

# Crisis democrática y competencia ciudadana. Revisión de los programas de educación infantil en España y México

Leticia Porto Pedrosa   
Universidad Rey Juan Carlos  
leticia.porto@urjc.es

Alberto Zuart Garduño   
Universidad Complutense de Madrid  
azuart@ucm.es

*Resumen. La institución educativa contribuye al desarrollo físico, social, afectivo e intelectual de los niños y las niñas. Los primeros años de vida sientan las bases de crecimiento personal y social hacia la construcción de una ciudadanía democrática y responsable. Sin embargo, ante la escasa satisfacción y falta de confianza general respecto a las organizaciones políticas, se plantea la hipótesis de que esta desafección podría estar relacionada con el modo en el que estos valores quedan recogidos en las enseñanzas oficiales. En múltiples estudios, se afirma que las prácticas democráticas en la primera educación formal resultan escasas e insuficientes en diversos contextos y países. En este artículo, pues, se estudian los datos oficiales sobre el grado de satisfacción con la democracia desde el año 2000 y se analizan los programas de educación infantil recogidos en la legislación vigente de España y México. Esta investigación refleja cómo se trabaja la cultura democrática y la alfabetización cívica en los primeros años de escolarización. A diferencia de lo que sucede en la educación inicial, en las etapas posteriores, hay una mayor presencia de aspectos democráticos ligados al ejercicio activo de la ciudadanía, especialmente en España. Finalmente, en este estudio, se reivindica una mayor preocupación entre las autoridades educativas por fomentar los*

*valores democráticos desde la primera infancia y así garantizar una mayor satisfacción y confianza respecto al Estado de derecho.*

Palabras clave: *Educación infantil; democracia; ciudadanía; confianza; España; México.*

DEMOCRATIC CRISIS AND CITIZEN INVOLVEMENT. REVIEW OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAMS IN SPAIN AND MEXICO

*Abstract. The educational system contributes to the physical, social, emotional and intellectual development of children. A child's early years lay the foundations for personal and social growth towards the construction of democratic and responsible citizenship. However, given the general lack of satisfaction in and trust of political systems, the main hypothesis questions whether this disaffection could be related to the way in which these values are reflected in official teaching. Multiple studies affirm that democratic practices are scarce and insufficient in the early years of formal education, in multiple contexts and countries. This article studies official data on levels of satisfaction with democracy since 2000, as well as educational programs for young children enshrined in the current legislation in Spain and Mexico. It shows that democratic culture and civic literacy play a part from the very first years of schooling. Unlike this initial education, in later stages there is a greater presence of democratic aspects linked to the active exercise of citizenship, especially in Spain. This study appeals for greater efforts from educational authorities to promote these democratic values from early childhood and thus guarantee greater satisfaction and trust in the rule of law.*

Keywords: *Pre-Primary Education; democracy; citizenship; confidence; Spain; Mexico.*

## 1. Introducción

Durante la socialización primaria, se sientan las bases para el crecimiento personal y social de cualquier individuo. En esta etapa, se adquieren competencias básicas y se trabajan, especialmente en la familia y las instituciones educativas (Gajardo y Torrego, 2022; Ortega, 2002; Carbonell *et al.*, 2018; Giddens, 1996), la autonomía y la iniciativa. Aparecen el pensamiento crítico, la plena utilización de los recursos cognitivos y el fortalecimiento de la conciencia colectiva en un mundo social (Porto, 2010; Lucas Marín, 2006).

«La ciudadanía y el desarrollo democrático tienen como uno de sus factores clave a la educación» (Cox *et al.*, 2014, p. 2). Efectivamente, las organizaciones vinculadas a la educación son fundamentales en la preparación ciudadana para la vida adulta. En *Democracia y educación*, Dewey (1946) alude a la importancia del proceso de construcción de los valores que regulan la participación democrática y la convivencia, cuyo origen se sitúa en la escolarización. Esa formación inicial en relación con la cultura democrática y la alfabetización cívica en los niños y niñas resulta clave para una construcción y consolidación adecuadas de un régimen democrático. Afirma Tonucci (2009) que la institución educativa debe abrirse a la participación activa del alumnado mediante la palabra, ya que «vale la pena llamar a los estudiantes a un papel de corresponsabilidad y de protagonismo en el interior de su escuela» (p. 19). No obstante, la realidad educativa muestra un escaso respaldo a la participación de los menores, lo cual impide el avance democrático (Belavi y Murillo, 2016; Hart, 1992).

Se entiende la educación como «una cuestión ética y antropológica, que implica el desarrollo de la reflexividad, el aprendizaje de la participación y la construcción de procesos de escucha, diálogo y corresponsabilidad, y constituye la base de cualquier experiencia democrática en educación infantil» (Gajardo y Torrego, 2022, p. 141). La consolidación de la democracia no se concibe sin la participación efectiva en las instituciones educativas (Rodríguez Nández *et al.*, 2017; Torres Bugdud *et al.*, 2013). Por otra parte, en los programas educativos se deberían incluir contenidos y aprendizajes encaminados específicamente a favorecer el diálogo democrático.

El marco normativo educativo tendrá que ser sensible a las transformaciones políticas y sociales para profundizar sobre la democracia interna de los ciudadanos desde la propia institución. Para ello, será necesario rescatar el valor de la democracia representativa desarrollando una estrategia que la fortalezca frente a los ataques de la doctrina. Solo con planteamientos creativos, se podrían preparar las clásicas organizaciones dedicadas a la educación para los

desafíos y las demandas del siglo XXI (Zuart, 2019). En palabras de March y Olsen (1999, p. 257):

Las instituciones tienen la obligación de educar a los individuos y convertirlos en ciudadanos bien formados, para que estén familiarizados con las reglas de conducta y con las virtudes morales e ideológicas de las organizaciones políticas. Las instituciones no sólo crean sus entornos, sino que a su vez responden a ellos; esto quiere decir que las instituciones contribuyen a crear preferencias en el seno de la sociedad, las cuales se transmiten por medio de la socialización, pero también influyen para que cambien la distribución de los intereses políticos, recursos y reglas, creando nuevos actores e identidades.

Hablar de democracia implica aludir a los conceptos de satisfacción y confianza respecto a los partidos políticos, a los representantes y al sistema. La satisfacción con la democracia, al margen de ser un indicador político partidista, constituye un indicador de desempeño para medir la dimensión *responsiveness* de la calidad de la democracia. Un valor que muestra cómo se encuentra la democracia, si funciona o no para las personas y el gobierno, y la forma en la que se emplea el poder (Lagos, 2021; Barreda, 2011; Levine y Molina, 2007; Hagopian, 2005). Según se indica en estos estudios, en las últimas décadas se evidencia una escasa satisfacción y una falta de confianza global que podrían actuar de freno de la democracia. Ante esta crisis, la hipótesis inicial es que uno de los desencadenantes de la desafección política podría ser la falta de formación cívica en la escuela, principalmente en los primeros años de formación.

Muchos autores coinciden en que las experiencias de prácticas democráticas en la primera educación formal son escasas e insuficientes en diferentes contextos y países, y se ven alimentadas por la falta de reconocimiento como sujeto de plenos derechos de ciudadanía (Gajardo y Torrego, 2022; Cameron y Moss, 2020; Bøe y Hognestad, 2017; Casas, 2008, 2006). Por lo tanto, en este estudio se cuestiona si sería posible establecer una relación entre el modo de percibir la democracia y la participación de los adultos en la vida social, y la presencia de valores cívicos en los programas educativos de los primeros años de escolarización. En este sentido, se revisa en detalle la legislación vigente que afecta a la educación infantil en el contexto español y mexicano (el Real Decreto 95/2022 y la Ley General de Educación de 1993), así como el ideal democrático (Endrizzi, 2020; Córdova-Vianello, 2006; Ruiz San Román, 1997; Sartori, 1991). Posteriormente, se realiza un análisis de contenido cuantitativo y cualitativo de los programas educativos oficiales del segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años) en España y México, en relación con las normas de convivencia y los valores ciudadanos.

Por último, en este artículo se pretende mostrar la necesidad de armonizar los programas educativos desde los primeros años de escolarización y señalar sus posibles deficiencias, a la vez que se propone, en términos generales, vías para superar los retos actuales a la democracia y la educación. Para ello, se consideran los componentes históricos, sociológicos y educativos, así como los condicionantes particulares, del espacio político español y mexicano.

## 2. Democracia y satisfacción

Przewoski (2010), en *Qué esperar de la democracia: límites y posibilidades del autogobierno*, afirma que la democracia, «con todos sus cambiantes significados», ha afrontado tres desafíos, que en la actualidad continúan causando una insatisfacción intensa y extendida: 1) la incapacidad de generar igualdad en el terreno socioeconómico; 2) el sentimiento entre la población de que la participación política es efectiva, y 3) la garantía de que los gobiernos hagan lo que deben hacer y no hagan lo que no se les ha mandado hacer (p. 33).

A menudo, cuando se relaciona la satisfacción con la democracia, se vinculan otros conceptos afines como la confianza social o el desencantamiento de las instituciones políticas por parte de los individuos (Putnam *et al.*, 2000; Norris, 1999). Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), la *satisfacción* es el 'cumplimiento del deseo o del gusto' (RAE, s.f., definición 5). Por otra parte, la calidad de la democracia se manifiesta cuando hay capacidad de influir responsable y reflexivamente en la construcción de la voluntad colectiva (Greppi, 2012). Esto implica que la satisfacción y la calidad en la democracia son elementos que están conectados y que pueden ser consecuencia el uno del otro. Según Morlino (2003, 2007), la calidad en la democracia se da cuando hay un régimen ampliamente legitimado y estable que debe satisfacer al ciudadano. De manera que, para poder analizar el avance o retroceso democrático en las naciones, resulta particularmente interesante tener presente la evolución o involución de la variable «grado de satisfacción».

La democracia ha sobrevivido a profundas transformaciones y se encuentra en una encrucijada sin precedentes (Innerarity, 2020). Hay quien pronostica una renovada ola autoritaria (Sloterdijk, 2018), incluso con China como modelo de éxito. Según se deduce de algunos estudios políticos y sociales en los que se abordan estas cuestiones (Santos y Martínez, 2020; Díaz, 2014; Galli, 2013), a lo largo de los últimos años se evidencia una escasa satisfacción con la representación democrática. Sin embargo, en dichas investigaciones, los esfuerzos se han concentrado en el estudio del ejercicio de la ciudadanía democrática, y se han ignorado aspectos de orden sociocultural. La presuposición

de juicio, pues, podría ser ¿para qué tener instituciones democráticas si no se cuenta con una ciudadanía democrata? (Rojas-Betancur, Bocanument-Arbeláez, Gallego-Quiceno y Pineda-Carreño, 2018). A este respecto, Pasquino (2014) sostiene que «las democracias son más o menos buenas no sólo en virtud de las reglas, de los procedimientos y de las instituciones que se han otorgado, que han utilizado, que han conseguido reformar, sino también por la cualidad de sus ciudadanos» (p. 45).

En el presente trabajo, se aborda el segundo desafío de Przeworski (2010) sobre las colectividades políticas y culturales en las que reposan los cimientos más importantes para el desarrollo de la estructura social (Mendieta, 1946), buscando el equilibrio entre la ciudadanía, la sociedad política y el Estado. Argáez (2006) sostiene que ciudadanizar las instituciones tiene que ver con la participación social de la población en dos aspectos: el «primero, como controladores sociales, como observadores de lo que se hace en la vida pública, como generadores de opinión y, el segundo, con la participación directa de los ciudadanos en la vida pública del Estado» (p. 56).

En esa relación entre democracia y satisfacción, los resultados que se desprenden de los análisis de frecuencia sobre la variable «grado de satisfacción con la democracia», extraídos de barómetros (España) y latinobarómetros (México) oficiales, ofrecen datos reveladores. Si observamos los barómetros de 2000, 2004, 2008, 2012 y 2018 en España, se percibe una insatisfacción respecto al funcionamiento de la democracia: la respuesta «poco satisfecho» ha sido la que mayor crecimiento ha experimentado, pasando del 17,9% en el año 2000 al 42,5% en 2018. En el caso de México, se detecta una gran preferencia por las respuestas «no muy satisfecho» y «nada satisfecho», y esta última ha pasado del 21,6% (2000) al 38,8% (2018), según datos oficiales (Corporación Latinobarómetros, 2000, 2006, 2012 y 2018). Estos indicadores ayudan a entender el sistema democrático en estos dos contextos, así como la crisis de satisfacción y desafección hacia la democracia española y mexicana, y cómo se agrava esta conforme avanzan los años.

## 2.1 La crisis democrática en la educación infantil

En 1989, en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, se proclamó el derecho de los menores a la participación de manera directa, recogido en los artículos 12, 13, 14 y 15, incluyendo derechos civiles y políticos anteriormente reservados a los adultos (Cots i Moner, 2005).

En este sentido, son múltiples los estudios que se centran en mejorar la formación cívica y ciudadana en la educación (Trilla, 2010, 2004; Prieto, 2003; Young, 2002; Vila, 2000; Solé, 1997). En la mayor parte de los textos, se aborda el papel

de la educación orientada a la democracia desde los 6 años en diferentes contextos internacionales (Celis, 2018; Cox *et al.*, 2014; Trilla y Novella, 2011, 2001). Concretamente, Trilla y Novella (2011) apuestan por la creación de consejos infantiles para escolares de entre 10 y 12 años: «Solo en la medida en que los niños puedan ejercer genuinamente su derecho a participar será realmente eficaz la formación para la participación y la ciudadanía» (p. 32).

En el contexto actual, tan cambiante, algunos autores recogen la expresión «industria mundial de la educación» (Locatelli, 2018, p. 183) desde la lógica del consumo. En esta línea, coinciden en que la sociedad se encuentra en la mercantilización de la educación (Robertson *et al.*, 2012), incluso desde las primeras etapas de la enseñanza oficial reglada, lo cual entra en conflicto con el reconocimiento de la educación como derecho humano y bien público (Biesta, 2012; Menashy, 2009). Las aportaciones de Cameron y Moss (2020) se encaminan en contra de esta perspectiva y proponen eliminar los planteamientos reduccionistas que abogan por la formación desde la educación infantil para el éxito, entendido este como la superación de determinadas pruebas académicas estandarizadas. Al contrario, se debe reforzar la *slow education* basada en el afecto, el respeto, la inclusión y la colaboración entre los diferentes agentes educativos (Moss, 2017; 2015; 2014).

Lejos de una formación objetiva y neutral, esos primeros años precisan de una visión amplia y global de la educación desde la dimensión ética y antropológica del ser humano. Este enfoque «implica el desarrollo de la reflexividad, el aprendizaje de la participación y la construcción de procesos de escucha, diálogo y corresponsabilidad [que] constituyen la base de cualquier experiencia».

La institución educativa construye los primeros cimientos de la mentalidad colectiva y la experiencia de ciudadanía en un entorno global y particular en el que cada individuo cuenta y suma. «Las formas más significativas de educación democrática suelen tomar lugar a través del proceso y las prácticas que hacen el día a día de la vida de los niños y niñas» (Belavi y Murillo, 2016, p. 30). Por tanto, la finalidad de la educación en el siglo actual debe ser buscar un equilibrio entre lo global y lo local para que el aprendizaje contribuya a insertar a cada persona en un mundo colectivo, en el que sepa desenvolverse en espacios diferentes y en el que se pueda formar parte, construir y transformar (Reimers, 2016). Es a partir de los 3 años, afirma Tonucci (1997; 2006), cuando se comienzan a gestar los primeros indicadores de conciencia ciudadana y se forman personas con plenos derechos y pensamiento propio, de manera que la democracia se inaugura en la educación infantil.

Cuando tratamos de los derechos de los niños y la participación social, debemos estimar «las cuestiones de fondo» que introduce Winter (1995), centrándonos en la educación de los más jóvenes. Esta ha estado tan mediada por los discursos y los prejuicios de los adultos, que la voz de la juventud ape-

nas se escucha, lo cual dificulta su implicación activa en la transformación social (Ghirotto y Mazzoni, 2013). Esta manera de educar a las futuras generaciones parece sumergida en el tejido social, por lo que se requiere un cambio en la educación para recuperar estos valores democráticos aparentemente perdidos.

### 3. La razón de ser de la educación infantil

Las políticas educativas adaptadas a los nuevos entornos más globales y flexibles abren paso a escenarios y retos sociales que instan a las autoridades educativas de cada país a fortalecer las políticas públicas de la educación infantil. Según Magro y Carrascal (2018), el objetivo principal de este refuerzo es «lograr garantizar una educación significativa que potencie un pensamiento transformador en la sociedad actual, que reconozca los derechos de los niños por recibir una educación de calidad y significativa» (p. 136).

La teorización y la conceptualización de las prácticas educativas como contexto de desarrollo de las personas (Vila, 2000; Coll, 1988; Solé, 1997; Bronfenbrenner, 1987) tienen una gran importancia en la educación de la infancia. Las instituciones educativas facilitan la tarea de las familias y colaboran en ella cuando estas no pueden encargarse de los hijos. Son precisamente esas prácticas educativas las que no se deben limitar a la asistencia, la instrucción o el entretenimiento, sino que cabe concebirlas como «una de las fuentes más importantes del desarrollo infantil» (Vila, 2000, p. 43). Las personas que inician sus estudios en la etapa infantil se encuentran más preparadas para enfrentar los principales retos y desafíos educativos que las que no han pasado por la educación formal inicial (Cardemil y Romá, 2016; Román y Murillo, 2010; Young, 2002; Ramey y Ramey, 1999).

Durante los primeros años de vida, «los niños aprenden las formas de sus mayores, perpetuando así sus valores, normas y prácticas sociales» (Giddens, 1996, p. 178). Según Lucas Marín (2006), hablar de *socialización* en vez de *educación* o *aprendizaje* refuerza el papel holístico y preponderante que mantiene la sociedad en este proceso de construcción social. La socialización responde a un término reciente, pero constata una realidad tan antigua como las sociedades (Belloni, 2007; Ortega, 2002; Berns, 1997; Pinto y Sarmiento, 1997; Lewis y Feinman, 1991; Qvortrup, 1987).

La institución educativa desempeña un papel activo hacia una socialización secundaria anticipadora, junto con los demás agentes de socialización (Porto, 2014). Sin embargo, debe entenderse la actividad de cada individuo y su «apropiación, aprendizaje e interiorización, mediante los cuales aprenden y se vuelven autoconscientes, dotados de capacidades de integración, comunicación y participación» (Pinto, 2000, p. 67).

La construcción de la ciudadanía y el desarrollo democrático «se cimientan en valores y competencias de los individuos, como en las prácticas de cooperación y conflicto que caracterizan sus acciones colectivas y las instituciones que establecen a través de medios políticos» (Cox *et al.*, 2014, p. 2). Por lo tanto, mediante esta participación, las instituciones educativas se vuelven activas en el perfeccionamiento de los mecanismos de la democracia.

## **4. Los programas oficiales de educación infantil y la construcción de la ciudadanía**

Una revisión del estado de la cuestión pone de manifiesto que no hay muchas publicaciones en las que se analice la construcción de los valores democráticos y la ciudadanía mediante los programas educativos de las enseñanzas oficiales. Algunas de estas obras de referencia se sitúan en el desarrollo de una ciudadanía democrática en las aulas considerando la radiografía de las políticas educativas desde el marco europeo (Bernabé, 2016; Correa *et al.*, 2016; Gutiérrez *et al.*, 2010).

La legislación educativa se encuentra sujeta a los cambios políticos y sociales de cada sistema de gobierno. En España, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el Real Decreto 1630/2006 regulaba las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Con la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la anterior, aparece el nuevo Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero. Este documento establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil de 0 a 6 años, y trata de «adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030», según su preámbulo (p. 3).

En el Real Decreto 1630/2006, no se incluían contenidos o aprendizajes concretos centrados en ese desarrollo de la construcción de la ciudadanía y la conciencia democrática en un medio social. A partir del nuevo Real Decreto 95/2022, se perciben ciertos avances, ya que se incluye la «competencia ciudadana» para «sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática» (p. 12).

De manera complementaria, en la normativa española de los últimos años, se evidencia un compromiso hacia las «competencias sociales y cívicas» en el currículo oficial de primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero), a partir de los 6 años. Con la actualización del Real Decreto 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, se mantiene la apuesta por la alfabetización cívica y el desarrollo de la «competencia ciudadana», la cual «contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basán-

dose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas» (p. 24).

Por su parte, en México, la educación está regulada por la Ley General de Educación (1993), con su última reforma publicada el 19 de enero de 2018. En 2017 se presentó el Modelo Educativo y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017; Gobierno de México, 2021), que constituyen el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica en México. Según los ámbitos de formación académica y las áreas de desarrollo que comprende la educación preescolar, se establecen varios aprendizajes esperados (SEP, 2017). De acuerdo con el foco de este estudio, en el campo de formación académica y el área de desarrollo vinculada a la «Exploración y comprensión del mundo natural y social», se promueve el fomento del conocimiento básico del medio y de sí mismos. Estos aprendizajes pretenden formar «personas dignas y con derechos, que aprendan a convivir con los demás y a reflexionar acerca del impacto que tienen sus acciones en la naturaleza, para tomar una postura responsable y participativa en el cuidado de su salud y del entorno» (p. 255).

En los programas educativos mexicanos de los primeros años, no se abordan enseñanzas formales encaminadas al avance democrático. Sin embargo, en los años posteriores sí hay una mayor presencia de estos valores en los instrumentos escolares. Los marcos curriculares que comprende la Educación Primaria contienen aspectos didácticos relacionados con las definiciones de ciudadanía, mientras que los programas de estudio añaden una planificación (tiempos, actividades, trabajo del docente, evaluación) y son más específicos (Cox, 2014, pp. 11-12).

En la Educación Primaria, la institución educativa facilita a los niños el encuentro con un «nosotros» cooperante y promueve la conciencia colectiva al margen de la familia, lo cual supone la base principal de la vida cívica y social (Martínez-Domínguez, 2019, 2015; Peña, 2007; Crick, 2003). Según Crick (1962), esta oportunidad de encuentro «provee la más básica de las condiciones para la cooperación entre los diferentes que, desde Aristóteles, es la marca distintiva del método político de construcción de orden» (citado en Cox, 2014, p. 2).

Por otro lado, las políticas educativas robustecen la educación ciudadana mediante los libros, en los que se transmite cierta visión limitada y ambigua de la democracia y la ciudadanía. «El énfasis puesto en la transmisión de un conocimiento legitimado por el Estado, pero limitado al entendimiento exclusivo de la democracia y la ciudadanía, en términos de su connotación legal, está vinculado al déficit de educación ciudadana en México» (Celis, 2018, p. 621).

Múltiples autores afirman que durante estos años se sientan las bases para el desarrollo personal y social posterior, ya que se adquieren los aprendizajes y competencias básicas (Gajardo y Torrego, 2022; Carbonell *et al.*, 2018). En la

etapa infantil, se promueve el respeto hacia las normas de convivencia y se gesta el desarrollo de la competencia social, en la medida en que los niños y niñas toman conciencia de su papel en el entorno y de su participación activa.

## 5. Marco metodológico

### 5.1 Técnica de análisis de información cualitativa y cuantitativa

En lo que respecta a la metodología, se ha implementado la técnica del análisis de contenido desde una doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa, a los programas educativos vigentes en México y España. Para ello, se consideraron los elementos recogidos en la tabla 1, que figura a continuación, a modo de indicadores teóricos (Ortiz de Santos *et al.*, 2018), categorías (Gajardo y Torrego, 2022) y conceptos.

En la tabla 1, a partir de las aportaciones de Ortiz de Santos *et al.* (2018) y del artículo de Gajardo y Torrego (2022) sobre el análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil, se asocia a cada uno de esos indicadores y categorías un único concepto central: representación, libertad, igualdad y participación. Esos conceptos clave abordan cada una de las dimensiones fundamentales de la democracia, según los teóricos principales (Díez, 2020; Endrizzi, 2020; Przeworski 2010; Córdova-Vianello, 2006; Ruiz San Román, 1997; Sartori, 1991). De este modo, se puede afirmar que la configuración de la

**Tabla 1. Indicadores, categorías y conceptos analizados**

<b>Indicador teórico</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto analizado</b>
Predominio del diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto entre los diferentes colectivos de una escuela.	Predominio del diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto.	Representación
Educación en una visión positiva y crítica del conflicto, cuya resolución puede desembocar en un posible cambio, diálogo, pensamiento crítico y reflexión.	Visión positiva y crítica del conflicto.	Libertad
Actuar contra aspectos negativos como el racismo, la injusticia o la pobreza y defender la igualdad de oportunidades para todos.	Promoción de la igualdad y denuncia de la injusticia.	Igualdad
Generar relaciones frecuentes con el entorno.	Fortalecimiento de las relaciones con el entorno.	Participación

Fuente: Basado en Gajardo y Torrego (2022), y Ortiz de Santos *et al.* (2018).

democracia se encuentra predeterminada por la presencia o ausencia de dichos elementos (representación, libertad, igualdad y participación), mientras que la calidad democrática estaría relacionada con la fuerza o la debilidad con la que vivan y convivan estos valores en la sociedad (Abela, 2002).

En cuanto a la explicación de estos conceptos, se podría concretar lo siguiente: 1) se entiende la representación como fuente fundamental de legitimidad (Urquizu, 2016, p. 42); 2) la libertad sería no estar sometido a la necesidad de vivir bajo el mandato de alguien ni mandar sobre nadie (Arendt, 2009); 3) la igualdad obedece al reconocimiento plural de identidades étnicas, raciales, culturales o de género (Sahui, 2016), y 4) la participación no debería verse reducida a diseños institucionales restringidos a elementos formales de la ciudadanía, a quienes se garantiza elegir y ser elegidos (Contreras y Montesinos, 2019), sino que debería ser un aliciente para la implicación y el respeto de las realidades sociales de cada territorio (Maleki y Bots, 2013).

En el caso de España, la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la anterior Ley Orgánica 2/2006, publicada en el Boletín Oficial del Estado, y el Real Decreto 95/2022, en el que se incluyen los objetivos, estipulan competencias clave y específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y situaciones de aprendizaje en la Educación Infantil.

En México, encontramos la Ley General de Educación, de 13 de julio de 1993, cuya última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación data de 19 de enero de 2018. Esta ley regula la educación que se imparte en el Estado, así como los organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. Centrándonos en la etapa de 3 a 6 años, que es el objeto de este estudio, en el caso mexicano, se sigue el documento *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017), en el que se recogen los aprendizajes esperados clasificados en campos de formación académica (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social), además de las áreas de desarrollo (educación socioemocional, artes y educación física) que estructuran las enseñanzas oficiales en la educación preescolar.

## 5.2 Análisis y resultados

A partir del análisis del contenido de los programas educativos oficiales, se concretan los aspectos más significativos desde la vertiente cuantitativa y cualitativa del estudio. Teniendo en cuenta el marco metodológico detallado anteriormente, en la tabla 2 se han sintetizado los conceptos centrales analizados.

**Tabla 2. Registro de los conceptos democráticos clave en los programas educativos oficiales**

Concepto analizado	España	México
Representación	14	40
Libertad	1	0
Igualdad	15	0
Participación	5	5

Fuente: Elaboración propia.

En tabla anterior, se refleja el número de veces que aparecen estos conceptos en los programas educativos seleccionados, a saber: el Real Decreto 95/2022, que regula las enseñanzas de Educación Infantil en España, y el documento *Aprendizajes clave para la educación integral* en México (SEP, 2017). No obstante, esta parte del registro requiere también de un análisis cualitativo desde un enfoque no cuantificable, presente en este estudio, que permita interpretar y entender el fenómeno en su contexto (Escudero y Cortez, 2018).

Del análisis de estos dos documentos oficiales, se desprende que la representación es un concepto capital, tanto en México (40) como en España (14). El registro del término es mayor en el documento mexicano, si bien únicamente se han considerado aquellas acepciones más relacionadas con el papel que ocupa un individuo en un entorno global y democrático, y se han descartado las que aluden a la mera representación simbólica o gráfica.

En España, el concepto con más presencia en la normativa educativa es el de la igualdad (15). Esta se asocia a valores como el respeto, la equidad, la inclusión o la convivencia, de manera que se promueven el diálogo y la resolución de los conflictos. Contrariamente, este concepto ni siquiera aparece en el documento oficial mexicano.

Por su parte, la participación tiene una presencia moderada (5) tanto en el caso español como en el mexicano. Además, en ambos documentos, el término general se asocia a otros significados diferentes al de ‘participación’ en un sentido de implicación activa desde los derechos y deberes de los niños.

Por último, el concepto de libertad tiene escasa o nula presencia en los programas que recogen los contenidos del currículo en la educación infantil. En México, la presencia es inexistente y, en España, tan solo se alude en una ocasión a la libertad en el Real Decreto 95/2022, que no resulta pertinente para el objeto de estudio de este trabajo, ya que tiene que ver con las posibilidades de expresión libre del menor en esta etapa.

## 6. Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos, en relación con las variables analizadas, son un punto de partida para entender el problema de la crisis de satisfacción de los sistemas democráticos representativos. Por todas las transformaciones vividas durante los últimos años (cambios sociodemográficos, incorporación de la mujer al ámbito laboral y pérdida de algunas de las funciones propias de la familia, entre otras), las instituciones educativas se encargan de una socialización cada vez más temprana en los menores.

En España, a diferencia del contexto mexicano, hay una mayor presencia de los contenidos y aprendizajes focalizados hacia la cultura democrática enmarcada en los valores de participación, igualdad, libertad y representación. Pese a que todavía se necesita un refuerzo en la Educación Infantil, en Primaria la presencia en las «competencias sociales y cívicas» es más elevada. Por lo tanto, esto podría tener su reflejo en la menor desafección en el sistema español comparado con el mexicano. Una reflexión sobre esta problemática, pues, podría ser: cuanto más grande es el énfasis educativo en los aspectos cívicos y ciudadanos, mayor conocimiento hay sobre los mecanismos de participación y representación, y, por consiguiente, más alto es el nivel de satisfacción social respecto a los sistemas democráticos.

En el caso de México, cuando los niños y niñas llegan a la educación primaria, «la mayoría ha estado al menos un grado en la educación preescolar, ocho de cada diez han estado dos grados y cuatro de cada diez han cursado el nivel preescolar completo» (SEP, 2017, p. 70). Comienzan las experiencias educativas enriquecedoras en cuanto a la consolidación de sus capacidades físicas, cognitivas y sociales en un entorno común. Ante tal heterogeneidad, la educación primaria mexicana afronta el reto de la alfabetización de los escolares durante los dos primeros años. En ella, se incluyen aspectos relacionados con la «convivencia y ciudadanía» (p. 75), para lo cual es necesario conocer, respetar y ejercer sus derechos y obligaciones mediante el rechazo de la violencia y el fomento de la convivencia pacífica.

Es necesario poner de manifiesto la dificultad para analizar el documento que se deriva de la Ley General de Educación, de 13 de julio de 1993, de México —*Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017)—, que tiene más de 300 páginas en las que se incluyen los campos de formación académica, las áreas de desarrollo y los aprendizajes esperados en las diferentes etapas educativas, intercaladas y con múltiples tablas y cuadros que complican la identificación de los términos empleados. Por ello, el presente análisis se limita a dichos campos. Se espera que en futuras investigaciones se pueda profundizar sobre los demás componentes del currículo

para complementar el examen de la legislación educativa mexicana. En el caso de España, el análisis del programa oficial que regula las enseñanzas de Educación Infantil (Real Decreto 95/2022), de 33 páginas, resulta más concreto, transparente y sencillo, acorde a las claves democráticas que se delimitan en este estudio.

Con estos resultados, se abre un debate apasionante para llevar a cabo futuros trabajos de investigación sobre la relación que podría existir entre el debilitamiento de estos aspectos democráticos en la educación infantil y la insatisfacción general hacia los sistemas democráticos. Por el momento, en este estudio, se pretende visibilizar una problemática real mediante esta visión comparativa entre México y España.

## **7. Consideraciones finales para el fortalecimiento de la democracia en la educación infantil**

Los resultados obtenidos confirman el punto de partida inicial; por lo tanto, a continuación se ofrecen algunas consideraciones útiles para el fortalecimiento del sistema democrático representativo español y mexicano. El propósito es promover la cultura democrática y una alfabetización cívica adecuada desde las instituciones educativas, que son clave en el proceso de socialización de cualquier ciudadano.

1. *Recomendaciones para los programas educativos oficiales del segundo ciclo de Educación Infantil en España y México:*
  - a. Incorporar la coparticipación como política pública educativa para la toma de decisiones dentro y fuera del aula.
  - b. Garantizar la promoción de actitudes y actividades que fomenten la alineación de la verdadera razón de ser de la educación infantil con los objetivos pedagógicos y los valores de la sociedad democrática.
2. *Recomendaciones para robustecer el sistema democrático en la sociedad y entre sus ciudadanos:*
  - a. Implementar un mecanismo que fortalezca el empoderamiento de las instituciones educativas como idea para revalorizarlas.

Los estudios sociales permiten identificar percepciones y opiniones de la ciudadanía en cuanto a sus sistemas democráticos. Por un lado, estos estudios se deberían adaptar a los tiempos haciéndolos más cercanos, confiables, sensibles y eficientes. Por otro, la educación infantil del siglo XXI se deberá adaptar a las nuevas condiciones y demandas de la socialización política. De no hacerlo, nos encontraremos en la antesala de un franco declive que ocasionaría el deterioro del sistema democrático de los Estados español y mexicano que, seguramente, se convertirán en actores secundarios en la construcción de ciudadanía.

## Financiación del proyecto

Esta investigación ha sido financiada por la Unión Europea - NextGenerationEU.



## Referencias bibliográficas

- ABELA, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <https://bit.ly/3KB846E>
- ARENDT, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- ARGÁEZ, J.M. (2006). Ética y política: construcción de la confianza en las instituciones públicas. En F. Domínguez Nárez y R. Vázquez Soberano (coords.), *Razón y sentido de la República: los desafíos del pensamiento de Juárez en el México contemporáneo* (pp. 35-59). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- BARREDA, M. (2011). La calidad de la democracia: Un análisis comparado de América Latina. *Revista Política y Gobierno*, 18(2), 265-295. <http://www.politicaygobierno.cide.edu/index.php/pyg/article/view/157>
- BELAVI, G. y MURILLO, F.J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34. <https://bit.ly/3CYjSKj>
- BELLONI, M.L. (2007). Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, 25(1), 57-82. <https://bit.ly/30YI8zi>
- BERNABÉ, M.M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en Educación Infantil: ¿qué sucede en las universidades valencianas? *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 20(2), 328-348. <https://bit.ly/3xAaNq3>
- BERNS, R. (1997). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Harcourt Brace College Publishers.
- BIESTA, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683-697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- BØE, M. y HOGNESTAD, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- CAMERON, C. y MOSS, P. (eds.). (2020). *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education*. UCL Press.

- CARBONELL, J., MARTÍNEZ, M., PUIG, J.M., TRILLA, J., URUÑUELA, P., BADIA, P., NÚÑEZ, L. (2018, septiembre 14). Manifiesto por una educación democrática en valores: convivencia y educación en valores. *Diario de la Educación*. <https://bit.ly/3cTuf7D>
- CARDEMIL, C. y ROMÁ, M. (2016). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- CASAS, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- CASAS, F. (2008). Los derechos de los niños y las relaciones intergeneracionales. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 15-25. <https://bit.ly/3p3VXnY>
- CELIS GARCÍA, Z.M. (2018). *Democracia y educación ciudadana en México: los libros de texto gratuitos* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX.
- COLL, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa: introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova.
- CONTRERAS, P. y MONTESINOS, E. (2019). Democracia y participación ciudadana: tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 178-191.
- CÓRDOVA VIANELLO, L. (2006). La democracia ideal en el pensamiento de Norberto Bobbio y las democracias reales en América Latina. En L. Córdova Vianello, *Norberto Bobbio: cuatro interpretaciones* (pp. 51-80). Universidad Autónoma de México y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO. (2000, 2006, 2012, 2018). *Latinobarómetro México*. <https://bit.ly/3pbtGfo>
- CORREA, J.M., ABERASTURI-APRAIZ, E. y GUTIÉRREZ-CABELLO, A. (2016). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 39-54. <https://bit.ly/3nVbU0e>
- COTS I MONER, J. (2005). El derecho a la participación de los niños. *Revista de educación social*, 4. <https://bit.ly/3HWU3OC>
- COX, C., BASCOPÉ, M., CASTILLO, J.C., MIRANDA, D., BONHOMME, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975>
- CRICK, B. (1962). *In defence of politics* (5.ª edición). Continuum.
- CRICK, B. (2003). The English citizenship order 1999: Context, content and pre-suppositions. *Education for democratic citizenship. Issues of theory and practice* (pp. 1-14). Ashgate Publishing.
- DEWEY, J. (1946). *Democracia y educación*. Losada.

- DÍAZ, A. (2014). La (in)satisfacción con el funcionamiento de la democracia en América Latina. *Iberoamericana*, 54, 169-173.
- DÍEZ, J. (2020). *Los valores sociales y culturales: cómo surgen, cómo se difunden y cómo cambian*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ENDRIZZI, D. (2020). Las dimensiones de la calidad democrática: un análisis metodológico de la propuesta de Leonardo Morlino. En F.M. Ávila Hernández, M.A. Prieto Salas, J.E. León Molina, J.V. Villalobos Antúnez, G.Machado, L.Romero Neces,... C.H.Prieto Fetiva, *Derechos humanos, democracia y poder judicial*. Universidad Católica de Colombia.
- ESCUADERO SÁNCHEZ, C.L. y CORTEZ SUÁREZ, L.A. (coords.) (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ediciones UTMACH. <https://bit.ly/3nWYfGb>
- GAJARDO ESPINOZA, K. y TORREGO EGIDO, L. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- GALLI, C. (2013). *El malestar de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- GHIROTTI, L. y MAZZONI, V. (2013). Being part, being involved: The adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867166>
- GIDDENS, A. (1996). *Sociología*. Alianza Editorial.
- GOBIERNO DE MÉXICO. (2021). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://bit.ly/3xuzLAP>
- GREPPI, A. (2012). *La democracia y su contrario. Representación, separación de poderes y opinión pública*. Trotta.
- GUTIÉRREZ, M., DOMENE, S., y MORALES, J.A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 85-110. <https://bit.ly/3FXzEqZ>
- HAGOPIAN, F. (2005). Derechos, representación y la creciente calidad de la democracia en Brasil y Chile. *Revista Política y Gobierno*, 12(1), 41-90. <http://www.politicaygobierno.cide.edu/index.php/pyg/article/view/309>
- HART, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- INNERARITY, D. (2020). *Pandemocracia: una filosofía de la crisis del coronavirus*. Galaxia Gutenberg.
- LEVINE, D., & MOLINA, J. (2007). La calidad de la democracia en América Latina: una visión comparada. *Revista América Latina Hoy*, 45, 17-46. <https://doi.org/10.14201/alh.2427>

- LEWIS, M. y FEINMAN, S. (eds.) (1991). *Social influences and socialization in infancy*. Plenum Press.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, de 13 de julio de 1993 (México). <https://bit.ly/3I0s00u>
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España). <https://bit.ly/3FSU6cs>
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/43jCnYa>
- LOCATELLI, R. (2018). La educación como bien público y común: reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.59195>
- LUCAS MARÍN, A. (2006). *Sociología: una invitación al estudio de la realidad social* (2.ª ed.). Ediciones Universidad de Navarra.
- MAGRO GUTIÉRREZ, M. y CARRASCAL DOMÍNGUEZ, S. (2018). Perspectivas actuales de la Educación Infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 134-153.
- MALEKI, A. y BOTS, P. (2013). A framework for operationalizing the effect of national culture on participatory policy analysis. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 15(5), 371-394. <https://doi.org/10.1080/13876988.2013.846959>
- MARCH, J. G. y OLSEN, J. P. (1999). *El redescubrimiento de las instituciones: la base organizativa de la política*. Fondo de Cultura.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, L. M. (2015). El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 27-52.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, L. M. (2019). Lo permanente del aprendizaje humano para responder al continuo cambio. *Foro de Educación*, (17)27, 253-270.
- MENASHY, F. (2009). Education as a global public good: The applicability and implications of a framework. *Globalisation, Societies and Education*, 7(3), 307-320. <https://doi.org/10.1080/14767720903166111>
- MENDIETA, L. (1946). Ensayo sociológico sobre los partidos políticos. *Revista Mexicana de Sociología*, 8(2), 265-300.
- MORLINO, L. (2003). *Democrazie e democratizzazioni*. Il Mulino.
- MORLINO, L. (2007). Explicar la calidad democrática: ¿Qué tan relevantes son las tradiciones autoritarias? *Revista de Ciencia Política*, 27(2), 3-22.
- MOSS, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779904>

- Moss, P. (2015). There are alternatives! Contestation and hope in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 226-238. <https://doi.org/10.1177%2F2043610615597130>
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- NORRIS, P. (1999). Institutional explanations for political support. En P. Norris (ed.), *Critical citizens: Global support for democratic government*. Oxford University Press.
- ÑAÑEZ RODRÍGUEZ, J.J. y CAPERA FIGUEROA, J.J. (2017). Participación política y gobierno escolar en las instituciones educativas de Ibagué. *Espacios Públicos*, 20(48), 151-171. <https://bit.ly/3I0s2p8>
- ORTEGA GUTIÉRREZ, F. (coord.) (2002). *Fundamentos de Sociología*. Síntesis.
- ORTIZ DE SANTOS, R., TORREGO, L., y SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- PASQUINO, G. (2014). Democracia, elecciones, partidos. En M. Bovero & V. Pazé (Eds.), *La democracia en nueve lecciones* (pp. 29-46). Trotta.
- PEÑA, C. (2007). Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 31-44.
- PINTO, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Afrontamento.
- PINTO, M. y SARMENTO, M. (coords.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- PORTO PEDROSA, L. (2010). Socialización de la infancia en películas de Disney/Pixar y Dreamworks/PDI: análisis de modelos sociales en la animación. *Prisma Social*, (4), 1-20. <https://bit.ly/3nTj9G6>
- PORTO PEDROSA, L. (2014). *Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar: estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense.
- PRIETO, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3322984>
- PRZEWORSKI, A. (2010). *Qué esperar de la democracia, límites y posibilidades del autogobierno*. Siglo XXI.
- PUTNAM, R.D., Pharr, S.J. y Dalton, R.J. (2000). Introduction: What's troubling the trilateral democracies? En S.J. Pharr y R.D. Putnam (eds.), *Disaffected democracies: What's troubling the trilateral countries?* Princeton University Press.

- QVORTRUP, J. (1987). Introduction to sociology of childhood. *International Journal of Sociology*, 17(3), 3-37.
- RAMEY, C. T. y RAMEY, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. En R. C. Pianta y M. J. Cox (eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 217-251). Paul H. Brookes.
- REAL DECRETO 1630/06, de 29 de diciembre, por el que establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (España). <https://bit.ly/3nUgLyU>
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (España). <https://bit.ly/3p9aHC9>
- REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (España). <https://bit.ly/3zPtCHC>
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (España). <https://bit.ly/3zKU5X5>
- REIMERS, F. (2016). *Empowering global citizens: A world course*. Publishing Platform.
- ROBERTSON, S. L., MUNDI, K., VERGER, A. y MENASHY, F. (eds.) (2012). *Public-private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world*. Edward Elgar.
- ROJAS-BETANCUR, M. A., GALLEGO-QUICENO, D. E., BOCANUMENT-ARBELÁEZ, M., & PINEDA-CARREÑO, M. A. (2018). La calidad de la democracia. Examen de sus fundamentos conceptuales a comienzos del siglo XXI. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 105-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100258345009>
- ROMÁN, M. y MURILLO, F. J. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância a través da sua avaliação. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 4-6. <https://bit.ly/3xAyDCd>
- RUIZ SAN ROMÁN, J. A. (1997). *Introducción a la opinión pública clásica*. Tecnos.
- SAHUI, A. (2016). La igualdad en la medida de la calidad democrática. Una revisión crítica de la propuesta de Leonardo Morlino. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(227), 273-293. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30029-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30029-0)
- SANTOS GONZÁLEZ, Y. y MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, ÓSCAR A. (2020). La insatisfacción con la democracia en América Latina: análisis de factores económicos y políticos en 2017. *Universitas*, 32, 157-174. <https://doi.org/10.17163/unin32.2020.08>
- SARTORI, G. (1991). Democracia. *Revista de Ciencia Política*, 13(1-2), 77-96.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Gobierno de México. Secretaría de Educación Pública.

- SLOTERDIJK, P. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo XX?* (Vol. 94). Siruela.
- SOLÉ, I. (1997). *Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament*. Universitat Oberta de Catalunya.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TONUCCI, F. (2006). La auténtica democracia empieza a los tres años. *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. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- TORRES BUGDUD, A., ÁLVAREZ AGUILAR, N. y OBANDO RODRÍGUEZ, M.R. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151-172. <https://bit.ly/3nVpII8>
- TRILLA, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 305-324. <https://bit.ly/3FXAaFg>
- TRILLA, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía. En J.M.<sup>a</sup> Puig y R. Bisquerra (coords.), *Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía* (pp. 77-91). Horsori.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A.M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. <https://bit.ly/3I9GRWT>
- TRILLA, J. y NOVELLA, A.M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, número extraordinario 1, 23-43. <https://bit.ly/3I6lyFp>
- URQUIZU, I. (2016). *La crisis de representación en España*. Catarata.
- VILA, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60. <https://doi.org/10.35362/rie2201021>
- WINTER, M.D. (1995). *Children as fellow citizens: Participation and commitment*. Radcliffe Medical Press.
- YOUNG, M.E. (comp.) (2002). *From early child development to human development: Investing in our children's future*. World Bank.
- ZUART, A. (2019). *¿Adiós democracia de partidos?: una mirada desde la Comunicación Política y la Opinión Pública*. Fragua.