

La Educación para la ciudadanía en los libros de texto del segundo curso de Educación Infantil

Citizenship Education of the second year of Childhood Education textbooks

DOI: 10.7203/DCES.43.25079

María Puig Gutiérrez

Universidad de Sevilla, mpuig@us.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7536-2976>

Esperanza del Rocío Espino Peñate

Universidad de Sevilla, eespino@us.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7547-0547>

RESUMEN: La educación para la ciudadanía constituye una oportunidad transformadora de la triple crisis planetaria: ecológica, socioambiental y cívica. El objetivo de esta investigación ha sido conocer su enfoque según el principal material curricular utilizado: el libro de texto. Para ello, se consideraron dos editoriales representativas en las aulas infantiles de la ciudad de Sevilla. Concretamente, se aplicó el análisis de contenido a partir de un guion diseñado. Los resultados mostraron la inadaptación educativa a la realidad natural y social, así como la inatención al derecho de participación activa. El trabajo individualizado y pasivo que emerge de la “cultura de fichas” se aleja del conocimiento y relación para con el medio. En este sentido, el análisis de los materiales curriculares refleja la necesidad de replantear la educación en cualquiera de sus niveles de concreción. Este estudio invita a la reflexión crítica en torno al valor de la formación ciudadana ya desde la infancia.

PALABRAS CLAVE: Educación ciudadana, educación infantil, investigación pedagógica, libro de texto, enseñanza

ABSTRACT: Citizenship education is a transformative opportunity for the triple planetary crisis: ecological, socio-environmental and civic. The aim of this study has been to find out its approach in textbooks as main curricular material. For this purpose, two representative publishers were considered in Seville children's classrooms. Specifically, content analysis was applied based on a designed script. The results showed the educational maladjustment to the natural and social reality, as well as the inattention to the right of active participation. The individualized and passive work that emerges from the “flashcard culture” moves away from knowledge and relationship with the environment. In this sense, the analysis of the curricular materials reflects the need to rethink education at any level of concreteness. This study invites critical reflection on the value of citizenship education since childhood.

KEYWORDS: Citizen education, early childhood education, educational research, textbook, teaching

Fecha de recepción: agosto de 2022

Fecha de aceptación: diciembre de 2022

Este estudio se ha realizado como parte del proyecto de investigación de una beca de colaboración en departamentos universitarios financiada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

1. INTRODUCCIÓN

Adentrados en el siglo XXI, la realidad experimenta continuos cambios y desafíos de diversa índole: social, cultural, política, económica, científica o tecnológica, entre otras. Es por ello que, en la actualidad, la sociedad afronta la instauración de una profunda crisis planetaria. Su impacto alcanza tres niveles: sostenibilidad, patrimonio y civismo (Proyecto STEP, 2016-2018). Esta crisis tiene su origen en el desarrollo de ciertas prácticas sociales. De hecho, son numerosos los hábitos diarios que provocan graves efectos sobre el planeta y, a la misma vez, sobre la sociedad. Concretamente, prevalecen las siguientes problemáticas, vinculadas con: a) el cuidado y la conservación del entorno, como el desaprovechamiento del agua, el consumismo o el deterioro de un monumento emblemático; b) la desigualdad de oportunidades, como las conductas segregadoras por razón de sexo o etnia o la insatisfacción de necesidades básicas; o c) el abandono de las normas sociales, como la violencia a cualquier nivel (García Pérez, Moreno y Rodríguez, 2015). El resultado es el deterioro de la calidad de vida en general, situación que se hace cada vez más evidente ya que estas conductas son reproducidas por el ser humano en su cotidianidad, aumentando así el riesgo y la inestabilidad.

Así pues, se advierte la necesidad de transformación a favor del compromiso para con el medio natural y social. Este compromiso no es otro que el de hacer realidad la ciudadanía.

En respuesta a la escasez de investigaciones actuales que aborden el desarrollo de la educación para la ciudadanía en la etapa de Educación Infantil, en este estudio se pretende analizar la presencia de su triple dimensión: sostenibilidad, patrimonio y civismo en el libro de texto como material curricular más utilizado. En este sentido, con el análisis exhaustivo del material se persigue avanzar en el estado de la ciudadanía en la primera infancia, tratando de encontrar las principales posibilidades y limitaciones. Por ello, también se contempla el marco legal de referencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje habitual desarrollado en las aulas infantiles.

2. MARCO TEÓRICO

El concepto de ciudadanía ha evolucionado con el paso de los años. Ha dejado de ser meramente el reconocimiento a los habitantes de una ciudad, para brindar la oportunidad a todas las personas de formar parte activa del lugar en el que viven con la consecución de unos derechos y deberes (Borja, 2002; Pérez Luño, 2002). No obstante, hoy en día, urge que la ciudadanía dé un verdadero salto: ha de convertirse en una ciudadanía global, que toma consciencia, se responsabiliza y actúa atendiendo al impacto de uno mismo sobre todo el planeta (García Pérez y De Alba, 2007, 2008, 2012).

Considerando que la crisis debe ser atajada desde su raíz, la educación para la ciudadanía aparece como la única opción que tendrá un impacto duradero. En este sentido, la Convención de los Derechos del Niño de 1989 ampara que esta educación debe comenzar en los primeros años. Otorgar a los niños y niñas el lugar que les corresponde en la esfera social se basa en la existencia de los mismos derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos, deberes y libertades públicas. El derecho a la participación, el deber de respeto al prójimo y de cuidado del medioambiente o la libertad de expresión son algunos ejemplos de estos valores ciudadanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989). Son los niños y niñas, por tanto, personas en igualdad de condiciones, razón por la que no deben ser tratados como ciudadanos y ciudadanas del futuro, sino del presente (Ramírez y Contreras, 2014).

Es la infancia, entonces, una etapa que presenta una doble realidad. Por un lado, constituye una etapa de enorme vulnerabilidad, que sufre los efectos de la crisis planteada y, por otro lado, es este momento una verdadera oportunidad para desarrollar una ciudadanía arraigada a la persona (Del Cura, 2008). Así es como el logro de la educación ciudadana es una responsabilidad social y, como tal, un fin de la educación. La importancia de ello reside en que educar para la ciudadanía es sinónimo de educar para la vida (Martín Gordillo, 2006; De Alba, García y Santiesteban, 2012). De este modo, la escuela debe asumir la responsabilidad de educar a ciudadanos y ciudadanas del presente y del

futuro. Especialmente, se requiere promover la comprensión de la realidad, la capacidad de actuar o la convivencia en sociedad (Osoro y Castro, 2017). En este punto, sobresale la relación de uno mismo con el entorno, contexto en el que se aprende y manifiesta la ciudadanía. Es por esta razón por la que una de las principales estrategias debe ser el establecimiento de una estrecha relación entre la escuela y el territorio. Esto es, una escuela abierta al medio, en el que los acercamientos son recíprocos (Delors, 1996; Houser y Kuzmic, 2001; Puig y Morales, 2014). Así aprender las consecuencias de la propia conducta dependerá de la propia expresión de la participación activa (Díaz-Bórquez, Contreras-Shats y Bozo-Carrillo, 2018).

Si bien la escuela tiene encomendada la tarea de forjar una ciudadanía real ya desde los primeros años, el punto de partida a efectos de hacerla real se encuentra en el marco legislativo. En España, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se introducen en el sistema educativo las competencias claves como elementos curriculares, siendo la competencia social y ciudadana una de ellas. Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), cambia la denominación de algunas competencias y esta pasa a llamarse competencias sociales y cívicas. Este texto debe ser complementado con otros documentos legales que representan el Diseño Curricular Base en Andalucía, la comunidad autónoma de referencia para esta investigación. Estos se concretan en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía; y la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación. Una vez más, se constata la alusión explícita a la ciudadanía en la redacción del texto. Conceptos como la interpretación del mundo y la acción en este, los valores democráticos, cívicos y éticos, la diversidad cultural, la sostenibilidad, el respeto a los derechos humanos y libertades o el desarrollo del plano social de la persona constituyen el fiel reflejo de ello (Real Decreto 1630/2006, Decreto 428/2008, Orden de 5 de agosto de 2008). Actualmente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, considera que la Educación infantil supone el inicio del proceso de adquisición de las competencias claves para el aprendizaje permanente que aparecen recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 y en el Real Decreto Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se introduce la competencia ciudadana separada de la competencia social que queda unida a la persona y de aprender a aprender. Así se define la competencia ciudadana en los siguientes términos:

Con el objetivo de sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática, se ofrecen, en esta etapa, modelos positivos que favorezcan el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, y que ofrezcan pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos. Se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura. Del mismo modo, se fomenta un compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad y del cuidado y protección de los animales. A tal fin, se promueve la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de rutinas que niños y niñas irán integrando en sus prácticas cotidianas. Además, se sientan las condiciones necesarias para crear comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás y con el medio, que prevengan conductas discriminatorias de cualquier tipo. (Real Decreto 95/2022).

Sin embargo, hasta el momento, se han detectado dos limitaciones: por una parte, se percibe la existencia de ciertas barreras en la organización de las enseñanzas y, por otra, el planteamiento de la ciudadanía aparece en diferentes niveles de profundización y complejidad a medida que se avanza en la concreción del currículum oficial, desde lo general a lo concreto. Estas especificaciones progresivas representan un obstáculo si tan sólo se atiende a uno de los textos citados (Ferrerías-Listán, Puig-Gutiérrez, Moreno Fernández y Rodríguez-Marín, 2019).

Siendo la base legislativa un pilar muy importante sobre el que cimentar el proceso educativo, ciertas omisiones en torno a la ciudadanía podrían tener consecuencias sobre la realidad educativa. Inmersos ya en las aulas infantiles, comienzan a cobrar relevancia otras variables que confieren sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la adopción de determinadas prácticas vinculadas con la enseñanza tradicional, como el uso riguroso del libro de texto, en combinación con el trabajo individualizado y pasivo y la desconexión del entorno, dificulta el planteamiento de la ciudadanía en el seno del aula. Y es, precisamente, en este punto, donde se inserta el tema de esta investigación. Los estudios realizados en torno al análisis de libros de texto son múltiples en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Bel y Colomer, 2017; Estepa, Ferreras, López y Morón, 2011; Valls, 2001, 2008; Gómez-Carrasco, 2014; Gómez-Carrasco, Vivas y Miralles, 2019) y aunque no ponen el foco de atención en los libros de texto de la etapa de Educación Infantil, ponen de manifiesto las limitaciones de estos materiales. Es pues objetivo de este estudio contribuir al análisis y reflexión sobre ellos desde la etapa de Educación Infantil, tomando la educación para la ciudadanía como eje central.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en el ámbito de las ciencias sociales y tiene carácter cualitativo. Por este motivo, se aplicó un análisis de contenido a la muestra final: dos libros de texto procedentes de dos editoriales (Bernete, 2014; Medina-Moya, 2014).

3.1. Instrumentos

El análisis se realizó a partir del patrón de las parrillas de registro o guion de análisis documental. El guion incluyó dos niveles de análisis de diferente concreción. El primero, como contextualización de cada editorial y, el segundo, en relación con el contenido de cada propuesta didáctica. Se agruparon un total de nueve dimensiones: datos básicos y organización externa (primer nivel); y, objetivos, estructura, unidades didácticas, contenidos, actividades e imágenes que las acompañan, metodología y evaluación (segundo nivel).

3.2. Procedimiento

En esta investigación se distinguieron dos etapas, correspondientes a la elección y análisis de la muestra y a la extracción y explotación de datos:

En primer lugar, se llevó a cabo el proceso de muestreo. Para ello, se delimitó como contexto la capital de Sevilla y, concretamente, los centros educativos públicos. La muestra estuvo conformada por un total de cien centros. Acto seguido, se inició la búsqueda y consulta acerca del reclamo de editoriales por parte de estos centros. Localizados los números de teléfonos y/o la dirección web de cada centro se inició la recogida de datos. En aquellos centros en los que se pudo hallar la selección de libros de textos para la etapa de Educación Infantil en la web no fue necesario el contacto telefónico, que si se empleó para aquellos que no disponían de dirección web propia o en ella no se ofrecía la información que se necesitaba. Una vez recopilada la información, se procedió a realizar el recuento. Así es como se determinó cuáles eran las editoriales más solicitadas para su aplicación exclusiva o complementaria en la dinámica de las aulas infantiles de los centros públicos de la ciudad de Sevilla. Se hallaron hasta un total de 12 editoriales y se obtuvo un uso más frecuente de dos de ellas, ampliamente reconocidas en el territorio español, A (71,1%) y B (48,8%). El resto presentaba porcentajes inferiores, solo dos estaban próximas al 20%, otras dos en torno al 15%, cuatro alrededor del 10% y las dos últimas se situaban entre el 6% y el 2%. Cabe señalar que alrededor del 80% de los centros manifestaron combinar editoriales, por eso los porcentajes anteriores no suman el 100%. Posteriormente, para definir la muestra resultante, se eligió por azar el segundo nivel educativo del

segundo ciclo de Educación Infantil. De igual manera, se recurrió a dos propuestas didácticas elaboradas para 4 años, una ofrecida por cada editorial de las dos mayoritarias (A y B).

Para ambos casos se analizó el material didáctico destinado al alumnado. Así, en la editorial A este material estaba constituido por tres carpetas, una para cada trimestre. Cada carpeta de trabajo incluye tres unidades didácticas, un cuento para cada unidad, un cuento sobre emociones, un cuadernillo de música, una carpeta de plástica y diez láminas en las que aparecen ideas para hacer manualidades y experimentos. Los temas que se tratan a lo largo de las nueve unidades didácticas que configuran la programación del curso son el entorno, la identidad personal, la cultura o la historia, bajo los títulos: 1. El mapa del colegio, 2. En la calle hay una alfombra, 3. Navidades en el Polo Norte, 4. Conozco mi cuerpo, 5. Viaje a Egipto, 6. De excursión al planetario, 7. La Edad media, 8. Corren, vuelan, nadan y 9. Nos vamos a la montaña.

En la editorial B el material del alumnado también estaba compuesto por tres carpetas trimestrales, en cada una de las cuales encontramos dos cuadernos temáticos, dos cuentos, dos pequeñas enciclopedias, un cuaderno de “Más actividades”, un cuaderno de trabajo cooperativo, ocho troquelados, un libro móvil de letras, una corona y un kit de encuadernación para los trabajos. Los temas en los que se articulan las seis unidades didácticas en las que se organiza el curso escolar son: 1. El lugar donde vivimos y 2. Nos sentimos bien; 3. Cuenta cuentos y 4. ¡Arriba el telón!; y 5. Vamos al mercado y 6. La vida en el bosque. A mediados del año 2019 tuvo lugar el análisis del material seleccionado. Para empezar, todas las dimensiones fueron estudiadas en cada libro de texto. A continuación, la información resultante fue contrastada a fin de encontrar similitudes y diferencias entre los materiales. En algunas dimensiones se optó por complementar la descripción con la frecuencia de aparición. Cabe señalar que se atendieron tanto a los aspectos explícitos como implícitos de cada propuesta. Para finalizar, se extrajeron las principales conclusiones sobre el significado del trabajo propuesto en relación con el desarrollo de la educación para la ciudadanía en la primera infancia.

4. RESULTADOS

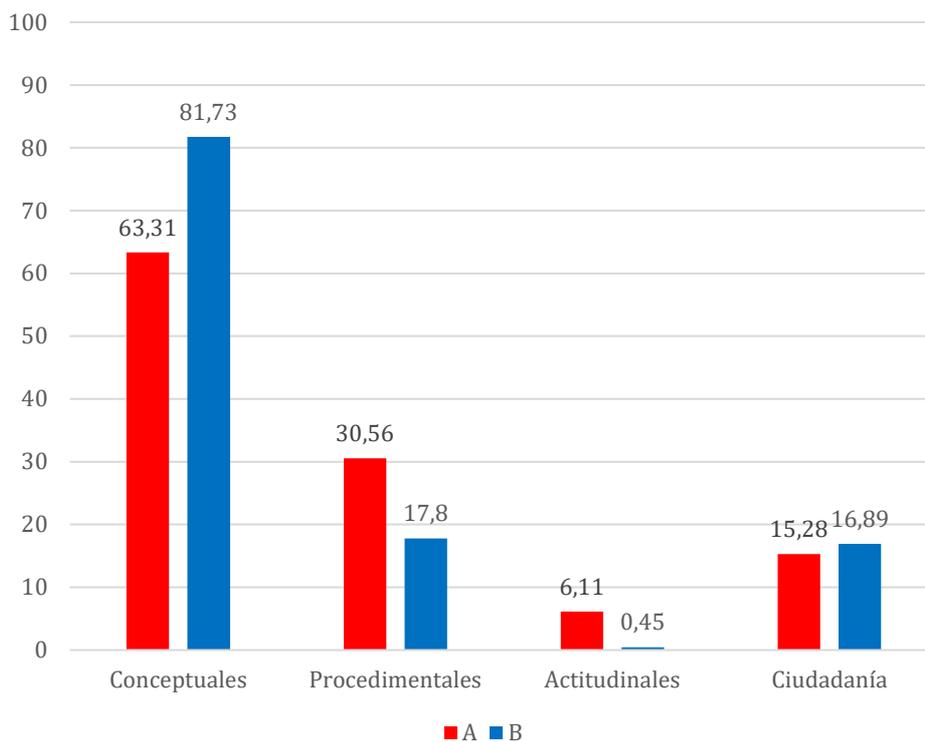
Los datos obtenidos en cada una de las nueve dimensiones de análisis son los siguientes:

En relación con los objetivos, en ambos libros de texto se plantean como objetivos generales promover el desarrollo integral del alumnado y la globalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, se alude al fomento de las inteligencias múltiples o del trabajo cooperativo. En cambio, esta presentación de objetivos contrasta con la estructura de cada material. Las dos propuestas son similares en cuanto a la división del trabajo en cuadernillos trimestrales individuales. Cada cuadernillo principal contiene las unidades didácticas o ejes temáticos. Otros cuadernillos se destinan a aprendizajes concretos, como Música y Plástica en A y trabajo cooperativo y un extra de actividades variadas en B.

Si bien las unidades didácticas son viables para el desarrollo de la ciudadanía, ya que se tratan temas relacionados con el entorno natural y social tanto en A como en B, no se aprecia la existencia de un hilo conductor en ninguna de las editoriales. Los diferentes temas son introducidos en cada cuadernillo de forma aislada uno de otro, guardando cierto paralelismo con los temas propios de un libro de texto de niveles educativos superiores. Algunos temas propuestos son: el barrio, la naturaleza o las costumbres. Esta disociación temática se hace evidente entre los contenidos.

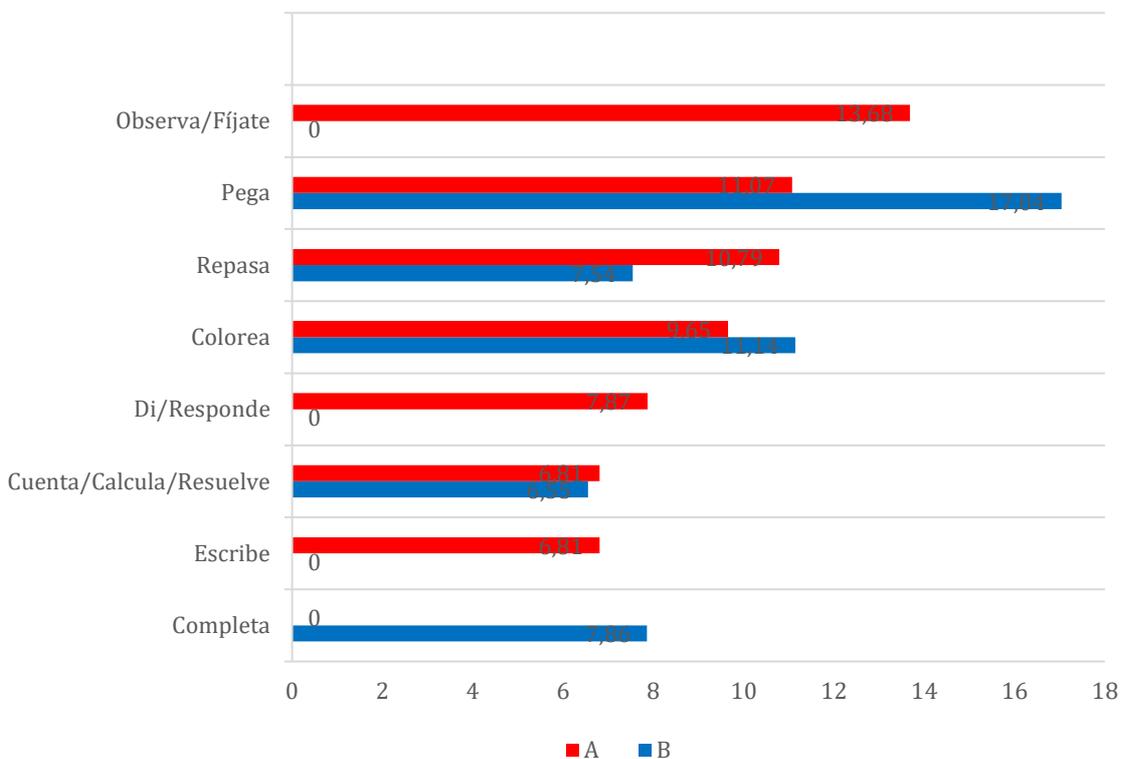
De 229 contenidos en A y 219 en B, todos son conceptos sencillos y tienen un bajo nivel de profundización al tratarse, según el caso, tan sólo en una, dos o tres fichas de trabajo. Entre ellos predominan los de tipo conceptual frente a los procedimentales y actitudinales. Si se atiende a la inclusión de contenidos donde la ciudadanía se hace explícita, se alcanza sólo en porcentajes próximos al 17% en ambos materiales (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. Los tipos de contenidos y su relación con la ciudadanía en A y B



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2. Los tipos de enunciados más frecuentes en A y B



Fuente: Elaboración propia.

En A y en B las actividades se presentan en fichas de trabajo. De las 207 y 206 fichas, respectivamente, prevalecen las de tipo “ejercicio” con finalidad de desarrollo. Las tareas demandan, generalmente: escritura, conteo, trazos, unión con flechas, dibujo, coloreado, colocación de pegatinas o recortes. Tras contabilizar y revisar los más de 500 enunciados, se comprueba que los que más se repiten son “Observa/Fíjate...” en A y “Pega...” en B (ver gráfico 2). La posibilidad de diálogo tan sólo se propicia en el 30% de las actividades de A y en el cuadernillo de trabajo cooperativo de B. De este modo, en el caso de A se promueve el debate a partir de la introducción en la explicación de la actividad, de varias cuestiones sobre los contenidos que los niños y niñas deben responder o explicar. En B tan sólo se insertan interrogantes en el título de estas actividades, de manera que la iniciación de una conversación en gran grupo depende de la forma en que se presenta la ficha.

Además de todo lo expuesto, ninguna de las actividades propuestas requiere la exploración del entorno ni la implicación de otros agentes.

Siguiendo con el análisis de cada material, es notorio que cada actividad aparece acompañada de elementos representativos del contenido del que se trate: las imágenes. Además, se asume que estas resultan verdaderas transmisoras de ideas. En los cuadernillos de A y B abundan los dibujos sobre tareas cotidianas, oficios y lugares del entorno natural o social. En ocasiones también aparecen fotografías. En cambio, existen algunas diferencias en cuanto a la presentación de los elementos culturales, tecnológicos y aquellos relacionados con la intromisión de la persona en el medio:

Por ejemplo, la consideración de otras culturas es introducida en A a través de monumentos artísticos conocidos y en B por medio de la muestra de otras etnias. En A es más frecuente la alusión al vecindario, a la contaminación, al reciclaje o a la actualidad tecnológica (por ejemplo, con el uso de Tablets por parte de los personajes de las imágenes). Por el contrario, los elementos gráficos que más se repiten en B son de tipo social y cívico: el trabajo en equipo, personas de tercera edad, el acto del voto, el uso de la moneda, la obtención y el tratamiento de bienes o las normas viales.

De la división del material en cuadernillos y estos, en fichas de trabajo, se advierte una metodología que podría reproducir el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en ambas propuestas didácticas, en cuanto se advierte separación entre lógico-matemáticas, lenguaje, música y plástica, perdiendo sentido la globalización propia de la etapa. Además, los enunciados de A y B representan una clara muestra sobre cómo es la implicación del alumnado y del profesorado requerida para el desarrollo de la tarea. A menudo, el alumnado tiene un papel individualizado y pasivo. A la vez que cumplimenta las actividades de modo individual, tampoco existen grandes diferencias entre las acciones necesarias para completar cada una de ellas. Y, mientras tanto, el cometido del profesorado es supervisar la tarea.

Por último, el análisis de la dimensión de evaluación deja entrever que la formación ciudadana es contemplada de modo similar en los criterios de evaluación de las dos propuestas didácticas. La única diferencia se basa en que A adopta una evaluación por competencias básicas, entre las que se encuentra la competencia social y cívica. Pese a ello, ambos materiales acentúan sólo una de las tres perspectivas de la ciudadanía: el civismo, frente a la sostenibilidad y el patrimonio (ver gráfico 3).



Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

El propósito general de esta investigación era conocer el desarrollo de la ciudadanía en las aulas infantiles en función de su enfoque en el libro de texto, el material curricular más reclamado en las aulas. Los resultados han mostrado que, en principio, el planteamiento de la formación ciudadana es fundamentalmente teórico, alejado de la práctica. Estos resultados contribuyen a fortalecer algunas anotaciones previas, como las de García Pérez (2008). Aun cuando el paso de los años ha traído consigo la extensión de diversas propuestas de innovación educativa, parece que la realidad de muchas aulas dista aún de esta pretensión.

En este estudio resulta llamativo cómo el desarrollo íntegro es uno de los primeros fines de las editoriales y, a la misma vez, sus propuestas didácticas no incluyen la práctica de la competencia ciudadana. Podría cuestionarse, incluso, la trascendencia de este tipo de material curricular en relación con la práctica educativa general. Conviene señalar que, pese a que el libro de texto puede representar un valioso recurso para la dinámica diaria, en ocasiones también podría suponer un riesgo para la misma. La diferencia entre un efecto y otro residiría en la atención o inatención a las diversas necesidades infantiles y, de este modo, a la diversidad de aprendizajes. Por este motivo, se establece como requisito el favorecer todos los planos del desarrollo por igual, sobre todo si se tratan de materiales de uso exclusivo. Una propuesta que coarte la espontaneidad y la experimentación podría significar, por ejemplo, la pérdida de iniciativa y de participación, o el deterioro de la capacidad de observación y análisis en los niños y niñas (De la Concepción, 2015; Díaz-Bórquez, Contreras-Shats y Bozo-Carrillo, 2018). Competencias que, sin duda alguna, dan sentido a la ciudadanía.

Otro de los aspectos que sobresalen es la presentación del material que, a través de la división de cada propuesta didáctica en cuadernillos de trabajo, se asemeja a la tradicional fragmentación de materias característica de las etapas educativas superiores. Es por ello que entraría en conflicto la pretendida innovación por parte de las editoriales con la realidad de estos materiales, que llevan a la reproducción del modelo de enseñanza tradicional más conservador. Esto muestra que el uso riguroso de estos libros de texto, actualmente en el mercado, podría no ser suficiente para cubrir las demandas de la educación para la ciudadanía.

Igualmente, aunque las temáticas en torno a las cuales giran algunas unidades didácticas guardan relación con el ejercicio de la ciudadanía, no se les otorga identidad propia, sino que se convierten en elementos estéticos de un trabajo que es desarrollado de la misma manera en cada unidad. En particular, han predominado los contenidos conceptuales, hecho que contrasta con el desarrollo de la competencia cívica, en la que se hace necesario practicar los contenidos procedimentales y actitudinales relacionados. Además, las diferentes actividades se circunscriben al civismo, dejando al margen las otras dos perspectivas de la ciudadanía. Por el contrario, no propician la exploración en y con el entorno, donde realmente se podría desarrollar el plano social. En su defecto, el trabajo que se sugiere es meramente individual y pasivo, en el que se presenta el entorno desde la lejanía, no desde la interacción. Tampoco se practica el diálogo, sino que las fichas de trabajo tienen un carácter cerrado y no invita a la participación ni a la reflexión. Entonces, la formación ciudadana es superficial, incompleta.

En estos materiales, la alusión implícita a la ciudadanía podría tener lugar a partir de las imágenes. La forma en la que el entorno es expuesto, por medio de ilustraciones o fotografías, influye irremediabilmente en la formación de una idea sobre el mismo para el alumnado. En este caso, por ejemplo, llama la atención que el “pueblo” suele ser representado como sinónimo de un espacio exclusivamente rural, desconectado de la industrialización y la urbanización. También, los espacios verdes aparecen idealizados, exentos de suciedad. Estas son, por tanto, algunas de las incoherencias con respecto a la realidad, que suponen un verdadero obstáculo para el conocimiento y la interpretación del mundo real, ya que lo distorsiona (Comisión de Educación Ecológica, 2006; Travé, Estepa y Delval, 2017).

Si se considera una jornada escolar, tal y como está organizada según el sistema educativo actual, es cierto que el tiempo disponible para ejercer una acción en o sobre el medio y con los demás es limitado. La indicación externa de seguir la propuesta de un libro de texto como principal material curricular, la elevada ratio de alumnado o los tiempos requeridos para la programación son algunas de las circunstancias que, en definitiva, restan naturalidad y flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, la escuela, así como quienes tienen competencia en el diseño y organización de la educación, tienen la responsabilidad de abordar los valores necesarios para la vida. Los niños y niñas deben estar inmersos en las circunstancias idóneas para convertirse en partícipes activos de su realidad. Acercarse al entorno, como el barrio, interactuar con otras personas de diferente etnia o edad, o conocer y dialogar sobre hechos sociales y naturales de actualidad deben ser algunas de las acciones que se pongan en marcha en la escuela de nuestro siglo. Así la participación infantil será, cada vez, más efectiva. Una participación que, con el paso de los años, gracias a las intervenciones concretas, se transformará en una participación activa en la sociedad (Martín Moreno, 2001; Tonucci, 2006, 2009; Osoro Sierra y Castro Zubizarreta, 2017).

Pero la reunión de esas circunstancias idóneas no ocurrirá por azar. Se requiere una transformación de la educación, esto es, una remodelación desde la base de la estructura educativa. La clave es apostar por una educación para la ciudadanía basada en la acción en y sobre el entorno y en el diálogo. En este contexto, otro de los retos es la formación del profesorado. Los docentes han de tener una buena formación ciudadana, no sólo para poder trasladarlo a su alumnado, sino también para tener una mirada crítica que permita seleccionar adecuadamente cualquier material, propuesta, proyecto... Tener la posibilidad de elegir un método u otro, combinarlo u obviarlo, considerando sus fortalezas y limitaciones, podría marcar el destino de los alumnos y alumnas como ciudadanos y ciudadanas de nuestro mundo (García Pérez y De Alba, 2008; Moreno Fernández y García Pérez, 2012).

En suma, en esta investigación se han puesto de relieve algunos aspectos a mejorar en la elaboración de las propuestas didácticas ofrecidas por las editoriales, y a tener en cuenta por el profesorado. Entre estos aspectos se pueden enumerar: la disparidad entre los objetivos y la estructura del material, la disociación temática entre las unidades didácticas, la repetición de los contenidos conceptuales y de “ejercicios” como tipo de actividad, así como la desemejanza en la representación de la realidad en imágenes, el modelo predominante de trabajo pasivo o individualizado y la evaluación parcial de la ciudadanía. Por tanto, aun cuando el escenario parece implorar el logro de una educación para la ciudadanía real, admitida incluso en la redacción del marco legal educativo, los datos prueban lo contrario. Un enfoque de la ciudadanía superficial y fundamentalmente teórico repercutiría en la escasa inmersión de la infancia en los derechos, deberes y valores ciudadanos (González, 2012). Las limitaciones derivadas del seguimiento riguroso de los libros de texto tradicionales, como el conocimiento del medio a través de una ficha de trabajo, unidas a ciertas omisiones en el currículum oficial, como la participación activa como orientación metodológica, provocan una severa descontextualización del entorno (Travé, Estepa y Delval, 2017).

6. CONCLUSIONES

Con el fin de extraer las principales conclusiones, es preciso asumir las propias limitaciones. Particularmente, se reconoce que el tamaño y representación de la muestra podría condicionar la generalización de los resultados. En cualquier caso, el haber recabado la información de las dos propuestas didácticas más extendidas en la etapa infantil de la ciudad de Sevilla aporta indicios sobre la situación real de la educación para la ciudadanía en el panorama educativo. Así pues, se confirma la utilidad e interés de la investigación. De hecho, es posible afirmar que el planteamiento de la ciudadanía actual corre el riesgo de ser meramente superficial en numerosas ocasiones.

No cabe duda de que, a menudo, en el proceso educativo confluyen algunos obstáculos frente a aquello que se desea implementar. Actualmente, estos podrían estar representados no tanto por el

material curricular en sí mismo, sino por el uso que se hace de este, que afecta irremediamente a la dinámica del aula (López y De la Caba, 2012). Se estima, entonces, que cuando se hace un uso riguroso de una propuesta didáctica, las carencias propias de la misma se trasladarán al aula. Y ya se ha comprobado que existe una cadena de omisiones: desde el marco legal, que sirve como referencia para las editoriales y, ambas, para el profesorado. En el caso de la educación para la ciudadanía, estas carencias supondrían verdaderas dificultades para la inmersión de los niños y niñas en los derechos, deberes y valores éticos, democráticos y cívicos y, con ello, para la participación activa (García Pérez, 2008, 2012).

Hoy día, educar para la ciudadanía no resulta una tarea fácil; sin embargo, es indispensable. En relación con la elaboración de materiales didácticos que la favorezcan, debemos indicar que resulta fundamental la conexión del material con el entorno del alumnado (Puig y Rodríguez-Marín, 2018). El trabajo en torno a problemas reales del entorno es la mejor forma de fomentar la competencia ciudadana en los más pequeños. Abordar un problema cercano desencadenando para ello un proceso de investigación en el que el alumnado se convierta en verdadero protagonista, contribuye a fomentar la toma de decisiones, la participación, el diálogo y el pensamiento crítico, piezas claves en la educación para la ciudadanía (García Pérez, Moreno y Rodríguez-Marín, 2015). Por tanto, debemos huir de las actividades repetitivas que sólo buscan la memorización y tender actividades abiertas, de carácter libre, en las que el alumnado tenga que poner en juego destrezas y habilidades complejas y que contribuyan a la construcción de conocimientos claves para comprender el mundo en el que vivimos.

Con todo, se demuestra que la transformación de la educación actual es requisito indispensable para llevar a cabo la educación que se desea. Se defiende la adopción de un enfoque que sea realmente transversal, en el que la educación y la educación para la ciudadanía sean sinónimas (Porlán y De Alba, 2012; Montalvo, 2012; Zabalza, 1996). La importancia de educar a los ciudadanos y ciudadanas más jóvenes de nuestro siglo se basa en la necesidad de sensibilizar y hacerles conscientes de su capacidad de actuar. Deben poder convertirse en miembros activos del tejido social que contribuye a la mejora (Perrenoud, 2012; Moreno Fernández y García Pérez, 2013). Sin duda alguna, incluir el entorno desde el punto de vista práctico y no sólo teórico es un buen comienzo. Si cumplimos el derecho de los niños y niñas a ser partícipes activos de la realidad... un mundo mejor es posible. De ahí que la calidad educativa deba ser una prioridad y no sólo una opción.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* (Resolución 44/25, de 20 de noviembre). Recuperado de: <http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf>
- Bel, J. y Colomer, J. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 17, 1-17. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos17/392-juan-carlos-bel-martinez-y-juan-carlos-colomer-rubio>
- Bernete, F. (2014). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En A. Marín y A. Nobao, *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 236-251). Madrid: Fragua.
- Borja, J. (2002). La ciudad y la nueva ciudadanía. *Revista electrónica La Factoría*, 17, Recuperado de: <http://www.oei.es/cultura/LaciudadJBorja2.htm>
- Comisión de Educación Ecológica (2006). Anotaciones sobre la propuesta curricular oficial. En *Ecologistas en Acción* (Ed.), *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto* (pp. 172-182). Ecologistas en Acción. Recuperado de: http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf

- De Alba, N., García Pérez, F. F. y Santiesteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vols I y II. Sevilla: Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), núm. 164, de 19 de agosto de 2008, pp. 7-12. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/164/d/updf/d2.pdf>
- Del Cura, P. (2008). La participación infantil, elemento clave de la participación ciudadana. En Acción Educativa (Ed), *V Encuentro La Ciudad de los Niños. La Infancia y la ciudad: una relación difícil* (pp. 180-205). Madrid: Acción Educativa.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 96-109). Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N. y Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, p. 227-228. <http://hdl.handle.net/10272/9426>
- Ferreras-Listán, M., Puig-Gutiérrez, M., Moreno-Fernández, O. y Rodríguez-Marín, F. (2019). The relevance of citizenship, sustainability and Heritage Education in Early Childhood and Primary Education in Spain. *Pedagogika*, 134 (2), 61-81. DOI: 10.15823/p.2019.134.4
- García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 243-258.
- García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 270(122). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/394.htm>
- García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2012). Participación y protagonismo infantil y juvenil. En H. Freire (Coord.). *Infancia y adolescencia* (pp. 155-171). Madrid: Wolters Kluwer. Colección Biblioteca Básica del Profesorado.
- García Pérez, F. F., Moreno, O. y Rodríguez, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi; F. F. García Pérez y O. Moreno (Eds.). *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO [Historical thinking and disciplinary contents in textbooks. An exploratory analysis of the Early Modern Age in 2º.]. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(1), 131-158. DOI: 10.18239/ensayos.v29i1.498
- Gómez-Carrasco, C., Vivas, V. y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210-234. DOI: 10.1590/198053145406
- González, N. (2012). Educación para la ciudadanía global desde el currículo. Barcelona: Fundació Solidaritat UB. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34623/7/educacion_para_ciudadania_global_desde_curriculo.pdf
- Houser, N. y Kuzmic, J. (2001). Ethical Citizenship in a Postmodern World: Towards a More Connected Approach to Social Education for the Twenty-First Century. *Theory and Research in Social Education*, 29 (3), 431-461. DOI: 10.1080/00933104.2001.1050 5850

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 205, de 10 de diciembre de 2013, pp. 1-62. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- 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, pp. 122868- 122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, J. R. y De La Caba, M. A. (2012). Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias. En N. De Alba; F. F. García Pérez y A. Santiesteban (Coords.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I). Díada.
- Martín Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 69-83. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie42a04.htm>
- Martín Moreno, Q. (2001). Fundamentación teórica. En Q. Martín Moreno et cols., *Interrelación de los centros educativos con su entorno social* (pp. 15-40). Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Recuperado de: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001135.pdf>
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>
- Montalvo, S. (2012). La escuela que queremos, un lugar abierto al mundo. *Investigación en la Escuela*, 77, 25-33.
- Moreno-Fernández, O. y García Pérez, F.F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 9-16.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, núm. 169, de 26 de agosto de 2008, 17-53. Recuperado de: <http://juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/169/d/updf/d3.pdf>.
- Osoro Sierra, J. M. y Castro Zubizarreta, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 89-108.
- Pérez Luño, A. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho*, 25, 5-80.
- Perrenoud, P. (2012). Las educaciones. En P. Perreonud, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* (pp. 131-142). Barcelona: Graó.
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Revista Investigación en la Escuela*, 77, 5-12.
- Proyecto STEP (2016-2018). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*. Proyecto Erasmus Plus. Codice attività: 2015-1-IT02-KA201-015190.
- Prught, T. (2015). Childhood's End. En G. Gardner; T. Prugh & M. Renner (Coords.), *State of the World 2015: Confronting Hidden Threats to Sustainability* (pp. 129-140). Washington: Island Press.
- Puig, M. y Morales, J. (2014). La competencia social cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 441-460.
- Puig, M. y Rodríguez-Marín, F. (2018). *La enseñanza del entorno en Educación Infantil: Proyectos y rincones*. Madrid: Pirámide.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía-participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10 (1), 91-105.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482. Recuperado de: <http://boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

- Real Decreto Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 28, de 02 de febrero de 2022, pp. 1-33. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Tonucci, F. (2006). La auténtica democracia empieza a los tres años. *Revista Aula de Infantil*, 31, 36-41.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.
- Travé, G., Estepa, J. y Del Val, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social cultural. *Revista Educación XXI*, 20(1), 319-33. DOI: 10.5944/educXXI.11831
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (2008), *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Bruguera Gómez* (pp. 63-72). Barcelona: Grup DHIGECS. Universitat de Barcelona.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Puig Gutiérrez, M. y Espino Peñate, E. R. (2022). La Educación para la ciudadanía en los libros de texto del segundo curso de Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 43, 19-32. DOI: 10.7203/DCES.43.25079

