



LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE CHINA Y ESPAÑA. UN ESTUDIO COMPARATIVO

CIVIC EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION IN CHINA AND SPAIN. A COMPARATIVE STUDY

Qiong Wu^{1*}

Fechas de recepción y aceptación: 5 de julio de 2022 y 10 de diciembre de 2022

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1090

Resumen: Con la aceleración del proceso de integración global, ha sido posible descubrir la importancia de la educación cívica. En ese sentido, varios países se han dado a la tarea de desarrollar diferentes formas y grados de contenidos de educación cívica en el nivel de la enseñanza obligatoria. La identificación y la comprensión de la ciudadanía por parte de las personas determina, en cierta medida, el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones. Después de tres años de daños causados por la epidemia de COVID-19, los ciudadanos de varios países tienen un mejor nivel de comprensión de los valores cívicos y de la educación cívica, y las diferencias ideológicas entre China y los países occidentales se han acentuado. Este artículo explora brevemente las diferencias de educación cívica entre China y España, analizando el contenido y los objetivos educativos de los programas de educación cívica a nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en ambos países.

Palabras clave: educación cívica, política, enseñanza secundaria, China, España.

* Correspondencia: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova, 1. 28040 Madrid.

E-mail: qionwu@ucm.es

¹ Universidad Complutense de Madrid



Abstract: With the acceleration of the global integration process, the importance of civic education is being discovered and several countries have developed different forms and degrees of civic education content at the level of compulsory education. People's identification and understanding of citizenship determines, to a certain extent, the exercise of their rights and the fulfilment of their obligations. After three years of epidemic damage, citizens in several countries have a newer level of understanding of civic values and civic education, and ideological differences between China and Western countries have become more pronounced. This article briefly explores the differences in civic education between China and Spain, analyzing the content and educational objectives of civic education programs at the Secondary Education level in both countries.

Keywords: civic education, politics, secondary education, China, Spain.

1. INTRODUCCIÓN

Los ciudadanos, como miembros del Estado, tienen derechos y deberes (Real Academia Española [RAE], 2021). Los ciudadanos son tanto la unidad más pequeña de la sociedad como el conjunto que conforma una comunidad o nación. La educación cívica es la educación recibida en el proceso de convertirse en ciudadano. Este proceso no se limita a la escolarización, sino que también incluye la sutil influencia del Estado, la comunidad, la familia (Schulz et al., 2016). Por otra parte, la educación cívica no se limita a la adolescencia y es un proceso que dura toda la vida, pero las ideas son más fácilmente influenciadas y moldeables durante la adolescencia (Sherrod et al., 2002).

Algunos sistemas educativos nacionales incluyen la educación cívica como asignatura obligatoria u optativa en el plan de estudios oficial, mientras que otros combinan esta enseñanza en otras asignaturas, como la historia y la geografía, o la aplican como asignatura interdisciplinar en toda la escuela. Según las conclusiones del International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) de 2009, muchos países aplicarán más de un enfoque de la educación para la ciudadanía al mismo tiempo (Schulz et al., 2016). En Finlandia, los estudios sociales están estrechamente vinculados a la educación cívica como asignatura independiente; en Noruega, tres asignaturas cubren la educación cívica en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Estudios Sociales y Religión (*samfunnsfag*), Filosofías de la Vida y Ética (KRLE); en Eslovenia, un total de dos asignaturas cubren los contenidos de educación



cívica: Cultura y Ética Patriótica y Cívica (*Domovinska in državljanska kultura in etika*) y Estudios Sociales (*Državljska kultura*), entre otras. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2016). En el mundo actual, globalmente integrado, la formación ciudadana debe trascender las identidades nacionales de los estudiantes (Lee y Leung, 2006); sin embargo, la realidad y la visión están enfrentadas (Losito y Mintrop, 2022).

En China, la educación cívica se imparte como asignatura obligatoria en toda la ESO y también se incluye en las pruebas de acceso al bachillerato. En España, tras la implantación de la *Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE)*, en el curso académico de otoño de 2022, se introdujo la Educación en Valores Cívicos y Éticos como asignatura obligatoria en el plan de estudios de los alumnos. Sin embargo, antes de esto, la educación cívica existía en España solo como una asignatura optativa y no suponía un porcentaje de la nota en los exámenes de acceso. De esa manera, se puede ver la diferencia y la evolución de la planificación curricular en educación cívica a nivel de la ESO en ambos países.

En el transcurso de este trabajo, al no conocerse aún el efecto que tendrá la nueva ley de 2022 sobre la educación cívica, se utiliza como base la edición de 2015 de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, emitida por el Ministerio de Educación español en 2013; y la edición de 2011 del *Compulsory Education Thought and Virtue Curriculum Standards*, emitida por el Ministerio de Educación de la República Popular China, a partir de la consideración de estudios previos en profundidad sobre los resultados de la educación cívica. El objetivo principal de este estudio es analizar las diferencias en la educación cívica entre los dos países, comparando los objetivos educativos y los planes de estudio de la asignatura.

Esta ley y este reglamento son la base más autorizada para la fase de educación obligatoria en ambos países, y son la norma y el punto de partida para las actividades de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas primarias y secundarias de todo el país. Al mismo tiempo, los objetivos educativos y los programas de estudio son el cimiento para la realización de una asignatura y la expresión de los principales elementos que se pretende transmitir, y son esenciales para la comparación de la educación cívica en el nivel de la enseñanza obligatoria en ambos países.



2. LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En su definición más amplia, la educación cívica se refiere a todos los procesos que influyen en las creencias, los compromisos, las capacidades y las acciones de las personas como miembros o miembros potenciales de una comunidad (Crittenden y Levine, 2018). Las principales tareas de la educación cívica son desarrollar ciudadanos activos y comprometidos (Carpini y Keeter, 2000), estimular el comportamiento político individual (Finkel, 2002), reducir el potencial de violencia y delincuencia juvenil (Jasso y García, 2019) y tener un impacto sostenido y significativo en el compromiso cívico de los jóvenes (Campbell, 2019).

La educación cívica no se limita a la primera infancia o a la adolescencia, sino que es un proceso que dura toda la vida. Asimismo, los lugares donde sucede la educación cívica no se limitan a la escuela, sino que se aplican a cualquier lugar y persona como, por ejemplo, las comunidades, las familias, los medios de comunicación, el gobierno, la religión, entre otros (Finkel, 2002). Las familias acompañan y participan en la práctica de la socialización política desde el nacimiento del niño (Moreno et al., 2019). La conexión con los compañeros durante la adolescencia también es importante para las habilidades sociales, el desarrollo cognitivo y la identidad (Tacca et al., 2020), y la experiencia escolar es valiosa en el contexto de la socialización democrática (Stojnic, 2020).

El sentimiento de confianza de los ciudadanos en el sistema político es importante y complejo (Torney-Purta, 2002a), el desarrollo político de los individuos está inevitablemente influido por las diferentes instituciones de socialización (Langton y Jennings, 1968), y los ciudadanos aprenden a gobernar siendo gobernados de forma justa cuando son niños (Gutmann, 1993). Las escuelas, como primeros espacios sociales que ofrecen a los niños la posibilidad de experimentar la vida pública (Stojnic, 2020), son un medio para garantizar una cultura democrática saludable (Campbell, 2005). En este contexto, la educación en valores requiere que los educadores y los alumnos tengan una visión axiomática del mundo y de la humanidad (Noboa, 2018).



Sobre la base de esta teoría, la escolarización se convierte en un factor de intervención indispensable a través del cual los niños están expuestos a la sociedad más allá de sus padres, completando el proceso de socialización, recibiendo los conceptos adecuados de lo correcto y lo incorrecto y los valores, y aprendiendo a pensar de forma crítica. Las características de la sociedad moderna han permitido repensar el significado de la educación como medio de socialización y como recurso para afrontar el cambio social (Gutiérrez et al., 2015).

Por otra parte, los hábitos y valores cívicos son más susceptibles de influencia y cambio cuando la gente es joven (Sherrod et al., 2002), lo que hace que la educación cívica a esta edad sea aún más crucial. Dependiendo de la proporción de tiempo que los ciudadanos pasen en la escuela con respecto a otras actividades en el nivel de la adolescencia, la escolarización puede ser más eficaz que otras formas de educación cívica. En la mayoría de los países con un sistema educativo obligatorio de nueve o diez años, la ESO es probablemente el nivel más alto de educación gratuita que reciben, lo que significa que el contenido y los resultados de la educación cívica en esta etapa son representativos del nivel de ciudadanía cualificada que el país espera recibir al final de este periodo educativo. Como se sabe, existe una interrelación evidente entre la teoría política y la educativa (Luque, 2021), hay un proceso de desarrollo por el que se forma la ciudadanía (Youniss et al., 1997), y la propia educación contiene la misión de enseñar a los alumnos a ser ciudadanos competentes (Gutmann, 1993). Idealmente, la educación cívica debería permitir a los alumnos adquirir un conocimiento significativo de los sistemas políticos y económicos (Torney-Purta, 2002b).

Existe un consenso tácito en la mayoría de las democracias de que los programas de educación cívica tienen un impacto significativo en el conocimiento político de los jóvenes (Niemi et al., 1999) y de que la educación cívica es la base no solo del desarrollo del individuo, sino también del desarrollo del Estado y de la sociedad en su conjunto; puesto que una buena educación cívica conduce a un buen desarrollo nacional y, por tanto, a un círculo virtuoso. A la inversa, existe el riesgo de que la gente pierda su sentido de la ciudadanía y abandone o incluso destruya sus derechos y deberes cívicos, lo que conduce a un círculo vicioso.



En el mundo actual, globalmente integrado, la relación entre el Estado, la nación y el mundo cambia constantemente, al igual que la definición e identificación de los ciudadanos con su propia identidad. Bajo esta lógica, el contenido de la educación cívica en cada país está obligado a cambiar en consecuencia. La formación de los propios ciudadanos también es un factor importante en el resultado de la educación cívica, dado que las múltiples relaciones sociales crean diferentes entornos de desarrollo y rasgos de personalidad como, por ejemplo, el de la comunidad, la familia, la escuela, las amistades, el laboral, los rasgos de personalidad, entre otros; los cuales tienen diferentes grados de influencia en la educación cívica.

Las diferencias en los sistemas educativos dentro de políticas y estructuras similares pueden conducir a resultados educativos diferentes. Según las conclusiones del marco de la evaluación del ICCS 2016, la educación cívica no suele tener mucha importancia en las políticas educativas nacionales; es decir, tiende a situarse después de las asignaturas “prácticas”, a saber: los idiomas, las matemáticas, la física, la biología y la química. La investigación educativa debe tener en cuenta la especificidad del contexto (Hong, 2020) y cada país tiene una política diferente respecto a esta materia, puesto que algunos la incluyen como asignatura obligatoria u optativa en el sistema de enseñanza formal, otros la enseñan como actividad interdisciplinar y otros la incorporan a otras asignaturas. La enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia siempre ha desempeñado un papel importante en la educación de los jóvenes (Pagès, 2005). En general, la educación cívica está menos representada entre las asignaturas. Además, el estudio del ICCS muestra que la educación ciudadana explícita no se enseña hasta después de los 14 años, lo que quiere decir que no hay una asignatura específica para enseñar a los alumnos sobre su ciudadanía hasta entonces.

3. COMPARACIÓN DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN ESPAÑA Y CHINA

El currículo español de educación cívica ha tenido un proceso de desarrollo. En 2006, la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* introdujo el currículo de Educación para la Ciudadanía (Jover et al., 2017), cuyo objetivo principal es formar a los futuros ciudadanos mediante la construcción de la autoestima para



el desarrollo de la libertad y la dignidad personal, la comprensión de la libertad y la responsabilidad, el respeto, la participación y la solidaridad. Lo anterior, con el fin de que conozcan sus derechos, cumplan sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que, de esa manera, puedan ejercer su ciudadanía de forma efectiva y responsable.

En reformas posteriores, se sugirió que la política en el aula debía ser una cuestión abierta. En la *LOMCE* de 2013, Educación para la Ciudadanía se sustituyó por Valores Éticos, siendo esta una asignatura optativa. En 2020, periodo especial del brote de COVID-19, en la *LOMLOE*, que acababa de aprobarse, Educación en Valores Cívicos y Éticos sustituyó a Valores Éticos. Esto significa que, en el nivel de la ESO, los alumnos deben estudiar la asignatura en uno de los cuatro cursos académicos. Sin embargo, como la *LOMLOE* lleva poco tiempo en práctica, en el siguiente análisis se seguirá utilizando el programa de estudios de la *LOMCE* (2015) publicado anteriormente para la fase de la ESO de Valores Éticos para comparar.

Después de 1978, la economía de mercado de China comenzó a desarrollarse y se reformó el sistema político y jurídico, por lo que fue necesario educar en cuestiones relacionadas con la democracia y el derecho (Liu, 1998). Las características socioculturales del entorno obligaron a prestar mayor atención al tema de la educación cívica (Buxarrais, 2009), y el contenido de la educación cívica se incluyó por primera vez en el plan de estudios ideológico y político de las escuelas secundarias chinas tras la entrada en vigor del *Compulsory Education Law of the People's Republic of China* en 1986.

Desde entonces, la ley ha sido reformada en siete ocasiones, y en la última versión revisada en 2018, el artículo 38 del capítulo 5 estableció que los libros de texto tienen que estar escritos de acuerdo con la *National Education Curriculum Standards* establecida por el Ministerio de Educación de la República Popular China. El 25 de marzo de 2022, el Ministerio de Educación publicó la última versión de las normas curriculares para las 16 asignaturas de la enseñanza obligatoria, en la que Pensamiento y Virtud pasó a llamarse Ética y Estado de Derecho.

Al igual que en el caso de España, la última versión de las normas curriculares publicadas por el Ministerio de Educación de la República Popular China se aplicará en el semestre de otoño de 2022 (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2022). Por las mismas razones mencionadas anteriormente,



se seguirá utilizando la versión de 2011 del *Compulsory Education Thought and Virtue Curriculum Standards* elaboradas por el Ministerio de Educación de la República Popular China como base para el análisis comparativo en China en el siguiente estudio.

Además, el curso académico en la ESO difiere entre China y España, con un sistema de cuatro años en España y uno de tres en China. También hay diferencias significativas en la extensión y el nivel de detalle de las dos bases de enseñanza en los dos países. La *LOMCE* española presenta de forma detallada los contenidos de primero y cuarto de la ESO, mientras que el *Compulsory Education Thought and Virtue Curriculum Standards* de China integra todos los contenidos de los nueve años de la educación obligatoria en primaria y secundaria.

3.1. Comparación de los objetivos educativos

En la *LOMCE* (2015), los núcleos objetivos de Valores Éticos en la ESO se construyen en torno a tres ejes. En primer lugar, el cumplimiento del mandato de la *Constitución Española (CE)* de desarrollar plenamente la personalidad en el respeto a los principios de convivencia, los derechos fundamentales y las libertades democráticas, la interpretación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)* y las disposiciones de los acuerdos internacionales ratificados por España, promoviendo su difusión y desarrollo. En segundo lugar, capacita a los jóvenes para que los estudiantes tengan el impulso interno de desarrollarse por sí mismos, de elegir sus valores morales de forma libre y racional, de aprender a construir sus propias ideas y planes de vida, y de ejercer su libertad y control de forma consciente, crítica y reflexiva. Por último, contribuye a la creación de una sociedad libre, igualitaria, próspera y justa, mediante el respeto a la convivencia, la participación democrática basada en valores éticos y el reconocimiento de los derechos humanos como referencia universal para la superación de los conflictos, la defensa de la igualdad, el pluralismo político y la justicia social (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En el nivel de educación obligatoria, el equivalente chino de la educación cívica es Pensamiento y Virtud, que es una asignatura obligatoria en toda la ESO. En el *Compulsory Education Thought and Virtue Curriculum Standards*



(2011) de China, que se basa en el *Outline of Basic Education Curriculum Reform*, los objetivos de estudios se dividen en tres secciones: el manejo correcto de las relaciones con uno mismo; el manejo correcto de las relaciones con los demás y la comunidad; y el manejo correcto de las relaciones con el Estado y la sociedad. Bajo estas tres secciones, hay más detalles. A continuación, en la Tabla 1 se expone un análisis comparativo de los objetivos de las asignaturas de los dos países, basado en la *LOMCE (2015)* y en el *Compulsory Education Thought and Virtue Curriculum Standards (2011)* de China.

TABLA 1
Comparación de los objetivos educativos

	Valores Éticos (España)	Pensamiento y Virtud (China)
Conocerse a sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la responsabilidad de la libertad desarrollando la capacidad de elegir y conformar la propia personalidad, basándose en la dignidad humana como base de los valores morales. • Capacitar a los jóvenes para que tengan el impulso interno de desarrollarse a sí mismos y tomar decisiones libres y racionales sobre sus valores morales. • Aprender a establecer sus propios planes de pensamiento y de vida, y a ejercer la libertad y el control de sí mismos de forma consciente, crítica y reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir el valor de la vida y desarrollar la autoestima, la confianza en sí mismo, el optimismo y una fuerte voluntad. • Comprender los conocimientos básicos del desarrollo físico y mental de los jóvenes, las formas y los medios para promover un desarrollo físico y mental saludable, y la relación entre el crecimiento individual y el entorno social. • Aprender a hacer juicios y elecciones morales correctas frente a una vida social compleja y a valores diversos, utilizando como criterio los valores correctos.
La relación entre las personas, el pueblo y la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en los alumnos actitudes de apreciación de los valores morales y adquirir hábitos y patrones de comportamiento basados en los valores alcanzados. • Interés por las actitudes de respeto a la diversidad cultural, política, religiosa o de cualquier otro tipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los principios básicos para llevarse bien con los demás basándose en el principio de igualdad y respeto. • Ser consciente de la importancia del buen carácter, tener una comprensión correcta de la relación entre el individuo y el grupo, y entender la competencia y la cooperación.



	Valores Éticos (España)	Pensamiento y Virtud (China)
	<ul style="list-style-type: none"> Cumplir con las obligaciones de la CE para desarrollar plenamente la personalidad en el respeto a los principios de convivencia, los derechos fundamentales y las libertades democráticas. Comprender la aplicación de los valores éticos en el comportamiento humano. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar las cualidades de respeto filial a los padres, el respeto a los demás. Comprender y adaptarse al desarrollo de la sociedad y entender las características y los valores únicos de los diferentes tipos de trabajo y ocupaciones.
El Estado y la ley	<ul style="list-style-type: none"> Analizar la relación entre la justicia y la política en el mundo actual, el papel de la democracia, el vínculo entre el Estado de Derecho y el papel que juega la distribución del poder en la democracia. Comprender los hechos históricos de la integración de España en la Unión Europea (UE). Explicar las disposiciones de la DUDH y los acuerdos internacionales ratificados por España y promover su difusión y desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer las condiciones nacionales básicas del país y tener una comprensión preliminar de la situación actual y las tendencias del desarrollo en el mundo de hoy. Comprender los conocimientos jurídicos básicos y el papel fundamental y la importancia de la ley en la vida del individuo, el Estado y la sociedad. Aprender a aplicar la ley para proteger los derechos e intereses legítimos propios, de los demás, del Estado y de la sociedad.
La relación entre los valores éticos y la ciencia y la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> Considerar el papel de la ética en la ciencia y la tecnología y desarrollar normas éticas profesionales y empresariales para garantizar el progreso de la ciencia y la tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender la interdependencia de la existencia humana y el entorno ecológico, adquirir conocimientos básicos sobre la protección del medio ambiente.

Debido a las diferencias entre los contextos y los sistemas nacionales de España y China, existen diferentes disposiciones para el plan de estudios de la educación cívica. Sin embargo, los objetivos del plan de estudios en ambos países son, en líneas generales, los mismos; con el objetivo básico de lograr el desarrollo integral de los alumnos, intelectual, moral y emocionalmente, para que puedan darse cuenta de su autoestima y alcanzar las metas de respeto a sí mismos, amor propio y libertad basada en la libre elección. Se les capacita en el proceso de aprendizaje para que realicen esfuerzos basados en valores sólidos y elecciones racionales, para que controlen conscientemente su propio



comportamiento, para que ejerzan sus derechos cívicos y para que asuman sus obligaciones como ciudadanos con respeto a los demás.

Se guía a los estudiantes para que reflexionen de forma racional, profunda y crítica sobre los contenidos fundamentales de la vida, la política, el derecho y la ciencia, de modo que adquieran un sólido sentido de los valores y la ética y desarrollen la capacidad de pensar de forma crítica y reflexiva. Los problemas se resuelven mediante la formulación de preguntas, el análisis, la argumentación y la deducción racional. Reflexión activa sobre los fundamentos morales de la sociedad, concienciación de la importancia de los valores culturales, refuerzo de la competencia cívica y de la conciencia cultural, y mejora de las habilidades expresivas y de cooperación. Utilizar formas no violentas para resolver los conflictos interpersonales, el respeto, la solidaridad, la fraternidad y el respeto a las diferentes culturas, políticas, religiones, entre otros. Desarrollar la cognición en el proceso de aprendizaje, adquirir la capacidad de analizar, resumir, relacionar, comparar, practicar, evaluar y debatir, y desarrollar un sentimiento de alegría y satisfacción al descubrir la verdad.

3.2. *Comparación de los planes de estudio*

A lo largo de la comparación de los planes de estudio, el análisis de la educación cívica se basa en dos leyes y reglamentos: la *LOMCE* española y el *Compulsory Education Thought and Virtue Curriculum Standards* (2011) de China. Como los planes de estudio de los dos países no son idénticos, pero los elementos generales se solapan en gran medida, se consideró pertinente extraer los elementos que se solapan, reconstruir el análisis y explicar las diferencias.

3.2.1. Conocerse a sí mismo

La primera etapa del curso es muy similar en ambos países, empezando por Conocerse a sí mismo. La diferencia es que, en España, el curso comienza con la introducción del concepto de persona humana, la dignidad de la persona humana y la interpretación de la persona humana desde una perspectiva filosófica kantiana (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). La contraparte china carece de una comprensión más profunda del concepto y la definición



del ser humano, y se centra en la especificidad de la etapa “adolescente” de la vida, guiando a los estudiantes a reconocer los cambios físicos y psicológicos que ocurren durante este período, y así entender Soy yo mismo (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011).

Es interesante observar que en el plan de estudios español se hace especial hincapié en el papel de la racionalidad y la libertad en la formación de la personalidad, y se permite a los alumnos elegir los valores que desean incorporar a su personalidad. En China, sin embargo, estos dos conceptos no se mencionan y el contenido se describe en términos definitivos y positivos como, por ejemplo, “desarrollar un concepto correcto del aprendizaje” y “mantener una mentalidad optimista y positiva”. Esto último, sin que los alumnos tengan la oportunidad de tomar sus propias decisiones. En este caso, los estudiantes carecen del proceso de exploración de los valores “correctos” para elegir por sí mismos (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011).

En el módulo de Conciencia Emocional, el plan de estudios español se basa en la interpretación de Aristóteles sobre la *virtud* para introducir el vínculo entre la virtud y las emociones, el control emocional y la competencia emocional, guiando a los estudiantes a reconocer las emociones, expresarlas y controlar su comportamiento (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). En China, las emociones se limitan más a menudo al grupo de edad específico de la adolescencia o la percepción de las emociones se presenta específicamente en el contexto del período actual en el que viven los estudiantes, haciendo hincapié en “afrentar correctamente la presión del estudio” y “superar la ansiedad de los exámenes”, y en que los estudiantes deben tener una comprensión correcta de las interacciones y las amistades entre compañeros del sexo opuesto y comprender los principios y los límites (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011).

Como explicación adicional, el concepto de *amor precoz* lo introdujeron algunos padres y profesores chinos, debido a la feroz competencia de los exámenes de acceso a la universidad y a la influencia de las actitudes tradicionales chinas. El amor adolescente ha sido un tema del que los profesores han evitado hablar en las aulas chinas de la ESO y el bachillerato. A pesar de las críticas a este concepto en los últimos años, sigue siendo una regla no escrita en el proceso de gestión escolar.



3.2.2. La relación entre las personas, el pueblo y la sociedad

Al igual que en la fase anterior, el contenido del curso de español comienza con la introducción del concepto de *naturaleza social del ser humano*, que conduce al vínculo práctico entre el ser humano y la sociedad, con una fuerte referencia a la DUDH y el énfasis en el rechazo de todos los actos contrarios a la dignidad humana y los derechos fundamentales. Las fronteras entre la esfera privada y la pública se utilizan para definir los límites de la libertad humana, para distinguir entre la esfera moral y la jurídica, y para guiar a los estudiantes en el equilibrio y el juicio de la libertad individual y la esfera pública. La introducción del reconocimiento de las emociones de los demás se concibe como un elemento importante, así como el énfasis en que la ciudadanía puede ser valorada como un simple hecho de ser humano (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). De esa manera, se guía a los estudiantes para que desarrollen una comprensión equilibrada y desapasionada de esta sociedad y del mundo (Llano, 2006).

En las normas curriculares de China (2011) no se hace referencia a la DUDH, ni se define la frontera entre lo privado y lo público, sino que se invita a los alumnos a ser conscientes de la frontera entre lo propio y lo público, haciendo hincapié en la relación entre acciones y consecuencias. En la enseñanza china aún quedan algunos vestigios de conceptos tradicionales, y el respeto filial a los padres y a los mayores (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011) es un punto destacado que no se menciona en absoluto en la enseñanza española. Además, se vuelve a mencionar el tema de las emociones entre adolescentes del sexo opuesto y se hace énfasis en la escala y los principios de las relaciones. El respeto a la naturaleza y a la vida también se repite varias veces en las normas curriculares de China. Al igual que España, China incluye la ayuda a los demás, la asistencia de emergencia y la cooperación mutua como un elemento importante. La diferencia es que se hace especial hincapié en los conceptos de *autoayuda* y *autoprotección*, destacando el concepto chino de “el valor de la vida por encima de todo”.

En el programa de estudios español se hace más énfasis en que los alumnos aprendan a reconocer la influencia de los agentes sociales (familia, escuela, amigos, medios de comunicación) en el desarrollo personal y las relaciones



interpersonales, o la interacción entre el individuo y la sociedad. En el programa de estudios chino se resalta la influencia del *yo* en uno mismo y en su entorno.

3.2.3. El Estado y la ley

En este apartado, al igual que en los dos módulos anteriores, la *LOMCE* hace varias referencias a la importancia de la *DUDH*, su importante repercusión en el Estado, y en el individuo y en el mundo. De manera paralela, muestra su relación con la *CE*, introduciendo el concepto de *Estado y nación* en la *CE*, así como las funciones de las distintas instituciones del Estado, las fuerzas armadas, el principio fundamental de respeto al pluralismo ideológico y confesional, y la garantía de la obligación de garantizar los derechos de los ciudadanos. Además, en vista de la tendencia a la integración global, el curso incluye como elemento importante la relación e influencia de España con la UE y la comunidad internacional, con una breve introducción a la importancia y significado de la UE. Resulta especialmente interesante el énfasis que se pone en esta sección en la obligación del Estado de garantizar los derechos de los grupos vulnerables, como las mujeres y los niños, y la inclusión del desarrollo de los derechos de la mujer y los derechos humanos fundamentales como una derivada necesaria en el plan de estudios (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En línea con lo que se enseña en España, China también introduce en este módulo el contenido de la *Constitución* de la República Popular China y la importancia de la *Constitución* como ley fundamental de un país, además de hacer hincapié en los derechos fundamentales de los ciudadanos a la información, la participación, la expresión y la supervisión en el proceso de gobierno del Estado. Los alumnos reciben información básica sobre el país (población, recursos, medio ambiente), su sistema económico, las políticas básicas, entre otros aspectos. En el contenido que trata de la globalización, se analizan los vínculos del país con el mundo y se desarrolla un concepto y una visión de la globalización, con la paz mundial como conciencia y principio básico del desarrollo nacional. Aunque China también menciona la igualdad de los ciudadanos ante la ley, el rechazo a la discriminación de género y la protección



de los derechos de los menores, no hay ampliación. Además, en comparación con España, China concede mayor importancia a la influencia de la cultura tradicional en la educación cívica, haciendo numerosas referencias al vínculo entre el crecimiento personal y la cultura nacional, y a la obligación de los ciudadanos de salvaguardar la unidad nacional (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011).

3.2.4. La relación entre los valores éticos y la ciencia y la tecnología

Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la relación entre la ética y la investigación científica se convierte cada vez más en un tema. En el plan de estudios de educación cívica español, este tema se estudia como un módulo independiente. En ese sentido, se presentan los efectos perniciosos de la dependencia tecnológica y la adicción a los dispositivos electrónicos, seguidos de las consecuencias del mal uso actual de la tecnología humana sobre el medio ambiente y el mundo (sobreexplotación de recursos, cambio climático, contaminación industrial, entre otros) y, por último, los dilemas éticos de la medicina y la biotecnología. De esa forma, los estudiantes tienen una comprensión más profunda de la relación y la situación actual entre la ciencia y la tecnología y la ética (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Los cursos de educación cívica chinos también hacen referencia al respeto por la naturaleza y el medio ambiente, pero, en comparación con España, carecen de un estudio profundo de los aspectos éticos y de la derivación teórica.

La creciente agudeza de las cuestiones medioambientales es evidente y las encuestas de investigación anteriores han demostrado que la mayoría de los profesores creen que la protección del medio ambiente debe incluirse en su enseñanza (Sukma et al., 2020). Ambos países son unánimemente conscientes de la importancia de la protección del medio ambiente y han incluido este componente en la educación cívica; sin embargo, la proporción de los contenidos en el programa de estudios en ambos países indica, hasta cierto punto, los distintos niveles de importancia que se le concede en esta asignatura. Cabe señalar que también hay algunas diferencias en el nivel de profundidad de los contenidos sobre la protección del medio ambiente.



4. CONCLUSIÓN

El desarrollo de la alfabetización cívica es un proceso complejo que requiere la coordinación de muchas partes interesadas (Warner y Sebold, 2012), y el nivel de conocimientos políticos afecta a la aceptación de los principios democráticos por parte de los ciudadanos, a sus actitudes ante los problemas y a su participación política (Galston, 2001). No obstante, por muchos factores complejos que influyan en este proceso, el desarrollo de las actitudes cívicas debe girar en torno a tres valores fundamentales: responsabilidad, tolerancia y solidaridad (Camps, 2005).

Con el desarrollo de la integración global, se produce una inevitable convergencia en los sistemas educativos de varios países. En el ámbito de la educación cívica, tanto España como China han hecho de la orientación del crecimiento y el desarrollo de los alumnos el principio básico de la asignatura, pero existen notables diferencias en la importancia que se da a la asignatura, el plan de estudios y el contenido de esta en ambos países. Esta es, quizás, una de las razones más importantes de los diferentes enfoques de la cuestión de la epidemia en los dos países.

El programa de estudios de *Compulsory Education Thought and Virtue Curriculum Standards* (2011) en China es algo más general y superficial que el contenido detallado de la LOMCE española, con diversos grados de variación en el contenido específico, excepto los módulos básicos de enseñanza, que son los mismos. Por un lado, se aprecia una clara diferencia en el énfasis puesto en el contenido de cada módulo en los dos países, dado que en España se desglosan el autoconocimiento, la reflexión moral, el hombre y la sociedad, y el Estado y el derecho en módulos completamente separados. Asimismo, se profundiza en los contenidos desde una perspectiva teórica, utilizando las reflexiones de sabios antiguos como Aristóteles, Platón y Montesquieu como base teórica y el autodescubrimiento de los estudiantes como punto de aterrizaje.

Por el contrario, existe una brecha en la profundidad de los contenidos con respecto al primero, probablemente debido al carácter excesivamente generalizado del programa de estudios chino. Por otro lado, la DUDH, que es un elemento clave de la educación cívica española en todo su recorrido, cuenta con un programa de estudios que establece disposiciones específicas sobre su desarrollo histórico y sus elementos clave. El hecho de que este contenido no se refleje en



el programa de estudios chino, se debe probablemente a dos razones: en primer lugar, los diferentes niveles de importancia que el Estado concede a esta parte del programa de estudios; y, en segundo lugar, el hecho de que el contenido de la educación cívica en China aún no se ha adaptado a las normas internacionales y que refleja un cierto grado de vestigios del pensamiento tradicional.

Aunque la educación cívica no puede confundirse con la educación política (Jordán, 1995), esta promueve sus propias ideas políticas en ambos países y en diferentes grados. Además del contenido de las instituciones nacionales y de la constitución, España exporta con énfasis el contenido de la UE, mientras que China vincula el patriotismo al desarrollo de la ciudadanía. La educación cívica como parte de la educación básica debe mejorarse y profundizarse, y en el actual desarrollo mundial, el contenido de la enseñanza de cada país debe compararse, reformarse y progresar.

BIBLIOGRAFÍA

- Buxarrais, M. (2009). La educación de la ciudadanía en valores éticos en la Educación Secundaria en España. *Cuadernos de México* (1), 55–56. https://www.academia.edu/1434276/Nuevas_y_viejas_narraciones_en_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia_los_casos_de_M%C3%A9xico_y_Espa%C3%B1a?from=cover_page
- Campbell, D. (2005). *Voice in the classroom: how an open classroom environment facilitates adolescents' civic development*. ERIC. The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE): <https://eric.ed.gov/?id=ED491131>
- Campbell, D. (2019). What social scientists have learned about civic education: a review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2019.1553601>
- Camps, V. (2005). *El sentido del civismo. Civismo: las claves de la convivencia*. <http://www2.fundesplai.org/barrinem/pdf/Civisme%20Vict%C3%B2ria%20Camps%20-%20SENSE%20PROTEGIR.pdf>
- Carpini, M., & Keeter, S. (2000). What should be learned through service learning? *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 635-637. <https://doi.org/10.2307/420870>



- Crittenden, J., & Levine, P. (2018). *Civic Education*. Stanford Encyclopedia of Philosophy : <https://plato.stanford.edu/entries/civic-education/#AnciGree>
- Finkel, S. (2002). Civic education and the mobilization of political participation in developing democracies. *The Journal of Politics*, 64(4), 994-1020. <https://doi.org/10.1111/1468-2508.00160>
- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Madrid, España. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Madrid, España. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Gutiérrez, P., Lozano, M., & Antonio, J. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 258-282. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12332>
- Gutmann, A. (1993). Democracy & democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.1007/BF01235468>
- Hong, Y. (2020). Do the conditions in Chinese secondary school education imply a need for global citizenship education? An exploration of six secondary schools in Jiangsu. *Asia Pacific Education Review*, 21, 455-472. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09636-y>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2016). *International Civic and Citizenship Education Study, 2016*. Inter-university Consortium for Political and Social Research: <https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/37147>
- Jasso, L., & García, C. (2019). ¿Importa la educación cívica? ¿Importa la educación cívica? La construcción de capital social para prevenir el delito y la violencia en México. *Revista Trabajo Social* (20), 65-90. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/77078/68113>



- Jordán, J. (1995). Concepto y objeto de la educación cívica. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria* (10), 7-17. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/149107>
- Jover, G., Prats, E., & Villamor, P. (2017). Educational policy in Spain: between political bias and international evidence. En M. Eryaman, & B. Schneider, *Evidence and public good in educational policy, research and practice*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_4
- Langton, K., & Jennings, M. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 62(3), 852-867. <https://doi.org/10.2307/1953435>
- Lee, W., & Leung, S. (2006). Global citizenship education in Hong Kong and Shanghai secondary schools: ideals, realities and expectations. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(2), 68-84. <https://www.semanticscholar.org/paper/Global-citizenship-education-in-Hong-Kong-and-%3A-and-Lee-Leung/d95b6ad1f6538b20d88c61f2707dd14c0e335689>
- Liu, G. (1998). *Civic education in China: past, present, and future challenges*. <https://eric.ed.gov/?id=ED428990>
- Llano, A. (2006). Sentido actual de las humanidades. En K. Spang, & R. Domínguez (eds.), *Humanidades para el siglo XXI* (págs. 47-60). Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Losito, B., & Mintrop, H. (2022). The teaching of civic education. En *Citizenship and education in twenty-eight countries* (págs. 158-173). IEA. <https://www.grace.umd.edu/~jtpurta/chapters/ch09.pdf>
- Luque, D. (2021). La educación política. Aproximación histórica y sistemática. *Foro de Educación*, 19(2), 315-333. <https://doi.org/10.14516/fde.786>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial de Estado (BOE núm. 3 de 2015. Madrid, España. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2011). *Compulsory Education Thought and Virtue Curriculum Standards*. Beijing Normal University Press.



- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). *Circular of the Ministry of Education on the Issuance of Curriculum Programmes and Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition)*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html
- Moreno, I., Leyva-Townsend, P., & Parra, C. (2019). The family: the first area of civic education. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 43-54. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a06>
- Niemi, R., Junn, J., & Torney-Purta, J. (1999). Review of civic education: what makes students learn. *American Journal of Education*, 107(3), 256–260. <https://www.jstor.org/stable/1085669?seq=1>
- Noboa, B. (2018). *Incidencia de los valores éticos y morales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del decimo año de deducación básica, de la unidad educativa herlinda tral, periodo lectivo 2017-2018. [Tesis de grado]*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15480/1/UPS-CT007607.pdf>
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (44), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1147007>
- Real Academia Española [RAE]. (2021). *Cívico*. RAE: <https://dle.rae.es/c%C3%ADvico>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Sherrod, L., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: the what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264-272. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0604_14
- Stojnic, L. (2020). Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: desafíos pendientes desde la experiencia peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 49-70. <https://doi.org/10.15366/riejs202>



- Sukma, S., Ramadhan, S., & Indriyani, V. (2020). Integration of environmental education in elementary schools. *Journal of Physics: Conference Series*, 1481, 1-7. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1481/1/012136/pdf>
- Tacca, D., Cuarez, R., & Quispe, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Torney-Purta, J. (2002a). Patterns in the Civic knowledge, engagement, and attitudes of european adolescents: The IEA civic education study. *European Journal of Education*, 37(2), 129-141. <https://www.jstor.org/stable/1503794>
- Torney-Purta, J. (2002b). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0604_7
- Warner, B., & Sebold, K. (2012). Coordination of civics education at two-and four-year higher education institutions in the State of Arkansas. *Midsouth Political Science Review*, 13(1), 83-99. https://www.arkpsa.org/wp-content/uploads/2017/MPSR/MPSR_v13_1_2012/Warner-and-Sebold-2012.pdf
- Youniss, J., Mclellan, J., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620-631. <https://doi.org/10.1177/0002764297040005008>

