

LOS CONTENIDOS ORIENTADOS A LA PARTICIPACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO*

Rafael López Atxurra
Mariangeles de la Caba Collado
Universidad del País Vasco

RESUMEN

En este trabajo de investigación se intenta delimitar hasta qué punto los libros de texto del conocimiento del medio recogen los ideales democráticos, en la línea de introducir posibilidades de formación “sobre”, “en” y “para” la participación. Por ello, tras un repaso de la literatura psicopedagógica y de los documentos oficiales, hemos delimitado las “categorías de contraste” para evaluar la aparición de contenidos de participación. Para el análisis de los datos se presenta una descripción cualitativa de los principales contenidos de participación encontrados y de su secuenciación a lo largo de la etapa de primaria, para pasar, a continuación, a comentar algunos datos cuantitativos, en torno a la presencia porcentual de estos contenidos. Finalmente, en las conclusiones se intentan esbozar los avances y las lagunas encontradas.

Palabras clave: participación, valores, libros de texto, ciudadanía, currículum, educación primaria, educación democrática

ABSTRACT

In this research we try to analyze if the democratic contents “about”, “in”, and “for” participation have been taken into account by the textbooks of social, environmental and technological knowledge published after the Spanish educational reform. We examine the literature and official documents, in order to define the categories of analysis and evaluate the presence of participation contents. Results are worked in two main sections. First of all, we present the qualitative analysis of the contents related to participation and the sequence followed in primary education. Secondly, we calculate how much importance, has been given to these knowledges, skills and values through “spatial analysis”, giving a quantitative description of the results. Finally, we emphasize some achievements and gaps in the conclusions.

Key words: participation, values, textbooks, citizenship, curriculum, primary school, democratic education.

INTRODUCCIÓN

La participación se considera como una de las claves del ejercicio de una ciudadanía responsable y uno de los fundamentos de la sociedad democrática. Sin embargo, la falta de compromiso con lo público, más allá del entorno privado de la familia y de los amigos, así como el alejamiento de la política y de las instituciones de las nuevas generaciones, plantean nuevos problemas y retos al sistema democrático. La socialización en las sociedades contemporáneas

* Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio subvencionado por la UPV-EHU (1/UPV00024.354-H-13892/2001)

democráticas requiere, en consecuencia, “una mayor diversidad de capacidades personales” para responder a un “modo de vivir asociado”, por lo que se hace necesario “organizar una educación deliberada y sistemática”. Sin embargo, esta línea de pensamiento, en donde se indaga la relación entre “democracia y educación”, no es reciente, sino que ya fue planteada en las primeras décadas del siglo XX (Dewey 1982). La escuela activa fue heredera de estas ideas que fomentaban la acción participativa. Posteriormente, el conjunto de capacidades orientadas a formar ciudadanos que participen en las diferentes escalas de la vida social y política ha sido planteada a través de diferentes tradiciones escolares: la educación cívica (Pagés y otros 1984), la educación democrática (Albacete, Cardenas, Delgado 2000; Perez Serrano 1997), la educación para la ciudadanía (Audigier 1999; Perez Serrano 1999), la educación para la convivencia (Rosales 1995; Ortega, Mínguez, Gil 1994), etc.

En los últimos años se han intensificado las recomendaciones de los organismos internacionales de cara a la formación para la ciudadanía, la convivencia y la participación democrática en sociedades altamente complejas. Así se puede constatar que en dicha literatura se tiene una idea amplia del concepto de participación, que incluye contenidos “sobre”, “para” y “en” la participación (Levin 2000; Consejo de Europa 1999; Final Report 1998), haciendo necesaria la implicación y la participación directa, dentro y fuera de la escuela (Chilcoat y Ligon 1998; Anderson 1998; Berman 1984; Berman y La Fargue 1993).

También las reformas educativas impulsadas en las últimas décadas del siglo XX retoman los valores democráticos y el ideal participativo como una de las claves de la convivencia social (Kaplan 1997). Así, tanto los objetivos generales de la educación primaria como los del área del conocimiento del medio (Decreto de Desarrollo Curricular 1992) señalan la importancia de los principios básicos del funcionamiento democrático”, así como la relevancia que posee “participar en actividades grupales”. Entre los contenidos conceptuales se recogen temáticas como “la participación en el grupo”, la “organización territorial: localidad, territorios, Comunidad Autónoma, Estado Español, la Comunidad Europea, o la “diversidad de...organizaciones sociopolíticas”.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como objetivo general analizar si los contenidos relacionados con la participación planteados por la última reforma educativa en España han sido tenidos en cuenta por las editoriales en la educación primaria. Más concretamente nos hemos planteado:

1. Identificar cuáles son los contenidos explícitos relacionados con la participación y analizar la estructura de conocimiento que se ofrece, delimitando las dimensiones que la conforman.
2. Analizar la secuenciación de estos contenidos para ver qué línea de continuidad tienen.
3. Analizar qué presencia porcentual tienen los contenidos relacionados con la participación.

La muestra está compuesta por 24 libros de texto del conocimiento del medio de cuatro editoriales con presencia en la Comunidad Autónoma Vasca, publicados en la década del noventa (Santillana; Bruño; Elkar y Erein).

El proceso metodológico de análisis de estos libros de texto se centró inicialmente en la elección y definición de las categorías que conforman el campo de investigación para, posteriormente, pasar a una segunda fase de uso y aplicación. En la primera fase, el repaso de la literatura especializada y los documentos normativos (objetivos y contenidos de primaria regulados por la reforma educativa española y vasca en particular) nos proporcionaron los criterios de elección de categorías. En la segunda fase se ha seguido un doble proceso metodológico, tanto cuantitativo como cualitativo para precisar el grado de seguimiento que los libros de texto hacen de los contenidos vinculados a la participación.

El análisis cuantitativo se ha abordado a partir del denominado “análisis espacial de contenido” (Johnsen 1996), que consiste en analizar hoja por hoja los libros de texto para calcular la cantidad de espacio u hojas dedicadas a la categoría seleccionada. Por otro lado, hemos concedido mucha importancia a la descripción cualitativa de los contenidos. Se ha tratado, en definitiva, de identificar los contenidos temáticos, ordenarlos para precisar la imagen del conocimiento deseable por nivel o ciclo en torno a la categoría seleccionada y analizar los enfoques educativos subyacentes o explícitos en las estructuras de contenido.

Análisis y discusión de los resultados

Descripción cualitativa de los resultados: dimensiones y secuenciación

Los ámbitos o escenarios de participación que aparecen en los libros de texto son tres: el escenario escolar, social y el institucional, tal y como se detalla en la siguiente tabla.

CONTENIDOS DE PARTICIPACIÓN		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>AMBITO ESCOLAR-AULA - Construcción de grupos (Bruño I; Erein II)</p> <p>- Participación en la discusión-elaboración de normas (Bruño I y II)</p> <p>- Participación en la toma de decisiones, organización de eventos y actividades (Erein I y II); Bruño I y II; Elkar II)</p>	<p>AMBITO ESCOLAR-AULA</p> <p>- Construcción de grupos (Bruño III; Erein III)</p> <p>- Participación en la discusión-elaboración de normas (Erein III)</p> <p>- Participación en la toma de decisiones, organización de eventos y actividades (Erein III y IV; Elkar III y Bruño IV)</p> <p>CONOCIMIENTO de INSTITUCIONES</p> <p>- Ayuntamiento (Erein III, Bruño III, Elkar III,</p>	<p>AMBITO ESCOLAR: CENTRO</p> <p>- Conocimiento de los órganos (Erein V)</p> <p>AMBITO SOCIAL: Asociaciones (Erein V y VI y Elkar VI)</p> <p>CONOCIMIENTO de INSTITUCIONES</p> <p>- Ayuntamiento (Erein V)</p> <p>- Instituciones de la Comunidad Autónoma (Santillana V; Erein V y VI; Bruño V y VI)</p> <p>- Instituciones del Estado Español (Bruño V, Santillana VI, Erein VI)</p> <p>- Instituciones Europeas (Bruño V, Santillana VI, Erein VI y Elkar VI)</p>

1) Participación en el ámbito escolar: La estructura del contenido de participación se desarrolla a partir de cuatro bloques: 1) la construcción de grupos, 2) la discusión-elaboración de normas, 3) la toma de decisiones, organización de eventos y actividades y 4) el conocimiento de los órganos de participación del centro.

1) *La construcción de grupos* (Bruño I y III; Erein II y III) se aborda mediante dos tipos de contenidos: a) la toma de consciencia de la importancia del grupo y b) la identificación de modos de funcionamiento positivo del grupo. Los primeros se plantean, en el primer ciclo de primaria, a través de tareas como la identificación de actividades que se pueden realizar conjuntamente, la elección de un nombre para el grupo, la descripción de los miembros del grupo, la organización y construcción de grupos, el conocimiento de los nombres de los otros grupos. En el segundo ciclo esta toma de conciencia de la importancia del grupo se refiere, por una parte, a la identificación de situaciones individuales y de grupo-masa, y, por otra, al tema de los objetivos de grupo y los modos de organizarse para conseguirlo. En el tercer ciclo este tipo de contenidos desaparece. Por lo que se refiere al segundo tipo de contenidos - las formas para que el grupo funcione positivamente- las temáticas se centran, en el primer ciclo, en la identificación de formas de ayuda. En el segundo ciclo, las reglas y hábitos de participación que facilitan que el grupo funcione positivamente se plantean mediante el debate sobre las actividades que facilitan la comunicación y el establecimiento de pautas para hacer una mesa redonda (identificar y escribir las dudas, establecer quién va a hablar, respetar turnos, no hacer ruido, centrarse en el tema, escuchar con atención). Finalmente, señalar que estos aspectos no se tratan en el tercer ciclo.

2) *La participación en la discusión-elaboración de normas* es un bloque de contenido que tiene muy poco desarrollo en los libros de texto (Bruño I, II; Erein III) y se contempla preferentemente en los primeros niveles: importancia de las normas, formular normas para trabajar en grupo, discutir en clase los derechos de chicos y chicas.

3) El bloque referido a *la participación en la toma de decisiones, organización de eventos y actividades*, se traduce en contenidos de acción participativa (Erein I,II, III, IV; Bruño I, II, IV; Elkar II, III). En el primer ciclo, el elemento lúdico (un día de fiesta en clase, el día del juego en la escuela, la fiesta navideña del Olentzero) sirve como motivación para impulsar la participación, mediante la organización de dichos festejos, la decisión de premios o la decoración del aula. En el segundo ciclo se mantiene este componente lúdico, mediante la preparación de una excursión de fin de curso, pero también mediante actividades de participación orientadas a la mejora. En esta línea se inscribe el debate acerca de la escuela, con propuestas de mejora.

4) El cuarto bloque del ámbito escolar trata *del conocimiento de los órganos de participación del centro* y sólo lo trabaja una editorial (Erein V). En este caso los contenidos recogen aspectos relacionados con la indagación de cómo se organizan los órganos de participación en la escuela, haciéndose especial hincapié en el Consejo Escolar. En esta línea se abordan cuestiones tales como los tipos de reuniones escolares, los participantes, la periodicidad o los temas que abordan. Otro aspecto se refiere al conocimiento general de los cargos que componen el organigrama escolar (duración del cargo) y, en algún caso, el conocimiento preciso de un cargo (forma de acceder, tiempo de duración, trabajo a desempeñar, dificultades y ventajas que conlleva el desempeño de dicha función). De esta manera, los aspectos más institucionales o abstractos se circunscriben a los últimos

cursos de la educación primaria, aunque su tratamiento se hace desde una vertiente concreta, mediante el acercamiento personal (entrevista) a un cargo.

II) La participación social. La participación en la sociedad civil se contempla en los libros de texto a través del conocimiento de los diferentes escenarios de asociación. En el primer caso tenemos las asociaciones ciudadanas (Erein V). Los contenidos presentados muestran los diferentes tipos de asociaciones, especialmente, en tres campos: el ocio, la cultura y el deporte. El conocimiento extensivo del mundo de las asociaciones se realiza en el nivel más simple mediante la recopilación de las asociaciones culturales y deportivas del entorno inmediato: el municipio.

De este modo, el contenido así generado les muestra las diferentes oportunidades de asociación y participación en función de los centros de interés por los que surgen dichas asociaciones. Un conocimiento más funcional es aquel que analiza por dentro la vida de las asociaciones y su modo de funcionamiento. Dando un paso más, plantea un conocimiento más operativo ofreciendo pautas para el análisis de una asociación. Interesa en concreto conocer los objetivos que dan sentido a la misma, el número de socios, el organigrama de funcionamiento, la fecha de fundación, las actividades que realiza, los espacios y materiales que utiliza, el sistema de ingresos (cuotas, subvenciones recibidas), las formas de distribuir los gastos, así como las renovaciones o cambios que quieren realizar. El escenario de participación relacionado con los movimientos sociales también se presenta en Erein (VI). Al igual que en el caso precedente, se trata de conocer los movimientos sociales del vecindario o pueblo, pero las pautas para el análisis se reducen a conocer los objetivos de dichos movimientos, sus actividades y sus símbolos. Por último, en el tema del asociacionismo sindical, Elkar (VI) sólo plantea sus orígenes y logros.

III) La participación en el ámbito institucional. Los libros de texto analizados tratan de dar, sobre todo, *conocimientos acerca de* las instituciones políticas, abarcando los siguientes aspectos: 1) conceptos e ideas básicas en torno a la democracia; 2) el ayuntamiento como institución del entorno inmediato; 3) las instituciones de la Comunidad Autónoma; 4) el sistema político-institucional del Estado español y 5) las instituciones de la Unión Europea.

1) El primer apartado, aún siendo básico, es el menos tratado, restringiéndose su presencia al tercer ciclo. En concreto sólo una de las editoriales (Bruño V) aborda cuestiones generales como los fundamentos y las ventajas de la convivencia democrática; la definición del concepto de democracia y las ideas sobre las que se cimienta; las escalas de aplicación de la vida democrática (familia, escuela,...); la identificación de comportamientos cooperativos en organizaciones que se sustentan en relaciones democráticas (contexto de trabajo de un laboratorio, asamblea de trabajadores, etc) y la distinción de modos de organización democrática y no democrática.

2) El *ayuntamiento* (Erein III y V, Bruño III, Elkar III) se presenta a través de diferentes registros. En primer lugar, un conjunto de ideas generales acerca del ayuntamiento: espacio público y de convivencia, institución que mejora la calidad de vida y el bienestar, órgano para solventar problemas y donde se discute y toman decisiones sobre los servicios y problemas que afectan a todos. En segundo lugar, conocimientos sobre el modo de acceder al ayuntamiento (secuencia del proceso electoral), cargos que lo componen y distribución de funciones (enumeración de los servicios que ofrece). Un tercer registro de tipo más vivencial está orientado al desarrollo de

habilidades de participación. Así, una editorial sugiere la organización de un pleno en el aula en torno a un tema, dando pautas para su realización a fin de fomentar el proceso de deliberación. Dentro de esta línea de acción participativa se plantea la organización de un diseño de programa para el día del niño con objeto de mandarlo al ayuntamiento. Este conocimiento vivencial de la participación desaparece en el tercer ciclo.

3) El conocimiento relacionado con la participación en *la Comunidad Autónoma* está vertebrado por contenidos sobre el entramado jurídico-institucional y aparece, únicamente, en el tercer ciclo, con los siguientes apartados: a) ideas generales que sustentan a este cuerpo jurídico-político; b) antecedentes institucionales remotos, próximos y cronología acerca del sistema institucional vigente; c) contexto general en el que se enmarca este cuerpo institucional; d) rasgos más importantes del sistema normativo; e) descripción del entramado institucional de la Comunidad Autónoma; f) problemas y cuestiones que plantea el sistema autonómico.

a) El primer aspecto, que es el menos trabajado por las editoriales, presenta el Estatuto como marco de convivencia e instrumento para organizar el presente y el futuro del país, al tiempo que el sistema institucional se estima como vía de mejora de la calidad de vida (Bruño V).

b) El segundo apartado ofrece el modo de entroncar las instituciones actuales en el pasado, a través de la descripción de los principios e instituciones que estructuraban el sistema político tradicional del País Vasco (sistema foral), aunque se tiende a ejemplificar mediante el caso de Bizkaia (Santillana V). En algún caso (Elkar VI), los fueros (sistema normativo-institucional) aparecen citados a través de la fecha de su abolición y como telón de fondo explicativo de unas guerras que se suscitaron en su defensa, pero sin que se describa la naturaleza o características de dichas normas e instituciones. Los antecedentes próximos, a su vez, se recogen de forma esquemática mediante referencias cronológicas sobre el Estatuto de Gernika de 1936 (Santillana V). En esta línea, el comienzo del sistema vigente, también se muestra mediante la referencia de la fecha de inicio del Estatuto de Autonomía (Santillana V; Bruño V).

c) El contenido contextual y de carácter explicativo no es habitual en los textos analizados. Bruño (VI) sí lo hace de forma clara, Santillana (V) en menor medida, mientras que Erein (V) da ideas genéricas sobre las razones geográficas e históricas (guerras, conflictos, pactos) de la organización territorial, pero con el telón de fondo de un mapa de comarcas y no de la organización jurisdiccional que actualmente conocemos.

d) El contenido explícito referido al sistema normativo hace referencia a los aspectos más importantes del Estatuto (competencias, instituciones) y el euskara (Santillana V). Desde un punto de vista más conceptual también se atiende al significado de términos clave como autonomía y autogobierno (Bruño V).

e) Más interés y atención muestran las editoriales en la descripción del entramado institucional autonómico. En principio, la enumeración de las instituciones gubernativas y parlamentarias varía en función de la idea de país subyacente en cada editorial. Así, Santillana (V) opta por informar acerca de las instituciones de la Comunidad Autónoma Vasca, mientras que Erein (V) se refiere también a las instituciones de la Comunidad Foral Navarra, en tanto que parte de

una concepción de Vasconia más extensa. Las referencias a Navarra se hacen, asimismo, a través de menciones a su sistema normativo o las vías que abre a este territorio el Estatuto de Gernika (Bruño VI). En algún caso (Elkar), no hay ninguna descripción ni mención de las instituciones autonómicas a lo largo de toda la etapa. Más allá de esta enumeración, así como la referida a los símbolos (bandera, escudo, himno) y a las sedes en donde se ubican, la descripción de las instituciones autónomas se centra en el sistema de elección de los miembros que forman cada institución, sus componentes, las funciones y tareas que desempeñan, así como las realizaciones. Esta descripción se acompaña, asimismo, de la enumeración de los partidos y los rasgos que los diferencian, así como de los resultados de las elecciones.

f) Por último, un apartado distinto al tono enumerativo tradicional o al descriptivo funcional es aquel que muestra los problemas que afectan a la vida institucional y participativa de la Comunidad. En concreto, se mencionan cuestiones tales como las discrepancias ante el sistema autonómico, el problema de la violencia y el pacto entre los partidos democráticos ante dicha cuestión (Pacto de Ajuria Enea). Este apartado, presentado sólo en Bruño (VI), muestra otros aspectos problemáticos que afectan a la vida institucional. Cabe subrayar que, en el caso de Bruño, se fomentan las actividades de debate (ventajas del gobierno y del parlamento autonómico partiendo de la lectura de un fragmento del Estatuto) y las actividades de grupo, donde además de estimular la participación se trabajan las diversas realizaciones de las instituciones autonómicas en diferentes ámbitos competenciales (salud, trabajo, cultura,...).

4) Los contenidos sobre el *sistema político-institucional del Estado español* (Bruño V, Santillana VI, Erein VI) abarcan los siguientes puntos: a) conceptos generales acerca de la naturaleza del sistema político y del Estado actualmente vigente, b) comparación entre los sistemas políticos democrático y dictatorial, c) antecedentes del sistema constitucional, d) naturaleza y descripción de la Constitución, e) descripción del entramado institucional.

a) Los conceptos generales que se utilizan para caracterizar el sistema político varían de una editorial a otra. Así, Bruño utiliza el concepto de democracia parlamentaria y nombra la figura del rey como figura representativa, mientras que Santillana recoge los conceptos de democracia, monarquía y monarquía parlamentaria, aportando en torno a las dos últimas algunos de los rasgos que los caracterizan. La organización territorial del Estado (comunidades autónomas, normas, gobiernos), es otro de los aspectos generales recogidos (Santillana, Bruño), junto con la solidaridad interterritorial proclamada por la Constitución (Santillana). Erein (VI), por el contrario, refleja, únicamente, la organización autonómica del Estado mediante un mapa y una actividad, en donde los alumnos deben enumerar las comunidades que componen España.

b) El segundo aspecto trata de diferenciar los conceptos de dictadura y democracia. La información sobre el primer concepto se da a través de la caracterización del régimen franquista, mientras que los atributos del segundo se desbrozan a lo largo del tema. A partir de estos elementos de contraste, la comparación entre los dos sistemas es objeto de una actividad de búsqueda de información acerca de las dictaduras actuales y la elaboración de un informe en torno a una serie de ítems que centran la cuestión: “cómo se hacen las leyes, quién elige al gobierno, qué poderes tiene el jefe del estado, qué derechos tiene el ciudadano” (Santillana).

c) Respecto a los antecedentes del sistema constitucional se mencionan dos hitos: en primer lugar, Santillana muestra sus orígenes en el ámbito español (la Constitución de Cádiz de 1812), poniéndose énfasis en su significado y aportación (igualdad ante la ley, la protección de los derechos de las personas, la participación en las elecciones), y, en segundo lugar, la fecha de aprobación de la última Constitución (6-XII-1978), así como su conmemoración anual.

d) El apartado dedicado a la Constitución sirve para enumerar algunos principios clave que explican el orden constitucional democrático (la soberanía popular, la pluralidad política y la separación de poderes). También se presenta dicha norma magna como reguladora de la convivencia ciudadana y también de la justicia, la libertad y la seguridad (Bruño). Más allá de estos principios y valores, la descripción del conjunto de leyes que conforman la Constitución se plantea de dos maneras, una forma escueta y otra más extensa. En el primer caso, se enumeran los campos esenciales que son objeto de regulación: forma de gobierno, instituciones principales, organización territorial, derechos y deberes de los ciudadanos (Santillana). En el segundo caso (Bruño), además de los elementos citados, se señala que las 169 leyes de que se compone la Constitución regulan, asimismo, los símbolos, los partidos políticos, los sindicatos, las fuerzas armadas. Desde el punto de vista de la educación ciudadana tiene especial interés el tratamiento de los derechos y deberes de los ciudadanos que realiza Santillana (enumeración de 17 artículos del título I de la Constitución). Como complemento, una actividad en la que se presentan cinco casos, sirve como motivo para identificar qué derecho se quebranta y qué artículo de la Constitución lo protege.

e) La descripción del entramado institucional se realiza en las dos editoriales poniendo el énfasis en la división de poderes. En lo que se refiere al poder legislativo se identifican sus componentes: el Congreso de los Diputados y el Senado. Las notas que ilustran a estas instituciones son las siguientes: la elección popular de sus miembros, la periodicidad en la que se renuevan y las funciones que desempeñan. Sobre este último tema, Bruño señala de forma genérica, que dichas instituciones regulan mediante leyes la convivencia ciudadana. Santillana, a su vez, informa que aprueban la leyes y los presupuestos del Estado, y que también tienen como función controlar la tarea del Gobierno. En esta misma línea de concreción aborda Santillana el poder ejecutivo, presentando sus componentes (presidente y ministros), la forma de elección de los mismos y sus tareas de toma de decisión en campos variados (política, economía, cultura, educación, obras públicas, etc). Las tareas de gobierno se clasifican de diferente manera en Bruño, ya que, en este caso, las funciones se resumen en la ejecución de las leyes, la dirección de la política exterior y la administración de los bienes del Estado. El poder judicial se plantea señalando sus componentes, juzgados y tribunales en el caso de Santillana y jueces y magistrados en el caso de Bruño. Interesa subrayar, en el primer caso, la separación de las actividades judiciales, respecto al Gobierno y las Cortes, así como las funciones que desempeñan, tales como el hacer cumplir las leyes, juzgar a los ciudadanos y hacer cumplir las sentencias. Por el contrario, el enfoque de Bruño es ampliar la información citando el resto de instituciones que conforman el poder judicial (Consejo General del Poder Judicial), y el entramado institucional (Tribunal Constitucional, Defensor del Pueblo). Frente a esta visión más o menos exhaustiva de carácter estructural y funcional de las instituciones Erein (VI) aporta una información sucinta y genérica, (buscar el nombre del presidente del parlamento español, así como de su partido)

5) El conocimiento de las *instituciones de la Unión Europea* es trabajado por todas las editoriales analizadas (Bruño V, Santillana, Elkar y Erein VI), con las siguientes temáticas: a) origen y causas de la Unión Europea, b) desarrollo de la unidad europea, c) instituciones europeas y d) preocupaciones de los ciudadanos europeos.

a) El tratamiento del origen de la unidad europea es bastante heterogéneo. Las razones históricas de corte económico sobresalen en el caso de Elkar, mientras que los fundamentos democráticos, culturales y políticos se destacan en Bruño. Santillana, por su parte, enfatiza las razones de carácter geoeconómico, en tanto que entidad que se enfrenta a otras áreas como Estados Unidos y Japón. Erein, por su parte, enfatiza las ventajas colectivas de la unión.

b) El desarrollo de la unidad europea se describe mediante la enumeración de los países y las fechas de su incorporación (Bruño, Santillana, Elkar), así como la mención a los tratados que la han hecho avanzar (Bruño).

c) La mención a las instituciones europeas es un rasgo común a todas las editoriales, junto con la mención de las sedes, los símbolos, los componentes, las funciones y algunas políticas comunes.

d) Por último, las preocupaciones europeas se describen en Santillana mediante la mención de las opiniones que los ciudadanos señalaron al hilo de una investigación realizada a finales de los noventa (paro, medio ambiente, protección de derechos, unificación de la investigación científica), tema que ha de ser contrastado con la opinión de los alumnos, mientras que Erein lo hace mediante una actividad de grupo en torno a una noticia de prensa que habla de comportamientos racistas y de una declaración del parlamento europeo que apela a la responsabilidad social y ciudadana en la construcción de una Europa integradora.

Análisis cuantitativo

La importancia concedida a los *contenidos de participación* en relación a los contenidos totales de valor que abordan los libros de texto es considerable si tenemos en cuenta que aparece, en mayor o menor medida, en todas las editoriales. Sin embargo, el peso y la continuidad de los contenidos relacionados con *la participación* varían notablemente en función de las editoriales, tal y como se puede apreciar en la tabla.

Tan solo dos de las cuatro editoriales analizadas (Erein y Bruño) lo trabajan de forma sistemática a lo largo de toda la etapa de primaria. En el caso de Erein la presencia de dichos contenidos se mantiene a lo largo de todos los cursos, siendo los porcentajes de presencia sobre el conjunto de valores bastante elevados, destacando sobre todo en la transición del primer y segundo ciclo (2º y 3º). La continuidad en Bruño queda dislocada en el segundo ciclo, ya que su presencia es muy pequeña en el tercer curso e inexistente en el cuarto curso, aunque lo retoma con intensidad en el último ciclo, sobre todo en el 5º curso. Las otras dos editoriales realizan una opción diferente. Santillana centra su atención sobre este contenido en el tercer ciclo, poniendo especial énfasis en aspectos institucionales, mientras que Elkar trata a lo largo de la etapa en dos momentos, en el

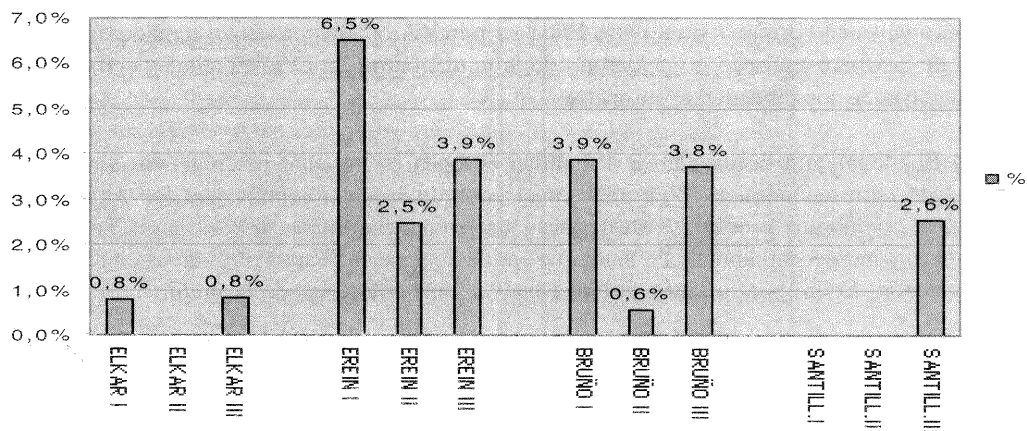


TABLA 1: Presencia de los contenidos relacionados con la participación en los libros de texto del Conocimiento del Medio (Porcentaje sobre el total de páginas de cada ciclo).

ciclo inicial (2º) con menor intensidad, y en el tercer ciclo (6º) dedicándole mayor atención, pero siempre por debajo de la mitad del total del conjunto de valores.

CONCLUSIONES

Durante los últimos años, los organismos oficiales y las legislaciones educativas han subrayado la necesidad de que el curriculum educativo no se limite a ofrecer conocimientos “sobre” la participación sino que, además, ofrezca posibilidades “en” y “para” la participación, fomentando la capacidad de implicación activa. Sin embargo, los datos aquí analizados sugieren que la mayor parte de los contenidos relacionados con la participación tienen un carácter meramente informativo, con escasas posibilidades para la participación activa. En este sentido, los resultados van en la línea de otros trabajos que indican una alta tendencia del curriculum de participación y ciudadanía hacia los aspectos más descriptivos (Kerr 2000; Morris y Cogan 2001).

Paradójicamente esta tendencia a los aspectos más descriptivos de la participación se incrementa, considerablemente, en los cursos superiores de primaria. En este sentido, cabe destacar que el escenario escolar, predominante en los primeros ciclos, se ha trabajado con mayores posibilidades de participación directa frente al contexto institucional político, predominante en el ciclo superior.

La participación social, no política tiene un carácter claramente marginal. De hecho, la participación en asociaciones no políticas apenas tiene presencia en los libros de texto, salvo en una editorial de las cuatro analizadas.

4) En el primer ciclo de primaria, y en menor medida en el segundo, los escenarios de participación en el ámbito escolar ofrecen algunas posibilidades de participación directa, especialmente en lo que se refiere a la participación de aula. Se trata de situaciones en que se implica a las alumnas y los alumnos, en la construcción de sus propios grupos, participación en la discusión y elaboración de normas u organización de eventos y actividades. En menor medida, dentro del contexto escolar, aparece la participación dentro del centro, que aborda el conocimiento de los órganos de decisión en la escuela y que forma aislada, en una editorial, se enfoca a una propuesta para la mejora del centro.

5) Por el contrario, en el ciclo superior de primaria, donde el escenario de participación institucional tiene una clara hegemonía, podríamos decir que no se va más allá de la presentación descriptiva de las instituciones. En este sentido, llama la atención el hecho de que los libros de texto sigan presentando las instituciones políticas totalmente desvinculadas de las posibilidades de participación ciudadana, así como la escasa atención dedicada a los fundamentos de la convivencia democrática.

6) En cierta forma, parece que la editorial del libro de texto elegida condiciona bastante el nivel y amplitud con que se trabaja la participación, máxime si consideramos que la continuidad de los contenidos de participación sólo tiene lugar en dos de las cuatro editoriales analizadas. Asimismo, el número y el tipo de escenarios de participación que trabajan los libros de texto nos indican claros sesgos en los textos analizados, así como unos horizontes de intervención muy diferentes de cara al futuro ciudadano. Por último señalar que, el tipo de contenido que se ofrece es fundamentalmente informativo o conceptual, epidérmico en algunos casos y de carácter más exhaustivo y descriptivo en lo que se refiere a las instituciones políticas. Tienen menos presencia los contenidos de tipo funcional o crítico, así como el conocimiento estratégico orientado a las habilidades de participación.

BIBLIOGRAFIA

- APPEL, M.W.; BEANE, J.A. (comps.) (1997):** Escuelas democráticas, Madrid, Morata.
- ALBACETE, C.; CARDENAS, I.; DELGADO, C. (2000):** Enseñar y aprender la democracia, Madrid, Síntesis.
- ANDERSON, G. L. (1998):** "Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education". En *American Educational Research Journal*, Vol. 35, nº 4, pp. 571-603
- AUDIGIER, F. (1999):** L'éducation à la citoyenneté, París, INRP.
- BERNAL GUERRERO, A. (1995):** "La participación como propiedad de la persona. Raíces antropológicas de una educación participativa". En *Revista Española de Pedagogía*, nº 200.
- BERMAN, Sh. (coord.) (1984):** Educators for social responsibility: Taking part: an elementary curriculum in the participation series. Boston, National Office Educators for Social Responsibility.
- BERMAN, S. y LA FARGUE, Ph. (eds.) (1993):** Promising practices in teaching social responsibility. Albany-New York, State University of New York Press.

- COGAN, J.J.; PEDERSON, P. V. (2001):** "The development of civic values: case study of the United States of America". En *International Journal of Educational Research*, nº 35, pp. 61-76.
- CHILCOAT, G. W. y LIGON, J.A. (1998):** "'We Talk Here. This is a School for Talking'. Participatory Democracy form the Classroom out into the Community: How Discussion was used in the Mississippi Freedom Schools". En *Curriculum Inquiry*, 28:2, pp. 155-183.
- Decreto 237/1992,** de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- DEWEY, J. (1982):** *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada.
- Final Report of the advisory group on citizenship (1998):** *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, London: DFEE.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2001):** "La participación social y democrática en educación. En *Aula Abierta*. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. nº 78, p. 59.
- HICKS, D. (2001):** "Re-examining the Future: the challenge for citizenship education". En *Educational Review*, vol. 53, nº 3, pp. 229-240.
- JOHNSEN, E.B. (1996):** *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- KAPLAN, A. (1997):** "Public life: a contribution to democratic education". En *Journal Curriculum Studies*. Vol. 29, nº 4, pp. 431-453.
- LEVIN, B. (1998):** "The Educational Requirement for Democracy". En *Curriculum Inquiry*, 28:1, pp. 57-79.
- LEVIN, B. (2000):** "Democracy and Schools". En *Education Canada*. Vol 40, nº 3, pp.4-7.
- MARTINS BRIS, M. (1997):** "Participación y clima en el ámbito escolar". en *BORDON*, volumen 49-nº 1
- MORRIS, P.; COGAN, J. (2001):** "A comparative overview: civic education across six societies". En *International Journal of Educational Research*, nº 35, pp.109-123.
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R.; GIL, R. (1994):** *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Valencia, Nau llibres.
- PAGES, J. y otros (1984):** *La educación cívica en la escuela*, Barcelona, Paidós/'Rosa Sensat'.
- PEREZ SERRANO, G. (1997):** *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*, Madrid, Editorial Popular.
- PEREZ SERRANO, G. (1999):** "Educación para la ciudadanía. Exigencia de la sociedad civil". En *Revista Española de Pedagogía*, nº 213, pp. 245- 278.
- POTTER, J. (2002):** "The challenge of education for active citizenship". En *Eduaction+Training*, vol. 44, nº 2, pp.57-66.
- ROSALES LOPEZ, C. (1995):** *Educación para la convivencia: Renovación social de los contenidos de enseñanza*, Santiago de Compostela, Tórculo.