

Artículo de Investigación

Directrices internacionales sobre la educación ciudadana: una aproximación crítica

International Guidelines on Citizenship Education: A Critical Approach

María José Ibáñez Ayuso¹: Universidad Francisco de Vitoria, España.

mibanez@ucm.es

Cristina Ruiz-Alberdi Fernández: Universidad Francisco de Vitoria, España.

c.ruiz.prof@ufv.es

Fecha de Recepción: 07/01/2025

Fecha de Aceptación: 08/02/2025

Fecha de Publicación: 13/02/2025

Cómo citar el artículo

Ibáñez Ayuso, M. J. y Ruiz-Alberdi, C. (2025). Directrices internacionales sobre la educación ciudadana: una aproximación crítica [International guidelines on citizenship education: a critical approach]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1477>

Resumen

Introducción: La educación ciudadana es uno de los aspectos que se encuentran impulsando los organismos internacionales ante los fenómenos de polarización política, violencia y discriminación entre las nuevas generaciones. Este estudio analiza los documentos realizados por el grupo de trabajo “Igualdad y Valores en educación” de la Comisión Europea con objeto de conocer la aproximación pedagógica que subyace a estos documentos. **Metodología:** Se realiza un estudio cualitativo basado en el análisis documental a partir de la teoría fundamentada. **Resultados:** Los resultados muestran como principales problemáticas tratadas por este grupo: la inclusión educativa, la prevención de la discriminación y los discursos de odio, así como la disminución de la brecha de género. Además, no se concretan los contenidos que podrían integrar esta educación ciudadana y se obvian problemáticas de gran envergadura relacionadas con el género como la trata. **Discusión:** Los resultados se discuten a la luz de ocho fenómenos educativos: la instrumentalización de la educación; la carencia de un lenguaje educativo; la primacía de los medios; la aproximación posmoderna de neutralidad

¹ Autor Correspondiente: María José Ibáñez Ayuso. Universidad Francisco de Vitoria (España).

y disenso; el auge de las competencias; la revalorización de la educación no formal; las dificultades en la validación de ciertos aprendizajes; y la primacía de las políticas de la identidad en el ámbito educativo. **Conclusiones:** Se concluye la urgencia de ampliar estos documentos desde los fenómenos reseñados.

Palabras clave: educación ciudadana; educación cívica; organismos internacionales; ciudadanía activa; ODS-5; género; trata; equidad.

Abstract

Introduction: Citizenship education is one of the aspects being promoted by international organizations in response to the phenomena of political polarization, violence, and discrimination among new generations. This study analyzes the documents produced by the working group “Equality and Values in Education” of the European Commission in order to understand the pedagogical approach underlying these documents. **Methodology:** A qualitative study is conducted based on document analysis using grounded theory. **Results:** The results identify the main issues addressed by this group as educational inclusion, the prevention of discrimination and hate speech, and the reduction of the gender gap. Additionally, the contents that could be part of this civic education are not specified, and significant issues related to gender, such as trafficking, are overlooked. **Discussions:** The results are discussed in light of eight educational phenomena: the instrumentalization of education, the primacy of means, the rise of competencies, neutrality, the erosion of educational language, the renewed interest in non-formal education, and the challenges of validation. **Conclusions:** The study concludes that there is an urgent need to expand these documents in light of the highlighted phenomena.

Keywords: citizenship education; civic education; international organizations; active citizenship; SDG-5; gender; trafficking; equity.

1. Introducción

En los últimos años, son numerosos los sucesos a escala mundial que muestran el aumento de la polarización política, de la crispación del diálogo y del individualismo en sociedades que gozan de un amplio nivel de alfabetización de sus individuos (Arbatli y Rosenberg, 2021; García Cívico, 2023; Obradović *et al.*, 2020; Reyero, 2023), tal como reflejaba magistralmente el filósofo Michael Sandel (2020) en su conocida obra “La tiranía del mérito”, en cuyo subtítulo se planteaba precisamente ¿qué había sido del bien común?. A este clima de violencia, que se refleja en los conflictos bélicos que acontecen a escala mundial, se suman a nivel nacional preocupantes tasas de violencia en ámbitos tan diversos como el juvenil, el familiar o en lo relacionado con el género (Fundación Amigó, 2019).

A este ambiente hostil se añaden otras dificultades relacionadas con las tecnologías emergentes y, muy especialmente, con la inteligencia artificial, donde investigadores de áreas muy diversas están enfatizando los peligros que entrañan estas tecnologías para la libertad personal ante la sutil manipulación a la que los usuarios pueden verse arrojados sin darse cuenta (Coeckelbergh, 2023; Eрман y Furendal, 2022; Saltman, 2020), tal como puso de manifiesto el caso de Cambridge Analytica hace ya algún tiempo (Brown, 2020; Hinds *et al.*, 2020), y que resulta sumamente preocupante ante la vulneración de derechos consagrados que el uso acrítico de estas tecnologías puede generar.

Estos fenómenos, unidos a preocupantes estadísticas, como una encuesta reciente llevada a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) mostraba que 1 de cada 4 jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 34 años preferiría vivir en sistemas de gobierno que, aunque restringieran su libertad, garantizaran una mayor prosperidad económica² (Calvet, 2024), reflejan un descrédito de las nuevas generaciones hacia los sistemas democráticos. Este descrédito ha llevado a numerosos organismos internacionales a manifestar su preocupación y a generar diversos documentos con directrices internacionales para animar a sus estados miembros a instaurar políticas de diversa índole que aseguren el mantenimiento y fortalecimiento de los sistemas democráticos.

Dentro de las esferas que cobran especial importancia para este fin, la educación se torna uno de los mejores caminos para su consecución. Así, en el último tiempo es posible rastrear en las publicaciones de organismos internacionales como la OCDE, el Comité Europeo de las Regiones, UNESCO o la Comisión Europea numerosos documentos que abogan por la formación de una ciudadanía crítica y activa, tal como muestran publicaciones como el “Informe del Grupo de Alto Nivel sobre la Democracia Europea” (Comité Europeo de las Regiones, 2022); “Council conclusions on the contribution of education and training to strengthening common European values and democratic citizenship” (Council of the European Union, 2023); “How citizens’ participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion: lessons from international research” (European Commission *et al.*, 2023); “Horizon Europe, Research & innovation reshaping democracies” (European Commission, 2024), entre otras.

1.1. La urgencia de fomentar la educación ciudadana

Asimismo, es frecuente encontrar publicaciones, especialmente ligadas a la formación de habilidades blandas y de las denominadas competencias del siglo XXI, que enfatizan la urgencia de formar el pensamiento crítico o la participación activa como metas educativas necesarias en nuestro tiempo (Geier y Hasager, 2020; Knox, 2019). Dentro de esta línea, también aparecen diversas investigaciones y, muy especialmente, experiencias de innovación educativa que apuntan, en línea con el Informe del Comité Europeo de las Regiones, a la trascendencia de impulsar experiencias democráticas en los diversos niveles de enseñanza, así como en la educación formal y no formal, bajo la premisa de que será la participación en este tipo de estructuras la que generará una serie de experiencias que permitirán a las nuevas generaciones realizar diversos descubrimientos valiosos que les incentivarán en el futuro a ser parte activa de la vida pública (Biesta, 2020, 2021; Nishiyama, 2021).

Dentro de estos descubrimientos hacia los que se apunta, cabe señalar el hecho de que los estudiantes podrán visualizarse como agentes de cambio, reconocer la influencia de su acción y de la asunción de responsabilidad como generadora de transformación, o habituarse a debatir, consensuar y dialogar con quienes piensan diferente (Brooks *et al.*, 2019; Dabdoub *et al.*, 2023).

De forma paralela a quienes aducen los múltiples beneficios de estas formas educativas y de estas metas educativas, centrandolo por tanto el debate en lo tecno-didáctico, urge recuperar, al igual que acontece en otros ámbitos educativos, la pregunta por los fines, así como explorar las diversas concepciones que se esconden detrás de lugares comunes como “ciudadanía activa” o “pensamiento crítico” (Gaviria y Reyero, 2022; Sánchez-Rojo y Martín-Lucas, 2021).

² Encuesta de Hábitos Democráticos, estudio: 3432, realizado el 11/12/2023.

En este sentido, es interesante combinar la mirada sobre las innovaciones pedagógicas, las investigaciones en esta materia y los documentos internacionales con miradas críticas que nos permitan pensar mejor cuál ha de ser, primeramente, la relación de la educación con la democracia; y, en segundo lugar, cuál es la forma propiamente educativa de fomentar ciudadanos críticos y activos.

A este respecto, nos parece interesante la crítica del profesor Reyero (2023), quien, parafraseando una conocida obra del pensador Gregorio Luri (2020), sostiene que la escuela no debe ser ni un parque de atracciones ni tampoco el Congreso de los Diputados; en otras palabras, urge plantearse qué tipo de experiencias educativas son las que mejor permiten la adquisición de los elementos necesarios para la formación de la capacidad de crítica y compromiso. En este sentido, continúa el mencionado autor, es importante recuperar los contenidos culturales, frente a quienes piensan que, en la formación de competencias como la crítica, la tolerancia o el compromiso se trataría de formar una suerte de habilidades blandas y no tanto de presupuestos que permitan la construcción de significados personales y comunes (Ibáñez Ayuso *et al.*, 2023; Spaemann, 1993).

De igual forma, para poder “aprender a aprender” se necesita, en línea con Luri (2020), un conocimiento de calidad que actúe como base para los siguientes aprendizajes. Consideramos que la formación de una ciudadanía crítica y activa precisa de unos presupuestos culturales donde la educación, entendida como transmisión de la cultura, tiene un papel fundamental (Bellamy, 2018; Esteve, 2010).

1.2. Organismos internacionales y el boom de la ciudadanía activa

Dada la importancia que los organismos internacionales están trasladando a sus estados miembros para incorporar medidas educativas al hilo de estas reflexiones, señalamos la urgencia de examinar críticamente estos documentos, con una mirada que vaya más allá de la crítica y tenga como objetivo generar propuestas que sean capaces de ampliar las posibles limitaciones de estos documentos de cara al establecimiento de políticas nacionales en estos términos.

Si bien podría pensarse que estos documentos internacionales tienen tan solo un carácter consultivo, debido a que los organismos supranacionales no tienen competencias en materia educativa de sus estados miembros, tal como han puesto de manifiesto numerosas investigaciones, la forma en que estos organismos redactan sus documentos generando escenarios futuros de gran urgencia, su capacidad para dotar a los estados miembros de fondos económicos que impulsen propuestas en este sentido, y la importancia de las alianzas en un escenario cada vez más global, hacen que los estados miembros adopten políticas blandas con respecto a estas organizaciones. Por tanto, es fundamental en la investigación educativa el análisis crítico de estos documentos marco (Damião, 2019; Damião y Delgado, 2023).

Especialmente relevantes son, en el caso de Europa, los documentos de trabajo, las recomendaciones y los marcos que impulsa la Comisión Europea para los diversos países de la Unión. En este sentido, desde hace unos años, una de las siete prioridades estratégicas que ha establecido la Comisión para los próximos años es “Equality and Values in Education and Training”, dando prioridad dentro de esta área al fomento de la educación ciudadana.

En línea con lo que señalábamos anteriormente sobre el modo en que estos organismos influyen en sus estados miembros, encontramos documentos en este sentido como el “5imensiono on the Contribution of Education and Training to Strengthening Common European Values and Democratic Citizenship”, el “Council Recommendation on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European 5imensiono f Teaching”, la “Paris Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-discrimination through Education” o la importancia que en las últimas convocatorias del programa Erasmus+ han tenido el fomento de valores europeos y el fortalecimiento democrático.

Este grupo de trabajo ha producido ya una serie de documentos sobre “Igualdad y Valores” que nos parecen de gran interés para conocer qué aspectos sobre la educación para la igualdad y el fortalecimiento de los valores democráticos están fomentando estos documentos y, muy especialmente, la aproximación que en ellos subyace para lograr el ODS 5 “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. En línea con lo que señalan investigaciones recientes (Aceros *et al.*, 2021; Torrado Martín-Palomino y Ceballos-Vacas, 2023; Zurita Cajas, 2022), la trata de personas y, muy especialmente, de niñas y mujeres con fines de explotación sexual, es una problemática que va en aumento.

Sin embargo, esta realidad permanece muchas veces invisible en los currículums educativos, no formando parte de la aproximación con la que los materiales docentes suelen presentar aspectos relacionados con el ODS 5. Por ello, con esta investigación pretendemos conocer qué aspectos más importantes subrayan estos documentos como elementos de especial importancia para una educación que potencie la igualdad y la formación de ciudadanos críticos y activos, y ejercer una aproximación crítica que trate de descubrir si en esta aproximación a la educación ciudadana que se está potenciando se hace solo desde posturas del primer mundo, que no tienen en cuenta que abogar por la equidad y la igualdad de género debe llevarnos a un compromiso y a una visibilización firme de fenómenos como la trata de personas. Por ello, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué aspectos educativos ha trabajado este grupo como prioritarios dentro del fomento de la “Igualdad y los valores” y, por tanto, ¿qué problemáticas consideran como prioritarias este grupo en relación con el fomento de la igualdad?
- ¿Qué entiende este grupo por educación ciudadana?
- ¿Qué claves educativas concretas ofrecen los documentos generados por este grupo?
- ¿Cuál es el papel de fenómenos como la trata en los documentos producidos por este grupo?

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación

Este estudio se llevó a cabo a través de un diseño cualitativo mediante la técnica de análisis de contenido basada en la teoría fundamentada (Bardin, 2002; Díaz Herrera, 2018; Glaser, 1992). Para el análisis de los documentos, se llevó a cabo, en primer lugar, una fase descriptiva en la que se estudió con detalle cada uno de los textos que integraron la muestra objeto de estudio.

En segundo lugar, se realizó una fase yuxtapositiva comparada en la que se procedió a comparar los diversos documentos con el objeto de dar una respuesta integrada a las preguntas objeto de investigación (Caballero *et al.*, 2016). En el próximo apartado se ofrece una recopilación sucinta de los resultados de ambas fases.

2.2. Muestra

Para la selección de los documentos que integrarían el análisis se decidió analizar los siete documentos generados como entregables de este grupo hasta la fecha y, por tanto, el estudio estuvo integrado por los siguientes documentos:

- *Policy brief on Citizenship education.*
- *Equality and Values_Input paper on Confronting Hate Speech in and through Education.*
- *Equality and Values_EASNIE Input Paper Special Educational Needs? Working towards more flexible systems of support to meet all learners needs.*
- *Equality and Values_Issue paper on Citizenship education.*
- *Equality and Values_Issue paper on Tackling different forms of discrimination in and through education and training.*
- *Equality and Values_Issue paper on gender equality in and through education.*

3. Resultados

Presentamos, en primer lugar, una breve caracterización de cada uno de los documentos subrayando los aspectos más importantes que cada uno de ellos señala sobre la educación ético-cívica de las nuevas generaciones; y, después, exploramos, si especialmente en los documentos referidos a la equidad y la igualdad de género el tema de la trata se encuentra presente y en qué medida.

3.1. Fase descriptiva

En primer lugar, encontramos el documento “Policy Brief on Citizenship Education”, que ofrece una panorámica general sobre la educación ciudadana en Europa y describe ampliamente los retos que enfrenta, así como la urgencia de su promoción. A pesar de señalar su urgencia, el documento muestra que, a menudo, la educación ciudadana recibe atención en las políticas educativas, pero estas no llegan a permear en las instituciones educativas, generando una brecha entre los objetivos políticos y su implementación real. Se afirma que la educación ciudadana debe ser transformadora y orientada a la acción, utilizando métodos centrados en el alumno y un enfoque basado en competencias, enseñándose de manera transversal en todas las materias, tanto en el aprendizaje formal como no formal.

Por ello, se señala como un área de mejora la formación de los docentes, especialmente para ayudarles a tratar temas controvertidos o manejar la diversidad lingüística y cultural en el aula. Asimismo, se destaca que la implicación de las familias y de la comunidad es esencial, pero a menudo existe una disparidad entre los valores enseñados en la escuela y los del hogar, por lo que es importante crear oportunidades de diálogo y entendimiento mutuo.

Por último, en línea con lo apuntado por otros organismos europeos como CEDEFOP (2021), medir las competencias en educación ciudadana es complejo, ya que a menudo se enseña de manera transversal. Se necesitan más instrumentos e investigación en el área de la evaluación de este campo.

El segundo documento elaborado por este grupo lleva por título “Equality and Values_Input paper on Confronting Hate Speech in and through Education” y aborda la cuestión de cómo prevenir los discursos de odio tanto en la educación como a través de esta. El documento define el discurso de odio como cualquier forma de expresión que promueva o justifique el odio, la violencia y la discriminación contra una persona o grupo, señalando que no hay una definición universalmente acordada. De especial interés resulta el abordaje de la difícil tensión entre la libertad de expresión y el discurso de odio, que puede generar muchas dudas a los profesionales de la educación en aras de situarse críticamente en estas problemáticas.

El informe resalta el aumento del discurso de odio con el uso de las tecnologías y, muy especialmente, entre los jóvenes debido a la proliferación del uso de redes sociales. Datos citados muestran que más de la mitad de los contenidos analizados en redes sociales son considerados discurso de odio. Un estudio de 2023 con más de tres mil estudiantes de 7° a 9° grado en Alemania y Suiza encontró que el 67% había presenciado discurso de odio en su escuela y el 65% discurso de odio en línea al menos una vez en los 12 meses anteriores. Por último, este documento muestra algunos proyectos e iniciativas que pueden convertirse en prácticas de referencia desde las que emplear la educación como medio para atajar estos problemas.

El tercer documento que conforma este proyecto es “Equality and Values_EASNIE Input Paper: Special Educational Needs? Working towards more flexible systems of support to meet all learners' needs”, que aborda de manera exhaustiva los principales desafíos y enfoques relacionados con la educación inclusiva y el apoyo a las necesidades educativas especiales en Europa. Partiendo de una definición amplia que incluye discapacidades, dificultades de aprendizaje, barreras lingüísticas, problemas de salud mental, entre otros, se enfatiza la importancia de identificar y abordar tempranamente estas necesidades para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

Un elemento central es la necesidad de contar con sistemas de apoyo más flexibles e individualizados, que se adapten a las necesidades específicas de cada alumno, lo que implica una mayor colaboración entre profesionales, familias y comunidad, así como enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. En este sentido, se subraya el papel crucial de los docentes y la necesidad de fortalecer sus competencias a través de oportunidades de formación continua para atender la diversidad en el aula. Asimismo, se destaca el rol fundamental de las familias, siendo necesario fomentar su participación y empoderamiento en los procesos de toma de decisiones relacionados con el apoyo a sus hijos.

Finalmente, el documento enfatiza la importancia de mejorar los sistemas de monitoreo y evaluación de los progresos de los estudiantes con necesidades especiales, lo que permitirá generar evidencia para informar el diseño de políticas y prácticas educativas más efectivas y centradas en las necesidades de cada alumno.

Así, llegamos al cuarto documento, “Equality and Values_Issue Paper on Citizenship Education”, que nos parece de gran interés para nuestra temática de estudio.

El documento ofrece una muy buena conceptualización de términos que a menudo rodean a la educación ciudadana: “competencia ciudadana”, “educación para la ciudadanía”, “educación cívica”, “educación para la ciudadanía democrática/educación en derechos humanos”, “ciudadanía digital (educación)”, “educación para la ciudadanía global” y “educación para la paz”. Tras una conceptualización exhaustiva de estos términos, el documento señala que la educación para la ciudadanía en los países de la Unión Europea presenta una diversidad de enfoques que reflejan las particularidades de cada sistema educativo. Mientras que algunos países optan por incluir asignaturas específicas como “educación cívica” o “educación para la ciudadanía”, otros prefieren una integración transversal de estos contenidos en materias como historia, geografía, ética o estudios sociales.

Además, existe una tendencia creciente a incorporar la educación para la ciudadanía digital, reconociendo la importancia de preparar a los estudiantes para los retos del mundo contemporáneo. Más allá de los enfoques curriculares, se subraya la relevancia de los métodos de enseñanza-aprendizaje, los cuales deben promover la participación activa, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Entre las metodologías destacadas se encuentran el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y el aprendizaje basado en retos. Cabe señalar que este documento aborda las oportunidades y desafíos de la tecnología para la educación ciudadana. Si bien admite que las TIC ofrecen valiosas oportunidades educativas, afirma también que presentan desafíos significativos, como la gestión de la desinformación y la prevención de la radicalización que puede acontecer a través de estas.

El quinto documento, titulado “Equality and Values_Issue Paper on Tackling Different Forms of Discrimination in and through Education and Training”, permite obtener una buena conceptualización de términos como discriminación, igualdad, integración, inclusión, racismo, antisemitismo, antigitanismo, discapacidad, acomodación razonable y diseño universal. Define la discriminación como cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en características como raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política u origen nacional, que tenga el propósito o el efecto de menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. El documento subraya que la educación desempeña un papel crucial en la promoción de la igualdad, la no discriminación y la inclusión, afirmando que los sistemas educativos deben ser espacios seguros y acogedores para todo el alumnado, independientemente de su origen, género, orientación sexual, discapacidad u otras características.

Un aspecto clave que se resalta es la necesidad de adoptar un enfoque integral y transversal para abordar la discriminación. Esto implica integrar la perspectiva de igualdad y no discriminación en todos los niveles y ámbitos de la educación, desde el currículo y los materiales didácticos hasta la formación del profesorado y las políticas educativas. Asimismo, se enfatiza la importancia de fomentar la diversidad y la inclusión en las aulas, promoviendo el diálogo intercultural, la empatía y el respeto mutuo. Esto requiere desarrollar competencias interculturales y de ciudadanía global en el alumnado, así como crear entornos de aprendizaje abiertos y respetuosos con la diversidad. Por otro lado, el documento subraya la necesidad de abordar las múltiples formas de discriminación que pueden experimentar los estudiantes, como la discriminación por motivos de origen, género, discapacidad, orientación sexual, entre otros. Para ello, se destaca la importancia de implementar políticas y medidas específicas que garanticen la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el ámbito educativo.

Por último, encontramos el documento “Equality and Values_Issue Paper on Gender Equality in and through Education”, que analiza diversos aspectos de la igualdad de género en y a través de la educación, centrándose en las brechas de género, la segregación de género, los sesgos en los materiales educativos y la violencia de género.

En cuanto a las brechas de género en educación, el documento, apoyándose en datos diversos como el informe PISA, realiza una radiografía con perspectiva de género que muestra que, a pesar de los avances logrados, persisten brechas de género en diferentes ámbitos educativos, como la elección de carreras, el rendimiento académico y la participación en cargos de liderazgo. Además, el documento aborda la necesidad de confrontar los sesgos de género en los materiales educativos y la problemática de la violencia de género en el entorno escolar, destacando la importancia de adoptar un enfoque interseccional que reconozca la interacción de múltiples formas de discriminación.

3.2. Fase yuxtapositiva-comparativa

En esta fase, procedemos a realizar una comparación entre los materiales a tenor de las preguntas planteadas.

La primera pregunta buscaba conocer qué aspectos educativos habían sido especialmente trabajados dentro de este grupo como especialmente relevantes para la educación ciudadana. Tal como muestra el análisis pormenorizado de cada uno de los documentos, observamos que estas áreas han sido: educación para la ciudadanía digital, la eliminación de los discursos de odio, la brecha de género y la inclusión. Por tanto, si bien en los diversos documentos se advierte la importancia de formar a las personas en una ciudadanía crítica y activa y el papel de la educación para la formación de ciudadanos tolerantes y de sociedades inclusivas, observamos que se pone un especial foco en las problemáticas que devienen del lenguaje, el género, la discapacidad y la tecnología.

La segunda pregunta buscaba conocer qué definición ofrecían estos documentos sobre la educación ciudadana. Cabe señalar que, la mayoría de los documentos, a excepción del “Equality and Values_Issue Paper on Citizenship Education”, no ofrecen una conceptualización explícita de este término, sino que dan por asentada una definición común y consensuada sobre lo que engloba esta educación, para pormenorizar en las problemáticas anteriormente mencionadas. En este sentido, el documento define la educación para la ciudadanía como aquella que capacita a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos, asegurando que tengan los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven. Se trata de un concepto amplio que abarca no solo la enseñanza y el aprendizaje en el aula, sino también las experiencias prácticas adquiridas a través de la vida escolar y las actividades en la sociedad en general.

La tercera pregunta planteada buscaba tratar de comprobar qué claves educativas concretas ofrecían estos documentos para la educación ciudadana. Lo primero que debe notarse es que ninguno de los documentos estudiados ofrece contenidos concretos que debieran conformar un currículum educativo en esta línea, reconociendo la dificultad para hacerlo, ya que los sistemas educativos se aproximan a la misma de formas muy diferentes, desde los que tienen asignaturas dedicadas a este fin hasta las que trabajan esta educación como un contenido transversal. No obstante, existen cuatro grandes claves educativas que pueden encontrarse de forma continua a lo largo de los documentos: la primera es la importancia de las metodologías activas para la enseñanza de este tipo de educación. Así, se señala la importancia de emplear metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o en retos, que permita a los estudiantes poner en práctica lo que aprenden y aplicarlo a situaciones cuasi-reales con ánimo de lograr una mayor transferencia en el futuro.

En segundo lugar, se destaca como clave educativa la necesidad de contar con el apoyo de la familia y de la comunidad para lograr que esta educación sea efectiva y que no se produzcan mensajes distintos entre lo que la escuela enarbola y los valores o comportamientos que los estudiantes ven en su hogar o en la sociedad en la que están inmersos. La tercera clave educativa hace referencia a la urgencia de capacitar a los docentes para los múltiples desafíos que enfrentan debido a la naturaleza particular de la educación ciudadana. En este sentido, los documentos señalaban la importancia de formar un juicio crítico en los maestros y no solo de dotarles de herramientas metodológicas. Por último, los documentos estudiados señalaban la importancia de los espacios educativos no formales para la consecución de este tipo de educación debido a que su naturaleza dinámica permitía generar experiencias de gran interés para los estudiantes en esta línea donde la acción y la reflexión se dan de manera conjunta.

Por último, hay que señalar que los diversos documentos ofrecen prácticas de referencia que resultan muy útiles para poder inspirar a los profesionales de la educación a generar en sus contextos experiencias similares. Asimismo, varios documentos señalan la dificultad de la evaluación de los contenidos relacionados con la educación ciudadana, mostrando un área que debe ser atajada si se quiere verdaderamente apostar por este tipo de educación.

Por último, nos preguntábamos si las problemáticas menos comunes en el primer mundo, como la trata de personas, estaban contempladas en estos documentos, particularmente en su enfoque sobre la urgencia de fomentar una educación que reduzca la brecha de género. Se observa, especialmente en los documentos sobre equidad y género, una aproximación centrada en problemas predominantes en Occidente, tales como cuestiones de identidad y la interseccionalidad. Sin embargo, estas perspectivas tienden a abordar de manera limitada temas igualmente cruciales, como la trata de personas, que son de gran importancia y requieren una atención más significativa en el marco educativo.

4. Discusión

Consideramos, a continuación, la importancia de relacionar estos resultados con ocho fenómenos más amplios que ocurren en el panorama educativo y que permiten una lectura más amplia de los resultados obtenidos. Estos fenómenos son: la instrumentalización de la educación; la carencia de un lenguaje educativo; la primacía de los medios; la aproximación posmoderna de neutralidad y disenso; el auge de las competencias; la revalorización de la educación no formal; las dificultades en la validación de ciertos aprendizajes; y la primacía de las políticas de la identidad en el ámbito educativo.

En primer lugar, observamos que estos documentos parten de la premisa de que la educación ciudadana debe ser una prioridad en la agenda educativa para los próximos años. Este punto de partida parece lógico dado el contexto de polarización y violencia juvenil. Sin embargo, en línea con la denuncia de Biesta (2024), cabe preguntarse si el problema de la educación radica en la multiplicidad de sus fines debido a la colonización de agendas bien intencionadas que la alejan de su misión principal: la transmisión de la cultura. Al convertir la educación en fábricas de aprendizaje al servicio de variados intereses (Masschelein, 2024), se corre el riesgo de desvirtuar sus finalidades y no proporcionar a los estudiantes los presupuestos necesarios para mantener los sistemas democráticos.

Por tanto, la primera pregunta que debería plantearse este grupo de trabajo es la relación entre la educación y la democracia, y si la educación ciudadana debe ser un objetivo curricular o más bien la consecuencia de que los estudiantes pasen por sistemas educativos capaces de dotarles de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para situarse críticamente en la realidad e implicarse verdaderamente en ella.

Por ello, urge replantearse si, como señala Hitz (2022) al abordar la relación entre la educación superior y el activismo político, una relación directa entre ambos podría ser un error que nos aleja de comprender que la verdadera aportación de la educación, ya sea superior o de otros niveles de enseñanza, reside en el cultivo del sí mismo que ofrece la educación.

En este sentido, encontramos el segundo problema de la educación que también denuncia Biesta (2024): la falta de un lenguaje educativo, que a menudo se sustituye por lenguajes propios del ámbito político o mercantil (Ibáñez Ayuso y Damião, 2024). Nos parece que una de las grandes dificultades para abordar realmente la problemática de la educación ciudadana proviene, como señalan Domingo *et al.* (2022), de la ausencia del lenguaje del carácter en los documentos legislativos nacionales y las directrices internacionales. Sin este lenguaje con cierta densidad antropológica (Reyero, 2023), resulta muy difícil fundamentar los presupuestos necesarios para una educación ciudadana sólida. Especialmente relevante es esta carencia del lenguaje del carácter debido a la dificultad que conlleva implementar estrategias educativas como las que están llevando a cabo la Universidad de Oxford y la Universidad de Birmingham (Brooks *et al.*, 2019; Harrison *et al.*, 2020; Harrison y Brooks, 2022; Lamb *et al.*, 2022), y que sin duda permitirían dotar a la educación ciudadana de una estructura clara basada en enfoques neo-aristotélicos.

Sin embargo, hasta que no se conceptualicen términos que aparecen en estos documentos como “buen carácter”, “florecimiento” o “bien común”, sospechamos que será muy difícil generar un discurso sustantivo sobre este tipo de educación, más allá de lugares comunes que, bajo una apariencia de homogeneidad, pueden esconder posturas muy diversas (Barrio Maestre, 2022; Bernal Martínez de Soria y Naval, 2023; Ibáñez-Martín, 2023).

En línea con esta dificultad del lenguaje para generar argumentos sustantivos, encontramos que subyace un fenómeno anterior: la instalación de una noción de neutralidad que impide a las instituciones educativas comprometerse con una visión específica de la vida buena. A diferencia de lo que ocurría hace unas décadas, hoy se promueve una acepción de este término como la oferta de un mercado de posibles valores y sentidos, donde el respeto a la autonomía del sujeto se erige como valor absoluto (García Díaz, 2021; Hansen, 2002; Kiss y Euben, 2010; Puppink, 2020; Reuben, 2022). En este clima, resulta muy difícil entender que la democracia y la ciudadanía activa pueden estar más relacionadas con el disenso que con el consenso. Es decir, que educar para una ciudadanía tolerante es compatible con el disenso, siempre y cuando se trate de un disenso fundamentado basado en el realismo ético, que presupone la existencia de la verdad, en el que uno puede realmente abrirse al diálogo con el diferente, escucharlo y debatir bajo el presupuesto de que ese diálogo fecundo puede conducir a una mejor comprensión de la verdad (Barrio Maestre, 2008; Millán-Puelles, 1996; Reyero, 2023).

Sin este presupuesto de que la verdad es cognoscible, la tolerancia pierde su sentido, pues se convierte en la búsqueda de una mera convivencia entre opiniones diferentes sobre las cuales no se puede establecer un juicio de bondad en términos de su capacidad para aproximarse a la realidad.

Es, en línea con el fenómeno ya apuntado de la privatización del bien (Reyero, 2023), donde se entienden otras dos problemáticas relacionadas con los resultados de nuestro análisis: la primacía de los medios y el auge de la formación competencial. En primer lugar, el análisis de los documentos mostró que estos no ofrecían una reflexión sólida sobre cómo justificar la educación ciudadana como fin de la educación en las distintas etapas educativas, sino que asumían que este era un fin inherente a la acción educativa. En este sentido, los documentos se concentran en buscar los mejores modos para generar una educación más inclusiva, que reduzca la brecha de género o que contrarreste los discursos de odio.

Por tanto, en línea con la denuncia de investigadores previos (García del Dujo *et al.*, 2021; Pattier y Reyer, 2022; Sánchez-Rojo y Martín-Lucas, 2021), es fundamental recuperar una reflexión teleológica de la acción educativa que evite que la labor de los profesionales se convierta en una acción tecnológica, conforme a la crítica que Biesta (2007, 2015) ha realizado durante años. De hecho, la mayoría de los documentos dedicaban un espacio considerable a mostrar prácticas de referencia relacionadas con los distintos aspectos estudiados y señalaban la urgencia de emplear metodologías activas para su consecución. Es en este marco de asunción acrítica de ciertas finalidades y agendas educativas donde situamos también el auge de una educación competencial, como la que estos documentos parecen referir para la consecución de una educación ciudadana. Sin embargo, sin menospreciar la importancia de las habilidades en el desarrollo de una educación ciudadana, pensamos que reducirla a lo que podríamos denominar *soft skills* supone no comprender, en línea con Bellamy (2018), la importancia de la transmisión cultural y, por ende, de los contenidos culturales para formar ciudadanos críticos (Reyer, 2023).

Asimismo, nos parece sumamente interesante que la aproximación de estos documentos al género esté marcada por las políticas de identidad, enfocando este tema en problemáticas relacionadas con la discriminación por orientación sexual o, incluso, centrándose en aspectos especialmente ligados a estas políticas como la justicia social o la interseccionalidad. Consideramos que esta polarización hacia un enfoque del género resulta extremadamente limitante y muestra que estos documentos están simplemente respondiendo a debates que predominan en Occidente (Trueman, 2022), dejando fuera de esta aproximación problemáticas de gran relevancia, como la trata de niñas y mujeres (Aceros *et al.*, 2021; Torrado Martín-Palomino y Ceballos-Vacas, 2023; Zurita Cajas, 2022), que, a nuestro juicio, deberían ser abordadas si realmente se pretende formar personas capaces de enfrentar los retos de su tiempo.

Por último, es necesario señalar que ciertos aspectos de estos documentos coinciden con lo señalado por otras directrices internacionales en términos de transferencia de las políticas a la realidad educativa, el papel de la educación no formal y la validación. En primer lugar, diversos informes, como los de CEDEFOP (2021), han mostrado que, a pesar de las recomendaciones internacionales para establecer marcos de referencia en materia de habilidades blandas y su validación, muchos profesionales de la educación desconocen estos marcos y, por ende, no los integran en su labor cotidiana. Este fenómeno también era señalado en el primer documento estudiado, que abordaba este desfase entre política y práctica educativa. En segundo lugar, varios documentos destacaban el potencial de la educación no formal para generar experiencias educativas más flexibles, donde los estudiantes tuvieran un mayor protagonismo educativo que les permitiera poner en práctica lo aprendido.

En este sentido, consideramos que estos documentos están alineados con numerosas experiencias de educación no formal que empiezan a despertar interés en el mundo educativo (Dabdoub *et al.*, 2023; Ibáñez Ayuso, 2023; Renuncio y González, 2017; Villar, 2018). Tercero, estos documentos señalaban la dificultad de evaluar este tipo de aprendizajes, ya que medir la competencia ciudadana presenta una serie de desafíos especiales que hacen necesario desarrollar nuevos procesos de evaluación que se alejen del paradigma tradicional y que, mediante herramientas como los portafolios, permitan aproximarse a la medición de una realidad compleja. Estas dificultades para la validación de aprendizajes de estas características constituyen un área de gran interés y actualidad en Europa (Souto-Otero, 2021; Villalba-García, 2021), especialmente en entornos de educación no formal.

5. Conclusiones

En conclusión, este artículo buscaba explorar la aproximación a la educación ciudadana que subyace a los documentos internacionales que está elaborando el grupo de trabajo en “Igualdad y valores” a este respecto en los últimos años. Concretamente, ante la urgencia de sensibilizar a las nuevas generaciones en gravísimas problemáticas que acontecen a escala mundial, pero que muchas veces permanecen invisibles en nuestra sociedad como la trata, este estudio se planteaba examinar críticamente los resultados generados hasta la fecha por este grupo de trabajo. Tras realizar un análisis pormenorizado de cada uno de ellos, se ha tratado de buscar respuesta a cuatro preguntas de forma integrada, que nos han permitido poner de manifiesto que serían la inclusión, la eliminación de la discriminación y, especialmente, de los discursos de odio y la paliación de la brecha de género las principales prioridades que este grupo presenta en sus análisis. Asimismo, los análisis evidenciaban que los documentos no mostraban contenidos concretos que pudieran conformar un currículum de educación ciudadana, aunque sí evidencian la importancia de emplear metodologías activas en su aprendizaje, así como la urgencia de capacitar a los docentes en determinados debates que suscita este tipo de educación.

Además, los análisis mostraban que, especialmente en su aproximación al género, estos documentos parecían circunscribirse en sus problemáticas a debates concretos en torno a la identidad que acontecen, principalmente, en Occidente, dejando fuera de esta mirada importantes problemáticas como la trata. Por último, nuestros análisis apuntaban a la importancia de la educación no formal para potenciar la educación ciudadana y la necesidad de continuar, en línea con lo que acontece en otras áreas educativas, pensando estrategias para la evaluación de aprendizajes como estos que por su idiosincrasia escapan a los paradigmas tradicionales.

6. Referencias

- Aceros, J. C., Duque, T., Monsalve, Y. A. y Silva, A. (2021). Ideas sobre la trata de personas. Lecciones para la prevención del delito en Santander. *Estudios Socio-Jurídicos*, 23(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.9454>
- Arbatli, E. y Rosenberg, D. (2021). United we stand, divided we rule: how political polarization erodes democracy. *Democratization*, 28(2), 285-307. <https://doi.org/10.1080/13510347.2020.1818068>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Akal.
- Barrio Maestre, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 83-99. <https://doi.org/10.14201/985>
- Barrio Maestre, J. M. (2022). La verdad sigue siendo muy importante, también en la Universidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 63-85. <https://doi.org/10.14201/teri.27524>
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bernal Martínez de Soria, A. y Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284). <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>

- Biesta, G. (2007). Why “What works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2015). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, 14(2), 194-210. <https://doi.org/10.1177/1478210315613900>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2021). Reconquistando o coração democrático da educação. *Educação Unisinos*, 25, 1-7. <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.01>
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Brooks, E., Brant, J. y Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford. *International Journal of Ethics Education*, 4(2), 167-182. <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x>
- Brown, A. (2020). “Should I Stay, or Should I Leave?”: Exploring (Dis)continued Facebook Use After the Cambridge Analytica Scandal. *Social Media + Society*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2056305120913884>
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56. <https://acortar.link/ebGO5w>
- Calvet, J. (18 de enero de 2024). Uno de cada cuatro jóvenes es escéptico sobre la democracia. *La Vanguardia*. <https://acortar.link/PcloFx>
- CEDEFOP. (2021). *European Commission presents proposals on individual learning accounts and microcredentials*. <https://acortar.link/HqGPmL>
- Coeckelbergh, M. (2023). Democracy, epistemic agency, and AI: political epistemology in times of artificial intelligence. *AI and Ethics*, 3(4), 1341-1350. <https://doi.org/10.1007/s43681-022-00239-4>
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2024). *Policy brief on citizenship education*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/576903>
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R. y Berkowitz, M. (2023). Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284). <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-09>

- Damião, M. H. (2019). A que futuro conduz o “Currículo do Futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53(1), 63-80. https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_4
- Damião, M. H. y Delgado, C. (2023). “Cenários” para a educação global. *Revista Espaço Pedagógico*, 30, e14412. <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14412>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1). <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domingo, V., Fuentes, J. L. y Torralba, J. M. (2022). *La educación del carácter en las universidades: Un documento marco para el florecimiento*. Oxford University. <https://acortar.link/2w1KLF>
- Erman, E. y Furendal, M. (2022). The Global Governance of Artificial Intelligence: Some Normative Concerns. *Moral Philosophy and Politics*, 9(2), 267-291. <https://doi.org/10.1515/mopp-2020-0046>
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria* (2ª ed.). Octaedro.
- European Commission. (2023). *EASNIE Input Paper for EEA WGs Joint Meeting Oct 2023 fin. Equality and Values Documents*. <https://acortar.link/xQDXZ6>
- European Commission. (2023). *Equality and Values Issue paper on gender equality in and through education*. <https://acortar.link/O3Q5r3>
- European Commission. (2023). *Issue paper on citizenship education-NC0423848ENN*. <https://acortar.link/qtjQUY>
- European Commission. (2023). *Tackling different forms of discrimination in and-NC0423702ENN*. <https://acortar.link/wh67n8>
- Fundación Amigó. (2019). *La violencia filio-parental en España*. <https://acortar.link/SwlBab>
- García Cívico, J. (2023). Cultura de la cancelación, movimiento «woke», «tokenismo» y nueva sensibilidad: un análisis desde la filosofía jurídica, moral y política. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 48, 140. <https://doi.org/10.7203/CEFD.48.25899>
- García del Dujo, Á., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 5-26. <https://doi.org/10.14201/teri.25432>
- García Díaz, D. (2021). Transhumanismo y deseo una aproximación fenomenológica. *Cuadernos de Bioética*, 32(105), 159-169. <https://doi.org/10.30444/CB.95>
- Gaviria, J. L. y Rejero, D. (2022). La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281). <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-06>

- Geier, I. y Hasager, U. (2020). Do Service Learning and Active-Citizenship Learning Support Our Students to Live a Culture of Democracy? *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.606326>
- Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Sociology Press.
- Hansen, D. T. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Idea Books.
- Harrison, T. y Brooks, E. (2022). *Cultivating Character in the University: Implications for policy and practice*. Oxford University. <https://acortar.link/CUiLxG>
- Harrison, T., Burn, E. y Moller, F. (2020). Teaching character; cultivating virtue perception and virtue reasoning through the curriculum. *Educational Review*, 72(5), 617-634. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1538937>
- Hinds, J., Williams, E. J. y Joinson, A. N. (2020). "It wouldn't happen to me": Privacy concerns and perspectives following the Cambridge Analytica scandal. *International Journal of Human-Computer Studies*, 143, 102498. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102498>
- Hitz, Z. (2022). *Pensativos. Los placeres ocultos de la vida intelectual*. Encuentro.
- Ibáñez Ayuso, M. J. (2023). Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284). <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-10>
- Ibáñez Ayuso, M. J. y Damiao, M. H. (2024). Language as a hermeneutic approach to emerging methodologies and technologies in higher education. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 16-30. <https://doi.org/10.3926/jotse.2529>
- Ibáñez Ayuso, M. J., Limón Mendizábal, M. R. y Ruíz-Alberdi, C. M. (2023). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47-64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2023). El plural concepto del buen carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284). <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-06>
- Kiss, E. y Euben, J. P. (2010). *Debating Moral Education. Rethinking the Role of the Modern University*. Duke University Press.
- Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357-370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Lamb, M., Dykhuis, E. M., Mendonça, S. E. y Jayawickreme, E. (2022). Commencing character: A case study of character development in college. *Journal of Moral Education*, 51(2), 238-260. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953451>
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13-30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>

- Millán-Puelles, A. (1996). *Ética y realismo*. Rialp.
- Nishiyama, K. (2021). Democratic education in the fourth generation of deliberative democracy. *Theory and Research in Education*, 19(2), 109-126. <https://doi.org/10.1177/14778785211017102>
- Obradović, S., Power, S. A. y Sheehy-Skeffington, J. (2020). Understanding the psychological appeal of populism. *Current Opinion in Psychology*, 35, 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.009>
- Pattier, D. y Reyero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XX1*, 25(2), 223-241. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31950>
- Puppínck, G. (2020). *Mi deseo es la ley. Los derechos del hombre sin naturaleza*. Encuentro.
- Renuncio, M. L. y González, J. M. (2017). Leadership and its potential: The College Council. En M. Yarosh, A. Serbati y A. Seery (Eds.), *Developing generic competences outside the university classroom* (pp. 105-124). Editorial Universidad de Granada.
- Reuben, J. (2022). Virtue and the History of the Modern American University. En J. Brant, E. Brooks y M. Lamb (Eds.), *Cultivating virtue in the University* (pp. 29-43). Oxford University Press.
- Reyero, D. (2023a). Bien común y radicalidad educativa. El disenso y la pluralidad educativa como formas de articular la educación pública. En B. Thoilliez y J. Manso (Eds.), *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 47-58). Síntesis.
- Reyero, D. (2023b). Retos para educar en el s. XXI. *Cuadernos CEU-CEFAS*, 5(otoño de 2023), 101-127. <https://acortar.link/ORRp1W>
- Saltman, K. J. (2020). Artificial intelligence and the technological turn of public education privatization: In defence of democratic education. *London Review of Education*, 18(2). <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.04>
- Sánchez-Rojo, A. y Martín-Lucas, J. (2021). Educación y TIC: Entre medios y fines. Una reflexión poscrítica. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/es.239802>
- Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Farrar, Straus and Giroux.
- Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*, 56(3), 365-379. <https://doi.org/10.1111/ejed.12464>
- Spaemann, R. (1993). Anotaciones al concepto de fundamentalismo. *Scripta Theologica: Revista de La Facultad de Teología de La Universidad de Navarra*, 25(3), 1071-1085.
- Torrado Martín-Palomino, E. y Ceballos-Vacas, E. M. (2023). La infancia enajenada: niñas y adolescentes extranjeras víctimas de la trata con fines de explotación sexual. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, 57, 1-17. <https://doi.org/10.14422/mig.2023.008>

- Trueman, C. R. (2022). *Strange New World: How Thinkers and Activists Redefined Identity and Sparked the Sexual Revolution*. Crossway.
- Villalba-García, E. (2021). Validation of non-formal and informal learning: The hero with a thousand faces? *European Journal of Education*, 56(3), 351-364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12468>
- Villar, S. (2018). Desarrollo de competencias para la empleabilidad y para la vida desde el Colegio Mayor como institución profesionalizadora de universitarias. En M. R. Vega, R. de la Fuente y G. Romero (Eds.), *Focalizando áreas del saber desde sus nuevas lecturas* (pp. 445-456). Gedisa.
- Zurita Cajas, E. S. (2022). Las mujeres víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual. Los nexos con el patriarcado y un negocio dentro del capitalismo. *Foro. Revista de Derecho*, 37, 53-74. <https://doi.org/10.32719/26312484.2022.37.3>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Ibáñez Ayuso, María José; **Análisis formal:** Ruiz-Alberdi, Cristina; **Curación de datos:** Ruiz-Alberdi, Cristina e Ibáñez Ayuso, María José; **Redacción-Preparación del borrador original:** Ibáñez Ayuso, María José **Redacción-Re- visión y Edición:** Ruiz-Alberdi, Cristina e Ibáñez Ayuso, María José **Visualización:** Ruiz-Alberdi, Cristina e Ibáñez Ayuso, María José **Supervisión:** Ruiz-Alberdi, Cristina e Ibáñez Ayuso, María José **Administración de proyectos:** Ruiz-Alberdi, Cristina **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Ruiz-Alberdi, Cristina e Ibáñez Ayuso, María José.

Financiación: Esta investigación recibió financiamiento en el marco del Programa de Ayudas a la Investigación Interna de la Universidad Francisco de Vitoria.

Conflicto de intereses: Los autores declaramos no tener conflicto de interés.

AUTOR/ES:**María José Ibáñez Ayuso**

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Miembro del Grupo de Investigación en Valores y Virtudes de la Universidad Francisco de Vitoria e investigadora colaboradora del CEIS-20 de la Universidade de Coimbra. Profesora de los grados de Educación de la Universidad Francisco de Vitoria.

mibanez@ucm.es**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9055-5525>**Cristina María Ruiz-Alberdi**

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de los grados de Educación de la Universidad Francisco de Vitoria.

c.ruiz.prof@ufv.es**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4976-5971>