



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL
2014-2015

LA VIDA SOCIAL EN LAS IMÁGENES DE LOS
LIBROS DE TEXTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

SOCIAL LIFE IN THE IMAGES OF THE EARLY
YEARS EDUCATION TEXTBOOKS

Autor: Laura Alvarado De Llanos

Director: Jesús Romero Morante

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

RESUMEN

Con la realización de este trabajo, quiero analizar las ilustraciones que aparecen en el método educativo “Nuevo Tris-tras”, material destinado a Educación Infantil, en concreto a niños de 5 años. Mi análisis está basado en la observación de diversas dimensiones, destacadas como importantes en la investigación sobre libros de textos escolares. Una vez que he observado si esas dimensiones aparecen o no en las imágenes que he seleccionado, he llegado a diversas conclusiones. La principal conclusión es que, como afirma Torres en sus artículos, la sociedad tiende a infantilizar el material educativo que se pone al alcance de los más pequeños, creando así un mundo irreal. A través de estereotipos, del uso de animales en vez de personas (personificación), de usar dibujos y no fotografías, se crea un vacío ante los problemas sociales de hoy en día, formando, así, una burbuja alrededor de los más pequeños, de manera que vivan en un mundo paralelo, ajenos a la realidad social.

PALABRAS CLAVES

Libros de texto, currículo, conocimiento del entorno social, ilustración, dibujo, temas controvertidos, desigualdades, infantilización.

ABSTRACT

Carrying out this work, I would like to analyse the illustrations that appear on the educative method “Nuevo Tris-tras”, an educative material destined to pre-school education, specifically children about five years old. My analysis is based on the observation of various important dimensions in the research of school textbooks. Once I have observed that the illustrations appear on the pictures I have selected I have come to certain conclusions. The main conclusion is, like Torres declares on her articles, society tends to infantilize the educational material that is made available to younger children, thus creating an unreal world. Through stereotypes like using animals instead of persons and drawing instead of photographs, a vacuum is created to social problems that we have nowadays. On this way, we create a bubble around younger children so that they live in a parallel world, outside the social reality.

KEYWORDS

Textbooks, curriculum, knowledge of the social environment, illustration, drawing, controversial issues, inequalities, infantilization.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. <i>La centralidad histórica del libro de texto</i>	4
2.2. <i>La naturaleza del libro de texto y de sus usos escolares</i>	6
2.3. <i>Las ilustraciones de los libros de texto y sus mensajes tácitos</i>	12
3. OBJETIVOS.....	18
4. DECISIONES METODOLÓGICAS	19
5. LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE LAS ILUSTRACIONES	24
6. CONCLUSIONES	30
7. BIBLIOGRAFÍA.....	34
8. ANEXOS.....	36

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Al amparo del Real Decreto 1630/2006, el todavía vigente Decreto 79/2008, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, establece los principios generales, los fines y los objetivos de esta etapa educativa, así como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas de experiencia y desarrollo infantil que articulan su currículo. Como es sabido, una de estas áreas, la de “Conocimiento del Entorno”, pretende “favorecer en los niños¹ el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa”. A tal fin, la escuela debería abrirse no sólo al medio físico y natural, sino también al social y cultural para que los pequeños puedan, entre otros objetivos, “conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia y a su interés, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida”, pero también “buscar y manejar estrategias variadas para solucionar situaciones problemáticas significativas valorando su utilidad mediante el uso del diálogo y la reflexión” (p. 11550). Después de todo, “el currículo que se establece mediante este Decreto (...) contribuirá a facilitar el desarrollo de las competencias básicas establecidas para la educación básica” (p. 11545), incluida la social y ciudadana.

Ahora bien, ¿hasta qué punto ayudamos a los niños en Educación Infantil a crecer como sujetos sociales y como ciudadanos? Este Trabajo de Fin de Grado no aspira a dar una respuesta directa a semejante interrogante, pues eso desborda con mucho mis posibilidades. Sólo busca una primera aproximación indirecta, a través del análisis de los materiales curriculares comúnmente empleados en las aulas, y, en particular, de sus ilustraciones e imágenes, pues son uno de los principales vehículos expresivos en los recursos destinados a estas edades.

¹ Por economía lingüística, a lo largo de este trabajo, utilizaré el masculino para referirme tanto al masculino como al femenino.

Puesto que el estudio de los problemas sociales y de las controversias que afectan al espacio público ha de ocupar un lugar central en cualquier educación para la ciudadanía digna de ese nombre, tal como reconoce, por ejemplo, la Comisión Europea (Eurydice, 2005), lo que pretendo es, precisamente, rastrear la presencia/ausencia de tales problemas en las imágenes de algunos libros de texto destinados a la Educación Infantil.

Más allá del evidente interés cívico, he creído conveniente ocuparme de este tema por varios motivos. El primero de ellos es que, tal y como hemos visto a lo largo de la carrera, la mayoría de los materiales que se utilizan para trabajar con niños, suelen estar infantilizados. Además, este hecho lo he podido corroborar durante el período que he estado realizando las prácticas, ya que casi todo el material con el que se educaba a los pequeños estaba infantilizado. Por otro lado, se tiende a suavizar, e incluso a esconder, los problemas que se desarrollan en el entorno de los pequeños.

Por esto mismo, he decidido realizar un trabajo enfocado al análisis del material curricular utilizado en edades tempranas. En concreto voy a observar cómo aparecen plasmados los problemas sociales en las imágenes utilizadas por un proyecto editorial ("Nuevo Tris-Tras" de S.M.) en el aula de 5 años de Educación Infantil. Después de todo, a las imágenes les cabe una cuota importante de responsabilidad en la infantilización aludida, tal como ha resaltado Torres (2011). En mi opinión, deberíamos analizar de una forma más exhaustiva el material que utilizamos con los pequeños. Ya que en muchas ocasiones, por no querer dañar la infancia de éstos, se crea un mundo irreal, idílico, creando así un mundo irracional. Como bien nos comenta Torres (2011), son muchas las personas que caen en este sesgo, y lo hacen a través de varias intervenciones, aunque las más conocidas son las Waltdisneización y el currículum de turistas. Tanto la primera como la segunda son muy utilizadas hoy en día en las escuelas por muchos profesores. No obstante, el uso de estas dos estrategias no se cierne sólo al ámbito escolar, sino que la gran mayoría del material educativo y lúdico que existe en la actualidad peca de ello. Ambas tienden a sobreproteger a los niños, crean una realidad ficticia, fantasiosa, generalmente suelen plasmar situaciones estereotipadas, y en muy pocas ocasiones muestran los problemas sociales actuales.

En cuanto a la estructuración de este trabajo, se basa en diversos apartados. El primero de ellos es esta justificación e introducción, en la que se exponen distintos motivos por los que he elegido este tema para realizar el TFG.—El siguiente apartado es el marco teórico, en el que hago un resumen sobre la historia de los libros de texto escolares, sobre los usos que se les da a estos materiales, y comento los mensajes que se pueden transmitir a través de las imágenes. Todo esto lo realizo apoyándome en la bibliografía consultada.

El apartado que sigue al marco teórico, es el de los objetivos. En él se concretan tanto los objetivos generales como los específicos. A continuación se encuentra el apartado de las decisiones metodológicas, en el que explico qué material voy a analizar, y cómo voy a hacerlo. Finalmente, en el último apartado, expongo las conclusiones a las que he llegado gracias al análisis de las imágenes.

A modo de cierre, se encuentran la bibliografía y los anexos. En estos apartados recopiló las fuentes bibliográficas y adjunto material utilizado en mi análisis.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *La centralidad histórica del libro de texto*

De acuerdo con el esquema esbozado por Selander (1990), históricamente se conocen al menos tres grandes modelos educativos diferentes. El primero de ellos está enfocado en la Antigua Grecia, donde la educación estaba dirigida para la clase dirigente, y se trataba meramente de actividades de debate y discursos. El segundo modelo apareció a finales del siglo XIX, y nos referimos a él como la educación de masas. En este modelo, todas las clases recibían educación, pero ésta variaba según la clase social a la que se perteneciese. En este momento, el libro de texto comienza a adquirir un gran poder en el aula, puesto que adquiriría un gran control, tanto social como en lo académico. Respecto al último modelo, es el que tenemos actualmente, y se conoce como la revolución electrónica. El gran problema que tenemos hoy en día es que recibimos gran cantidad de información, lo cual imposibilita aprender todos los detalles de los acontecimientos importantes. Por este motivo, es necesario saber cómo y dónde podemos encontrar una información relevante, de esta forma podremos construir estructuras de conocimiento.

Según este mismo autor, la historia del libro puede dividirse en dos fases, la primera de ellas estaría situada entre los siglos XVI y XVII. Es en esta fase, donde Peter Ramus (1515-1572) creó el libro de texto, hecho que hizo cambiar el sistema educativo, puesto que la educación comenzó a girar en torno a los libros y a las imágenes, lo que provocó dejar de lado las actividades que eran auditivas. Un hecho importante que hay que destacar, es la importancia que tuvo Comenius (1592-1670) en la educación. Fue un ilustre importante, ya que continuó con la obra de Peter Ramus, al publicar su gran obra *Didáctica Magna* en 1657. Esta obra fue imprescindible para la educación, ya que en ella Comenius resaltaba la importancia de la organización del tiempo, de las materias y métodos escolares, viendo al alumno como un niño que aprende, y no como una mera máquina.

A la hora de hablar de la segunda fase, situada a mitad del siglo XIX y XX, lo más destacado es el uso que se le comenzó a dar al libro de texto en las escuelas, puesto que se convirtieron en instrumentos básicos para la educación de masas. Este cambio se debe principalmente a los Estados y a la nueva burguesía que crearon planes de estudios y nuevas materias escolares. Ese fue el momento en el que apareció el libro de texto tal como lo conocemos hoy en día. Es cierto que ha habido muchos cambios significativos, pero la realidad es que nos hemos educado con ese tipo de libros. Aun así, un hecho que no debemos de obviar es que el libro tradicional cerrado, del que he hablado anteriormente, está siendo desplazado por un libro moderno, abierto a otras fuentes.

Sobre esta segunda fase, Cuesta (2006) es más concreto al hablar del cambio que tuvo la educación, en torno al libro de texto. Para él, a lo largo de la Restauración y hasta el momento, la educación escolar en España ha estado dependiendo de este método didáctico, el cual a su parecer, tiene la capacidad de adaptarse de forma camaleónica a todos los planes de estudio. Esta capacidad le ayuda a que una vez que el libro se haya creado, solo haga falta realizar pequeños cambios de forma que él siga activo en la educación. Cabe destacar que no toda la población estaba a favor del uso de estos instrumentos inapropiados, puesto que fueron muchos padres, periodistas y profesores los que denunciaron el tráfico de influencias que giraba en torno al libro escolar. Una adecuada crítica al tipo de educación que se impartía en aquella época es la siguiente: “ya deba estudiarse el libro de texto o las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de resultados, se obliga al alumno a que aprenda de memoria y no se procura despertar en el la facultad crítica” (Altamira, 1895, citado en Cuesta 2006, p.192).

A pesar de esas tempranas críticas, la presencia del libro de texto no haría sino crecer de manera exponencial con el tiempo, convirtiéndose en la materialización más visible del conocimiento escolar.

Después de la Ley General de Educación de 1970, tras la aprobación de la LOGSE en 1990, de la LOE en 2006 o de la LOMCE en 2013, las editoriales privadas han ido multiplicando su volumen de facturación, hasta el punto de que en el año 2002 los textos escolares representaban el 23,3% de todas las ventas del sector del libro en España (Cuesta, 2007, p. 28).

2.2. La naturaleza del libro de texto y de sus usos escolares

El libro de texto es el material más importante para el profesor y para el alumno, siendo así casi la totalidad del curriculum. Mientras que el curriculum oficial y prescrito desarrolla el discurso sobre cómo hay que hablar del aprendizaje escolar, el libro de texto es el lugar donde se encuentra realmente el conocimiento. Un dato curioso resaltado por Selander (1990) es que el libro de texto ha sido para algunas generaciones no sólo la principal, sino única, fuente de información, con lo cual no puede desmerecerse su papel en la difusión de cosmovisiones compartidas. De hecho, una de las líneas clásicas en la investigación educativas sobre estos productos editoriales ha sido, como recuerda Johnsen (1996) en su revisión de la literatura sobre el tema, el análisis de los valores latentes ocultos bajo el supuesto “contenido científico” que vehiculan. Esto es, de la ideología –con sus presencias y ausencias–, de los estereotipos y de los prejuicios que impregnaban las “lecciones”.

Además, un aspecto que creo que es importante resaltar, puesto que marca en gran medida los contenidos que aparecen en los libros de texto, es el comercio de dicho elemento educativo. Antes de esto, hay que tener en cuenta lo que es en sí el libro de texto, y las funciones de éste, teniendo en cuenta, que son muchos los autores que han escrito sobre este material curricular. Según Martínez Bonafé (2003), el libro de texto es un producto histórico, además de ser la principal fuente de conocimientos. También pretende ser un facilitador del aprendizaje, un recurso didáctico pensado para facilitar la asimilación de conocimientos. Pero no hay que olvidar que es un elemento utilizado para conducir de un modo específico al estudiante, por la estructura y el desarrollo de una disciplina.

Lo cual implica, dicho con otras palabras, que al tratarse de un recurso de concreción curricular, presenta un único modo de entender su contenido, su estructura y de considerar solo las funciones que este elemento rige.

En cuanto a las funciones didácticas que se le atribuyen al libro de texto, según Zuev (1988, citado por Martínez Bonafé, 2003, p. 46), son ocho:

1. *La informativa*: se fija el contenido de la enseñanza y los tipos de actividad que deben formarse en los alumnos.
2. *La transformación*: se reelaboran los conocimientos concretándolos según el currículum.
3. *La sistematizadora*: asegurar que la exposición del material por parte del docente hacia los alumnos es la adecuada.
4. *La de consolidación y control*: la formación adecuada a un fin, bajo la dirección del maestro, que material se debe usar...
5. *La función de autopreparación*: forma en los estudiantes el deseo y la capacidad de adquirir conocimientos por sí mismos.
6. *La integradora*: es la ayuda para asimilar y seleccionar los conocimientos que los estudiantes adquirieron durante las actividades.
7. *La coordinadora*: se trata del asegurarse el empleo más efectivo y funcional de los medios de enseñanza.
8. *La función desarrolladora y educadora*: contribuye a la formación activa de los rasgos más importantes de una personalidad armónicamente desarrollada.

Por otro lado, creo que es oportuno comentar que el libro de texto en sí tiene una serie de limitaciones didácticas, de las cuales habla Torres (2014).

1. En su opinión, el libro de texto no promueve el trabajo cooperativo en el aula, sino que individualiza todo lo que ocurre en ésta.
2. Frena la iniciativa de los alumnos, ya que no les permiten experimentar, ni manipular de forma que cubran sus curiosidades. Sino que les obliga a adoptar unas estrategias de aprendizaje fijadas por él.
3. Reduce el proceso de enseñanza-aprendizaje a algo meramente verbal. Lo cual no garantiza que se comprenda todos los sucesos que ocurren durante este proceso.

4. Fomenta el aprendizaje a través de la repetición y del memorismo. No da pie a la comprensión.
5. No tiene en cuenta los conocimientos, ni las experiencias previas del alumnado. Además de no respetar las características individuales de cada niño, ni su ritmo de aprendizaje, ni sus expectativas, ni intereses, etc.
6. Ejerce gran control sobre el profesor y sobre el tiempo estipulado para cada materia.
7. No da pie a que se utilicen otros recursos ni otras fuentes informativas.

A la hora de hablar del uso, hay que englobar muchos aspectos, ya que el problema no solo es el libro de texto, sino también el tipo de uso que le da, y esto depende de varios factores, como el profesor, el tiempo que lo use, desde qué perspectiva lo utilice, etc. Es importante, si se va a valorar un libro de texto, tener en cuenta tres aspectos: el control que ejerce el libro de texto, la accesibilidad y la efectividad. Estos tres aspectos se pueden dividir en dos grupos, el primero de ellos, el control, se centra en la formación y práctica del maestro y en la ideología de las editoriales. Mientras que los otros dos aspectos, la accesibilidad y la efectividad, se centran en la educación que ofrecen los libros siendo utilizados como material de enseñanza, por lo que tienen en cuenta al alumno. Respecto al control, hay una cita que me gustaría añadir que habla sobre el control negativo de los libros de texto en las aulas, y dice así:

“Los libros de texto ejercen un control negativo cuando:

- Por lo que se refiere a la selección del material y a la secuencia: *cuando el medio de enseñanza no se basa en la estructura lógica de la materia.*
- Por lo que se refiere al lenguaje: *cuando los alumnos no necesitan comprender el lenguaje del medio de enseñanza.*
- Por lo que se refiere al aprendizaje: *cuando los alumnos se las arreglan limitándose a memorizar las palabras del libro de texto, siempre que no se les exija de una habilidad básica, como hablar o escribir.*
- Por lo que se refiere a la ideología: *cuando no existe discusión sobre los valores expresados en el medio de enseñanza.*
- Por lo que se refiere a los métodos: *cuando el medio de enseñanza obliga a los usuarios a seguir ciertas rutinas”* (Gustasson, 1982, citado en Valls, 2007, p. 138).

Respecto a la accesibilidad que aporta el libro de texto a la información, Valls (2007) cree que varía según como sea la información, ya que en muchas ocasiones es errónea o depende de una ideología en concreto. También es importante observar el lenguaje que aparece en el libro, ya que muchas veces es inadecuado, puesto que contiene un vocabulario demasiado complicado para la edad a la que va dirigida. Por último, hay que tener en cuenta las presentaciones, cómo presenta el libro los conocimientos que van a adquirir los alumnos, ya que muchas veces se describen como pesadas, difíciles, malas y aburridas. En cuanto a los efectos y la efectividad del libro de texto, hay que tener en cuenta que varían según el uso que se le dé a éste. Un libro alcanzará la efectividad óptima si el material está escrito y adaptado de una forma que permita a los alumnos captar los conocimientos, la comprensión y las habilidades específicas del curriculum, según se mida por las pruebas y exámenes aplicados en los diferentes niveles. En este último aspecto, es fundamental tener en cuenta las imágenes, ya que es un recurso muy relevante en los libros de texto, aunque no es aprovechado como se debería. “Resulta extraño pensar, en una época en la que podemos crear y utilizar imágenes en una escala jamás vista hasta ahora, que la actitud de las escuelas hacía las imágenes haya retrocedido a la escolástica Edad Media. Sigue aplicándose ahora, como se aplicó entonces, que «las letras le hacen a uno sabio, pero las imágenes le hacen a uno estúpido». Así pues, tenemos una escuela ciega para los que pueden ver” (Eklund, Hedman y Bergquist, 1986, citado en Valls, 2007, p. 190).

Como plantea Apple (1993), hay que tener en cuenta un grave problema, y es que los libros de texto no son simplemente sistemas de transmisión de datos. Sino que cada libro de texto es el resultado de conflictos y de compromisos tanto políticos y económicos como culturales. Por lo tanto, su publicación depende de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder. Todo esto conlleva considerar una ingenuidad la idea del currículo escolar como un conocimiento neutro.

“Los libros de texto, para bien o para mal, dominan el aprendizaje de los alumnos. Determinan el currículo de muchas materias y, a veces, incluso los hechos que hay que aprender. Para muchos alumnos, constituyen su primero y a veces único contacto con los libros y la lectura.

La gente considera que son autorizados, precisos y necesarios, y los profesores se apoyan en ellos para organizar las clases y la estructura de las materias. Pero el actual sistema de aprobación de los libros de texto ha llenado nuestras escuelas de caballos de Troya: lustrosos montones de papel encuadernados, cuyas palabras sólo sirven para embotar las mentes de nuestra juventud nacional y convertirla en enemiga del aprendizaje” (Down, 1988, citado en Apple, 1993, p. 113).

Todo esto lo resume Martínez Bonafé (2003) de forma muy concisa. A su parecer, la elección del material que se va a utilizar en el aula pasa por un proceso muy restrictivo, en el que cada persona tiene un papel concreto. Desde su punto de vista, un académico o experto elabora un libro de texto sobre una disciplina del currículum. Respetando las prescripciones establecidas por la Administración, esta persona es la que elige qué conceptos van a aparecer en el libro, es la que tiene una libertad relativa para decidir qué definiciones aparecen y cuáles no, es la que se encarga de decidir qué es relevante y qué no lo es. Una vez decidido esto, el siguiente paso es que el maestro tiene varias opciones para elegir una editorial u otra. Eso sí, se debe tener en cuenta que ya tienen restricciones del experto, además de las restricciones que le pueda poner la institución donde trabaja. Finalmente, en el último puesto se encuentra el estudiante, es el que arrastra diariamente el libro de texto, y que como es obvio, no tiene ningún tipo de elección. Por lo que podemos afirmar que la idea que se tiene de que es la sociedad la que crea este recurso de conocimiento es totalmente errónea. Ya que, como ha comentado el autor, no es la sociedad la que ha creado los libros de texto, sino grupos muy específicos de personas.

Para poder comprender este hecho, Apple (1993), comenta que hay que cambiar la perspectiva a la hora de mirar los libros de textos, ya que no se trata sólo de elementos culturales, sino que también son mercancías económicas. En su opinión, no cabe duda alguna de que el contenido de éstos, y el hecho de a quién le corresponde determinar el conocimiento que aparece en éste, lleva consigo numerosas discusiones, tanto políticas como ideológicas.

Por esto mismo, los conocimientos que van implícitos en él, no es suficiente motivo de conflictos, ya que no nos podemos olvidar de los problemas que acarrearán su comercialización.

La edición de libros es una industria, y como tal, está dividida en una gran variedad de mercados (libros para profesionales, enciclopedias, de consulta, para las distintas etapas educativas, etc.). El principal objetivo de esta industria es la comercialización de éstos. Por este motivo, la producción de libros se convierte en un proceso rutinario, produciendo una gran cantidad de libros, y poniéndolos en el mercado a un precio elevadísimo. Un hecho que es importante resaltar, es que su precio es mucho más elevado que los de las obras de ficción. Otro dato que resalta el autor es que sólo tres de cada diez libros que produce la industria editorial son más o menos rentables. Por otro lado, es importante destacar que no en todos los países el libro de texto es meramente algo comercial. Sino que en muchos estados, los libros de textos que se utilizan en diversas áreas temáticas tienen que pasar por diversas pruebas que realizan agencias o comités estatales. De esta forma se aseguran, a través de revisiones y de selecciones de material, que los libros sean adecuados para su uso en la escuela (Apple, 1989).

En cuanto a la producción y al mercado de los libros de texto, Martínez Bonafé (2003), destaca dos factores que influyen en ellos. En primer lugar, destaca la tendencia histórica del capitalismo a la concentración transnacional. En segundo lugar, el libro de texto tiene un período de compra muy breve en cada curso. Junto con esto, resalta el hecho de que los criterios de producción han cambiado muy poco, ya que sólo se realizan pequeños cambios o matizaciones, para así no poner en peligro su producción. Debido a esto, un libro de texto tiene la misma estructura ahora que hace veinte años, ya que el currículum ha mantenido durante todo este tiempo la misma estructura. Un hecho que llama la atención, es que aunque la estructura del libro de texto no se haya modificado en todo este tiempo, en los últimos veinticinco años han desaparecido la mitad de las empresas que se dedicaban a ello. Siendo algunos grupos los que controlen la mayoría del mercado, como Anaya o Santillana. Por otro lado, cabe destacar que alguna editorial se ha atrevido a ofertar un producto diferente, hablando desde el punto de vista curricular, como es el caso de Teide o Alhambra- Longman.

Un ejemplo de ello, es que la editorial Teide rompió con la estructura tradicional que tenía el libro de texto, de forma que trabajaba a través de monografías en ediciones separadas. Aun así, estamos hablando de un segmento muy minoritario del mercado.

Por otro lado, Apple (1993) hace mención al hecho de que no sólo hay que ver el libro desde la perspectiva teórica o política, sino que también es importante la práctica. En cuanto a ésta, no debemos suponer que lo que en realidad se encuentra en los libros de textos, es lo que se da en la escuela, al igual que no podemos suponer que lo que se enseña es lo que realmente se aprende. Por lo tanto, el profesor tiene un importante papel como mediador y como transformador del material que es el libro de texto. Además, el alumno tiene un papel importante, ya que es él el que decide y selecciona lo que considera un conocimiento legítimo o no.

Un hecho que está relacionado, y que no se debe obviar es la mirada que tiene la sociedad sobre la educación. Actualmente, esta mirada recae sobre la educación y sobre la forma de impartirla en un centro. Las asignaturas se ven como meros vehículos, los cuales tienen el único fin académico, ya que lo único que importa es que transmitan información. No se destina un tiempo a analizar la naturaleza del conocimiento que se está impartiendo, ni siquiera a evaluar dicho conocimiento. Esto conlleva que la cultura que se está transmitiendo sea la dominante, dejando de lado a las minoritarias, restándole de esta forma, importancia y dignidad. Este hecho tiene un gran peso sobre la educación, ya que por estos motivos no se pone al servicio de los alumnos una educación democrática (Romero y Luis, 2008).

2.3. Las ilustraciones de los libros de texto y sus mensajes tácitos

Tal y como he expuesto previamente, tanto los libros de texto, como sus funciones y su comercialización son importantes. Pero no debemos quedarnos solamente en eso, puesto que dentro de los libros de texto se encuentra un elemento esencial para el proceso de enseñanza–aprendizaje, las ilustraciones.

Aunque cabe destacar un detalle llamativo, ya que, aunque se trate de un tema que está adquiriendo un mayor peso en los libros escolares, son muy pocas las personas que se dedican a estudiarlas. Este detalle debe cambiar, ya que es necesario y urgente que se realicen investigaciones sobre este tema, ya que cada vez es más su presencia en los libros escolares, y en la sociedad actual en la que vivimos. Puesto que en nuestra sociedad, las nuevas tecnologías están inmersas en nuestro día a día, en el trabajo, en el hogar e incluso en la propia escuela.

En cuanto a su historia, Valls (1995) deja clara una diferencia que hay que tener en cuenta a la hora de hablar de las imágenes que aparecen en los libros de texto. En su opinión, una ilustración es una imagen que tiene una función meramente decorativa, por lo que no aporta información. En cambio, un documento gráfico es una imagen que tiene la función de proporcionar información sobre el texto que acompaña.

Una vez aclarados estos dos términos, para poder hablar de los cambios que ha habido en las imágenes escolares, Valls (1995) ha dividido en cuatro fases el período de 1900 a 1990. Las cuatro fases corresponden a situaciones político-sociales de la historia española. En ellas se puede apreciar la evolución histórica por la que pasaron las imágenes que aparecían en los libros de texto (en este caso de Historia), y son las siguientes:

1. Entre 1900 y 1931, la Restauración borbónica y la Dictadura del general Primo de Rivera. La mayoría de ellas eran retratos de héroes o escenas bélicas. Las imágenes que aparecían en los manuales educativos tenían únicamente la función ilustrativa, por lo que estaban desprovistas de cualquier validez documental. Además, un hecho que fomentaba su mero carácter ilustrativo es que no había comentarios que hicieran referencias a dichas imágenes. El uso que se daba en esta época a los manuales escolares estaba centrado en enseñar principalmente la historia del país.
2. Entre 1931 y 1939, la II República. En estos años hubo grandes cambios sociales y políticos, y uno de ellos fue la gran preocupación que se le dio a la escolarización, por lo que se intentó incrementar el número de niños

escolarizados. Aunque en el ámbito de las imágenes no hubo grandes cambios respecto a la etapa anterior.

Es cierto que se crearon nuevos manuales para utilizar en las escuelas, pero los cambios en el uso de las imágenes fueron inexistentes. Por lo que su función era, al igual que en la anterior etapa, simplemente ilustrativa, carecía de información, ya que ni siquiera estaban catalogadas o tenían algún comentario aclaratorio.

3. Entre 1939 y 1975, la Dictadura franquista. Durante esta etapa se estableció el primer plan de estudios, y con ellos aparecieron los primeros manuales escolares. Aunque durante el franquismo hubo gran censura sobre dichos manuales. En cuanto a las imágenes, eran muy similares a las de la primera etapa, aunque había algunas variaciones. Por ejemplo, los dibujos que aparecen en los manuales están mucho más simplificados, se trata de dibujos muy esquemáticos. En el caso de su función, siguen sin tener una función documental o informativa, con lo que son meramente ilustrativas. Un aspecto que influyó mucho en las imágenes y que ocurrió en este periodo temporal es que, hasta 1960, las imágenes aparecían en blanco y negro. Fue a partir de este año en que las imágenes de los textos comenzaron a aparecer en color, aunque el cambio no fue radical, sino que hubo diferentes variantes de la bicromía, tricromía y cuatricromía, hasta llegar al gran colorido que tenemos en la actualidad.
4. Entre 1975 y 1990, la transición democrática. En esta última etapa, los cambios que se produjeron en las imágenes fueron mucho más llamativos. Uno de ellos fue que se comenzó a usar imágenes coetáneas, tanto las que se conocían como obras maestras, como las que procedían de la cultura popular. Otro cambio fue que las imágenes que aparecían anteriormente en los manuales escolares, recibieron una menor atención. Por otro lado, hay una mayor presencia de las imágenes, tanto a la hora de hablar numéricamente, como en el momento de hablar de su procedencia o su representación, ya que hay una mayor diversidad de imágenes. Este dato es muy importante, ya que no solo aparecen retratos de personajes célebres, sino que son mucho más variados los temas a los que hacen referencia.

A estas etapas hay que añadir otra, en ella estaríamos hablando de la actualidad. Ha habido un gran aumento en el número de imágenes con contenidos, al igual que ha aumentado el espacio que estaba dedicado a ellas. Otro cambio importante es que existe un grado de semejanza entre la imagen y lo que se quiere representar. Este cambio se ve favorecido por el uso de reproducciones fotográficas, hecho que favorece que las imágenes y su contenido sean muy diversos. Otro cambio de gran relevancia es que los actuales diseños curriculares de Ciencias Sociales han provocado que haya una disminución de los aspectos nacionales. Por lo que éstos han sido sustituidos por imágenes de la vida cotidiana. Aunque haya habido grandes cambios en la evolución histórica de las imágenes que aparecen en los libros didácticos, su tratamiento en la propia didáctica del aula tiene muchas limitaciones. Algunas de ellas son las siguientes: en cuanto a la identificación y a su catalogación suele ser escasa e insuficiente. Ya que junto a la imagen suelen aparecer, en el pie de página, pequeños párrafos informativos que no dan la suficiente información que se requiere para posibilitar su lectura o su análisis. Por otro lado, hay estudios que demuestran que los alumnos les dan poca, por no decir nula importancia a dichas imágenes, ya que no las consideran fuentes de información. Otra de las limitaciones, es que el profesorado tiene gran dependencia de los manuales escolares, por lo que tienen un desarrollo curricular básicamente tradicional. Esto conlleva a que desaprovechan en gran medida las distintas posibilidades educativas que les ofrecen las imágenes (Valls, 2002).

Los análisis desarrollados por Valls que acabo de glosar se refieren fundamentalmente a los manuales de Educación Secundaria. Algunas de sus categorías (función ilustrativa y función informativa o documental de la imagen) y algunos de sus postulados tienen una utilidad general, pero otros no son directamente extrapolables a los materiales de Educación Infantil, pues estos tienen sus propias peculiaridades.

En este último caso, una de las principales limitaciones, a la que ha prestado atención Torres (2011), es la infantilización. Este autor nos habla de dos intervenciones educativas diferentes que suelen caer en el sesgo de infantilizar el material educativo que tienen al alcance los niños. Este proceso no ocurre solo en Educación Infantil, sino que también asciende a otras etapas superiores.

Las dos principales formas en las que se cae en la infantilización son a través de lo que llama “waltdisneización” y el “currículum de turistas”. En cuanto al primero, la “waltdisneización” es una estrategia usada por muchas personas. La mayoría de ellas creen que es necesario preservar la inocencia de los más pequeños, alejándoles de los problemas sociales que existen en el mundo que les rodea. Por ese motivo, se les crea un paraíso artificial, en el que la propia realidad y toda la información que les rodea, se les presenta de una forma irreal, a través de dibujos, de seres fantasiosos, usando animales humanizados, y realizando descripciones caricaturescas. En conclusión, se les presenta un mundo idílico, desde la perspectiva fantasiosa, en la que no existen los problemas, o los que puede haber son reducidos o solucionados de una manera muy simple. El hecho de que a este proceso se le llame “waltdisneización” es por un motivo muy sencillo. Y es que utilizando estas características en las materias curriculares se contribuye a favorecer una cultura clasista, conservadora, sexista, racista, tal como la que promueve la multinacional Walt Disney. El problema es que usando este tipo de caracteres, lo que se hace es mermar las capacidades y las posibilidades de desarrollo de los pequeños. Por otro lado, tampoco debe de llegarse al caso extremo, en el que se piense que la escuela debe enseñar los aspectos más negativos de la sociedad. Sino que lo idóneo es mostrarles de una forma sencilla utilizando imágenes reales, cuál es la realidad en la que viven. Los niños necesitan respuestas, sobre todas las dudas que les surgen, buscan explicaciones para las situaciones con las que se encuentran día a día. Por este motivo, la escuela debe crear proyectos curriculares en los que se atiendan todos estos sucesos, que estén basados en la realidad, en el entorno en el que viven los pequeños.

A la hora de hablar del “currículum de turistas”, este autor hace referencia a la forma en que se habla de otras culturas diferentes. Hoy en día su uso es muy común por el profesorado, aunque la intención con la que la llevan a cabo no es mala. Se trata de que se habla de otras culturas, de una manera muy superficial y banal, resaltando aspectos triviales y folclóricos. En muchos casos, estas otras culturas son presentadas a través de estereotipos, y por lo general suelen hacerse mediante dibujos, muy similares a los usados en las series de televisión.

En cuanto a este hecho, que aparezcan dibujos en vez de fotografías, es muy común a la hora de presentar algunas situaciones problemáticas, a los niños. Por lo que los dibujos son destinados para estereotipar, o para presentar conductas machistas.

Lo que Torres (2011) nos quiere decir con todo esto es que, si se recurre a la infantilización, lo único que se consigue es que los niños no se enfrenten a la realidad, a la diversidad con la que viven, desconociendo así los verdaderos significados de los hechos, y por lo tanto, las verdaderas consecuencias que tiene cada acto. Y, desde luego, no es ese el mejor camino para el desarrollo social y ciudadano de las personas.

Me gustaría añadir de forma breve, los resultados de una investigación que hizo Woodward (1989), en la cual quería descubrir la verdadera efectividad de las ilustraciones en la educación. Para realizar el estudio, dividió las ilustraciones en cuatro grupos, las que no tenían ninguna relevancia demostrable con el contenido del texto continuo, las que estaban relacionados con el texto sin estar directamente conectado con él, las que ejemplificaban objetos o temas relacionados con el texto, y las últimas que complementan el texto continuo con nueva información y nuevas perspectivas. Tras realizar una rigurosa investigación, el resultado fue, que entre el 75 y el 86 % de las ilustraciones que aparecen en cada libro se encontraban dentro de los tres primeros grupos, y solo tres ilustraciones de cada libro pertenecían al último. Con esta investigación, dejó claro que el uso que se les estaba haciendo a las imágenes no era el adecuado, aportando así, poca información educativa.

3. OBJETIVOS

Tal como he ido anunciando en los diversos apartados anteriores, el objetivo general de este trabajo es comprobar la preocupación real del material curricular examinado por el crecimiento social y cívico de los alumnos, a través del análisis de un indicador que nos parece relevante, en este caso se trata de la presencia o ausencia de problemáticas sociales en las imágenes de dicho material.

Teniendo en cuenta este objetivo general, los objetivos específicos del trabajo serán los siguientes:

- Averiguar si se utilizan imágenes realistas de nuestra vida común, es decir, de la vida en sociedad.
- Comprobar si se usan fotografías o dibujos para representar lo social.
- Si se usan dibujos, examinar cuáles son los rasgos de simplificación o deformación de la realidad.
- Patentizar la presencia o ausencia de problemas sociales y asuntos públicos controvertidos en las imágenes.
- Relacionar lo que aparece en las imágenes con lo que se quiere trabajar.

4. DECISIONES METODOLÓGICAS

Como señalan Romero y Luis (2008), el currículum se produce y reproduce en la compleja intersección de muy diversos planos o contextos, que estos autores resumen en los siguientes:

a) *El contexto de influencia*, en el que los distintos agentes sociales con interés en el currículum (administraciones, asociaciones profesionales, corporaciones universitarias, sindicatos, organismos internacionales, editoriales, medios de comunicación, grupos de presión, etc.) intentan utilizar su influencia para determinar cuál debe ser el “conocimiento escolar oficial”.

b) *El contexto de producción de las regulaciones y demás “textos” curriculares*, haciendo alusión no sólo a las directrices legales sino también a los manuales escolares y cualesquiera otros materiales formativos.

c) *El contexto de las prácticas*. Puesto que la práctica educativa está fuertemente condicionada por la cultura institucional de los centros, los decretos, guías, propuestas, proyectos o materiales curriculares no se aplican mecánicamente en los centros. Sus aplicaciones *reales* vienen mediados por la actuación de los maestros, que los aceptan, o los acomodan, o los reajustan, o los modifican o se resisten a ellos en función de su cultura profesional y de las circunstancias que condicionan su trabajo.

d) *El contexto de los resultados*, pues no puede presuponerse una correspondencia total entre los saberes establecidos para ser enseñados, los saberes enseñados de hecho, y los saberes efectivamente aprendidos por los alumnos y alumnas.

Esta alusión a Romero y Luis (2008) me sirve para reconocer y remarcar que este TFG se centra únicamente en una parcela del segundo contexto enumerado. Soy consciente de que lo que ocurre en las aulas no es un mero reflejo mecánico de los libros de texto (ni, por supuesto, de sus imágenes). Puesto que un mismo recurso puede ser (y es) utilizado de maneras muy diversas por unos docentes y otros, los saberes y conocimientos transmitidos al alumnado nunca serán los mismos, ni se harán llegar de una misma manera. Por tal motivo, las conclusiones que obtenga aquí sólo podrán tener un valor limitado.

No obstante, y a la vista de los argumentos expuestos en el marco teórico, creo que el análisis de las imágenes de los libros de texto resulta oportuno y está más que justificado.

En cuanto al porqué de la elección de este material concreto de la editorial S.M., he de decir que no se trata de un hecho al azar. Sino que la elección la he realizado con un propósito concreto. Aunque al final he podido contar con varios materiales diferentes, la principal razón de que haya escogido este y no otro es porque es el único, de los que tenía a mí disposición, que tenía el libro del profesor, ya que del resto de las editoriales que tenía a mi alcance solo contaba con el material de los alumnos. Este dato me llamó la atención, y me pareció conveniente poder aprovechar esta oportunidad, ya que con dicho libro podría comparar el material que tienen a su alcance los alumnos, con el del profesor. Además, me ayudaría a comprender qué objetivo tiene cada ficha, ya que en el libro del profesor aparece cómo se debe trabajar cada actividad, y el objetivo que se quiere cumplir. Junto con esto, creí oportuno contrastar las imágenes que aparecen en unos libros, con las que aparecen en los otros.

En cuanto a la organización de este material, se encuentra dividido en dos partes, por un lado está el libro del profesor, y por el otro, los cuadernos que utilizan los niños. En cuanto al material del profesorado, se trata de un solo libro, en el que se recogen tanto los materiales de los alumnos, como notas aclaratorias para su uso y sus funciones.

A la hora de hablar del material de los alumnos, está estructurado en tres bloques, cada uno de ellos está enfocado a un cuatrimestre. Dentro de cada bloque, nos podemos encontrar cuatro cuadernillos, cada uno trabaja una unidad didáctica diferente. En el primer trimestre las unidades son: el colegio, el otoño, las familias y la navidad. En el segundo trimestre se trabaja: el cuerpo, el carnaval (las fiestas), la salud (los alimentos) y los transportes. En el tercer y último trimestre se trata: la primavera, los animales, los medios de comunicación y el verano. Además de los cuatro cuadernillos, cada bloque también contiene una serie de adhesivos que son necesarios para realizar algunas de las fichas.

En cuanto a los cuadernillos, cada uno tiene un total de 18 páginas, las cuales son fichas que se pueden arrancar de manera fácil del cuaderno. Cada hoja contiene dos agujeros, lo que facilita que se recojan una vez terminada la unidad en un cuaderno de anillas. Además cada unidad didáctica comienza con un cuento relacionado con el tema que se va a trabajar.

Los datos identificativos del método son los siguientes:

Título: Nuevo Tris-Tras Autoría: M^a Teresa Lebrero, Rosa de Hevia. Cuentos: Elvira Menéndez. Expresión musical y corporal: Mara Noguera. Juego y motricidad: M^a Paz Herrera. Cuadernillo de atención a la diversidad: M^a Teresa Lebrero, Rosa de Hevia, Begoña Sánchez, Pilar Pascual. Editorial: Ediciones SM, Madrid Año de edición: 2001 Etapas, curso: Educación Infantil, 5 años
--

A fin de analizar las imágenes de este material, he tomado como referencia las herramientas analíticas utilizadas por Torres (2014), aunque de una manera selectiva y adaptada al tema que me interesa. En particular, considero importante examinar a través de distintas preguntas, las siguientes dimensiones y rasgos, resumidos en la Tabla 1.

Respecto a la primera pregunta, “¿dibujo o fotografía?”, es necesario especificar cómo se muestra la imagen. Ya que como he comentado anteriormente, la mayoría de las ilustraciones que aparecen en el material de educación infantil son dibujos. Este aspecto es muy interesante, ya que las fotografías tienen, en principio, su referente en la realidad (aunque no sólo reflejen esa realidad, sino también una determinada manera de mirarla, tal como recuerda Sánchez Moreno, 2007), mientras que con los dibujos es más sencillo idealizar, deformar o caricaturizar esa realidad, además de transformarla según el interés de los autores

En cuanto a la función de las imágenes, es interesante conocer qué se quiere trabajar a través de ella, ya que en muchas ocasiones, la ilustración que se utiliza y la función que se le quiere dar distan mucho entre sí.

Tanto esta pregunta como la tercera, “¿situaciones reales o imaginarias?”, están muy relacionadas, puesto que hay más probabilidades de que se muestren situaciones reales si se hace a través de fotografías. Por otro lado, al utilizar dibujos pueden distorsionarse más los hechos, lo que da lugar a que sean más imaginarias, fantasiosas o, simplemente, edulcoradas.

Además de estos ítems, voy a tener en cuenta otros tres que están muy relacionados. Se trata de aquellos en los que se examina si la ilustración hace referencia a temas controvertidos, si se muestran las desigualdades (sociales, culturales, económicas, de género, etc.) y si se plasman las dificultades de diferentes colectivos sociales para satisfacer sus necesidades básicas y llevar una vida digna. Es fundamental observar si aparecen estos ítems en las imágenes, ya que si no es así, las situaciones que se muestran son irreales, o engañosas. Mostrando así un mundo idílico con una perspectiva almibarada.

Otro aspecto que no se debe pasar por alto, es tener en cuenta si la imagen es informativa o no. No debemos dar por hecho, que al estar presente en un material que se usa con un fin educativo, la ilustración es instructiva, tiene un aspecto pedagógico. Por este motivo, he decidido analizar si la imagen proporciona una información relevante al alumnado o, por el contrario, tiene una función meramente decorativa.

Por último, he decidido indagar acerca de los comportamientos y de los valores que se transmiten, de si aparecen estereotipos, o de si se pueden ver características de infantilización. Estos tres rasgos tienen un gran interés, ya que son imprescindibles para poder comprender qué tipo de información se está transmitiendo a los pequeños, y de qué forma se les está educando, si se está haciendo de una manera correcta, desde la perspectiva de la inclusión, o por el contrario se tienen en cuenta solo los aspectos que algunas personas creen relevantes, discriminando así a parte de la población.

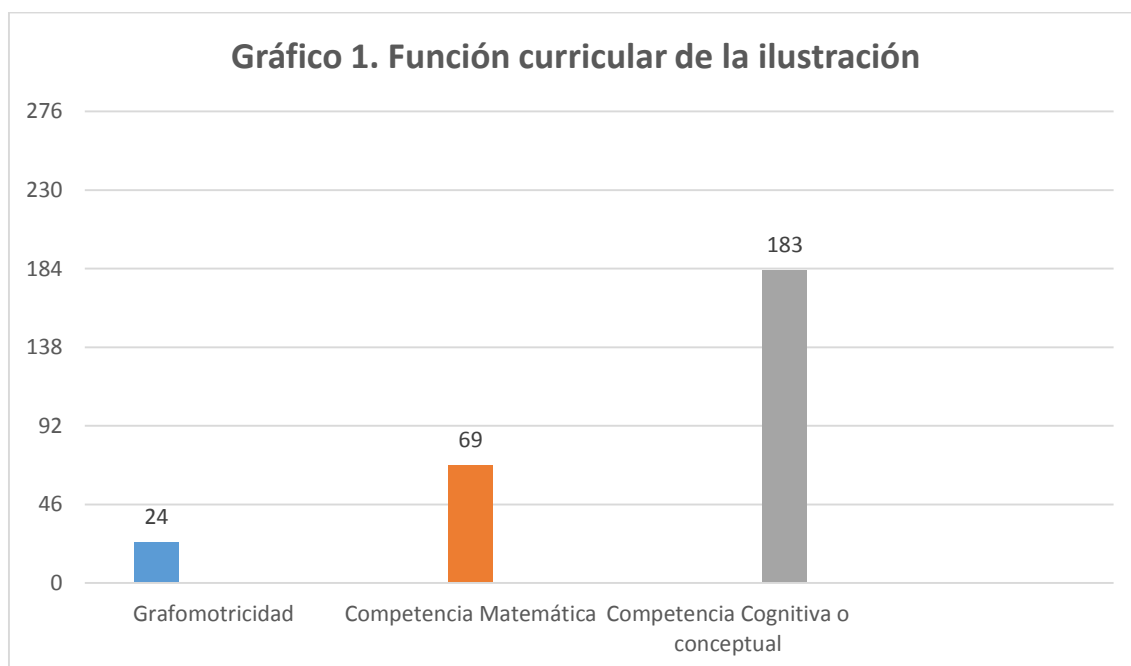
En definitiva, todas las dimensiones que he querido analizar están relacionadas entre sí. Ya que se centran en estudiar el entorno social del pequeño, en observar si se muestra la realidad tal y como es, o por el contrario, se idealiza mostrando un mundo irreal, fantasioso, dicho con otras palabras, infantilizando el entorno en el que viven los pequeños.

Tabla 1: Plantilla para el análisis de las imágenes

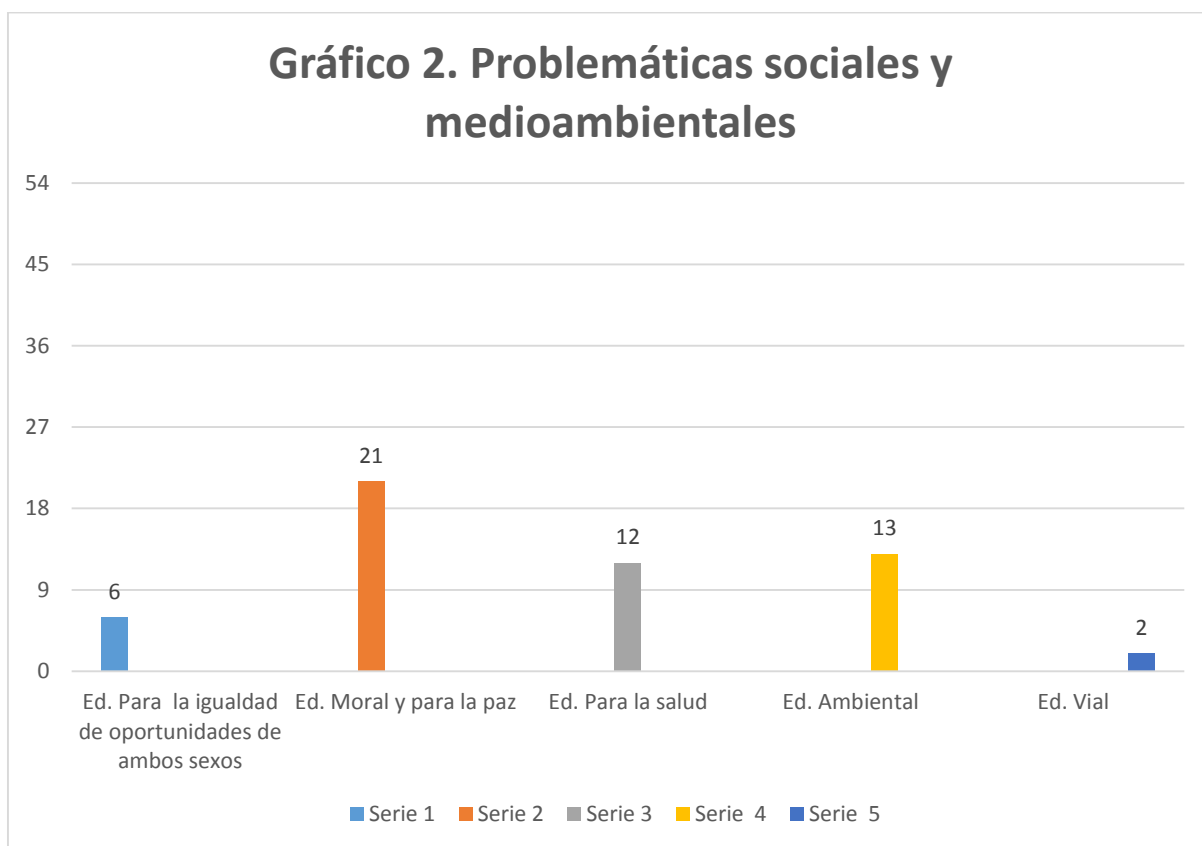
IMAGEN	OBSERVACIONES
¿Dibujo o fotografía?	
¿Función de la ilustración?	
¿Son informativas?	
¿Situaciones reales o distorsionadas?	
¿Hay características de infantilización? ¿Qué sesgos introducen?	
¿Hay estereotipos?	
¿Presencias o ausencias de temas controvertidos?	
¿Aparecen comportamientos y valores clasistas, sexistas o etnocéntricos?	
¿Se recogen las dificultades de algunos colectivos para satisfacer sus necesidades básicas? (alimentación, vivienda, educación, salud, etc.)	
¿Se reflejan desigualdades de origen social, económico, político, cultural, de género o racial?	

5. LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE LAS ILUSTRACIONES

Como ya he comentado anteriormente, este trabajo se centra en analizar las imágenes, concretamente, en observar si aparecen problemáticas sociales en el método “Nuevo Tris-Tras”, destinado a niños de cinco años. Este material tiene 12 cuadernillos, con 23 ilustraciones en cada uno de ellos. Por lo que el total de imágenes que tiene son 276. En el momento de centrar mi análisis, he tenido que descartar un número concreto de imágenes, ya que no todas las que aparecen en el material educativo son adecuadas para el análisis que quiero llevar a cabo. Aunque, no todas sirvan para mi análisis, sí es verdad que todas tienen un fin concreto. Por ejemplo, para trabajar la grafomotricidad hay 24 imágenes, para desarrollar la capacidad matemática, el material propone 69 ilustraciones, respecto al resto, 183 imágenes, se centran en desarrollar otras capacidades como la artística, o en la adquisición de conceptos. A continuación adjunto una gráfica en la que quedan recogidos estos datos:



Dentro de las 183 imágenes, algunas de ellas se utilizan para trabajar la educación de diferentes dimensiones, ya sean problemáticas medioambientales, o sociales. Concretamente se trabajan 5 dimensiones en 54 imágenes, que apenas suponen el 19,6% del total de las imágenes. Son las siguientes: educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, 6 imágenes; educación moral y para la paz, 21 ilustraciones; educación para la salud, 12 imágenes; educación ambiental, 13 imágenes; y, por último, educación vial, 2 ilustraciones. En el gráfico 2 se puede apreciar de manera más clara esta información:



En cuanto a las imágenes en las que me he centrado para analizarlas, han sido un total de 122, ya que solo éstas tienen relación con mi análisis. A la hora de seleccionar las ilustraciones, he tenido en cuenta, diferentes aspectos, como que se trabajen (aunque sea de manera superficial) temas sociales, como la interculturalidad, la igualdad de género, etc. Además de seleccionar aquellas que trabajan temas como la importancia del medioambiente, o que muestran situaciones cotidianas.

En concreto, me he centrado en las imágenes que se utilizan para trabajar diferentes aspectos (comentados previamente), o que el fin que tiene dicha imagen, no se corresponde con lo que se trabaja. En cuanto a las 54 imágenes que trabajan diferentes tipos de educación (moral, para la salud, ambiental, etc.), no todas están incluidas en las 122 seleccionadas (solo 29), ya que algunas de las imágenes, no tienen relación con los problemas sociales. En muchas de las imágenes que se encuentran en este método, se puede apreciar que le falta sentido a la imagen, están como mera decoración, ya que el objetivo de lo que se quiere trabajar y el tema no se corresponden. Por este motivo, con las 122 imágenes que he analizado, se engloban todos los aspectos y dimensiones que se trabajan a través del método.

En resumen, las ilustraciones que he analizado han sido: 12 portadas de los cuadernillos, ya que se trabajan en el aula; 48 imágenes destinadas al apoyo visual de los cuentos; 5 imágenes centradas en la grafomotricidad; 11 destinadas a desarrollar la competencia matemática; 11 para el aprendizaje conceptual y el desarrollo de la capacidad cognitiva; 4 ilustraciones para fomentar la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos; 8 para fomentar la educación y preocupación por el medio ambiente; 10 para trabajar la educación moral y para la paz; 5 imágenes para promover la importancia de la salud; y 2 imágenes para trabajar la educación vial. Estos datos quedan reflejados a continuación en el gráfico 3:



Teniendo en cuenta las dimensiones que aparecen en la tabla del apartado anterior, los resultados del análisis han sido los siguientes: 115 imágenes eran dibujos, por lo que las 7 restantes eran fotografías. Estas fotografías aparecen de forma aislada, se trata de varias fotografías que han sido añadidas pero sin darles un valor relevante.

En cuanto a los dibujos, de esos 115, 101 tenían diferentes características de infantilización, en su mayoría se trataba de estereotipos, de personificaciones (esto es, de animales antropomórficos), o de ausencia de conflictos, puesto que todos los personajes aparecen sonriendo en todo momento. Un ejemplo de ello, es la imagen ocho del anexo. Esa ilustración es un claro ejemplo de dichas características, ya que trata una situación actual a través de animales, los cuales realizan acciones humanas, se miran al espejo, se maquillan, se visten con ropas y con joyas, etc. Otros ejemplos de ello son las ilustraciones en las que los niños orientales aparecen con unas características estereotipadas, en muchas ocasiones por el tipo de ropa, el corte de pelo, por el color de la piel (aparece en un tono amarillo), los ojos rasgados, o los dientes, que en vez de ser iguales al resto de los niños, solo aparecían con dos dientes centrales (Anexo, imagen 1). A la hora de hablar de la salud, son dos animales los que se ponen enfermos por comer golosinas, o en los transportes, que son los animales los que tienen coche y conducen (Anexo, imagen 2). Además de esto, se producen otros estereotipos, ya que el león es el rey de la selva, el más fuerte, y el búho, es el más sabio (Anexo, imagen 3).

Esta dimensión se puede relacionar con otra, en la que se analiza si la situación que aparece es real o distorsionada. Unas 79 imágenes muestran una situación real, ya que simulan actividades cotidianas, o situaciones que es muy posible que se produzcan de esa manera, mientras que 43 de ellas son situaciones distorsionadas, que se alejan mucho de la realidad.

A la hora de analizar la dimensión de la función de la ilustración, me he centrado en si cumple una función informativa, es decir, si aporta información o si, por el contrario, es meramente decorativa. De las 115 imágenes, 94 tienen una función informativa, y las 28 restantes, decorativa.

Pero he de aclarar que, aunque proporcionen información, ésta es muy superficial, ya que 48 de ellas son imágenes que sirven de apoyo visual para los cuentos, y respecto al resto aporta escasa información sobre el tema que se está trabajando a través de dicha imagen.

Otra de las dimensiones que he analizado, ha sido si aparecen o no comportamientos y valores de índole clasista, sexista o etnocéntricos. De las 115 imágenes, 74 de ellas sí que reflejan estereotipos y prejuicios de tal naturaleza. En muchas ocasiones son las madres las que están al cuidado de los más pequeños, cuidándoles, ayudándoles con las tareas, y además realizando las tareas del hogar (Anexo, imagen 7). Es cierto que en muchas imágenes aparecen padres y abuelos cuidando de los niños, o cocinando, pero esto suele ser en las imágenes de las portadas, en las que se muestra de una manera general situaciones sociales. Además, el personaje de la mujer, en todas las ocasiones aparece con un buen físico, siempre arregladas y maquilladas, características propias de comportamientos clasistas, además de tener el papel de princesas en los cuentos (Anexo, imágenes 8 y 9).

Otras dos dimensiones que están muy relacionadas entre sí, son si las ilustraciones reflejan desigualdades (ya sea de origen social, político, económico, cultural, de género o racial) y si recogen dificultades de algunos colectivos para satisfacer sus necesidades básicas (vivienda, alimentación, salud, etc.). Los resultados de la primera de ellas, es que 1 de las imágenes recoge este parámetro, mientras las 121 restantes no hacen alusión a él. En concreto, en la imagen (nº 10 del anexo) se ve un conflicto racial entre varios niños, los cuales se están riendo de las costumbres en el momento de comer, de una niña que pertenece a otra cultura. Esta imagen sirve de apoyo visual al cuento, por lo que este conflicto se resuelve al final del mismo. Algo similar ocurre con la otra dimensión mencionada, puesto que solo 3 ilustraciones hacen alusión a desigualdades, mientras que 119 no muestran ninguna de estas dificultades.

Finalmente, la última dimensión que he analizado en estas 122 imágenes, es si se plasman temas controvertidos en ellas. Solamente 2 de las imágenes presentan algún tema controvertido, mientras que las 120 restantes tratan temas que carecen de polémica alguna. Las dos imágenes pertenecen a un cuento, en ellas aparece un tema controvertido, se trata del conflicto mencionado anteriormente. Unos niños se ríen de las costumbres de otra niña que pertenece a una cultura diferente. Respecto al conflicto, se resuelve, ya que los niños comprenden que son otras costumbres distintas a las suyas. Esta imagen está incluida en el anexo, se trata de la imagen 10.

El análisis que he realizado a dichas imágenes, queda recogido a continuación, en la tabla nº2:

Tabla 2: Resultado del análisis

	Total de imágenes: 122
Dibujo	115
Fotografía	7
Características de infantilización (estereotipos, personificación, etc.)	101
Situación real	79
Situación distorsionada	43
Función informativa	94
Función decorativa	28
Aparición de comportamientos y valores clasistas, sexistas o etnocéntricos	74
Desigualdades de origen social, económico, político, cultural, de género o racial	3
Presencia de dificultades de algunos colectivos (alimentación, vivienda, etc.)	1
Aparición de temas controvertidos	2

6. CONCLUSIONES

Una vez llevado a cabo el análisis pertinente, he llegado a una serie de conclusiones que mencionaré a continuación. Tal y como he indicado en el apartado del marco teórico, el libro de texto ha producido un gran debate, en relación tanto a su uso como a su formato. En lo que a mí respecta, me tengo que centrar en su formato, concretamente en las ilustraciones que aparecen en él. Aunque Valls (2002) ha comentado que en la actualidad está habiendo una gran transformación, puesto que el uso de dibujos está siendo sustituido por fotografías, creo que este cambio está siendo muy lento. Como he podido comprobar gracias al análisis, el material “Nuevo Tris-tras”, utiliza dibujos en casi un 95% de las ilustraciones, dejando tan solo un 5% para las fotografías. El simple hecho de que casi en su totalidad utilice dibujos y no haga uso de las fotografías, dice mucho de él. Para comenzar, no quiere mostrar la realidad tal y como es, sino que utiliza un proceso muy conocido por nosotros, del cual nos ha hablado Torres en numerosas ocasiones, la infantilización. Este proceso se puede ver en casi todas las imágenes, ya que la gran mayoría tiene características que lo identifican. Como he mostrado en la tabla anterior, muy pocas ilustraciones se libran de dichas características. En su gran mayoría, aparecen numerosos estereotipos, como es el caso, de las personas chinas. En cuanto a otros rasgos de infantilización, tenemos un rasgo muy utilizado, que rodea al niño en cada momento, se trata de la personificación. Este rasgo no solo aparece en este, sino que lo hace en muchos materiales educativos, incluso en los cuentos y libros que están al alcance de los pequeños. En lo que respecta a las ilustraciones del material educativo, gran parte de los dibujos tienen este rasgo. El uso de animales, en vez de personas, crea un mundo irreal, aunque las acciones de éstos sean similares a las de los humanos. En este material educativo, hay varios temas que se trabajan a través de animales, como es el caso del otoño, de la salud, de los transportes, la primavera, los animales o el tema del verano.

Todos estos temas, están introducidos por cuentos en los que los personajes son animales que realizan acciones humanas, por lo que se trata de animales antropomórficos. Esto nos demuestra, que es más sencillo utilizar animales y dibujos, en vez de mostrar la realidad con fotografías y personas. Porque los temas que se tratan, son temas que se podrían realizar de una manera sencilla con recursos reales. No hay que olvidar que una característica de infantilización es la ausencia de problemas, aspecto que resalta en la gran mayoría de las ilustraciones.

Por otro lado, una dimensión que me gustaría aclarar es la de la función que tienen las ilustraciones. Aunque los resultados hayan sido que el 65% de las ilustraciones son informativas, he de aclarar dos aspectos relevantes. El primero de ellos es que esta información que proporciona es muy superficial. En sentido estricto de las 94 imágenes que eran informativas, 60 de ellas se trataba de portadas y de cuentos. Por lo que la información que proporcionaban era complementaria, y en el caso de los cuentos, era de apoyo visual. Ya que mientras que el maestro les lee el cuento, los niños pueden hacerse una idea observando los dibujos que tienen delante. Esto significa que son muy pocas las imágenes que proporcionan información relevante del tema que se está trabajando en el aula. El resto de ellas solo sirven para decorar. El segundo de los aspectos a aclarar, y que me ha llamado la atención, es que de las 7 fotografías que aparecen en todo el material educativo, solo dos de ellas son informativas, y la información que ofrecen es muy banal. En el caso de ambas, dan información muy simple y sencilla, pues se trata de diferentes fotografías de cubos de basura, y la otra de diferentes aparatos de comunicación (anexo, imágenes 4 y 5). En cuanto al resto, son fotografías que no tienen mucho sentido, puesto que no guardan ninguna relación con el objetivo que tiene la actividad. Con esto queda claro el poco interés que se tiene a utilizar las fotografías para mostrar la realidad social.

Otro aspecto al que quiero hacer referencia, es a los comportamientos y a los valores que transmite este material a los niños. Por un lado, he podido apreciar que en numerosas ilustraciones hay una gran diversidad, tanto de género, como de etnia, pero esto no quiere decir que los valores que se transmitan sean los adecuados. Esta presencia, se queda en eso, en una mera presencia.

Es cierto que el material muestra a los más pequeños que hay distintas etnias, pero no muestra en ningún momento sus valores, sus culturas, o sus rasgos característicos. Es más, en el tema religioso, un cuaderno habla sobre la Navidad. Dedicar un tema entero a trabajar esta religión, sin mencionar que no todos pertenecen a la misma religión, ni tienen las mismas costumbres en esas fechas. Es más, generalizan de tal forma que niños de otras culturas o de otros países, como de la India o de China, participan en esta religión (Anexo, imagen 6). Por este motivo, de una forma indirecta aparecen comportamientos etnocéntricos, ya que se otorga muchos valores o comportamientos de nuestra cultura a personas de otras diferentes.

Por otro lado, también se transmiten valores clasistas y sexistas en muchas de las imágenes. Esto se puede apreciar, tanto en los humanos como en los animales antropomórficos. En el caso de las mujeres, en la mayoría de los casos, la figura femenina se relaciona con la maternidad y con la belleza.

Respecto a este tema, creo que se está avanzando en la igualdad de la mujer y del hombre, pero que este avance es muy lento, y en algunas ocasiones muy superficial. Este material lo refleja, ya que como he comentado, se aprecian momentos de igualdad, como al pasear a los niños, o a la hora de repartir los trabajos, que hay un hombre y una mujer en la cocina, o de camareros.

Pero sigue habiendo diferencias, ya que la mujer hace el papel de jardinera, o de enfermera, mientras que los hombres hacen papeles de más altos cargos, como policía, o en los que se requiere mayor fuerza, como butanero.

En cuanto a las desigualdades sociales o a las dificultades de diferentes grupos sociales, la ausencia de la aparición de algunas de ellas en todo el material educativo es algo obvio. Esto, junto a la ausencia de temas controvertidos, hace que llegue a la conclusión principal del trabajo. Teniendo en cuenta todo lo anterior, y sobre todo el objetivo principal de mi trabajo, que era observar si se plasman problemas sociales en las imágenes educativas, la conclusión es que no se quiere mostrar la realidad tal y como es. Como ha mencionado Torres (2011), existe un gran temor por parte de la sociedad, en que los niños vean el mundo como es, que conozcan la realidad que les rodea.

Por este motivo, el material que se pone a su alcance es banal, ya que se muestra un mundo irreal, ficticio y distorsionado. En vez de aprovechar estos instrumentos para transmitir la realidad que les rodea, mostrándoles que hay una gran diversidad, tanto cultural, como política, económica o social, y que esta diversidad es algo favorable, que podemos aprender unos de los otros, ya que ser diferente es algo bueno. Lo único que se transmite es una forma de pensar similar, no se les ofrece recursos para conocer la gran diversidad, sino que se estereotipan, de manera, que los niños lleguen a pensar que un chino tiene la piel de color amarillo, o que todas las personas son felices.

En definitiva, estoy de acuerdo con dicho autor, Torres (2011), quien comenta que el proceso de infantilización se excede en gran medida. El problema que tenemos hoy en día, es que los recursos que se utilizan en los cuentos (como mundos fantásticos, el uso de la magia, animales antropomórficos, etc.), no solo restringen su uso a este ámbito, sino que se extiende, de tal forma, que todos estos recursos aparecen en el material educativo que ofrecemos a los niños. El problema de utilizar dichos recursos, es que dificultamos la tarea tan compleja que tienen los pequeños, de diferenciar lo que es real de lo que no. Estoy de acuerdo con este autor, ya que se debe enseñar a los niños los problemas sociales que tienen a su alrededor, se les tiene que mostrar el mundo tal y como es. Esto, aunque muchas personas crean que es algo negativo, es todo lo contrario. Ya que por un lado, les enseñas su realidad, lo que les ayuda a poder entender situaciones con las que se encuentran en su día a día, o pueden comprender por qué hay tantas diferencias entre unas personas y otras. Y a la vez, estamos favoreciendo su desarrollo, ya que fomentará la comprensión, la creatividad, el compañerismo, etc. Para que esto pueda llegar a ocurrir, debemos revisar el material educativo que ponemos al alcance de los niños, y observar si aparecen todas estas características que fomentan una infantilización, y una “waltdisneización”. Por todos estos motivos, se debe intentar mostrar la realidad a los niños tal y como es, a través del uso adecuado de fotografías, y de situaciones cotidianas y reales, en las que se puedan ver conflictos sociales. Pero para ello, la sociedad debe cambiar su forma de pensar, su manera de ver la infancia. No creo que esté mal querer proteger a los niños, pero siempre debemos hacerlo con una mirada cívica.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de 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.
- Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (2008). Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 25 de agosto de 2008, pp. 11543-11559.
- Cuesta, R. (2006). Los textos visibles del saber y el poder en la escuela. Una mirada crítica. En A. Escolano (ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 185-199). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.
- 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 de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia de este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, vol. XII, núm. 270 (123). Recuperado el 25 de mayo de 2015 de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.

- Sánchez Moreno, J. A. (2007). Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada. *Con-Ciencia Social*, nº 11, pp. 15-33.
- Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, nº 293, pp. 345-354.
- Torres, J. (2011). Infantilización. En J. Torres, *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar* (pp. 251-255). Madrid: Morata.
- Torres, J. (2014). *Análisis de materiales curriculares: libros de texto*. Videoconferencia celebrada en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación. A Coruña, 25 de marzo. Recuperado el 23 de mayo de <http://tv.campusdomar.es/es/video/2948.html>
- Valls Montés, R (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº4, pp. 105-119.
- Valls Montés, R. (2002). Imágenes para la historia (Las imágenes en los manuales escolares de historia). En A. Escolano y J. M^a Hernández (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 207- 224). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Valls Montés, R. (2007). *Histografía escolar española: siglos XIX- XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

8. ANEXO: SELECCIÓN DE IMÁGENES DEL MATERIAL “NUEVO TRIS-TRAS”

Imagen 1:



Imagen 2:

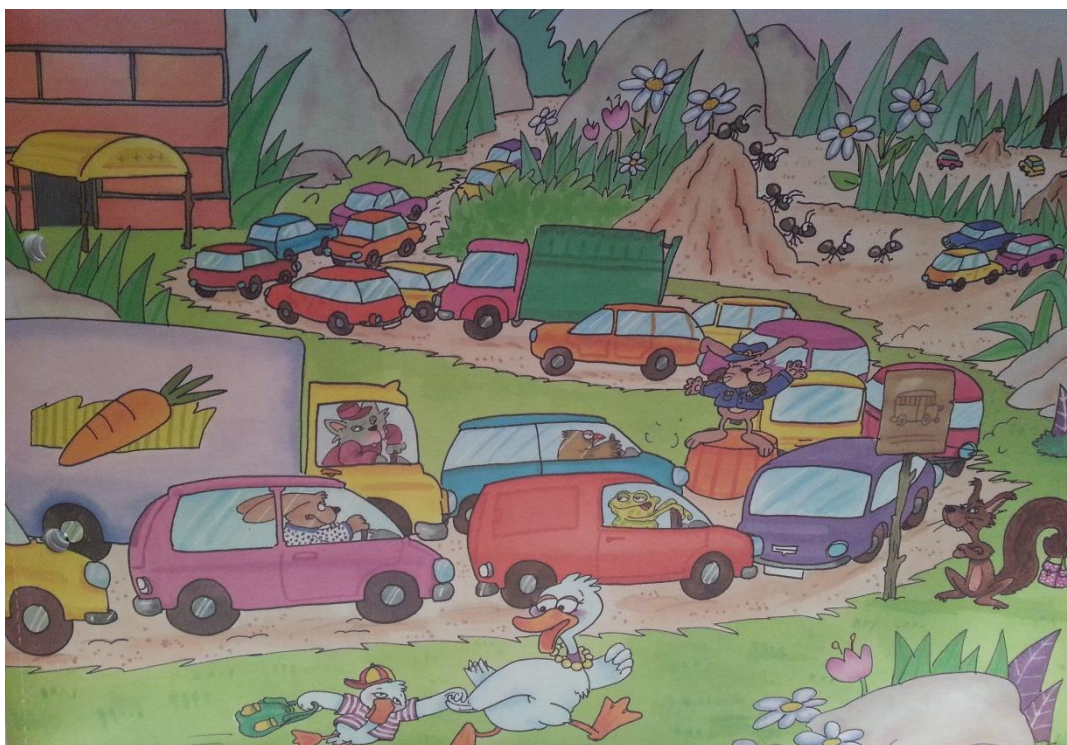


Imagen 3:



Imagen 4:



Imagen 5:



Imagen 6:



Imagen 7:



Imagen 8:



Imagen 9:



Imagen 10:

