



**GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN INFANTIL**  
**2017-2018**

**LA INFANTILIZACIÓN EN MATERIALES CURRICULARES  
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**THE INFANTILIZATION IN THE CURRICULAR  
MATERIALS OF EARLY YEARS EDUCATION**

**Autora: Ainoa Maza Sastre**

**Director: Maria Ángeles Gutierrez Pérez**

**VºBº DIRECTOR**

**VºBº AUTOR**

## **RESUMEN**

La realización del presente Trabajo de Fin de Grado tiene como propósito llevar a cabo un análisis de forma tanto cualitativa como cuantitativa del material curricular “Sonrisas” destinado a alumnos de 4 años de Educación Infantil. La finalidad del análisis es identificar aspectos característicos del sesgo infantilizador atendiendo a distintas dimensiones como son: la temática utilizada, las imágenes y las actividades. La infantilización se ve reflejada a través de elementos mágicos, estereotipos, realidades distorsionadas y actividades cerradas y que no implican tareas motrices.

## **PALABRAS CLAVE**

Infantilización, materiales curriculares, libros de texto, Educación Infantil, escuela.

## **ABSTRACT**

The purpose of this Final Degree Project is to carry out a qualitative as well as quantitative analysis of the curricular material “Smiles”, aimed at 4-year-olds pupils of Early Childhood Education. The aim of the analysis is to identify some characteristic aspects of the infantilizing bias taking into account different dimensions, such as: the topic dealt with, the images and the activities. The infantilization is reflected through magical elements, stereotypes, distorted realities and very simplified activities.

## **KEY WORDS**

Infantilization, curriculum materials, textbooks, Early Years Education, school.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. MARCO TEÓRICO .....	8
3.1 Los libros de texto: historia y antecedentes.....	8
3.2 Libros de texto en el entorno escolar.....	12
3.3 Infantilización en los libros de texto.....	19
4. OBJETIVOS.....	23
5. DECISIONES METODOLÓGICAS .....	24
6. ANÁLISIS .....	27
6.1 Análisis temático.....	27
6.2 Análisis de las imágenes.....	31
6.3 Análisis de las actividades.....	35
CONCLUSIONES .....	38
BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES.....	40
ANEXOS.....	40

## **1. INTRODUCCIÓN**

Como bien sabemos, los materiales curriculares escogidos para la práctica educativa van a condicionar en muchos aspectos la forma de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, así como el grado de consecución de los distintos elementos curriculares tales como: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología.

Además, considerando el uso generalizado de los libros de texto en la escuela y la importancia que dicho materiales adquieren en la formación y desarrollo personal del alumno, estos deberían ser elegidos y elaborados minuciosamente.

Torres, uno de los autores en los que me he apoyado para la realización de este trabajo cree que uno de los objetivos más importantes para la educación de las generaciones venideras es la de educar con optimismo y confianza. Los alumnos necesitan saber cuáles son sus posibilidades pero siempre teniendo presente la capacidad de reflexión, de análisis y de compromiso con la lucha por la justicia (Torres, 2008). Los materiales que se encuentren a su alrededor deben estar cargados de todo ese optimismo y confianza en sí mismos que les hagan potenciar sus capacidades. Para eso, los alumnos deben ver coherencia entre lo que se les dice y lo que se hace.

Lo que a menudo aparece en los libros de texto en nada se aproxima a esto, ya que como se verá al final del estudio de un libro destinado a la Educación Infantil (4 años) de la Editorial SM, llamado Proyecto “Sonrisas”, es constante la infantilización y la muestra de mundos fantásticos e irreales a los alumnos.

Por esta razón, mi presente Trabajo de Fin de Grado pretende analizar estos materiales curriculares para identificar la presencia de posibles elementos infantilizadores utilizando un análisis crítico además de metodologías cuantitativas y cualitativas.

La estructura interna del presente trabajo comienza con la justificación del mismo, pretendiendo explicar por qué resulta necesario analizar los libros de texto.

Posteriormente, en el marco teórico se ha tenido en cuenta a multitud de autores para establecer los antecedentes de esta herramienta tan antigua además de para indicar el papel que ha ido ocupando en el entorno escolar. Una vez que hemos conocido las causas de por qué los libros de texto se han adentrado en el contexto escolar, es

necesario saber las consecuencias de este hecho. Con ello, he pasado a referenciar a algunos autores que nos muestran la infantilización en los libros de texto de las aulas de nuestro país. Esta revisión bibliográfica me ha servido para adquirir pautas en el posterior análisis y proporcionarme criterios a la hora de analizar aquellos aspectos que muestran el sesgo de la infantilización.

El siguiente apartado del estudio son los objetivos. A partir del objetivo general y principal del estudio he expuesto los objetivos específicos. El objetivo principal es reconocer elementos infantilizadores en libros de texto de Educación Infantil para posteriormente detectar aspectos más concretos en las temáticas utilizadas, las imágenes y las actividades propuestas.

Continuando con la estructura interna, el siguiente apartado se trata de las decisiones metodológicas, donde establezco y explico detalladamente la metodología que utilizaré en el apartado de análisis. En dicho apartado tengo en cuenta tres aspectos que podrían indicarme la presencia del sesgo infantilizador: la temática utilizada, las imágenes y las actividades.

Finalmente, el trabajo se cierra con las conclusiones correspondientes a todo el estudio, haciendo una reflexión personal y crítica de los resultados obtenidos.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Los libros de texto han sido muy criticados a lo largo de la historia a pesar de que inicialmente contribuyeron a la alfabetización y a la construcción de nuevas formas de almacenar información.

La realidad es que sigue constituyendo un recurso esencial en las aulas de nuestro país y su función dista mucho de ser un mero apoyo para los docentes. Tal y como nos indica Martínez Bonafé (2002): “Los libros de texto siguen siendo, en plena era digital, el dispositivo didáctico que hegemoniza el desarrollo curricular en las aulas de Primaria, Secundaria y Bachillerato, y con intensidad creciente, también en las aulas de Infantil” (p.1).

El hecho de que esté presente cada vez más en las aulas de Educación Infantil es debido a los intereses que mueve esta herramienta. Según Apple (1993): “Los libros de texto están atrapados en una serie de complicadas dinámicas políticas y económicas. Su edición suele resultar muy competitiva. La situación no está únicamente controlada por la «mano invisible» del mercado. Depende igualmente de la mano «política», no menos visible” (p.114). Estas afirmaciones nos llevan a preocuparnos por aquellos valores que se están transmitiendo a través de los libros de texto y qué ideas hay detrás acerca de la infancia, la escuela y los maestros y maestras.

Torres (2002) asume que:

“Ser profesor o profesora nunca fue una tarea fácil, pues el trabajo en las instituciones escolares es un proceso en el que se ponen en juego numerosos procesos: interacciones emocionales, relaciones grupales, conocimientos y destrezas, valores asumidos, intuiciones y rutinas. Conocer cómo son y funcionan las actuales sociedades globalizadas obliga a descubrir de qué modo se producen las injusticias en nuestro contexto más próximo y, por supuesto, en las sociedades en las que vivimos y en el mundo en general” (p.84).

La infantilización, resulta ser uno de los sesgos en los que más se incurre en los libros de texto. Este tratamiento de los temas muestra a los alumnos una completa distorsión de la realidad a partir de elementos mágicos y estereotipados que poco se aproximan a su vida terrenal.

Por esta razón, de nuevo Torres (2011) nos dice que “es necesario revisar y repensar las concepciones que tenemos sobre los niños, sus capacidades y posibilidades, siendo este el camino certero para que los materiales curriculares que se empleen y su gestión, dejen atrás la concepción “desfasada, romántica e infantilizante acerca del alumnado” (p. 252).

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 Los libros de texto: historia y antecedentes**

Para poder exponer la historia, el proceso y los antecedentes de lo que ahora conocemos como libros de texto es necesario que hagamos una primera clasificación temporal. Es Selander (1990), citado en Selander (1988), quien nos señala el hecho de que “el desarrollo del libro de texto en Occidente se puede dividir en dos periodos: el primero abarca los siglos XVI y XVII y el segundo, desde finales del siglo XIX al siglo XX”.

Fueron Peter Ramus, dando importancia a la dialéctica y Jan Amos Comenius quienes impulsaron los libros de texto como material básico para el aprendizaje y la educación en este primer periodo. Sin embargo, no fue hasta el siglo XIX donde el libro de texto se convirtió en el instrumento básico de instrucción y educación (Selander, 1990).

En los inicios de la escuela, la transmisión oral había sido la única forma de transmitir y compartir conocimientos debido al analfabetismo de la población. Poco a poco, el libro de texto fue ocupando el lugar que antes tenían los medios orales de transmisión de conocimientos y ha sido uno de los medios que más ha contribuido a la enseñanza y culturización de quienes la utilizan. Durante largo tiempo, estuvieron reservados a la formación de las élites pertenecientes a la nobleza o al clero, quienes únicamente tenían la posibilidad de ser instruidos. Sin embargo, muchos años después, en torno al s. XIX en España (anteriormente en otros países), gracias a la Ilustración y a la redacción del Informe Quintana, se produjo una expansión masiva de esta herramienta y pasó a ocupar un papel mucho más importante. A partir de este momento, cobra importancia como mediador pedagógico y socializante de la cultura (García Mínguez y Beas, 1995).

Centrándonos en el segundo periodo del que hablábamos anteriormente, situado entre los siglos XIX y XX, Selander (1990) nos indica que:

“Hoy en día los libros de texto han sido reemplazados por «sistemas de material de enseñanza». También se pueden encontrar dos fases diferentes en este período. La primera se extendió desde 1880 hasta 1940 y en ellas los libros de texto eran escritos por algunos de los más notables profesores e intelectuales de la burguesía. En la segunda fase, de 1945 a 1980, pedagogos especializados se han ocupado de la confección de los libros de texto, no investigadores excelentes o pioneros. Estos

últimos son especialistas en el conocimiento de investigación e intentan trasladar este presupuesto al campo pedagógico” (p.351).

Anteriormente al comienzo de esta primera fase, la Iglesia era la institución que tenía el control sobre la educación elemental. Fue a partir de 1880 cuando el Estado pudo recuperar el control sobre ella existiendo una verdadera lucha encarnizada entre el Estado y la Iglesia (Selander, 1990).

Al hablar de este periodo, podemos definirlo como el momento de una enorme expansión de los libros de texto. Sus causas se encuentran en la formación de los Estados. La formación supuso que la nueva burguesía creara nuevas materias escolares y planes de estudio, ampliando la utilización de los libros de texto como instrumento básico para la enseñanza de forma masiva e indiscriminada (Selander, 1990).

García Mínguez y Beas (1995) nos explican algunos factores que también pudieron influir en esta expansión de los libros de texto: “La asunción por parte del Estado de la función educativa, la aparición de un cuerpo de profesionales de la enseñanza y la regulación institucional del sistema de instrucción” (p.17).

Además, tal y como nos dice Cuesta (2006):

“La Restauración, en sentido amplio, fue una época dorada de la edición escolar. Se aseguró la presencia de los manuales “sin pedagogía” en los niveles superiores de enseñanza y comenzó a extenderse y abrirse camino el consumo privado de los textos “con pedagogía” en las escuelas. El crecimiento y modernización de las empresas editoriales, la mejora en la tipografía y en la ilustración gráfica (...) todo ello de consuno vino a fortalecer la edición escolar” (p.193).

Por esta razón, los libros de texto pasan a ser el material fundamental para los docentes, la guía para llevar a cabo su práctica educativa y las enseñanzas de los alumnos. Del mismo modo, para los alumnos resulta la principal fuente de información y conocimiento. De acuerdo con esta idea, es Escolano (1993) citado en García Mínguez y Beas (1995), quien señala que “durante muchos años ha constituido la principal fuente de inspiración para la planificación y evolución del programa seguido por los maestros” (p.19).

García Mínguez y Beas (1995) creen que el libro de texto tenía unos objetivos y añaden:

“El uso del libro estaba condicionado o controlado oficialmente por el Real Consejo de Instrucción Pública, que cada tres años emitía un listado de textos bendecidos bajo la amenaza de que aquellos que adoptasen libros no aprobados incurren en la posibilidad de que haya consecuencias” (p.37).

También Cuesta (2006) nos acerca al impacto que provocaron los libros de texto escolares diciendo que “incluso el Estado liberal que impuso un modelo de libertad restringida se vio sometido a las presiones de una opinión que denunciaba los abusos connaturales a la peculiar economía política del libro escolar (El Estado seleccionaba; el profesor elegía y los padres compraban)”.

Con esto vemos cómo no solo era la Iglesia uno de los pilares sobre los que se sustentaban los escritores de libros de texto sino que, la dimensión política y las relaciones con la patria también cobraban especial importancia. García Mínguez y Beas (1995) nos dicen: “Sabían los escritores de manuales que uno de los poderes reales de la escuela era el espíritu patriótico. La fe en España es la otra religión; a lo largo del siglo XIX la formación de los Estados-naciones se acompaña del sentido de pertenencia al país.”(p. 32). De este modo, la práctica educativa en ese momento estaba totalmente condicionada por la Iglesia y por ende, por el Estado.

La realidad es que el hecho de que unos pocos fueran los que escribieran dichos textos, implicaba una serie de consecuencias explicadas por Cuesta (2006):

“Un texto escolar materializa una constelación simbólica de relaciones y de funciones reales de diverso orden. Su tamaño y su aspecto físico, la sociología de sus autores, lo que dice y lo que omite en sus páginas, su propio proceso de gestación y distribución (...) En su trasfondo operan las leyes de la industria cultural de un género de literatura que es una criatura históricamente troquelada en las sociedades disciplinarias y de control” (p. 188).

Avanzando en el tiempo nos encontramos con que las sucesivas reformas y contrarreformas educativas, tales como el Plan Pidal y la Ley Moyano, consiguen que se produzcan cambios sustanciales en la extensión de la educación obligatoria. La educación adquiere un carácter universal, gratuito y público. De la mano de estos avances se observaron modificaciones en cuanto a objetivos, métodos, contenidos y por supuesto, en los libros de texto (García Mínguez y Beas, 1995). Estos mismos autores

nos señalan que con el Plan Pidal “se destaca la sólida justificación desde el punto de vista pedagógico y la coherencia con el rigor científico. Con este documento deviene la secularización de la enseñanza privada por primera vez en nuestro país” (p.24).

Por otro lado, la Ley Moyano:

“Regulariza de manera estable los fundamentos del sistema educativo y presenta un texto que organiza todo el sistema educativo de forma que (...) acepta la instrucción obligatoria y gratuita hasta los nueve años, diseña un programa de creación de escuelas, encarga a los Ayuntamientos y Provincias el mantenimiento de los centros, el pago de los sueldos del maestro...” (p.24).

Es evidente que estas reformas educativas resultan claves para continuar avanzando en procesos de mejora de la enseñanza. Lo mismo que la Ley General de Educación de 1970, la aprobación de la LOGSE en 1990 y de la LOE en 2006 o de la LOMCE en 2013. Pero tras todas ellas, advertimos que los libros de texto continúan siendo el recurso mayoritario para los centros escolares y por tanto las editoriales privadas han ido multiplicando sus ventas llegando a presentar el 23,3% de todas las ventas del sector del libro en España en el año 2002 (Cuesta, 2007).

A pesar de los cambios que estas reformas han aportado al contexto educativo español, García Mínguez y Beas (1995) creen que:

“Cualquier reforma educativa dice más de lo que dice y las revoluciones escolares son menos revolucionarias de lo que manifiestan, ya que las ideologías dominantes no pierden el poder sino que sutilmente lo desplazan de uno a otro ámbito. (...) Por su parte el libro de texto contribuyó a la configuración de logros sociales contrapuestos: se comporta como un elemento ilustrativo y liberador del pueblo, merced de la socialización de la cultura; de otra parte, resulta ser el instrumento de primera mano para imponer unas normas, al amparo de las cuales se aseguran los valores tradicionales” (p.39).

Por otra parte, los libros de texto ya no son (de forma directa) una canalización de valores e ideologías promulgadas por la institución de la iglesia o del Estado únicamente. Sin embargo, entran en juego otros factores que sí condicionan lo que aparece en los libros de texto escolares. Apple (1993) nos indica que “lo que se considera conocimiento legítimo es, por el contrario, el resultado de complejas

relaciones de poder y de luchas entre clases, razas, sexos y grupos religiosos identificables. Por tanto, educación y poder son elementos de un binomio indisociable”.

Cuesta (2006) nos recuerda que:

“En su trasfondo operan las leyes de la industria cultural de un género de literatura que, no se olvide, es una criatura históricamente troquelada en las sociedades disciplinarias y de control. Además, los libros de texto no hablan por sí mismos, carecen de la virtud de la elocuencia (...) y descendieron lentamente desde los palacios hasta las aulas, desde la formación de príncipes hasta la educación colegial de élites o la enseñanza simultánea de las escuelas creadas por el Estado liberal” (p. 189).

Hasta aquí, la historia del libro de texto nos ha mostrado que desde organismos o instituciones como el Estado y la Iglesia, las páginas de los mismos se han encontrado impregnadas de valores con una intencionalidad clara que han sido transmitidos a la sociedad. Tanto el tratamiento de algunos temas como el hecho de no tratar algunos otros, nos dejan ver que los libros de texto tienen un carácter muy alejado de lo neutro.

Por todo esto, la escuela a pesar de sufrir todos estos cambios mantiene algunos aspectos que se perpetúan desde años atrás. Los niños siguen estando aislados de la sociedad en la que viven, no se les prepara como ciudadanos críticos y participativos sino como súbditos sumisos y se siguen transmitiendo conocimientos de forma tradicional en vez de enseñarles a pensar y a analizar la realidad (Delval, 1992).

### **3.2 Libros de texto en el entorno escolar**

Para adentrarnos en el sentido y el uso que los libros de texto adoptan en nuestras aulas escolares, considero necesario apuntar una de las definiciones que Martínez Bonafé (2008) nos propone de libro de texto. Se trataría de: “Artefacto o recurso material para el trabajo de enseñanza en los ámbitos de la escolarización, utilizado por un profesor para organizar el trabajo de enseñanza-aprendizaje con un grupo de estudiantes y que ha sido pensado, diseñado, editado, vendido y comprado” (p.62).

A partir de esta definición más o menos actualizada, entendemos que ahora mismo, la implantación de libros de texto en un aula es un proceso en el que ni alumno ni docente participan y que sin ninguna duda actúa como patrón esencial para su aprendizaje. De esta forma, los libros de textos son utilizados como una herramienta que escoge por los maestros todo aquello que los alumnos deben aprender y por tanto, han llenado nuestras escuelas de caballos de Troya: montones de papel encuadernados cuyas palabras sólo sirven para embotar las mentes de nuestra juventud nacional y convertirla en enemiga del aprendizaje (Graham Down, citado por Apple, 1993).

Popkewitz (1998), citado por Romero y Gómez (2005):

“Nos encontramos con la visión que se tiene acerca de “ser niño”. Concepción que conlleva a expectativas acerca de cómo debe plantearse su educación y qué resultados se espera obtener de la misma, de tal suerte que participan en la producción de la propia “realidad ontológica” (p. 417).

Se trata de una escuela que no parte de los intereses reales de los alumnos puesto que sus necesidades individuales no pueden tratarse con libros de texto realizados a partir de temas y conocimientos muy estandarizados e iguales para todos, con un tratamiento simplista la mayoría de las veces.

Martínez Bonafé (2008) nos acerca un poco más a esta idea, explicándonos que:

“El sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica e incertidumbre. Aprende que el saber se organiza desde la Academia, y se presenta tal como es elaborado en la propia Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente. La complejidad, la búsqueda de relaciones, la interacción disciplinar, la interconexión de saberes científicos, en conocimiento compartido, la mirada globalizadora, tienen aquí poco reconocimiento” (p. 2).

Por otro lado, para algunos docentes, se trata de un instrumento para su comodidad y seguridad a la hora de llevar a cabo su práctica educativa. Les permite estructurar las clases y tener una guía para “no perderse” en el camino (Graham Down, citado por Apple, 1993). Ante esta visión de los enseñantes acomodados en los libros de texto, nos encontramos con que únicamente se están tratando en las aulas contenidos fijados por

asignaturas, disciplinas y miradas que favorecen unas ideas estructuradas y convergentes, con soluciones claras y prefijadas (Torres, 2008).

Una de las consecuencias negativas para los profesores es su desprofesionalización. Los maestros que optan por este tipo de enseñanza y que únicamente utilizan como herramienta para su docencia el libro de texto, no dan lugar a otros materiales de creación propia ni tiene cabida la flexibilidad a la hora de establecer actividades que se salgan de lo previsto. Además, implica una pérdida total de autonomía, puesto que se encuentran totalmente limitados a seguir todas las directrices que propone el libro de texto.

Del mismo modo, el tipo de conocimiento e información que damos al niño se encuentra bastante empobrecido ya que únicamente se utiliza una única fuente de información de entre todas las que suelen utilizar las personas cuando quieren aprender sobre un asunto o solucionar un problema.

Johnsen (1996) pretende hacernos una diferenciación conceptual de los libros de texto y los libros escolares a través de un ejemplo:

“Si confinamos el término libro de texto a los libros producidos para el uso en secuencias de enseñanza, entonces excluimos aquellos libros cuyos autores no tenían la intención de que se hiciera tal uso de los libros. Cuando se lleva a un aula un ejemplar de las obras de Shakespeare, aunque sea un texto sencillo, y se utiliza este ejemplar para la enseñanza, se convierte, en cierto modo, en un libro de texto” (p.25).

Anteriormente, hemos analizado la importancia y el uso que se les ha ido dando a los libros de texto a lo largo de toda la historia y en épocas anteriores hemos visto cómo resultaba ser una fuente ingente de información. Pero, ¿esa información resulta objetiva e imparcial?

Selander (1990) nos da respuesta a esta cuestión, indicándonos que:

“Los libros de texto utilizados como recursos didácticos en la escuela, resultan entonces uno de los factores que influyen a la hora de desarrollar un tipo de práctica educativa u otra y como consiguiente, condicionan los conocimientos y aprendizajes del alumnado. Se puede caracterizar como un estilo de escribir

socialmente determinado, enmarcado por su objetivo institucional, esto es, dependiente de una organización con entidades diferentes desde el punto de vista social (clases, edades, etc.) y espacial (diferentes tipos de hogares, aulas, etc.) y con unos horarios específicos. La idea básica implícita en el libro de texto es que éste se configura no como algo destinado a presentar conocimientos nuevos, sino a reproducir conocimientos ya sabidos” (p.351).

Torres (2011) es quien nos adentra en los contenidos que los libros de texto poseen, tanto como de portadores de valores e ideologías como de sesgos. En cuanto a esta primera parte nos indica que:

“Las instituciones escolares son uno de los primeros espacios en los que la mayoría del alumnado va a tomar contacto y a trabajar con libros informativos que van a intentar explicarle el mundo. Pero en este espacio, no podemos ignorar el privilegio informativo de los libros de texto, teniendo prácticamente la exclusiva en el poder de decir, hablando desde una posición de autoridad tan importante en la que, incluso, la autoría de la información pasa a ser algo completamente secundario. Lo dice el libro de texto y eso ya es suficiente, al menos para un gran porcentaje de estudiantes y profesorado” (p.214)

De acuerdo con las ideas de Torres, Apple (1993) nos indica la concepción del libro de texto como el resultado de una compactación de información destinada aparentemente a ser transmitida de forma objetiva a los niños. Sin embargo:

“Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales. Se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder. Y comunidades con compromisos claramente diferenciados, así como los alumnos y profesores, discuten sobre lo que significan y cómo se utilizan. Es ingenuo considerar el currículo escolar como un conocimiento neutro” (p.110).

Además, este mismo autor nos dice que las publicaciones escolares no son ajenas al mundo del comercio. No son solo utilizadas para la transmisión de cultura e información sino que “aunque pueden ser el vehículo de las ideas, no por ello dejan de ser mercancías que hay que «distribuir en el mercado»” (p.114). No se aleja de lo que

podría ser una competición en la que “el mejor postor” se lleva el triunfo en forma de intrusión de ideas propias en las mentes de los alumnos.

Esto no solo ocurre en el panorama más cercano a nosotros sino que a nivel internacional también tiene lugar este control editorial dirigido por unos pocos (no solo en los países capitalistas). El dominio cultural resulta un hecho real para multitud de alumnos de todo el mundo debido a que continuamente toda la información que llega a nosotros está influida y manipulada por intereses económicos a manos de grupos multinacionales (Torres, 2008).

De acuerdo con lo expuesto por estos dos autores anteriores, García Mínguez y Beas (1995), podríamos deducir que los textos ante los que nos encontramos no se tratan de objetos cualesquiera sino que “es la expresión-resultado de una operación empresarial en donde, se mezclan elementos de orden mercantil: es un producto destinado a la venta y consumo regido por las leyes del mercado libre y la competitividad” (p.39).

Siendo conscientes de lo condicionados que están los libros de texto escolares por los intereses propios de quienes controlan el mercado, es de esperar que sus ideas queden impregnadas en las páginas de dichos libros. A pesar de que las instituciones escolares tienen el objetivo de educar, escogen materiales que contienen estos discursos discriminatorios donde priman valores escogidos por unos pocos. Ante esto, es Torres (2008) quien reclama la actuación de estas instituciones pidiendo que:

“En la medida en que estas tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y las prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación” (p.87).

Nos encontramos con que todas esas decisiones tomadas por personas ajenas a la educación no benefician a los alumnos que se encuentran inmersos en ellas ni contribuyen a formarlos como ciudadanos críticos y personas competentes. Es por esto que Torres (2011) afirma que:

“En la actualidad, la diversidad de las poblaciones, y en consecuencia, del alumnado no encaja en unas instituciones pensadas para uniformizar e imponer un canon cultural. (...) Los sistemas educativos fueron y son una de las redes

mediante las que se ha venido produciendo la domesticación de las poblaciones, dependiendo tanto de los años de escolarización como de los contenidos del currículum, los recursos didácticos con los que se trabaja, la metodología pedagógica utilizada y el rol del docente” (p.209).

Por otro lado, y aun siguiendo con los contenidos que los libros de texto poseen, creo que es necesario centrarnos en aquellos sesgos u orientaciones que estas herramientas transmiten o dejan entrever con sus producciones. Son hasta nueve los sesgos de los que hablamos y que han sido detectados por Jurjo Torres (2011) a través de diversos análisis de la información que se transmite. Se trata de distorsiones informativas que dan lugar a otras tantas estrategias. Se trata de: segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo-pseudotolerancia, infantilización, como realidad ajena o extraña y presentismo-sin historia (Torres, 2011).

El primero de ellos es la segregación. El autor explica las diferentes formas de expresión del término y, por tanto, las distintas agrupaciones y contenidos escolares divididos en: segregación por sexo, segregación por etnia, segregación por clase social y segregación por capacidades. En base al tipo de segregación que se lleve a cabo, a los alumnos se los coloca en unos centros educativos u otros (colegio privado/público, escuela mixta/de chicos/de chicas...) dependiendo de sus características. Estos colectivos tienen una enseñanza distinta a los demás, se les pretende apartar y aislar de lo que son considerados los niños “normales”. La enseñanza se lleva a cabo en espacios idiosincrásicos (Torres, 2011).

El segundo de ellos se trata de la exclusión y es de nuevo Torres (2011) quien la define como:

“Aquella acción de ignorar culturas presentes en la sociedad; en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces y se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, homófoba...” (p. 224).

La desconexión pasa a dividirse en dos modalidades principales, una que pretende expresar el hecho de que se realicen periodos de tiempo escolares, de forma esporádica,

destinados a una temática concreta como puede ser “El día de la clase obrera” o “El día del árbol”. Esto provoca que una vez al año se dé importancia a los valores que la celebración de ese día intenta fomentar y el resto del año pasen desapercibidos. ¿Es suficiente un día? ¿Sirve realmente de algo? La otra modalidad es la asignaturización, es decir, la estructuración de los contenidos escolares en función de bloques temáticos divididos estrictamente en parcelas. De esta forma todo lo estudiado carece sentido puesto que no está interrelacionado ni cohesionado (Torres, 2011).

Por su parte, la tergiversación se trata de una de las formas más peligrosa y menos ética de todas. Tal y como de nuevo, Torres (2011) nos explica, se trata de “presentar solo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico” (p.232).

En cuanto a la psicologización, sabemos que se trata de “buscar la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tienen como centro de estudio a la persona individualmente considerada, o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales.” (p. 243).

Otro de los sesgos es el “Paternalismo y la Pseudotolerancia” Para Torres, se trataría de la forma en que se advierten visiones jerárquicas de algunas culturas y realidades a través de la insistencia en las debilidades de unas y las fortalezas de otras.

En el sesgo de “Como realidad ajena o extraña”, Torres explica lo que ocurre con algunas situaciones que resultan ser silenciadas debido a que se conciben como cuestiones difíciles o complicadas y por ello no tienen que ver con las personas que se encuentran en el contexto escolar.

Finalmente, el presentismo- sin historia se basa en contar el mundo, las culturas y las realidades sin mostrar todos aquellos avances o progresos que se han producido en la historia (Torres, 2011).

La infantilización es el tema central en torno al que girará el siguiente apartado y el análisis posterior de los libros de texto en la etapa de Educación Infantil.

### **3.3 Infantilización en los libros de texto.**

Actualmente nos encontramos con una sociedad que casi constantemente pretende mantener en una especie de burbuja a los niños de edades tempranas, de forma que no puedan conocer la realidad que les rodea y en la que sin duda están inmersos y de la que forman parte. Tal y como nos dice Torres (2008), esta estrategia es la consecuencia de que muchos adultos sostengan que “hay que preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, y mantenerlo en una especie de limbo o paraíso artificial” (p.104).

Con esta concepción en la mente podríamos entender la infantilización como la especial forma de representar y de tratar de forma fantásica o mágica muchos de los contenidos de los libros de texto de Educación Infantil y Primaria.

García Mínguez y Beas (1995), por su parte, creen que “la verdad es que hay que proteger a los niños de la agresión del mundo de los adultos, pero no pueden ignorarse los conflictos que salpican y deforman la convivencia a diario en el mundo del ser humano” (p.57).

En los primeros años en los que los procesos de la lectura y la escritura no están aún desarrollados, los niños centran toda su atención en las ilustraciones y presentación de las fichas que se les proponen. Ruiz y Vallejo (1999) nos aportan luz acerca de este asunto, afirmando que:

“El lenguaje icónico adquiere una importancia relativamente mayor al considerar que se recuerdan mejor que las palabras y facilitan una serie de procesos del aprendizaje (...). El mensaje de la imagen hay que entenderlo en el marco de un acto comunicativo y de un ámbito cultural que transmite modelos constantemente; el código, entra en acción según las ideologías y las circunstancias” (p.131).

En los libros de texto destinados a los más pequeños la información no está escrita con palabras, pero las ilustraciones y los dibujos también nos aportan valores e ideas. Los recursos utilizados para la transmisión de información científica, cultural y social de forma infantilizada en los libros de texto según Torres (2011), están representadas “de la mano de seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos y, por

tanto, suelen acabar reducidas a un conjunto de descripciones caricaturescas y almiaradas del mundo en el que viven” (p.251).

Este mismo autor señala que la infantilización adopta dos modalidades. Por un lado, nos encontramos con la Waltdisneización, que provoca la desorientación de los niños en el sentido de no saber qué es la realidad y qué es la ficción puesto que con frecuencia se les plantean temas y actividades únicamente a través de dibujos de Walt Disney y de otras productoras de dibujos animados. Actualmente, son muy populares este tipo de materiales que, sin embargo, transmiten muchos valores relacionados con una cultura clasista, sexista, racista y edadista, que deberían estar alejados de la escuela.

Detrás del concepto de infantilización subyace una idea de niño al que debe protegerse y mantenerlo en una burbuja protectora, puesto que se considera que no está preparado ni es capaz de comprender y actuar en el mundo exterior (Torres, 2011).

También se lo concibe, generalmente, como un frasco vacío que se debe llenar de conocimientos, sin tener en cuenta el papel activo del propio niño y primando preservar su inocencia alejándole de asuntos que no se consideran adecuados para ser abordados en clase (Delval, 1992).

La alternativa a todo esto resulta ser la conciencia de que los niños son personas capaces y no tratarlos como si no tuvieran capacidades para entender lo que ocurre en la realidad social. No solo hablamos de la capacidad que los niños tienen para analizar el mundo sino que, la Convención de la ONU considera al menor además de como objeto de protección y objeto de provisión de derechos, también como sujeto de participación. Esto es, se reconoce su ciudadanía, considerándolos ciudadanos de pleno derecho (Verhellen, 1992). Por este motivo, es necesario que se los eduque en el conocimiento y la preocupación por la esfera pública.

La otra forma que Torres (2011) señala que puede tener la infantilización es el currículum de turistas. Lo explica diciendo que “en las escuelas se tratan las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de personas que hacen turismo; analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, sus costumbres alimenticias, su folklore, sus formas de vestir...” (p.254). Solo se enseñan aspectos culturales que rozan la superficie de lo que en realidad compone la

riqueza de esa cultura. Su forma de presentar los contenidos no es más que una mera interpretación estereotipada en la enseñanza de culturas, razas y sexo en la escuela.

Estas dos modalidades de infantilización y su tratamiento en las aulas suponen una serie de consecuencias. Por un lado, se perpetúan los estereotipos de los que hemos hablado anteriormente referentes al sexo, raza y cultura. Además, se incrementa el consumo de la cultura de las multinacionales. Tal y como dice Torres (2011): “Es una manera de no enfrentar al alumnado con la diversidad, con sus verdaderos significados y consecuencias (...) y en muchos casos caer en la frivolidad e infantilización de las gentes del Tercer Mundo, como seres que no saben valorar nuestras cosas” (p.255).

Steinberg y Kincheloe (2000) creen en la existencia de otras formas para infantilizar a los niños ya que no solo esto ocurre en los libros de texto: “A diferencia de la realidad a menudo poco emotiva y sin alegría de la escolarización, las películas infantiles proporcionan un espacio visual de alta tecnología donde la aventura y el placer se encuentran en un mundo fantástico de posibilidades” (p. 65). Entonces, el objetivo tanto de los libros de texto como de las películas infantiles, es mostrar una realidad que no se parece nada a lo que en verdad sucede en nuestras vidas cada día y en el mundo social.

Torres en su libro “La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar”, nos explica los fines u objetivos que debería tener la educación. Resulta un pilar fundamental conocer estos objetivos para saber si son coherentes con los libros de texto y los materiales que a menudo utilizamos con los más pequeños. El autor comienza explicándonos que resulta esencial educar con optimismo y confianza, es decir, creer en las posibilidades del ser humano y por lo tanto en las de los niños. También enseñarles a comprender el mundo, tratando temas que les puedan ayudar a resolver los porqués de su vida, que sepan enfrentarse a situaciones cotidianas en las que pueda haber conflictos y saber superarlos. El autor cree que también es importante el desarrollo de la capacidad de reflexión, análisis y compromiso. Quienes llevan a cabo actuaciones que promueven la infantilización, creen que mostrando a los alumnos el mundo tal y como es, puede hacer que sean negativos ante la sociedad o que sufran por ver realidades dolorosas. Lo cierto es que darles a conocer lo que les rodea hace que ellos mismos reflexionen y analicen la realidad sociocultural. Por último, comprender y hacer visibles problemas sociales puede contribuir a que los niños vean y sean conscientes de las desigualdades y puedan pensar en cómo solucionar los problemas del mundo y de su realidad.

Son Romero y Gómez (2005) quienes van más allá explicándonos que para que esto se lleve a cabo debemos cambiar la concepción de la infancia y mirarla desde unos ojos que no se limiten a verla como una mera etapa de transición para ser adultos y por ello, nos dicen:

“La ciudadanía plena no es un simple estatus jurídico que se consigue con la mayoría de edad y la independencia económica. Tiene que ver con las experiencias y las prácticas por medio de las cuales acaece la participación efectiva de los individuos en la sociedad. Ahora bien, los conocimientos, valores y competencias necesarios para la implicación en la esfera pública no se obtienen automáticamente al llegar a los dieciocho años. Esto es, hay que aprender a ser ciudadano” (p. 419).

Para concluir, es Verhellen (1992) quien nos dice que “hay que aprender a ser ciudadano” y para ello debemos realizar una revisión crítica de los temas, los materiales y el tratamiento de los mismos que estamos presentando en nuestras escuelas para reflexionar sobre los valores que estamos promoviendo.

#### **4. OBJETIVOS**

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es detectar si aparece el sesgo de la infantilización en materiales curriculares de Educación Infantil, en concreto en los libros de texto de la Editorial SM del proyecto “Sonrisas”, editado en 2016, destinado a alumnos de 4 años y compuesto por tres bloques, uno por trimestre. Para identificar dicho sesgo atenderemos a imágenes, temáticas propuestas y tipos de actividades que contengan los mismos.

A partir de este objetivo general podemos señalar los siguientes objetivos específicos:

- Visibilizar los valores que subyacen en algunos materiales curriculares que se emplean en Educación Infantil.
- Tomar conciencia de que se deben seleccionar aquellos materiales curriculares que contribuyan a formar ciudadanos críticos y solidarios.
- Mostrar a través del análisis de las imágenes, actividades y temáticas utilizadas, el tratamiento superficial y almibarado de las realidades sociales.
- Analizar las temáticas utilizadas en las unidades didácticas para conocer si su tratamiento resulta superficial y/o fantasioso.
- Detectar temáticas relacionadas con lo científico de entre las distintas unidades didácticas propuestas.
- Señalar si son utilizados dibujos o fotografías para la representación de la realidad.
- Comprobar el hecho de que aparezcan o no imágenes estereotipadas en cuanto al género.
- Examinar qué tipo de colectivos aparecen en el material utilizado y qué tratamiento se da del mismo.
- Verificar si las imágenes muestran la realidad de las situaciones o sin embargo, se encuentra de forma distorsionada.
- Categorizar los tipos de actividades que se muestran en los cuadernillos: cognitivas y aquellas tareas que impliquen habilidades motrices.
- Indicar si las actividades propuestas son de tipo abierto o cerrado.

## **5. DECISIONES METODOLÓGICAS**

En este trabajo se pretenden analizar materiales curriculares de Educación Infantil para la identificación de la infantilización. Para ello, he utilizado la Editorial SM con el Proyecto llamado “Sonrisas” en el que se exponen distintos materiales para el Segundo Ciclo de Educación Infantil. En concreto analizaré los elementos referentes a los libros de los tres trimestres de 4 años.

El paquete de materiales curriculares se compone de tres cuadernillos, uno de ellos dedicado exclusivamente al área del currículum del Segundo Ciclo de Educación Infantil llamado “Conocimiento del entorno” y más concretamente al bloque de “El medio físico”. Los otros dos contienen unidades didácticas que engloban temas referentes al colegio y los juegos (“Bienvenidos de nuevo”), los animales salvajes (“¡Vaya animalada!”), los oficios (“¡Cuántas cosas se pueden hacer!”), los medios de transporte (“La vuelta al mundo”), la casa y la calle (“¿Dónde vivimos?”) y los animales del suelo (“¿Qué hay en el suelo?”) También se incluyen cuentos que tienen como protagonista a una niña, Mina, tales como “El secreto de la buhardilla”, “El pelo de Mina”, “Una casa para dos”, “Jaleo en el mercado”, “Abejas en peligro” y “Un dinosaurio travieso”. Y por último, nos encontramos con cuentos populares como “La ratita presumida”, “El león y el ratón”, “La gallina Marcelina”, “La Lechera”, “El flautista de Hamelín” y “Sopa de piedras”.

La elección de este material en concreto se basa en la accesibilidad que he podido tener hacia él puesto que me ha resultado complicado hacerme con ejemplos de otras editoriales ya que pocos centros educativos utilizan ya dichos recursos. A pesar de esta dificultad para encontrar materiales, he podido escoger entre el proyecto que finalmente seleccioné y otro de la editorial Santillana llamado “Quiero”. Considero que el material escogido me puede facilitar en mayor medida el análisis del sesgo escogido y aportarme abundantes ejemplos de elementos infantilizadores.

Pretendo llevar a cabo un tipo de análisis mixto ya que he seleccionado una metodología que combina aspectos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, un análisis cuantitativo que plasmará de forma objetiva y estadística elementos referentes a los temas que se tratan y a la cantidad de imágenes reales o dibujos entre otros. Este tipo de metodología me permitirá realizar una generalización de los resultados con precisión y

de forma deductiva. Por otro lado, a través del análisis cualitativo o analítico, profundizaré en aquellos resultados obtenidos en la fase anterior. El punto fuerte de esta metodología sería el hecho de que da amplitud, riqueza interpretativa y profundización de los datos observados y registrados anteriormente.

Para llevar a cabo esta pequeña investigación me he basado en una ficha técnica de referencia propuesta por Torres (2014) para el análisis de libros de texto. Para poder adaptarlo a mi objeto de estudio, he seleccionado únicamente aquellos ítems que me servirán para el análisis.

#### FICHA TÉCNICA:

<b>Título</b>	Sonrisas
<b>Editorial</b>	SM
<b>Año de edición</b>	2016
<b>Etapa, curso</b>	4 años
<b>Volúmenes</b>	1 volumen por trimestre. Cada volumen contiene 3 cuadernillos.

En lo que respecta a los elementos a analizar, me centraré en aquellos temas tratados en las unidades didácticas, tanto por su presencia como por su ausencia y la forma en la que se tratan. El análisis de estos aspectos podrá señalarme si existe un sesgo infantilizador a través de: conocer si los personajes que aparecen son reales o mágicos, si los temas son tratados de forma superficial o indagando en el problema en sí, si los temas muestran el mundo real o lo hacen a través de aspectos fantásticos y si se tratan o no temas científicos.

También llevaré a cabo un análisis de las imágenes que aparecen teniendo en cuenta su intención y la forma de presentación de las mismas atendiendo a: si aparecen fotografías o por el contrario aparecen dibujos y si se muestra la realidad de la situación o por el contrario se presenta de forma distorsionada. Además, es importante tener en cuenta en este análisis de las imágenes si aparecen todo tipo de colectivos o etnias en las imágenes y si las mismas se encuentran estereotipadas en cuanto al género. Por último, teniendo en cuenta el apartado del análisis temático, expondremos la presencia de elementos fantásticos o mágicos dentro de un contexto de vida cotidiana.

Por último, tendré en cuenta el tipo de actividades que se proponen en el proyecto “Sonrisas” atendiendo a cuestiones como la simplicidad o complejidad de las mismas, teniendo en cuenta si implican pensamiento crítico y procesos cognitivos complejos o por el contrario sólo se pide que efectúen tareas que exijan habilidades motrices. También tendré en cuenta si las actividades permiten que el alumno tenga poder de elección en la actividad o por el contrario están propuestas de forma más cerrada.

## 6. ANÁLISIS

Primeramente, para poder llevar a cabo el análisis, utilizaré un esquema adaptado a partir del propuesto por Torres (2014) en el que plantea distintos interrogantes que podrían ayudar a la identificación del sesgo infantilizador. Se trataría del siguiente:

<u>ANÁLISIS TEMÁTICO</u>
-¿El personaje/los personajes principales son reales o mágicos? -¿Se tratan temas relevantes socialmente de forma superficial o profundizando realmente en el problema?? -Los temas que se presentan, ¿se corresponden con el mundo real o fantástico? -¿Se tratan temas relacionados con lo científico?
<u>ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES</u>
-¿Se utilizan dibujos o fotografías? -¿Se presenta la realidad de la situación o se encuentra de forma distorsionada? -¿Aparecen todo tipo de colectivos o etnias en las imágenes? -¿Hay imágenes que muestran estereotipos de género? -¿Se utilizan elementos fantásticos o mágicos en imágenes de la vida cotidiana?
<u>ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES</u>
-¿Las actividades requieren que el alumno aprenda a pensar a través de la realización de tareas cognitivas o por el contrario lleva a cabo tareas que solo impliquen el trabajo de habilidades motrices? -¿Tiene el alumno algún poder de elección en la actividad a tratar o se encuentra fijada de forma estricta? ¿Son actividades abiertas o cerradas?

### 6.1 Análisis temático

La unidad didáctica del primer trimestre comienza con la temática del colegio, teniendo como nombre “Bienvenidos de nuevo” y continuando con “¿Dónde vivimos?” tratando la casa y la calle. Ambos temas tratan aspectos de la realidad más próxima a los alumnos con elementos que les son familiares. Sin embargo, el tratamiento de estos temas gira en torno a la protagonista de las aventuras mencionada anteriormente, Mina. Se trata de un personaje fantástico que actúa con comportamientos humanos junto con

sus compañeros que aparecen en los cuentos, también inventado por la Editorial SM (Anexo 1). Este personaje resulta una construcción creada con carácter infantilizador pensando que el alumno no es capaz de interesarse por el tema si no se le añade algo de magia o fantasía. Además, en ningún material utilizan a una persona real como referente o ayuda en las actividades, sino que es Mina quien les propone las actividades.

La forma de mostrar los temas resulta bastante pobre y superficial, ilustrando únicamente las partes de un centro educativo (el patio, el aula, la sala de psicomotricidad y el comedor) de forma estandarizada, como si todas las escuelas tuvieran esos elementos y no otros diferentes. Además, el hecho de que aparezcan fotografías de partes de una escuela que no es la suya, hará que la actividad y el tema les resulten ajenos puesto que seguramente en nada se parezcan a los que ellos ven todos los días. Después de realizar actividades relacionadas con los espacios del centro, los niños pasan a hablar sobre los espacios del aula. De nuevo el tratamiento es bastante simple, sin tratar aspectos que impliquen procesos cognitivos complejos o significativos (relacionar, inferir, comparar, generalizar...) como podría ser hablar sobre diferencias con otras escuelas del mundo o conocer los planos de su centro educativo y a través de ellos tratar otros tipos de planos o mapas... Hasta aquí, vemos que los temas se tratan de una forma muy superficial y aparece reflejada una realidad estereotipada. Los niños, además carecen de voz y voto a la hora de escoger qué aspectos podrían tratarse a partir de aquello que les interesa o motiva.

Todo esto ocurre de la misma forma en la segunda unidad didáctica del primer trimestre, tratando los espacios de la casa de una forma banal, con fotografías y dibujos para únicamente relacionarlos. En ningún caso se da la oportunidad de que los propios niños sean quienes plasmen en papel (o de forma oral) cómo es su casa y no la de unos desconocidos. De nuevo no se representa la realidad de los alumnos sino que se queda en la superficialidad, sin profundizar en cuestiones socialmente interesantes. También cuando se trata la calle, se plasma con dibujos que únicamente representan un espacio urbano (con coches, farolas, semáforos y un parque) englobando y dando a entender que todos los vecindarios o todas las calles son así, y no de otra forma. El hecho de no mostrar otros tipos de calles, bien rurales como de plena ciudad, restringe el pensamiento de los niños a una mente puramente convergente. Además, únicamente aparecen niños y padres, no existe cabida para los ancianos, adolescentes o mujeres. Lo que están transmitiendo estas imágenes son mundos irreales con una clara armonía,

donde todo está controlado y no existe peligro. Todos los espacios serían utilizados por ellos mismos y personas ajenas a la familia no son contempladas (Anexo 2). También vemos que el tratamiento de la familia no se sale de lo que sería considerado como familia tradicional, con una madre, un padre y un hijo. No se tratan las familias monoparentales ni homoparentales. Tampoco se tienen en cuenta formas de vida de otras culturas ni nacionalidades. Se presenta una imagen de la idea de familia “estándar” occidental.

También creo interesante tener en cuenta que todos los temas tratados se quedan muy próximos a un círculo que rodea a los alumnos y que se limita a la familia y la escuela. Es cierto que los temas próximos a ellos mismos les resultan atractivos puesto que se sienten parte de ello y se tratan temas que ellos conocen de primera mano, haciéndoles sentirse seguros y cómodos. Sin embargo, sabemos que los niños son tremendamente curiosos y en ninguna de las 6 unidades didácticas se han tratado cuestiones científicas, artísticas, culturales, asuntos de relevancia social, sobre la naturaleza, de aprendizaje sobre otras etnias, otros pueblos antiguos o actuales...

Las unidades didácticas del segundo trimestre se adentran en cuestiones que a los alumnos pueden interesarles un poco más, como los oficios y los viajes. Sin embargo, de nuevo utilizan a la protagonista (Mina) y a sus amigos para exponer situaciones que para nada son reflejo de la realidad como el hecho de que un niño vuele en bicicleta o trepe por los árboles.

Además, utilizan los viajes para vincular la temática con las estaciones. Resulta una conexión bastante carente de sentido cuando también se tiene en cuenta que los niños están cansados de hablar de las estaciones. Conocen a la perfección la indumentaria y la climatología que implica cada estación por lo que supone un tema muy repetitivo y básico para los alumnos. Si a pesar de esto se quieren seguir trabajando las estaciones, podría ser interesante enfocarlo desde una perspectiva mucho más enriquecedora y que contribuya a educarles como ciudadanos. Un ejemplo de esto podría ser el hecho de que conozcan que no en todos los países es la misma estación a la vez o las distintas climatologías de otros lugares del mundo o por qué se caen las hojas, si todos los niños disponen de calefacción en su casa y por qué... De este modo, vemos como de nuevo se realiza un abordaje superficial y muy tradicional de temas que podrían dar mucho más de sí.

El hecho de hablar sobre los viajes y en consecuencia de los transportes, podría dar pie a trabajar asuntos científicos teniendo en cuenta a famosos inventores, personas conocidas o pioneras en asuntos de relevancia científica y tecnológica. A diferencia de esto, el cuadernillo realiza diferenciaciones entre espacios que se pueden visitar divididos en: montaña, camino o mar. Esta forma tan infantilizadora de dividir los distintos espacios que rodean al niño hace que no se represente una imagen real de lo que tienen a su alrededor. Los distintos ecosistemas que componen la tierra podrían darnos mucha más información de la que puede dar una interpretación tan simple de que en nuestro planeta solo hay montañas, mares y caminos.

En cuanto a la unidad didáctica de los oficios, la forma de enfocar la temática resulta un poco más amplia. Por un lado, se tratan oficios de forma no estereotipada en cuanto al género ya que aparecen mujeres vestidas de mecánicas, ganaderas y futbolistas y hombres de cocineros o peluqueros. Un aspecto no tan positivo es que a pesar de mostrar estas profesiones, durante todo el cuadernillo se dejan ver tareas propias de las profesiones más básicas como ganadero o camarero. Estas profesiones pueden estar próximas a su contexto o realidad más cercana pero los alumnos son capaces de asimilar y conocer oficios que se alejen más de lo que pueden tener en sus casas.

En las unidades didácticas del tercer trimestre he podido observar que se realiza una división que no es la tratada por la ciencia sino que se trata de una diferenciación infantilizada. Los temas principales son por un lado los animales domésticos y salvajes y por otro, elementos que los niños ven en el suelo. Primeramente, la unidad didáctica que habla sobre los animales realiza esquemas mucho más amplios que la segunda, ofreciendo diferenciaciones entre unos animales y otros y agrupándolos de distintas formas (domésticos y salvajes; dentro de los primeros divide a mascotas y animales de granja, dentro de los segundos divide a animales actuales y extinguidos). Sin embargo, como he adelantado anteriormente, esta división no se corresponde con una categorización con un rigor científico que podría aparecer en los libros especializados en esta temática, sino con una segmentación claramente infantilizada. La correcta clasificación de los animales comenzaría por ser separados en vertebrados e invertebrados habiendo a su vez varias subdivisiones dentro de la misma (reptiles, peces, crustáceos, arácnidos, insectos, equinodermos...).

El tratamiento de este tema a pesar de mejorar en cuanto a la calidad de la información y por el hecho de adentrarse en un tema relativo a las ciencias naturales, su forma de expresar el contenido continúa correspondiendo a un mundo alejado de lo real. Los animales son presentados de forma humanizada. Todos los animales poseen gestos o expresiones que realmente ellos no poseen, sino que los expresamos los humanos.

Además, vemos cómo de nuevo el cuadernillo gira en torno a animales muy próximos a ellos, evitando otros que quizá les puedan resultar más significativos o atractivos.

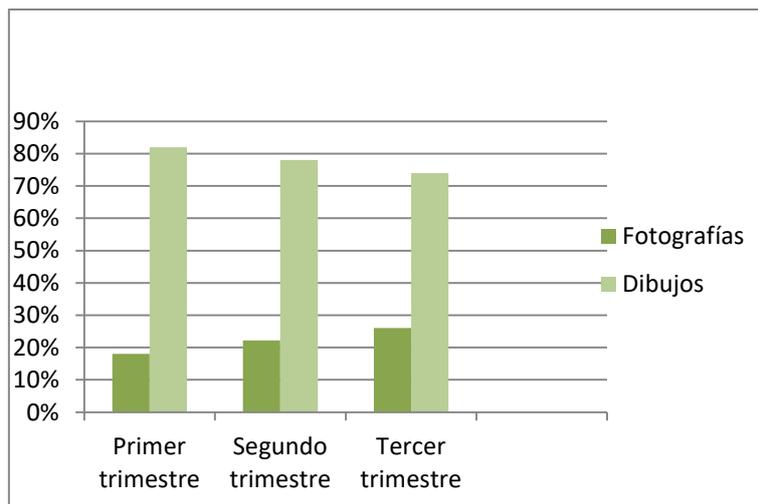
Finalmente, el cuadernillo relativo a los elementos que se ven en el suelo resulta bastante ambiguo. Por un lado trata las plantas (señalando únicamente la rosa, la margarita, el tulipán y el clavel) y el proceso de crecimiento de las mismas. La temática está planteada de forma bastante limitada, pudiendo tratar aspectos como las partes de las plantas, la fotosíntesis, el proceso de polinización, cómo son las plantas que tienen en casa o incluso visitar un jardín. De nuevo el tema se acaba enfocando a las estaciones del año, centrándose en la primavera y los aspectos típicos de esta.

En este último caso, los temas vuelven a tratarse de forma muy banal, obviando aspectos como qué es lo que necesitan las plantas para crecer, que no en todas las estaciones hay las mismas flores y árboles, el cambio climático... En este caso, a pesar de que todo aparece con dibujos en vez de con imágenes (asunto que trataré en el apartado correspondiente) la forma de exponerlos no resulta tan fantástica como en otros casos sino que podría considerarse bastante real.

El tema podría enfocarse sin duda desde las ciencias y podría tratarse de una temática científica pero en ningún caso surge la opción de realizar actividades de forma indagativa o investigativa ni el tratamiento es mínimamente riguroso. Por esta razón, podemos concluir diciendo que ninguna de las 6 unidades didácticas podría considerarse de carácter científico.

## **6.2 Análisis de las imágenes**

Para realizar un análisis de las imágenes primeramente he utilizado el análisis cuantitativo, para poder visualizar y posteriormente analizar los resultados.



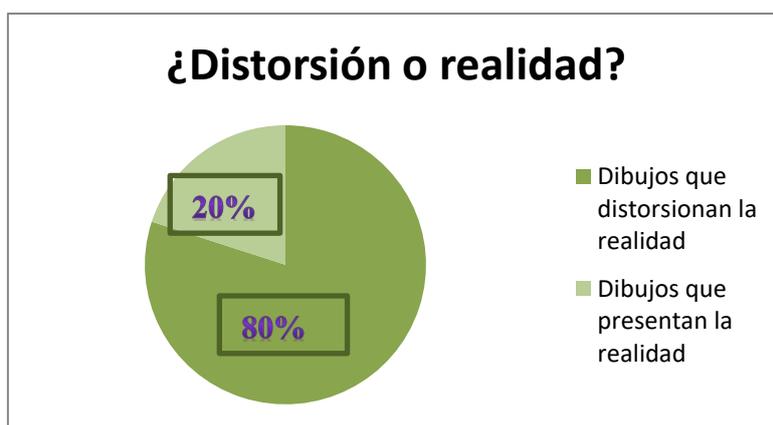
La gráfica pretende mostrar la diferencia entre los porcentajes de la cantidad de fotografías y dibujos que aparecen en las unidades didácticas de los tres trimestres. Han sido analizadas en total 150 imágenes (50 de cada trimestre). En el primer trimestre, el 18% de las imágenes (es decir, 9 imágenes) corresponden a fotografías y el 82% (41 imágenes) a dibujos. En el segundo trimestre aparecen 11 fotografías (22%) y 39 dibujos (78%). Por último, en el tercer trimestre nos encontramos con que 13 imágenes (26%) son fotografías y 37 (74%) son dibujos.

Vemos cómo la diferencia entre ambos es enorme, con una presencia abrumadora de dibujos por encima de fotografías y elementos reales. Lo que esto supone es un reflejo irreal y simple del mundo que les rodea, dando más importancia a lo fantástico que a la realidad. Este tratamiento de las ilustraciones nos deja ver el sesgo infantilizador a través de la idea de meter al niño en una burbuja protectora para tenerlo a salvo y por lo tanto al margen, de todos los “peligros” del mundo adulto.

Por otra parte, un claro ejemplo de la distorsión de la realidad que muestran los materiales de “Sonrisas” se vería claro en el Anexo 3. En esa imagen, los medios de transporte aparecen fuera del lugar por el que normalmente circulan (un niño en bicicleta va por el cielo, un avión por las vías del tren, una barca por la carretera, un coche por el mar...). El dibujo, muestra una perspectiva incierta, distorsionada y que tiende a fenómenos mágicos con el propósito de darle un carácter más divertido y distendido a la temática. Sin embargo, se trata de un aspecto innecesario y que nos muestra que los materiales curriculares tienen una visión de los niños como ingenuos y fantasiosos que no son capaces de asimilar cosas auténticas e interesantes. A partir del análisis del dibujo en concreto he decidido analizar de forma cuantitativa la distorsión

de la realidad de únicamente los dibujos (sin tener en cuenta más elementos) presentes en los cuadernillos de los tres trimestres. Todos los dibujos identificados como imágenes que distorsionan la realidad es debido a que los animales o plantas se encuentran humanizados (con sombreros, gorros, con coloretos); se muestran acciones que no son propias de los mismos; o que no corresponden con actividades que podamos hacer los humanos (volar) (Anexo 3).

A continuación, el gráfico presenta un análisis de algunos dibujos presentes en los tres trimestres de los distintos cuadernillos que pretende diferenciar entre aquellos dibujos que distorsionan la realidad y aquellos que la muestran tal y como es. Los resultados obtenidos van en función del análisis de 80 imágenes: 64 de ellas (80%) son dibujos distorsionadores de la realidad y el resto, 16 dibujos (20%) corresponden a dibujos que sí muestran la realidad.



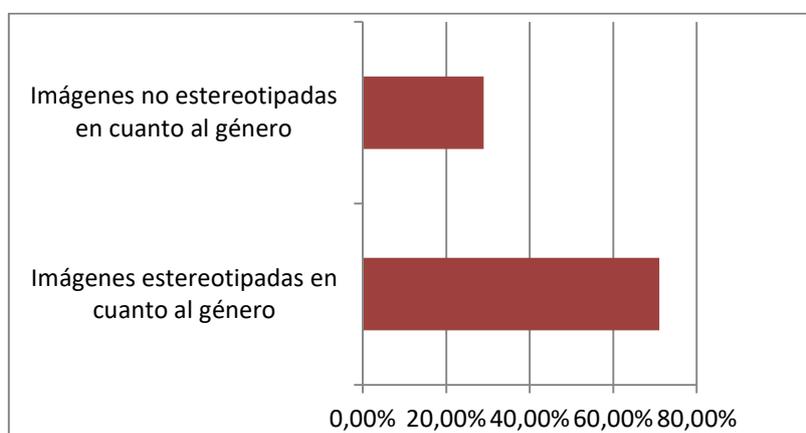
Además, las imágenes aparecen estereotipadas, todas mostrando dibujos de árboles y casas todas iguales. Da a entender que los árboles son así y las casas solo pueden ser de una forma. Los medios de transporte también están estereotipados. El dibujo del coche no muestra un coche como realmente es sino como se quiere que los niños lo dibujen.

En las imágenes vemos cómo tampoco se muestran distintos tipos de etnias ni colectivos diferentes al prototipo occidental caracterizado por la piel blanca, pelo castaño o rubio, estatura media... Únicamente he podido encontrar una imagen en la que aparece una niña negra (Anexo 4). En dicha imagen todos los niños (de nuevo solo aparecen niños y hombres de mediana edad) están realizando actividades excepto la niña negra, que se encuentra con quien podría ser su padre mirando unas vacas. La niña, en vez de aparecer con sus padres de raza negra, aparece con un hombre blanco que podríamos identificar como su padre adoptivo. Además, la niña es dibujada con rasgos

como el pelo totalmente rizado y negro. A pesar de esto, no se encuentra dibujada con rasgos faciales generalmente asociados a la raza negra, como labios excesivamente pronunciados. Esto podría identificarse con el término utilizado por (Torres, 2012) “currículum de turistas” puesto que se hace un trato superficial, pobre e irreal de la raza de la niña.

La imagen resulta bastante confusa adoptando estereotipos de género puesto que dos de los tres niños se encuentran haciendo cosas negativas, acentuando el carácter revoltoso y movido de los niños. Por otra parte, las niñas aparecen realizando actividades vistas socialmente como positivas y además en una de ellas aparece cogiendo flores. Esta última representaría un claro ejemplo de sexismo, mostrando rasgos de ñoñería, de niña buena correcta, ideal, presumida...

Por este motivo, he decidido realizar un análisis cuantitativo escogiendo los dibujos expuestos en los cuadernillos en los que aparecen niños y niñas para identificar cuántas imágenes aparecen estereotipadas en cuanto al género y cuántas muestran un tratamiento adecuado del género. Los dibujos identificados como estereotipados atiendan a rasgos como: los colores utilizados para un género y otro, la ropa utilizada, las acciones que realizan unos u otros y los sentimientos que expresan en las imágenes.



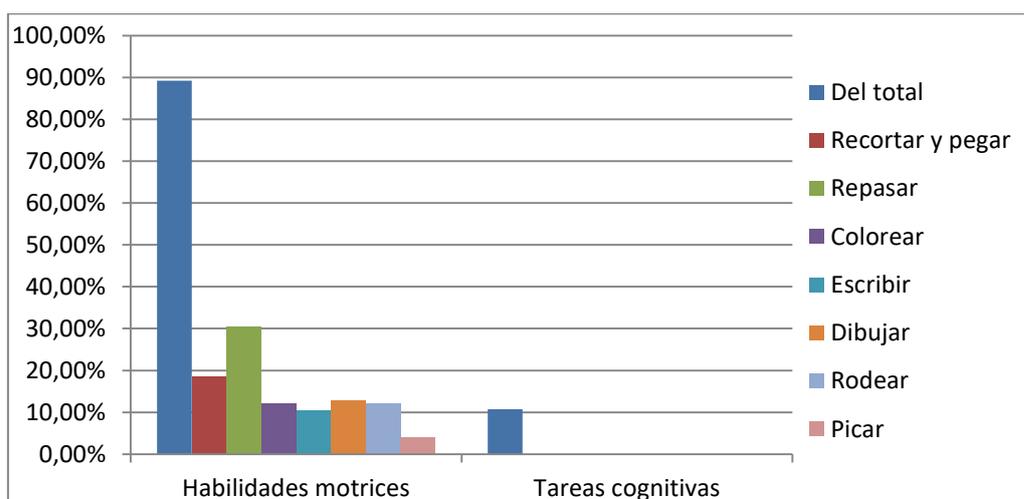
Han sido analizadas un total de 38 imágenes puesto que no en todas las actividades aparecen imágenes de niños y niñas. Los resultados nos indican que el 71,05% (es decir, 27 imágenes) son imágenes estereotipadas en cuanto al género y el 20,69% (11 imágenes) no lo son.

A pesar de la estereotipación de ambos géneros lo cierto es que el número de niños y niñas que aparecen en las imágenes se encuentra muy igualado. En todos los dibujos y fotografías se combinan niños y niñas con una alternancia muy equitativa.

Finalmente, como he podido explicar en el apartado de temáticas, todas las imágenes en las que aparece la protagonista de los cuadernillos o alguno de sus amigos no corresponde a situaciones realistas de la vida cotidiana sino que, en todas ellas se muestran aspectos mágicos o fantásticos. Mina posee una varita mágica con la que muchas veces presenta las actividades, dando a entender que la magia es su instrumento esencial para mostrar las imágenes y fotografías.

### **6.3 Análisis de las actividades**

Para analizar las actividades, primeramente he decidido tener en cuenta el tipo de actividades que se presentan en los materiales curriculares. He decidido realizar un análisis cuantitativo de todas aquellas actividades que tienen como destreza principal el trabajo de habilidades motrices tales como: recortar, pegar, repasar, colorear, escribir, dibujar o picar. Se trata de actividades que en Educación Infantil resultan necesarias para trabajar la motricidad. Sin embargo, me he podido dar cuenta de que la cantidad de actividades de este tipo resulta muy elevada. Por este motivo, he querido compararlas con aquellas otras tareas que pretenden enseñarles a pensar y que implican que ellos mismos reflexionen, interpreten, saquen conclusiones, expresen ideas, experiencias...



Tras el análisis de las 140 actividades presentes en las unidades didácticas, he podido observar que únicamente 15 actividades (10,72% del total) tienen relación con

actividades cognitivas complejas. Además, destaca la cantidad de actividades que tienen como tarea fundamental repasar, con un total de 42 actividades (el 30,4%) . Este hecho deja ver una imagen de niño con muy bajas expectativas, que se limita a realizar trazos sin sentido (Anexo 5), como si los niños de esta edad (4 años) no fueran capaces de realizar actividades mucho más interesantes y que contribuyeran a enseñarles a pensar y a formarles como ciudadanos competentes

Las actividades propuestas en las unidades didácticas son actividades que no plantean problemas a resolver por el alumno (Anexo 6). Se limitan a darle todo el trabajo hecho para que el niño únicamente cumpla con la realización motriz de la tarea. Casi todas las actividades se limitan a que los niños rodeen, piquen, dibujen cosas estipuladas por el cuadernillo, coloreen, repasen y, en unas pocas ocasiones, escriban. A través de estas actividades se tratan los temas descritos anteriormente.

Los enunciados en muchos casos les piden a los alumnos que dibujen algo concreto, copiando un modelo o basándose en una actividad anterior. En pocos casos utilizan el dibujo libre como actividad. Por este motivo he realizado un análisis cuantitativo para poder establecer un número de actividades abiertas y cerradas. Lo cierto es que cada actividad suele tener dos o tres enunciados, uno principal donde la mayoría de las veces se requiere una habilidad motriz y otro donde se incita a contar algo o explicar alguna situación. Por este motivo, tendré en cuenta la globalidad de la tarea para analizar este aspecto.



Al igual que en el análisis anterior (que sin duda va relacionado con éste) vemos cómo las actividades cerradas están más presentes que las abiertas. Han sido analizadas las 140 actividades, 49 de ellas han resultado ser actividades abiertas (35%) y las 91 restantes (65%) son actividades cerradas.

Como ya vimos en el gráfico anterior, el hecho de que la mayoría de las actividades tengan como objetivo la realización de tareas meramente motrices no permite que las actividades tiendan al diálogo, la imaginación... Las tareas van destinadas a cumplir un fin claramente prefijado y que sólo permite una forma de ser resueltas.

Por otro lado, la coherencia y la relación entre unas actividades y otras suele brillar por su ausencia. Lo cierto es que las unidades didácticas no siguen una línea central de la que poder sacar las distintas actividades sino que se exponen actividades de forma aislada y sin sentido. Considero que esto hace que los niños no se sientan motivados por aprender, por investigar, por querer saber más, puesto que es difícil para ellos que las actividades resulten significativas cuando seguramente lo hecho un día no tiene nada que ver con lo hecho al día siguiente.

## **CONCLUSIONES**

Una vez analizado el material de “Sonrisas” destinado al alumnado de 4 años de Educación Infantil teniendo el objetivo principal de comprobar la presencia de elementos infantilizadores en dicho material, me dispongo a llevar a cabo las conclusiones pertinentes al análisis.

Primeramente, al analizar las temáticas utilizadas en los distintos cuadernillos, hemos visto cómo se tratan temas bastante adecuados para su edad del que se podría sacar mucho potencial didáctico y pedagógico. Sin embargo, la forma de tratar dichos temas se queda en una banalidad sencilla y superficial que no permite profundizar en asuntos que podrían serles más interesantes o motivadores.

El material recurre constantemente a elementos mágicos y fantásticos introducidos en contextos cotidianos que pueden llegar a confundir al alumno y crearles falsas concepciones del mundo que les rodea. Por último, las temáticas carecen de rigor científico, presentando clasificaciones simples y sencillas que no corresponden con las establecidas por la comunidad científica.

Respecto a las imágenes, el análisis cuantitativo es el que me ha ayudado a plasmar de forma gráfica la utilización de dibujos que distorsionan la realidad, estereotipan de forma desfasada y presentan elementos mágicos o fantásticos. El hecho de que predominen los dibujos frente a las imágenes nos hace reflexionar acerca de qué realidad se quiere mostrar al niño, que en ningún caso es una realidad verídica sino distorsionada y cambiada. También me ha hecho pensar la cantidad de estereotipos de género y raza que se muestran en las imágenes. La aparición de personas de otro origen que no refleje la típica imagen occidental es prácticamente escasa. Esto nos demuestra la voluntad de invisibilizar a estos colectivos, encerrando a los niños en una cápsula donde solo puedan ver lo que su realidad más próxima les permita, sin salirse de lo cotidiano.

Por otro lado, los estereotipos de género continúan apareciendo de forma masiva. La forma en que se muestra la vestimenta y las acciones realizadas por un género y por otro continúan perpetuando valores sexistas y que en ningún caso deberían utilizarse en materiales educativos como este. Lo que se consigue con este tipo de gestos es

continuar con una tradición no menos que ancestral, inculcando valores a los alumnos que trabajan con dicho material.

Respecto a las actividades, el objetivo principal era realizar una división en cuanto al tipo de tarea principal a efectuar. Tal y como pensaba, la cantidad de actividades que pretenden que el alumno realice una reflexión significativa es muy escasa. En el cuadernillo aparecen actividades que en ningún caso pretenden que los niños demuestren su potencial, analicen, reflexionen, construyan conocimientos, cooperen entre ellos y sobre todo piensen. Las tareas motrices ocupan la mayor parte de las actividades a realizar. Lo que sustraemos de este hecho es una concepción de niño totalmente pasivo e ignorante como sujeto que debe limitarse a cumplir y llevar a cabo unas pautas de forma mecánica, sin recurrir a sus propios recursos personales o a potenciar aquello que se le pueda dar bien.

La famosa máquina de Frato muestra multitud de semejanzas con este hecho. La concepción de la escuela como un lugar donde los alumnos aprenden a la fuerza, siguiendo unas pautas establecidas por alguien de arriba y que únicamente pretenden que los alumnos salgan de la misma sin destacar unos por encima de otros, olvidando sus capacidades individuales.

Por este último hecho y por todo lo dicho durante el presente Trabajo de Fin de Grado considero necesaria una reflexión acerca de lo que los niños están aprendiendo de este tipo de materiales. Es necesario enseñar a los alumnos a comprender y analizar el mundo social, sin cuestiones almibaradas o infantilizadas por el hecho de resultar delicadas, sin estereotipos de ninguna clase enseñándoles a ser verdaderos ciudadanos desde que nacen.

## **BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES**

Apple, M. W.(1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós

Apple, M. W. (1993). *El libro de texto y la política cultural*. Revista de Educación, nº 301, pp. 109-126

Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro

Delval, J. (1991-1992). Reformas educativas y Progreso Social. *Tarbiya*, nº1-2, pp. 7-18

Fernández Enguita, M. (2001). La ciudadanía en la era de la globalización. En Fernández Enguita, M., *Educación en tiempos inciertos* (pp. 44-60). Madrid: Morata.

García Mínguez, J. y Beas, M. (Comps.) (1995). *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones

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

Martínez Bonafé, J. (2003). *Políticas del libro escolar*. Madrid: Morata

Martinez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación nº1*, pp- 62-73

Ruiz Oliveras, L. y Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, vol.10, nº 2, pp 125-145

Sánchez Blanco, C. (2000): Infancia, escolaridad temprana y educación Infantil: un constructo ideológico. En C. SÁNCHEZ BLANCO, *De la educación infantil y su crítica: dilemas curriculares, escolaridad temprana y discusión ideológica*. (pp. 133-145). Sevilla: Publicaciones M.E.C.P.

Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación nº 293*, pp. 345-354

Steinberg, Sh. R. y Kincheloe, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata

Tiana, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345. (Enero-abril 2008), pp. 83-110

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata

Torres, J. (2014). *Análisis de materiales curriculares: libros de texto*. Videoconferencia celebrada el 25 de marzo de 2014 en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación. A Coruña: Universidad de A Coruña. Recuperado el 19 de mayo de 2018 de <http://tv.campusdomar.es/video/56142fe01f56a88005b69f65>

Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y sociedad*. n°15, pp. 37- 61 Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

# ANEXOS

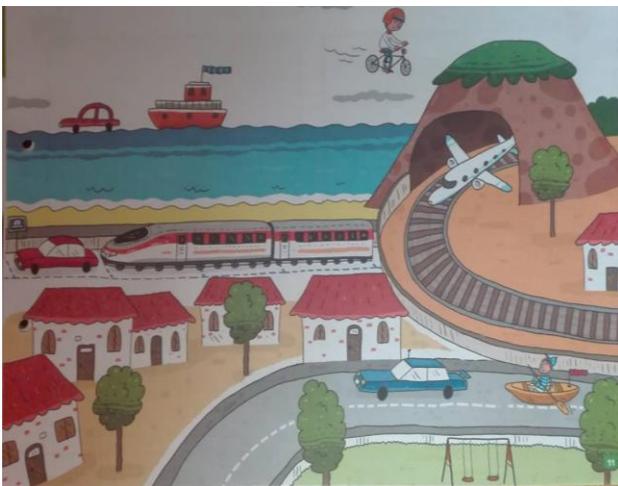
Anexo 1



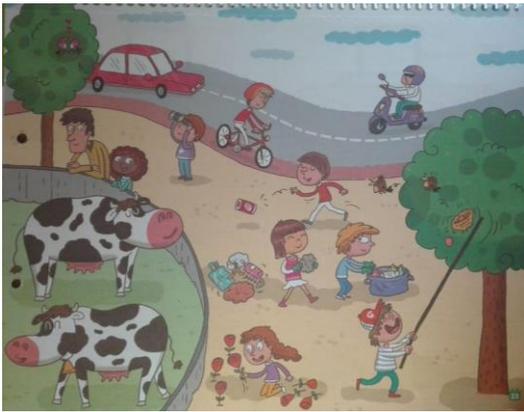
Anexo 2



Anexo 3



### Anexo 4



### Anexo 5



### Anexo 6

