

**NIÑOS, NIÑAS Y CULTURAS *VERSUS*  
CURRICULUM Y ESCUELA.  
DE LO *PLURAL* Y DE LO *SINGULAR* EN LA  
EDUCACIÓN INFANTIL <sup>1</sup>**

*F. Javier GARCÍA CASTAÑO y  
María GARCÍA-CANO TORRICO  
Laboratorio de Estudios Interculturales  
Universidad de Granada*

**PRESENTACIÓN**

Los cambios que con la nueva ordenación del sistema educativo (LOGSE) han sufrido los objetivos, los contenidos, los procedimientos y toda la base teórica que los sustentan, hunden sus raíces en los niveles que más tempranamente atienden a los escolares: la Educación Infantil. Yéndo más allá de la acogida asistencial o de custodia de los niños y niñas de la primera infancia (función que desempeña el Jardín de Infancia) y traspasando el antiguo concepto que la definía como el período y/o lugar en que los niños son preparados para el desarrollo de la escolarización obligatoria, pasa ahora a ser el primer nivel del sistema educativo general que, en colaboración con las familias, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, social y afectivo

de los niños menores de seis años, remarcándose así el carácter formativo de esta etapa.

Es por eso por lo que aparece definida con unas características, unas finalidades, una estructura y una regulación legal propias; se concreta y se define su currículum, sus objetivos, sus contenidos y la metodología que resultan pertinentes a los distintos niveles de concreción curricular.

Esta fase educativa, como el resto, no aparece ajena a la transmisión de valores y normas propios de grupos sociales ideológicamente hegemónicos y del mismo modo que en otras etapas, los materiales escolares se convierten en instrumentos de transmisión de informaciones organizadas que categorizan la realidad basándose en principios ideológicos, que, si bien no aparecen explícitamente, no por ello dejan de existir (Apple 1986 y Gimeno 1991).

En este contexto se sitúa el objeto del presente trabajo: en descubrir cómo en los materiales que se trabajan en las aulas de Educación Infantil se pueden estar transmitiendo unas imágenes que responden a una visión estereotipada, propia de una ideología hegemónica basada en el no reconocimiento de la diversidad.

Los ámbitos del análisis del tratamiento de la diversidad en los materiales que comentaremos han estado centrados básicamente en dos aspectos fundamentales:

- En relación a la *diversidad de género*, la visión que se presenta cuando aparecen personas de diferente sexo está asociada a modelos estereotipados y a categorías construidas bajo modelos tradicionales, claramente patriarcales. En este ámbito es especialmente significativa la asociación entre tipo de trabajo y sexo y el papel de cada sexo en el modelo de familia.
- En relación a la *diversidad cultural*, las referencias, por un lado, a la caracterización del individuo, normalmente fenotípica, y, en base a ella, las diferentes distinciones entre los individuos, y, por otro lado, la caracterización de los grupos con la presentación de las diferencias entre ellos.

En estos dos ámbitos será en los que discurrirá esta breve reflexión sobre el reconocimiento de la diversidad en determinados materiales escolares. Se trata de una manera de mirar los libros de textos, conscientes de que pueda haber otras muchas miradas (desde su elaboración diseño y edición, hasta su puesta en uso y las consecuencias que de ello puedan derivarse), desde una posición crítica y comprometida con el necesario reconocimiento del discurso intercultural en el ámbito educativo.

Lo que en definitiva pretendemos es poner de manifiesto la necesidad de que los educadores, también los de niveles infantiles, elaboren otras formas más críticas de mirar a los libros de texto escolares con los que están trabajando. Si este sencillo trabajo logra que aquellos que trabajan con este tipo de materiales se sensibilicen con las necesarias visiones críticas que deben aportar a su trabajo, habremos logrado en gran medida nuestro objetivo.

No se trata de una profunda reflexión fruto, de una larga investigación sobre la educación infantil, sino de una sencilla aplicación de las estrategias de trabajo seguidas en otros estudios de ciertos materiales de este nivel educativo, con el objetivo de provocar una reflexión crítica sobre los mismos desde el discurso de la interculturalidad<sup>2</sup>.

## **I. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES ESCOLARES DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Con la generalización de la escuela obligatoria, los sistemas educativos se han centrado básicamente en la transmisión de normas y valores propios de los grupos sociales ideológicamente hegemónicos. Los libros de texto se han encargado, tradicionalmente, de recoger los elementos significativos de distinción y de identificación inherentes a la cultura de dichos grupos.

El libro de texto es un medio que se interpone entre el maestro o maestra y el alumnado, pero también es ante todo, una selección sistemática, reglamentada y seriada de conocimientos que la sociedad establece como aquéllos que deben ser transmitidos a las generaciones más jóvenes (Alegret

1993). El libro de texto es un instrumento para transmitir información organizada que cuenta con la sanción de la autoridad de quien lo propone, de quien lo usa y, finalmente, de la institución en la que se maneja. De ahí que los textos escolares sean portadores de formas de categorización de la realidad, estén escritos en un lenguaje característico y estructurados sobre la base de unos principios ideológicos, que no por estar implícitos, dejan de existir (Apple 1986 y Gimeno 1991). Ello determinará los procesos de adquisición y estructuración de conocimientos y por tanto, podremos sostener que los libros de texto juegan en ellos un papel importante (Alegret 1993).

El proceso de revisión de los libros de texto cuenta con una tradición cuyos orígenes son diversos pero que se han correspondido con acontecimientos de especial trascendencia para el orden mundial como fueron las dos Guerras Mundiales y las grandes oleadas migratorias. El período de entreguerras fue especialmente importante en la revisión de libros de texto (Fundación Carnegie para la Paz, Sindicato Nacional de Maestros de Francia, American Association for Peace, Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, Alianza Universal para la Amistad Internacional y la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros, entre otros) (Alegret 1993).

Será, sin embargo, la UNESCO la encargada de promover la lucha contra los prejuicios transmitidos en las escuelas publicando en 1949 una guía para

(...) evaluar los libros de texto desde la perspectiva de la exactitud de los datos contenidos, la corrección en la presentación, el equilibrio entre los contenidos expuestos, y la preocupación por el mundo (Alegret 1993).

En España, una primera revisión de los contenidos de los libros de texto escolares ha sido objeto de una política encaminada a evitar la transmisión de elementos discriminadores por razón de sexo, raza, clase, etc., a partir de fechas relativamente recientes. El Ministerio de Educación y Ciencia, con la creación de una dirección general dedicada al estudio e innovación en el curriculum; el Instituto de la Mujer, con la promoción de estudios sobre el tema, y, más tímidamente y para nuestro entorno, la Consejería de

Educación de la Junta de Andalucía, respaldan estos inicios de “control” de lo que se muestra y se dice en los libros de texto.

Existen ya trabajos que nos pueden permitir guiar un estudio sistemático en el análisis de los libros de texto. Un marco sociopolítico y económico relevante para el análisis de los libros de texto lo aporta Apple (1989) y más recientemente Gimeno (1995); una parte significativa de lo producido en España en la línea del trabajo que nosotros proponemos se ve recogido en Gimeno (1989 y 1991), Sacristán (1986 y 1992), Martínez (1992), Santos (1991) y Torres (1987 y 1989); y para los trabajos específicos del análisis del reconocimiento de la diversidad cultural en los libros de texto deben consultarse Calvo (1989), Mesa (1990) y Alegret (1993). Más recientemente ha sido traducida una interesante obra (Johnsen 1996) que, aunque no referida al ámbito español, presenta interesantes estudios críticos de lo escrito e investigado en el ámbito del análisis de los libros de texto<sup>3</sup>.

## **I.1 Los libros de texto consultados**

Nuestro trabajo se ha realizado en los últimos meses del año 1996, pero se inscribe dentro de una investigación más amplia que el Laboratorio de Estudios Interculturales viene realizando sobre la presencia de los discursos racialistas en cualquier medio de transmisión de información (materiales escolares, prensa escrita, etc.)<sup>4</sup>.

En el caso de los materiales de educación infantil hemos realizado un análisis de algunos materiales de una editorial con el objeto de continuar con nuestra línea argumental en anteriores trabajos sobre cómo se presenta la diversidad en los libros de texto de los escolares. En este caso hemos seleccionado dos tipos de materiales que una misma editorial (SM) tiene elaborados para escolares de 3, 4 y 5 años. Por un lado esta la colección titulada Caramelo par educación infantil y que cuenta con tres “cajas” (una por cada edad) que contienen materiales de trabajo para los escolares y libros de cuentos. Por otro lado está la colección Saltasalta de similares características a la anterior.

El método adoptado para el análisis ha sido el de la descripción de cada una de las referencias sobre diversidad cultural o de género encontra-

das en los citados materiales. A partir de la descripción se han establecido una serie de categorías ordenadoras de todas las descripciones y se ha procedido a un análisis de los contenidos presentados. Este procedimiento ha permitido establecer unas categorías ordenadoras del reconocimiento de la diversidad en los libros de texto, que también serán utilizadas para presentar parte de los resultados y que ya hemos mencionado en la presentación.

## **I.2 Reconocimiento de la diversidad respecto del género**

Es quizá este aspecto uno de los más abordados en la literatura del análisis de los materiales escolares, pero no por ello podemos decir que todos los cambios que puedan esperarse se hayan realizado ya. Los materiales escolares nos muestran que aún existen no sólo confusiones, sino también un amplio trabajo de análisis que realizar.

Se sigue manteniendo con relativa insistencia una distribución del trabajo que parece estar muy determinada por la pertenencia a uno u otro sexo. Aparentemente las presentaciones de imágenes pueden ser vistas acríticamente, pero la presentación de mujeres desempeñando trabajos según esquemas del pasado o directamente relacionados con las posiciones de poder social, fortaleza o “capacidad intelectual”, sigue haciéndonos ver que en algunos de estos materiales la reducción de la discriminación no se hace muy patente.

Como ejemplos podemos citar el caso de la enseñanza del mundo de los símbolos:

Dentro de una propuesta de identificación de símbolos para transmitir mensajes, se presentan una mujer detrás de una mesa trabajando en una maquina de escribir y junto a ella un hombre que tiene a su lado un ordenador y que esta manteniendo una conversación telefónica [Saltasalta, 5 años, segundo cuatrimestre, unidad 7: No paran (en relación con el trabajo de los adultos), 7-13].

Este mismo material (a la hora de presentar la diversidad de trabajos que en una sociedad como la nuestra se pueden desempeñar) de nuevo deja sin presentar la posibilidad de ser ejercidos por cualquier persona, independientemente de su sexo:

Dentro de la presentación de los diferentes trabajos que se pueden desempeñar se presentan seis dibujos. En cuatro de ellos aparecen actividades laborales ejercidas de los que tres lo son por hombres (tendero, jardinero y recogedor de frutos) y una cuarta (enlatando productos alimenticios) en la que se reconoce a un hombre y a una mujer [Saltasalta, 5 años, segundo cuatrimestre, unidad 7: No paran (en relación con el trabajo de los adultos), 7-15].

Y en la misma línea, pero aludiendo a la igual dignidad del desempeño de cualquier trabajo, se sigue haciendo una distribución que en nada reconoce la oportunidad de ser ejercidos indistintamente por cualquiera de los sexos:

Tratando de presentar mediante dibujos diferentes oficios, se presentan los casos de tres hombre (reparador de neumáticos, albañil y agricultor) y el de una mujer (médica). Se propone que se valore la importancia de cada trabajo haciendo ver que “todos son igual de importantes y dignos” [Saltasalta, 5 años, segundo cuatrimestre, unidad 7: No paran (en relación con el trabajo de los adultos), 7-35].

Esta línea de negar, ocultar y/o reducir la presencia de mujeres en tareas de muy diferentes ámbitos, perdiéndose la oportunidad de mostrar las diversas maneras en las que hombres y mujeres pueden desempeñar tareas y oficios, se hace más patente cuando se trata de enseñar la lectura de secuencias de imágenes, con objeto de comprender lo que es el proceso de construir algo o hacer algo. Dos ejemplos hemos extraído que son muy claros. Por un lado, con trabajos del mundo de la ganadería:

Pretendiendo consolidar la idea de leer imágenes secuenciales y la consolidación de una historia que representan, exponen seis dibujos con el proceso que sigue la lana de las ovejas: un hombre esquila las ovejas, otro hombre trata la lana cortada a las ovejas, una mujer trabaja con los ovillos de lana que ya aparecen con sus tintes, una mujer con un niño pequeño acude a una tienda en la que es atendida por otra mujer para comprar un ovillo de lana, una mujer teje, sentada, un jersey con la lana comprada, y finalmente un niño luce el jersey que ha hecho la mujer (Saltasalta, 5 años, tercer cuatrimestre, unidad 11: Salta...tiendas, 11-5.)

Por otro lado, con un trabajo del mundo de la construcción:

Se presenta una serie de dibujos con el objeto de leer imágenes secuenciales. La secuencia que se presenta es la de la construcción de una casa desde que está sólo el terreno hasta que se termina de construir y la habitan. En la secuencia aparecen cuatro trabajadores con diferentes oficios en la tarea de construir una casa. Ninguno de ellos es mujer. Solo aparece una mujer cuando la casa esta construida y habita gente en la misma (Saltasalta, 5 años. tercer cuatrimestre, unidad 1: Una fuente de adorno, 12-5.)

Esta falta de reconocimiento de la diversidad, relegando o haciendo desaparecer la imagen de las mujeres de determinadas tareas o trabajos, se refuerza si analizamos el rol que se le atribuye en las relaciones familiares. Independientemente del tipo de familia que sistemáticamente se presenta (de la que más adelante nos ocuparemos), la mujer es ante todo madre. Madre en el sentido tradicional que normalmente se le atribuye:

Se inicia la unidad con un cuento en el que se describe el primer día de colegio de Pipo y la relación con su madre. Se presenta el estereotipo de la madre dedicada a la atención de sus hijos al levantarse, darles el desayuno, acompañarles al colegio y consolarles cuando estén triste (Caramelo, 3 años, unidad 1: Pipo no quiere ir al colegio, 1-2).

Incluso cuando la representación se hace más simbólica utilizando el recurso de animales que tratan de ejercer tareas de humanos, se reproduce este esquema de mujer-madre, reforzándose los lazos entre el papel femenino y las tareas domésticas y de atención a la infancia:

En una unidad en la que se habla de las tareas domésticas y la necesidad de que todos los miembros de la familia colaboren con ellas aparece una poesía que los escolares deben memorizar. El dibujo que acompaña a la poesía es de una gallina con delantal y su cría en una cocina. La poesía dice así:

Mamá gallina  
trabajaba en la cocina.  
Pollito desordenado  
un gran lío ha formado.  
La pelota en la sartén  
no parece estar muy bien.  
El cepillo en la nevera,

la cuchara en la cartera.  
¡Papá gallo llegará  
y mucho se enfadará! (Caramelo, 3 años, unidad 6: Pipo el cocinero, 6-11).

Y todo ello, insistimos, con la claras imágenes de la mamá-gallina-madre encargada de las tareas domésticas en espera de la llegada de papá-gallo.

### **I.3 Reconocimiento de la diversidad cultural**

A la hora de presentar las diversas formas en las que los grupos humanos han podido organizarse y representarse mediante culturas, los materiales escolares analizados siguen una pauta similar a la descrita en el apartado anterior. Además de estereotipar aquellos que son considerados diferentes al “nosotros”, parece desarrollarse toda una tarea de ocultación o de desconocimiento de lo que son las diferencias culturales y de lo que representa la diversidad de culturas.

A la hora de reconocer a los diferentes grupos humanos y sus estructuras organizativas en el plano social y cultural (como puede ser el caso de la familia), parece eliminarse toda posibilidad de variedad, presentándose sistemáticamente la llamada familia nuclear como modelo de familia (no sabemos muy bien si como familia a imitar o como descripción de las realidades):

Presentación de diferentes fotos de una misma familia cambiando el número de componentes en cada una de las fotos: Padres e hijos; padres, abuelos e hijos (variaciones con estos personajes). Se trata claramente de lo que algunos llamaría una familia de tipo occidental. Se proponen a partir de las fotos diferentes actividades y juegos relacionados con el cálculo (Saltasalta, 5 años, unidad 3: Papa, Mama, Manuel, 3-31).

Incluso tratándose de representar familias de procedencia geográfica distinta el modelo que se nos presenta es siempre el mismo. Parece como si las diferencias hubiera que reducirlas exclusivamente a la existencia de algunos rasgos fenotípicos diferentes que son sistemáticamente resaltados:

Se presentan dibujos de diferentes tipos de familia (4 tipos) con una misma estructura; padre, madre, hijo e hija. Las diferencias entre las familias son los rasgos fenotípicos (sólo se puede observar la cara y las manos), las vestimentas de cada tipo de familia y el tipo de construcciones donde parecen habitar. Los tipos de familia parecen ser indios, esquimales, árabes y occidentales. Se proponen actividades en relación con los cuatro dibujos incluyendo operaciones de cálculo. El objetivo es “conocer los diferentes tipos de familias” (Saltasalta, 5 años, unidad 3: Papa, Mama, Manuel, 3-41).

Aunque las referencias puedan ser más genéricas, en el tipo de sociedades y sus formas de vida representadas en tipos de vivienda, la estereotipación sigue siendo la norma y la idea de que pueden seguir existiendo individuos que viven en sociedad tal como nos son representados en una película histórica o como muchas veces nos quieren hacer ver los “documentales realistas” de las televisiones:

Se pretende hablar de los diferentes tipos de sociedades, costumbres y modos de vida y se propone compararlos con los nuestros. Para ilustrar esas otras formas de vida se presentan tres tipos de viviendas: un iglú, una choza de ramas y matojos y un tipi. Además se pide que se busque en las pegatinas que acompañan al material del curso para que se localicen los tres personajes que se corresponden con cada tipo de vivienda: un esquimal con rasgos fenotípicos marcados y prendas de abrigo; un indio sentado con las piernas entrecruzadas y con plumas y dos coletas, fumando un larga pipa; y una tercera persona vestido de cintura para abajo con una falda y que porta una lanza en una mano y tres peces en la otra. En este contexto se proponen que se respeten las diferencias étnicas y culturales de otras sociedades (Caramelo, 5 años, unidad 2: El país de las sorpresas, 2-7)

Este recurso de presentar los modos de vidas de las gentes mediante la expresión de sus tipos de vivienda es utilizado de forma recurrente y trata de representar la idea de las “diferencias” entre las gentes, con el propósito de su respeto. Es muy habitual encontrarse con esta estrategia, que nos remite al ya conocido eslogan de “todos diferentes, todos iguales”; el problema que aquí se plantea, como en tantos otros casos que se presenta en estos términos la diversidad, es que la diferencia es tan distante y desigual que dudamos muchos que ningún occidental se plantee ser “igual” a todos

aquellos que nos son presentados (en esas condiciones de vida) como diferentes:

Se presentan dibujos de diferentes tipos de paisajes y en un lateral diferentes tipos de viviendas proponiéndose que se asocien las viviendas con los paisajes. El objetivo que se persigue es “reconocer y diferenciar tipos de vivienda y su ubicación, según los diferentes paisajes”. Se proponen actividades de relacionar los diferentes tipos de vida asociados a los diferentes tipos de vivienda. Aunque los paisajes que se presentan en los dibujos no están claramente representados suponemos que quieren significar los siguientes lugares: un paisaje desértico de nieve y hielo, un desierto de arena con dos palmeras, un paisaje verde con relativa apariencia selvática, un paisaje de campos labrados para la agricultura y un paisaje de edificios y coches. Las viviendas con las que se deben asociar son: una choza, una casa rústica, un iglú, una tienda de lona y un edificio de pisos (Saltasalta, 5 año, unidad 4: La casa de Nica, 4-15)

Y siempre, en todos los casos en los que las referencias intentan reconocer la existencia de culturas diferentes, el recurso utilizado es la caracterización fenotípica diferenciada entre cada uno de los individuos que pretenden representar a cada una de las culturas entre las que hay diversidad. Independientemente de que la idea de diversidad que suele ser presentada sólo atañe a una supuesta distancia entre una cultura y otra (no encontramos referencias que nos muestren la idea de que existe diversidad también dentro de cada cultura), es precisamente lo que se quiere caracterizar de la cultura lo que más en peligro pone el reconocimiento de esta diversidad. Presentar mediante dibujos, fotografías, textos y demás recursos didácticos la idea de la diversidad cultural entre los humanos reduciéndola a la existencia de características fenotípicas diferenciadas es la base ideológica de cualquier discurso racista.

Este tipo de presentaciones aparecen en éstos y otros tipos de materiales escolares con relativa facilidad. Desde aquéllos que siguen representando la figura de un indio como en los mejores tiempos del *western* para el aprendizaje del fonema “i”, hasta los que nos presentan la idea de igualdad y amistad con los diferentes, mediante el recurso colorista del color negro:

Se relata una pequeña historia de una fiesta de disfraces en la que Pol y Pepa participan. Pol es de “color golosina” y no quiere entrar a la fiesta por que no tiene disfraz. Finalmente Pepa se pinta de negro y Pol de blanco y entran de la mano en la fiesta. Se presentan en la unidad niños y niñas con rasgos fenotípicos diferenciados (blancos y negros) (Caramelo, 4 años, unidad 7: Pol y Pepa son amigos, 7-2).

Incluso en la idea insistente de que por más que el color de la piel sea diferente, la amistad se debe mantener, se reincide en lo mismo:

Se presentan una niña y un niño con rasgos fenotípicos diferenciados (el color de piel y el tipo de pelo es lo más significativo de las diferencias) y se pide que memoricen la siguiente poesía:

Amigos tú y yo,

¡que gran felicidad!

Amigos para siempre,

amigos de verdad (Caramelo, 4 años, unidad 7: Pol y Pepa son amigos, 7-19).

Parece como si la diversidad cultural pudiera ser fácilmente representada con el recurso de los varios colores fenotípicos que pueden ser atribuidos a los seres humanos (bastaría con añadir a estos colores un cierto grosor de labios y diferentes tipos de texturas de pelo). Plantear así las cosas no está muy alejado de la creencia que vincula la raza, en su sentido genético, a la cultura, y tal vinculación no expresa otra cosa, se haga o no conscientemente, que las bases de la ideología racista.

Se insiste en esta misma idea, llegándose a la totalidad de la caracterización de las diferencias con el recurso de acudir incluso, a rancias expresiones como las de raza a partir de la presentación de los dibujos de diferentes humanos que se diferencian en el color exclusivamente de sus caras y en los rasgos que le han sido atribuidas a esas caras:

De nuevo se presenta a varios niños y niñas (cuatro) con rasgos fenotípicos diferenciados (esta vez solo se colorea la cabeza y la cara, y el cuerpo y su vestimenta aparecen en blanco). Parecen representar a un niño negro, a una niña de rasgos orientales, a un niño blanco y a otra niña de tez oscura pero de difícil ubicación geográfica. Se propone que se diferencien las características físicas

de los cuatro personajes y que se hable de las diferentes razas, sensibilizando a los niños con la idea de paz universal y amistad. Se proponen otra serie de actividades más teniendo en cuenta el color de la piel de cada personaje (Caramelo, 4 años, unidad 7: Pol y Pepa son amigos, 7-21).

## **II. PROPUESTAS Y NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL ANÁLISIS DE MATERIALES ESCOLARES DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

El análisis de los materiales escolares que hemos estudiado saca a la luz posibles valores que subyacen en los contenidos conceptuales y procedimentales, que explícitamente se presentan a través de imágenes y propuestas de tareas.

Las conclusiones del análisis en relación al reconocimiento de la diversidad por razón de sexo indican el estereotipo que en la división sexual del trabajo está presente en los materiales, quizás de una manera inocente por parte de sus autores, pero también, y aunque “inocentemente”, reforzadora de una postura que estratifica y jerarquiza la relación entre hombres y mujeres. Y es que, en relación al análisis que se hace de la división sexual del trabajo...

(...) lo verdaderamente importante es entender éste no tanto como que asuman tareas idénticas, sino que las que se realizan, tanto dentro como fuera del hogar, no se definan en función del sexo, ni de manera discriminatoria para las mujeres, sino por diferencias individuales entre iguales (Amorós 1995, 294).

Sólo así se reconoce la diversidad, y se hace posible la no discriminación y la no categorización social ya sea en función del sexo, de la clase o de la raza.

En relación al reconocimiento de la diversidad cultural, se reduce a la categorización de grupos estereotipados, basándose en rasgos fenotípicos, no culturales, no particulares y hasta irreales. Seguir presentado a “los otros” es el recurso que se utiliza para reconocer la diversidad. Pero habría que

reflexionar sobre si es posible hacerlo mostrando grupos desiguales. Se debería caer en la cuenta de que el verdadero reconocimiento de la diversidad pasa por mostrar grupos o individuos diversos y no necesariamente desiguales. Sólo desde estas posiciones se podrá enseñar la igualdad.

Es evidente que con el no reconocimiento de la diversidad, con el uso que de ella se hace, hay un control cultural, hay una relación de poder actuando como fuerza reproductora de lo que se considera como conocimiento legitimado o “real” mediante planteamientos de un falso consenso sobre lo que son los hechos, habilidades, esperanzas y miedos apropiados (Apple 1986, 201). Mediante el uso de estereotipos no se hace otra cosa que reforzar la idea de unidad y homogeneidad (Aparici y García 1987), una insistente idea que trata de esencializar todas las culturas como si de objetos perfectamente definidos se tratarán y que con facilidad muestran y establecen las fronteras que “marcan” a los diferentes como “extranjeros” al nosotros.

A pesar de nuestra críticas, somos conscientes de que el análisis de los materiales de texto no tienen sentido en sí mismos, es decir, es necesario entenderlos a la luz de unos contextos concretos, porque es realmente el significado que el profesorado les da cuando los utiliza en su trabajo diario y el del alumnado cuando los trabaja en clase, el que define en última instancia la adquisición de valores o relaciones de poder que de ellos se extrae. No son neutros, es cierto, y nuestro análisis así lo trata de mostrar, pero \_ste es sólo un nivel dentro de todo el proceso de construcción, divulgación y uso que del material de texto se hace.

Los principios, ideas y categorías que en los materiales y en las escuelas se transmiten están vinculados al aparato económico y cultural de quien detenta el poder; pero es importante entender

(...) de qué modo el contenido y la forma del conocimiento escolar, al igual que el contenido y la forma de las obras dramáticas y novelas principales, se relacionan con las estructuras del entorno social de economías industriales desarrolladas de orientación individual como la nuestra (Apple 1986, 205).

¿Cuál es el uso que en cada contexto concreto se hace de un mate-

rial?. ¿Por qué no aprenden lo mismo distintos grupos de alumnado con un mismo material de trabajo?. ¿Qué uso es posible hacer de él?, ¿cómo se organiza el conocimiento del material?. ¿qué lugar ocupa el material escolar en la transmisión de conocimientos? Estos aspectos remiten a los contextos concretos, al trabajo que se desarrolla en las aulas y hace responsables a los consumidores del libro de texto de los contenidos, valores e intereses que de en los mismos se contienen.

Es por ello por lo que aquí abogamos por una mirada crítica de los materiales de texto, un continuo cuestionamiento tanto del contenido como de la forma (sin dejar de lado los procesos de construcción de estos materiales). No es un rechazo, sino una mirada constructiva que permita desentrañar el mecanismo ideológico y cultural que lleva a la reproducción cultural y económica de las relaciones de clase, etnia y género.

Deshacer o descubrir todo este entramado, permanecer atento a los peligros que las normas sociales establecen, las categorías que inconscientemente construimos y nos llevan a la jerarquización, es tarea de toda la comunidad escolar. Según Borren

Si queremos que su investigación conduzca a alguna mejora, la planificación y ejecución de todo el proceso implica a todas las partes afectadas:

- Aquellos que determinan el mensaje y el contenido: comunidades profesionales y de investigación en los colegios universitarios y las universidades, cuerpos políticos, legislación relacionada con la escuela y currículos.- Aquellos que producen y distribuyen los libros: autores, editores, diseñadores, asesores y expertos en marketing
- Aquellos que evalúan y selecciona los libros: consejos escolares y de maestros, así como maestros individuales.
- Aquellos que utilizan los libros: alumnos, maestros, padres (Johnsen 1997, 295).

Este es nuestro breve mensaje: mirar, leer y trabajar con los materiales escolares desde una posición crítica no solo ayudará a desenmascarar las trampas ideológicas que muchas veces ocultan, sino que propiciará la construcción de discursos críticos con la propia cultura de los usuarios de la escuela. Y, después de todo, ¿no es éste el objetivo último de la educación...?

## REFERENCIAS CITADAS

ALEGRET, J.L., 1993. *Como se enseña al otro*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

AMOROS, A., 1996. División sexual del trabajo. C. AMOROS, *Diez palabras claves sobre mujer*, Pamplona, Verbo Divino.

APPLE, M., 1986. *Ideología y curriculum*, Madrid, Akal.

APPLE, M., 1989. *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós-MEC.

AA.VV., 1994. *Caramelo (3 años)*. Madrid, SM.

AA.VV., 1994. *Caramelo (4 años)*. Madrid, SM.

AA.VV., 1994. *Caramelo (5 años)*. Madrid, SM.

AA.VV., 1994. *Saltasalta (3 años)*. Madrid, SM.

AA.VV., 1994. *Saltasalta (4 años)*. Madrid, SM.

AA.VV., 1994. *Saltasalta (5 años)*. Madrid, SM.

CALVO BUEZAS, T., 1989. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid, Editorial Popular.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I., 1980. *Sistema de Enseñanza y Democracia*. Madrid, Siglo XXI.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. 1995. *Transmitiendo la diferencia. La presencia y el tratamiento de conceptos diferenciadores de la especie humana en los libros de texto*. Mimeo

GRANADOS MARTÍNEZ, A. y F.J. GARCÍA CASTAÑO, 1995. *Racialismo en los libros de texto. La transmisión de discursos sobre la diferencia en diferentes libros de texto de la educación primaria*. Mimeo

GIMENO SACRISTÁN, J., 1991. Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.

GIMENO SACRISTÁN, J., 1995. Materiales y textos. Contradicciones de la democracia cultural (75-130). J. GARCÍA y M BEAS, *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada, Proyecto Sur.

JOHNSEN, E.B., 1996. *Libros de texto en el calidoscopio*. Granada, Comares

MARTÍNEZ BONAFÉ, J., 1992. ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.

MESA PEINADO, M., 1990. *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española.

SACRISTÁN LUCAS, A., 1986. *El currículum oculto: un estudio de socialización política desde la acción textual*. Madrid, UNED.

SACRISTÁN LUCAS, A., 1992. El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 298, 245-259.

SANTOS GUERRA, M.A., 1991. ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.

TORRES SANTOMÉ, J., 1989. Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.

TORRES SANTOMÉ, J., 1989. Para qué los profesores y profesoras si ya tenemos libros de texto. AA.VV. *El currículum y la práctica (un desarrollo comprometido del currículum)*. Valladolid, Concejo Educativo Castilla-León.

## Notas:

<sup>1</sup> Queremos mostrar nuestro agradecimiento a José Luis Gallego por su amable invitación a reflexionar sobre estos temas en el seno de las Primeras Jornadas sobre Educación Infantil de FETE-UGT (Granada, 10-20 de Febrero de 1997) y a José Antonio Aparicio y Antonio Roda por sus críticas y comentarios a un borrador previo de este texto.

<sup>2</sup> Nuestro trabajo no se encuadra en ningún tipo de investigación específica sobre educación infantil, sino que por expreso deseo de los organizadores de estas Jornadas (a quienes agradecemos muy amablemente su invitación), tratamos de reflexionar sobre ciertas referencias del ámbito de lo cultural en el espacio del trabajo escolar.

<sup>3</sup> Independientemente de la sistematización que presenta del análisis de los libros de textos en varios países, la obra resulta interesante para los investigadores de estos terrenos, además de aportar, para nuestros intereses concretos, referencias sobre cómo los libros de texto de otros países dibujan las condiciones culturales de los sujetos alejados al “yo” cultural.

<sup>4</sup> Algunos de los resultados de estas investigaciones puede leerse en el trabajo de García-Castaño (1995) que se presentó en el Curso Intensivo Erasmus (PIC I-1089) *L'educació Intercultural en la Perspectiva de la Integració Europea y les Relacions amb els Països d'Europa de l'Est y del Sud. La Construcció de currículums Culturals*, desarrollado en Girona en Julio de 1995. Posteriormente se ha presentado una nueva versión por parte de Granados y García (1995) en el III Encuentro Internacional sobre Servicios Sociales desarrollado en Valencia en 1995.

VII.3.  
15

F.J. García Castaño  
C/ Gredos, 3  
18140 La Zubia  
Granada, España  
Tel. 958 892052

# PRÁCTICAS METODOLÓGICAS Y DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

## Primeras Jornadas

**Organiza:**



FEDERACION DE  
TRABAJADORES  
DE ENSEÑANZA

**FETE-UGT**

GRANADA

*ediciones Osuna*

**PRIMERAS JORNADAS  
METODOLÓGICAS  
Y DE EVALUACIÓN INFANTIL**

COMITÉ ORGANIZADOR:

FEDERACIÓN DE TRABAJADORES  
DE LA ENSEÑANZA U.G.T. GRANADA

*Rafael Gómez-Camínero García  
Andrés Martínez Sánchez  
Miguel Rodríguez Sánchez  
José Luis Gallego Ortega*



FEDERACION DE  
TRABAJADORES  
DE ENSEÑANZA

**FETE-UGT**

**G R A N A D A**

©FETE-UGT

I.S.B.N.: 84-89717-91-5

Depósito Legal: Gr-209-1997

Edita: **ediciones Osuna**

C.- Quinto Centenario, 1, der.

Tlf. 958-55 28 44

18100 ARMILLA (Granada)

Printed in Spain-Impreso en España

## INDICE

PRESENTACIÓN	5
<b>PONENCIAS</b>	
JORNADAS PRÁCTICAS, METODOLOGÍA Y DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Rafael Pedrajas Pérez	9
TEORÍAS COGNITIVAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL Silvia Ana Defior Citoler	13
LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Eduardo Fernández de Haro	31
LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Rafael Mesa Sánchez	45
EL AULA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Pilar Vera	67

LOS PROYECTOS DE AULA: UNA PROPUESTA PARA SU EVALUACIÓN José Luis Gallego Ortega	81
PROYECTO "CAPITULACIONES 92" UNA ALTERNATIVA INNOVADORA DE EDUCACIÓN INFANTIL Miguel Rodríguez Sánchez	105
LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR Antonio Machado Lupiáñez	111
LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Marta Torres Domínguez	123
POLÍTICAS EUROPEAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Diego Sevilla Merino	135
NIÑOS, NIÑAS Y CULTURAS VERSUS CURRICULUM Y ESCUELA. DE LO PLURAL Y DE LO SINGULAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Fº Javier García Castaño Mª García-Cano Torrico	151
ACTO DE CLAUSURA Juan A. Ruiz Lucena	169
<b>COMUNICACIONES</b>	
LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL UN ESTUDIO DE CAOS Alfonso Dumont Manzano	175

DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA COEDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL: ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN Y MEJORA M <sup>a</sup> del Carmen Mesa Martín José A. Perea Albarca	187
CÓMO INFLUYE LA TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS. EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN METODOLÓGICA José Carlos Contreras López M <sup>a</sup> de Dolores Carretero González	197
EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTA METODOLÓGICA Ana Alvarez del Cerro Antonio Fernández Martínez	203
LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL: SENTIDO, FUNCIONES, PROCESO Antonio Díaz Sanchez	211
EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Inmaculada Aznar Díaz Francisco J. Hinojo Lucena	217
EL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. NECESIDAD DE SU PREVENCIÓN Antonio Montufo Gutierrez	223
LA METODOLOGÍA: UN ELEMENTO DEL CURRÍCULUM Carmen Gómez Castro	237
¿CÓMO DESPERTAR LA INTELIGENCIA DE SU BEBE? PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN INFANTIL M <sup>a</sup> Angeles López Hernández	245

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN FAMILIAR DE CIRUJÍA Y CHAUCHIANA Encarnación García García Matilde Ruiz Narváez	257
PRINCIPALES CORRIENTES METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Silvia Cortés Martínez M <sup>a</sup> Concepción Torres Rojas	263
CÓMO INTERDISCIPLINAR EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD CON EL RESTO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL José L. Conde Caveda Virginia Viciano Garófano Pedro P. Hidalgo Louro	273
PROYECTO RADIAL-FORMACIÓN Y ENVOLVIMIENTO FAMILIAR Teresa Muge	285