

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I

TESIS DOCTORAL

CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LIBROS DE TEXTO.
UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

MÓNICA FUENTES PAJARES

Licenciada en Pedagogía

MADRID, 2011

Facultad de Educación
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I

CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LIBROS DE TEXTO.
UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Autora: MÓNICA FUENTES PAJARES
Licenciada en Pedagogía

Directora: DRA. TERESA AGUADO ODINA

MADRID, 2011

AGRADECIMIENTOS

En las primeras páginas de este informe de investigación se me ofrece la oportunidad de expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que han colaborado para que este trabajo haya sido posible.

Desde que me planteé la realización del Doctorado he pasado por algunos momentos de desánimo, que han sido superados gracias al aliento recibido por personas que estaban cerca de mí, que compartían de alguna forma mis inquietudes y que me han mostrado su apoyo incondicional en todo momento.

Este proyecto comenzó en 2.002 y en el ámbito profesional, las circunstancias me han llevado a pasar por diferentes centros educativos de Alicante y de Asturias. Quiero en este sentido agradecer, a buena parte de mis compañeros y compañeras de trabajo, el haber compartido conmigo sus preocupaciones y su entusiasmo, fundamentales para que este proyecto llegara a “buen puerto”. También quiero agradecer al alumnado y a las familias, por permitirme ser parte de sus vivencias, trasladarme sus inquietudes y sus expectativas.

A mi familia, en la que siempre se han valorado las diferencias, la ayuda mutua, los distintos puntos de vista sobre la realidad. En especial, a mis padres, Ismael y Josefina, por su entrega y amor, por su comprensión y su ánimo en los momentos difíciles y por la confianza que siempre han demostrado en mí. A mi marido Pablo, y a mis hijos, Alejandro y Jorge, por su paciencia y su entusiasmo con este trabajo, por haber cedido un espacio y un tiempo importante de sus vidas a este proyecto. A mi primo José, por las largas charlas mantenidas con él, en las que pretendíamos “arreglar el mundo”. A mis abuelos, Manolo y Fina, que aunque ya no estén, siempre están conmigo. Y a todos los demás, que no puedo nombrar por tener la suerte de formar parte de una familia tan grande que no habría espacio suficiente para recoger el apoyo recibido de todos y cada uno de ellos.

A la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias que me concedió una licencia por estudios para el curso 2009/2010, lo que me ha permitido contar con un tiempo valioso para la elaboración del informe final de este trabajo.

Y, por último, pero no menos importante, a la persona que ha dirigido esta Tesis y que me ha ayudado a darle forma y a que cobre sentido: Dra. Teresa Aguado Odina. Quiero darle las gracias por su ayuda en la búsqueda de soluciones y sus palabras de ánimo en los momentos difíciles, por saber escuchar y dialogar, por su estímulo, su dedicación y su empuje que me han permitido llevar a cabo esta Tesis.

A todos ellos, y a los que no he nombrado que también han estado ahí: amigos, compañeros,... gracias de todo corazón.

A todas esas voces silenciadas, olvidadas...

MUERTE EN EL OLVIDO

*Yo se que existo
porque tú me imaginas.
Soy alto porque tú me crees
alto, y limpio porque tú me miras
con buenos ojos.
Con mirada limpia
tu pensamiento me hace
inteligente, y en tu sencilla
ternura, yo soy también sencillo
y bondadoso
Pero si tú me olvidas
quedaré muerto sin que nadie
lo sepa. Verán viva
mi carne, porque será otro hombre
oscuro, torpe, malo, el que la habita*
Ángel González

PREGUNTAS DE UN OBRERO QUE LEE

*¿Quién construyó Tebas, la de las Siete Puertas?
En los libros figuran sólo los nombres de reyes.
¿Acaso arrastraron ellos bloques de piedra?
Y Babilonia, mil veces destruida, ¿quién la volvió a levantar otras tantas?
Quienes edificaron la dorada Lima, ¿en qué casas vivían?
¿Adónde fueron la noche en que se terminó la Gran Muralla, sus albañiles?
Llena está de arcos triunfales Roma la grande. Sus césares ¿sobre quienes triunfaron?
Bizancio tantas veces cantada, para sus habitantes ¿sólo tenía palacios?
Hasta la legendaria Atlántida, la noche en que el mar se la tragó,
los que se ahogaban pedían, bramando, ayuda a sus esclavos.
El joven Alejandro conquistó la India. ¿El sólo?
César venció a los galos. ¿No llevaba siquiera a un cocinero?
Felipe II lloró al saber su flota hundida. ¿Nadie lloró más que él?
Federico de Prusia ganó la guerra de los Treinta Años. ¿Quién ganó también?
Un triunfo en cada página. ¿Quién preparaba los festines?
Un gran hombre cada diez años. ¿Quién pagaba los gastos?
A tantas historias, tantas preguntas.*

Bertolt Brecht

ÍNDICE

Relación de Anexos	5
Lista de abreviaturas y siglas	7
Índice de cuadros, figuras y tablas	9
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN	13
1. Justificación	14
2. Finalidad, cuestiones de investigación y objetivos	22
3. Estructura del documento	24
PARTE I: MARCO CONCEPTUAL	
CAPÍTULO II: EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN ..	31
1. Diversidad cultural y educación	32
2. Diversidad cultural como legitimación de la desigualdad social	36
3. Aproximación a los modelos de atención a la diversidad cultural	39
3.1. Aproximación a la revisión de modelos realizada por Gil Jaurena, I.	42
4. Enfoque <i>multicultural</i> o <i>intercultural</i>	47
5. Enfoque intercultural: diversidad cultural e igualdad escolar	48
5.1. Presupuestos de la educación intercultural	50
5.2. Definición de educación intercultural	51
5.3. Prerrequisitos para caminar hacia una educación intercultural	54
CAPÍTULO III: HACIA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL	59
1. Hacia una escuela intercultural	60
1.1. Dimensiones o ámbitos escolares	61
2. La cultura escolar y el currículum	65
3. Aproximación a las diferentes concepciones del currículum	68
4. Aproximación a los modelos de concreción curricular desde una perspectiva intercultural	75
5. Hacia un currículum intercultural	78

CAPÍTULO IV: MARCO NORMATIVO Y DIVERSIDAD

CULTURAL	87
1. La diversidad cultural desde una perspectiva internacional	89
2. La diversidad cultural en las recomendaciones europeas	94
3. La diversidad cultural en la normativa educativa española	99
3.1. La diversidad cultural en la Ley Orgánica de Educación, 2006	101
4. Una mirada al área de Conocimiento del Medio	106
4.1. Breve análisis del tratamiento del Área de Conocimiento del Medio en la legislación anterior desde una perspectiva intercultural .	106
4.2. El tratamiento del Área de Conocimiento del Medio en la legislación vigente desde una perspectiva intercultural	110
4.2.1. Preámbulo del Decreto 56/2007 y tratamiento del área	110
4.2.2. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas	116
4.2.3. Orientaciones metodológicas	118
4.2.4. Selección y organización de contenidos	121
CAPÍTULO V: UNA MIRADA AL LIBRO DE TEXTO	129
1. Libros de texto y materiales curriculares	130
2. El libro de texto como “organizador” del trabajo docente y del alumnado	133
3. El libro de texto como producto comercial	138
3.1. Los libros de texto y las leyes de mercado	138
4. El libro de texto como mediador curricular	147
4.1. El libro de texto y la selección cultural	148
CAPÍTULO VI: INVESTIGACIÓN SOBRE LIBROS DE TEXTO Y DIVERSIDAD CULTURAL	157
1. Ámbitos de investigación en educación intercultural	158
2. Un camino a seguir en investigación sobre educación intercultural	163

2.1. <i>Diversidad cultural e igualdad escolar.</i> <i>Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales, 1999</i>	165
2.2. <i>Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria, Aguado y cols., 2007</i>	166
2.3. <i>El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar, Gil Jaurena, 2008</i>	167
3. Los libros de texto y la diversidad cultural	170

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO VII: DISEÑO Y METODOLOGÍA

DE INVESTIGACIÓN	183
1. Marco del diseño de investigación	184
2. Diseño y técnicas de investigación	187
2.1. Cuestiones de investigación	187
2.2. Finalidades y objetivos de la investigación	187
2.3. Metodología de análisis de contenido	188
3. Fases de la investigación	191
4. Elección del área	195
5. Elección de nivel educativo	199
6. Selección de editoriales	207

CAPITULO VIII: FASE DE ANÁLISIS

1. Selección de unidades didácticas	216
2. Selección de temas o contenidos a analizar	218
3. Definición de categorías de análisis	228
3.1. Presencias y ausencias	238
3.1.1. Presencias	238
3.1.2. Ausencias	239
3.2. Desconexión	239

3.3. Distorsión	240
4. Ejemplificación de aplicación de categorías	243
CAPÍTULO IX: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	249
1. La familia	250
2. La población	256
3. El Estado democrático	265
4. El trabajo	280
5. Las actividades comerciales	295
6. Personajes: hombres y mujeres relevantes	303
7. Lugares relevantes	309
PARTE III: CONCLUSIONES	
CAPÍTULO X: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	331
1. Conclusiones	332
1.1. ¿Qué papel juegan los libros de texto en la construcción del conocimiento?	342
1.2. ¿Cómo es la realidad socio- cultural que se construye a través de los libros de texto?	347
1.3. ¿El conocimiento que la escuela transmite y legitima a través de los libros de texto resiste un análisis intercultural?	362
1.4. ¿Qué medidas aplicadas a los libros de texto pueden promover su adecuación a un enfoque intercultural?	364
2. Limitaciones al estudio	367
3. Recomendaciones para futuras investigaciones	369
CAPÍTULO XI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	371
ÍNDICE DE ANEXOS	393

RELACIÓN DE ANEXOS

(La numeración de las páginas de anexos es independiente y se presenta en el índice de anexos, al comienzo de los mismos)

ANEXO I. Contenidos de las unidades didácticas de 3º de Educación Primaria

ANEXO II. Contenidos de las unidades didácticas de 4º de Educación Primaria

ANEXO III. Escala de recursos didácticos

ANEXO IV. Aplicación de categorías a ilustraciones y textos

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

(Por orden de aparición)

EGB: Educación General Básica

LGE: Ley General de Educación, 1970

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002

LOE: Ley Orgánica de Educación, 2006

UE: Unión Europea

DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

CDR: Comité de las Regiones

NEE: Necesidades Educativas Especiales

RAE: Real Academia Española

FGEE: Federación de Gremios de Editores de España

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FP: Formación Profesional

ANELE: Asociación Nacional de Editores de Libros y Material para la Enseñanza

MEC: Ministerio de Educación

CEAPA: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos

CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa

I + D + I: Investigación, Desarrollo e Innovación

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente

BOE: Boletín Oficial de España

BOPA: Boletín Oficial del Principado de Asturias

CNICE: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

MEC: Ministerio de Educación

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 1. Objetivos de la Tesis	24
Cuadro 2. Diferencias culturales	35
Cuadro 3. Rasgos constitutivos de diferenciación cultural	35
Cuadro 4. Modelos para atender a la diversidad	41
Cuadro 5. Limitaciones y posibilidades para atender la diversidad desde los distintos modelos	46
Cuadro 6. Aportaciones al enfoque intercultural en educación	50
Cuadro 7. Objetivos de la educación intercultural	53
Cuadro 8. Enfoque intercultural en educación	56
Cuadro 9. Dimensiones escolares	64
Cuadro 10. Correspondencia de distintas concepciones del currículum ...	72
Cuadro 11. Modelos de concreción curricular	77
Cuadro 12. Consecuencias de las distintas concreciones del currículum según Banks	82

Cuadro 13. Currículum intercultural	85
Cuadro 14. Estrategias de selección de contenidos	151
Cuadro 15. Presencias y ausencias en los libros de texto	152
Cuadro 16. Ubicación de las diferentes estrategias de selección cultural ...	156
Cuadro 17. Ámbitos de investigación en educación intercultural	159
Cuadro 18. Objetos de estudio en los distintos ámbitos de Investigación	160
Cuadro 19. Correspondencia entre cuestiones y objetivos de investigación I	160
Cuadro 20. Correspondencia entre cuestiones y objetivos de investigación II	161
Cuadro 21. Criterios de clasificación de la investigación en Educación Intercultural	164
Cuadro 22. Principales aportaciones a la presente investigación I	168
Cuadro 23. Principales aportaciones a la presente investigación II	169
Cuadro 24. Principales aportaciones a la presente investigación III	170
Cuadro 25. Finalidad y objetivos de la Tesis	187
Cuadro 26. Fases del análisis de contenido	191
Cuadro 27. Metodología de análisis de contenido	194
Cuadro 28. Comparativa de contenidos recogidos en unidades didácticas de distintas editoriales (I)	212
Cuadro 29. Comparativa de contenidos recogidos en unidades didácticas de distintas editoriales (II)	213
Cuadro 30. ¿Qué contenidos del currículum oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (I)	220
Cuadro 31. ¿Qué contenidos del currículum oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (II)	221

Cuadro 32. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (III)	222
Cuadro 33. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (IV)	223
Cuadro 34. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (V)	224
Cuadro 35. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (VI)	225
Cuadro 36. Voces presentes/ voces ausentes o silenciadas	230
Cuadro 37. Estrategias de selección de contenidos	232
Cuadro 38. Sistema de categorías	235
Cuadro 39. Continuum en la valoración de los resultados	236
Cuadro 40. Ejemplificación de aplicación de categorías I	245
Cuadro 41. Ejemplificación de aplicación de categorías II	246
Cuadro 42. Ejemplificación de aplicación de categorías III	247
Cuadro 43. Relación de esta investigación con otros estudios I	352
Cuadro 44. Relación de esta investigación con otros estudios II	356

FIGURAS

Figura 1. Diversidad cultural/ diferencias culturales	36
Figura 2. Cultura escolar como encrucijada de culturas	67
Figura 3. Currículum intercultural	79
Figura 4. Dinámica del currículum intercultural	80
Figura 5. Estudios previos utilizados en la construcción del sistema de categorías	233
Figura 6. Valoración de las categorías desde un enfoque intercultural	237
Figura 7. Interrelación de categorías	243

TABLAS

Tabla 1. Selección de principios y fines de la educación. LOE.	102
Tabla 2. Contenidos Primer Ciclo. Área de Conocimiento del Medio. Bloques 4 y 5.	122
Tabla 3. Contenidos Segundo Ciclo. Área de Conocimiento del Medio. Bloques 4 y 5.	123
Tabla 4. Contenidos Tercer Ciclo. Área de Conocimiento del Medio. Bloque 4.	124
Tabla 5. Contenidos Tercer Ciclo. Área de Conocimiento del Medio. Bloque 5.	125
Tabla 6. Funciones del profesorado según la LOE.	135
Tabla 7. Competencia social y ciudadana (2009)	203
Tabla 8. Ejemplificación de ejercicio de pruebas diagnósticas para la competencia social y ciudadana	204
Tabla 9. Editoriales con mayor presencia en los centros educativos asturianos	209
Tabla 10. Presencia de la editorial Bruño en los centros educativos asturianos	210
Tabla 11. Unidades Didácticas seleccionadas de 3º de Educación Primaria	217
Tabla 12. Unidades Didácticas seleccionadas de 4º de Educación Primaria	217
Tabla 13. Código aplicado a las editoriales	217
Tabla 14. Codificación del sistema de categorías	242

**CAPÍTULO I.
PRESENTACIÓN**

1. Justificación
2. Finalidad, cuestiones de investigación y objetivos
3. Estructura del documento

1. Justificación

Esta investigación pretende generar conocimiento a través del análisis de libros de texto desde un enfoque intercultural, con el objeto de lograr un mejor ajuste en el reconocimiento de la diversidad educativa que encontramos en las aulas, proponiendo medidas que mejoren la selección y uso que se hace de este recurso en los centros educativos.

Esta Tesis es fruto de mi recorrido vital y viene motivada fundamentalmente por razones derivadas de mi experiencia personal, de mi formación académica y del contexto social actual en que nos movemos.

Desde el punto de vista personal, esta investigación comienza a gestarse de modo inconsciente en el mismo momento que me incorporo, como alumna, a la enseñanza obligatoria, en aquel momento la Educación General Básica, (EGB). Desde ese instante hasta la actualidad, debido a mi condición de maestra de Educación Primaria, he pasado y sigo pasando muchas horas de mi vida en la escuela.

Haciendo balance de las experiencias vividas como alumna, hay tres aspectos que desde mi actual perspectiva de mujer adulta, madre y docente me han llamado la atención y han provocado la reflexión.

Por una parte, el esfuerzo y el tiempo dedicado a aprender “cosas” en el ámbito escolar que no me han servido para nada en la vida y que por tanto, en el mejor de los casos ya las he olvidado. Intencionadamente he utilizado el término “cosa” para referirme a aquello aprendido, haciendo hincapié, como señala Torres Santomé (2003a), en la producciones culturales *cosificadas*, refiriéndome con este término a la cantidad de informaciones desconectadas, que carecían de vida, de los condicionamientos que las habían provocado, sin historia, y que no te permitían construir un marco global y amplio en el que tuvieran sentido, y que pese a todo debías aprender.

En realidad, es injusto y falto a la verdad señalando que esos aprendizajes no me han servido para nada, ya que, sí que me han resultado útiles para aprobar los exámenes a los que periódicamente se me sometía en los diferentes niveles educativos por los que he pasado y, por tanto, me han posibilitado alcanzar el “éxito escolar” que me ha permitido llegar a esta etapa de mi formación.

Otra característica importante de mis experiencias escolares ha sido el silencio. Por silencio, me refiero a la cantidad de horas vividas en silencio, ya que en el aula, menos en contadas ocasiones, al alumnado no nos estaba permitido hablar o conversar,... sólo cuando te preguntaran, sólo cuando fuera pertinente, pertinencia que venía establecida a través de unas normas que alguien ajeno a mí y a mis compañeros de aula había fijado. He de decir que recuerdo con especial cariño y como un escape, las notas que de vez en cuando lográbamos intercambiarnos entre compañeras.

Y, por último, pero no menos importante, la frase tantas veces oída: *“Lo pone el libro”*, esta era la expresión que encerraba la verdad de las cosas y de los hechos. El libro de texto recogía una visión de la realidad, del mundo que era incuestionable. El libro estaba presente en el aula, en el hogar, cargabas con él diariamente de un lugar a otro y cuando tenías dudas sobre cómo realizar una actividad, cuál era la respuesta correcta a una cuestión planteada, la estrategia a seguir era mirarlo en el libro de texto. Era el recurso que contenía las respuestas a todas las cuestiones que se te planteaban en el aula, las respuestas que te permitían obtener buenas calificaciones en los exámenes, era el lugar donde se encerraba la clave principal del éxito en la escuela.

Estos tres aspectos: la significatividad y funcionalidad de los contenidos trabajados en las escuelas, la gestión de los silencios en el aula y en el centro educativo y el papel del libro de texto, se constituyen en cuestiones relacionadas con el ámbito educativo y que desde siempre han despertado mi interés y han provocado en mí cierta preocupación.

Estos tres aspectos no viven de forma paralela y aislada, sino que en el ámbito escolar están fuertemente interrelacionados: por una parte, la gestión de los silencios que constriñe las posibilidades del alumnado de compartir sus experiencias y sus conocimientos, y frente a esos silencios, un recurso con voz propia, omnipresente en el aula y fuera de ella: el libro de texto, que obliga a los estudiantes a dedicar su esfuerzo a construir un conocimiento de aspectos de la realidad que sólo resulta útil dentro del ámbito escolar para pasar exámenes. El silencio de unas voces: las del alumnado, en ocasiones, incluso del propio profesorado frente a la legitimidad de una voz que preside al resto: la voz del libro de texto. El libro de texto se conforma como un soporte que es portador de un conjunto de contenidos cuyo discurso, por tanto, está legitimado y posibilita la construcción de un determinado conocimiento de la realidad, un conocimiento imprescindible para alcanzar el éxito escolar.

Hablar de mi experiencia como alumna en la enseñanza obligatoria, es remontarme unos treinta años atrás, años setenta, principios de los ochenta, cuando estaba vigente la LGE (Ley General de Educación, 1970), a partir de ahí hemos vivido varias reformas educativas: LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002) y LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), muchos cambios sociales, políticos y económicos, y frente a todas estas reformas y cambios, me encuentro con que hay un elemento que sobrevive a todos los cambios, a todos los avances tecnológicos, y que, además, como veremos en esta investigación, sigue presente en nuestros centros educativos, presidiendo en la mayoría de los casos el tiempo escolar, ocupando también un lugar y un tiempo nada despreciable en nuestros hogares. Este elemento impertérrito y que sigue sumido en un profundo inmovilismo, es el libro de texto.

Todos los días, durante el curso escolar, se puede comprobar el movimiento de libros de texto que se da en esas “cargadas” mochilas que nuestro alumnado de

Primaria y Secundaria “transportan” de casa al centro de enseñanza y viceversa. Se oyen comentarios a familias y profesorado, sobre si se dan todos los temas del libro, se realizan las actividades, si en el examen “sorprendentemente” *cayó algo que en el libro no aparece*. Y por no adentrarnos en los comentarios de septiembre sobre el desembolso económico que tienen o tenemos que hacer para adquirir ese bien preciado, es decir, el libro de texto.

El libro de texto, por tanto, se configura como un elemento que pervive y sobrevive a los cambios sociales, políticos y económicos que experimenta la sociedad actual y se muestra inmune a la competencia que pudiera plantearse con la aparición de otros soportes como los informáticos, la llamada *Era de la información y la tecnología* no afecta, ni cuestiona su presencia en las aulas, ni tan siquiera las contraindicaciones médicas que implica para las columnas vertebrales de nuestro alumnado el volumen de libros que transporta durante todo el curso escolar. No importa que sea un bien que caduca en el tiempo, ni tampoco el importante desembolso económico que tenemos que hacer las familias en esta época caracterizada por la fuerte crisis económica en la que estamos inmersos. Un elemento con estas características bien merece un análisis. No es por ello sorprendente que nos encontremos con muchas investigaciones educativas que focalizan su atención en el análisis de los libros de texto (capítulo VI) desde diferentes perspectivas y para la consecución de objetivos distintos.

Otra razón interna a mi persona y relacionada con mi condición de docente de Educación Primaria ha sido la determinación de trabajar en esta etapa educativa. Esta etapa tiene una característica fundamental que es su obligatoriedad y esta obligatoriedad implica por parte de un Estado, que se define democrático, el deber de garantizar una educación de calidad para todos y de todos. En este sentido, en la legislación vigente se recoge este deber y se señalan una serie de principios y fines que se persiguen desde la educación, entre los que encontramos, recogidos en el artículo 1 de la LOE:

- *La calidad de la educación para todo el alumnado...*
- *La equidad...*
- *La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.*
- *La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad... así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.*
- *El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.*
- *El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.*

Todos estos fines requieren de propuestas que sitúen la educación dentro de un enfoque global, integral y dinámico.

En mi búsqueda de respuestas a mis preocupaciones personales y profesionales opté por mejorar mi formación académica y eso me ha llevado a participar en el Programa de Doctorado: Diversidad e Igualdad en Educación, ya que este programa compartía con mis inquietudes dos premisas fundamentales:

- El reconocimiento de la diversidad cultural de las personas que conforman una comunidad educativa, y
- el convencimiento de que el mayor reto de la educación en la actualidad es el garantizar la igualdad de oportunidades para todos y cada uno de los integrantes de dicha comunidad.

Mi participación en este programa de Doctorado me ha permitido sentar las bases de la presente investigación y ha motivado la realización de esta Tesis Doctoral. Concretamente, creo que es importante hacer referencia a algunas de las aportaciones que considero más significativas de mi paso por este programa. Entre ellas destaco: la aproximación a distintos modelos de atención a la diversidad en educación, de entre esos modelos, la apuesta por el enfoque

intercultural como respuesta ajustada y eficaz a la diversidad, la presentación de diferentes ámbitos de investigación sobre educación intercultural y la posibilidad de situar mi investigación en uno de ellos, y ocupando un lugar primordial, este programa me ha aportado una forma diferente de *mirar* la realidad, en general y la educación, en particular, que me ha permitido adquirir estrategias encaminadas a extraer conocimiento a través del análisis y la reflexión sobre los distintos aspectos hacia los que he enfocado mi mirada desde una perspectiva intercultural.

Sustentada en estas aportaciones ligadas a mi formación académica, la propuesta de la que parte esta investigación es que la educación apueste por un enfoque intercultural. Enfoque cuyo marco conceptual vamos a construir y justificar en esta Tesis (capítulo II) y que tendrá una serie de implicaciones en la conformación del currículo que ha de estar presente en las escuelas (capítulo III).

Además de estas razones ligadas a mi experiencia personal y académica, han confluído una serie de razones derivadas del contexto social actual que han reforzado la finalidad principal que se persigue con esta investigación: *contribuir a la mejora de la educación a través del análisis del conocimiento que se transmite en los libros de texto desde un enfoque intercultural. A partir de ese análisis proponer medidas de mejora en la selección que se hace de dicho recurso en las escuelas.*

Estas razones externas están ligadas a la sociedad en la que estamos inmersos que está en un proceso de cambio continuo afectado por un fenómeno reciente y que invade todos los ámbitos de la realidad: la globalización. Este fenómeno saca a flote aspectos de la realidad, que en cierta medida siempre han estado presentes pero que asociados a determinadas circunstancias coyunturales, como el aumento de la inmigración en nuestro país, se han puesto más “de moda” en los últimos tiempos. Entre estos aspectos se encuentran: la diversidad cultural, el multiculturalismo, la resolución de conflictos y lo intercultural.

Estos aspectos han pasado a protagonizar numerosos discursos políticos y debates, con gran impacto mediático, que son transmitidos desde los diferentes

medios de comunicación de masas, temáticas de películas o conformando series televisivas, y se han abordado situándolos en diferentes ámbitos, entre ellos, el ámbito educativo. Los mensajes públicos referidos a estos aspectos suelen ir cargados de significados que podemos definir como “políticamente correctos”, del tipo: la diversidad nos enriquece como sociedad, todos tenemos los mismos derechos, desde la educación un objetivo prioritario es la atención a la diversidad,... pero al mismo tiempo, la estructura y la organización de la sociedad en general y de la escuela, en particular, responde a criterios homogeneizadores, legítima, en muchas ocasiones, un pensamiento único, una visión monocultural del mundo marcada por la hegemonía de los valores que podríamos denominar eurocéntricos. En el ámbito educativo, este nuevo panorama social, cultural, económico y político debería provocar cambios en la escuela, en su estructura, en su forma de organizarse, en los recursos que utiliza, en las estrategias que plantea, cambios que caminen hacia una educación de calidad de todas y para todas las personas. Esta ruta, como hemos señalado anteriormente en este discurso, está en sintonía con la declaración de intenciones que aparece recogida en la legislación vigente.

El hecho de que la diversidad cultural esté “de moda”, me ha servido de pretexto para esta investigación. He de señalar que me alegra el hecho de que la diversidad se haya hecho, por fin, visible, ya que para poder dar respuestas educativas ajustadas y eficaces es preciso conocer y reconocer la realidad a la que tratamos de responder y que pretendemos mejorar. No basta con que la diversidad haya estado ahí: en cada familia, en cada comunidad y vecindario, en cada pueblo... y por supuesto, en todas aulas, sino que hay que verla, conocerla y reconocerla, y desde su legitimidad, comprometernos con ella.

Esa diversidad precisa de un reconocimiento adecuado que garantice la igualdad y la equidad escolar. Las propuestas educativas, en este sentido, han de surgir del análisis y la reflexión sobre la realidad educativa, una realidad que es

compleja y multifactorial. Desde esta investigación se propone que el análisis se realice desde un enfoque integral y global que camine hacia la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Un análisis reflexivo de cada uno de los elementos que están presentes en nuestras aulas y en nuestros centros educativos. Así, desde esta Tesis se trata de hacer una pequeña aportación a este análisis de diferentes factores que configuran el ámbito educativo actual, realizando el estudio de uno de los elementos omnipresente en las aulas: el libro de texto. Elemento que juega diversos papeles importantes dentro de la escuela y el hogar (capítulo V).

En definitiva, esta Tesis tiene una justificación, en parte, cargada de cierto matiz “egoísta”, ya que a través de ella pretendo analizar y valorar un recurso que me inquieta y preocupa y con el que convivo diariamente debido a mi condición de maestra. Además, a través de esa valoración pretendo proponer mejoras en la selección de contenidos que me permitan dar una respuesta educativa más ajustada y eficaz a la realidad que me encuentro cada mañana en las aulas.

Pero también, esta Tesis se constituye en una cuestión profesional de responsabilidad, solidaridad y compromiso social:

- Responsabilidad con todos y cada uno de los estudiantes que en las etapas obligatorias tiene el deber de participar en la escuela y que como ya hemos señalado, conforman una realidad social y cultural diversa. Estudiantes que entre otras particularidades tienen que lidiar con los libros de texto.
- Solidaridad con el profesorado y las familias que trabajan y se esfuerzan por mejorar la educación de la gente joven, tratando de que su desarrollo sea pleno y les permita participar como ciudadanos y ciudadanas críticos y activos en el mundo actual, y que entre los esfuerzos que realizan en esta dirección, está el económico en la compra de libros de texto y mochilas en las que transportarlos.

- Compromiso social, valorando si a través de la educación, del uso de recursos educativos, entre los que ocupa un papel privilegiado el libro de texto, respondemos a las necesidades de la diversidad de estudiantes a quienes va dirigida y caminamos hacia la construcción de una sociedad más equitativa y más justa.

2. Finalidad, cuestiones de investigación y objetivos

Esta investigación tiene como finalidad última contribuir a la reflexión y mejora de la educación, mediante el análisis del conocimiento que se transmite a través de los libros de texto desde un enfoque intercultural. A partir de las conclusiones de ese análisis se pretende proponer medidas de mejora que promuevan la adecuación de dicho recurso a un enfoque intercultural.

A través del análisis del conocimiento que se transmite en los libros de texto se pretende responder a una serie de cuestiones.

Las principales cuestiones de investigación a las que se pretende dar respuesta serán las siguientes:

¿Qué papel juegan los libros de texto en la construcción del conocimiento?

¿Cómo es la realidad socio- cultural que se construye a través de los libros de texto?

¿El conocimiento que la escuela transmite y legitima a través de los libros de texto resiste un análisis intercultural?

¿Qué medidas aplicadas a los libros de texto pueden promover su adecuación a un enfoque intercultural?

Esta finalidad y la respuesta a estas cuestiones se materializa a través de la consecución de una serie de objetivos que se presentan a continuación.

Los objetivos perseguidos en esta Tesis son:

1. Proponer un marco conceptual del currículo intercultural
2. Conocer el contexto normativo en el que nos movemos a nivel internacional, europeo y nacional con referencia a la educación intercultural
3. Describir la importancia que tienen los libros de texto en la construcción del conocimiento de la realidad y como mediadores culturales
4. Lograr la emergencia del sentido y significado latente, referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural, que encierran los libros de texto y valorar su ajuste intercultural.
5. Proponer medidas de mejora que favorezcan la adopción de un enfoque intercultural en la valoración y selección de contenidos de los libros de texto.

Cada uno de estos objetivos, a su vez, implica una serie de objetivos específicos tal y como se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Objetivos de la Tesis

1. Proponer un marco conceptual del currículo intercultural.
1.1. Proponer un marco conceptual de la educación intercultural: definición, características, finalidades y objetivos que persigue. 1.2. Conocer estudios e investigaciones sobre educación intercultural y sus dimensiones. 1.3. Proponer un marco conceptual del currículo intercultural: presupuestos, definición, finalidades, objetivos que persigue y selección de contenidos.
2. Conocer el contexto normativo en el que nos movemos a nivel internacional, europeo y nacional con referencia a la educación intercultural.
2.1. Describir las aportaciones que desde distintos documentos del marco normativo internacional, europeo y nacional se han realizado a los objetivos que persigue la educación intercultural. 2.2. Valorar dichas aportaciones. 2.3. Analizar la presencia y el desarrollo de un enfoque intercultural en el currículo del área de Conocimiento del Medio en la legislación vigente.
3. Describir la importancia que tienen los libros de texto en la construcción del conocimiento de la realidad y como mediadores culturales.
3.1. Describir la importancia que tienen los libros de texto en las prácticas escolares. 3.2. Describir el papel de los libros de texto como productos comerciales. 3.3. Describir el papel de los libros de texto como “organizadores” de la práctica docente. 3.4. Describir el papel de los libros de texto como mediadores curriculares. 3.5. Conocer estudios e investigaciones sobre el libro de texto relacionados con su ajuste intercultural.
4. Lograr la emergencia del sentido y significado latente, referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural, que encierran los libros de texto y valorar su ajuste intercultural.
4.1. Definir un sistema de categorías que nos permita valorar el ajuste intercultural de los contenidos recogidos en los libros de texto. 4.2. Aplicar el sistema de categorías a los contenidos recogidos en varias unidades didácticas de libros de texto de Conocimiento del Medio de 2º ciclo de Educación Primaria. 4.3. Inferir la construcción de significados en torno a diferentes aspectos socioculturales de la realidad que se potencia a través de los libros de texto analizados.
5. Proponer medidas de mejora que favorezcan la adopción de un enfoque intercultural en la valoración y selección de contenidos de los libros de texto.

3. Estructura del documento

Tras haber justificado el interés y relevancia del trabajo y presentado los objetivos del mismo, se comentan los contenidos y la estructura del documento.

El informe de investigación que se presenta a continuación se estructura en tres bloques principales: el primero recoge el marco conceptual y los antecedentes de la investigación; el segundo aborda el estudio empírico de la misma y el tercero, presenta las conclusiones finales del trabajo.

La primera parte: marco conceptual y antecedentes, engloba los fundamentos teóricos que sustentan esta Tesis y se estructura en cinco capítulos: II, III, IV, V y VI.

En el **capítulo II**, se parte de los conceptos de cultura y diferencias culturales para legitimar la diversidad cultural y justificar su presencia en las aulas. A partir de aquí, se abordan diferentes modelos de atención a esta diversidad, apostando por un enfoque holístico que ha de afectar a todas las dimensiones de la realidad. Este enfoque es el enfoque intercultural, y en este capítulo se exponen los presupuestos sobre los que se configura este enfoque y la finalidad y objetivos que persigue.

En el **capítulo III**, partimos del enfoque intercultural en educación y dado que se trata de un enfoque multidimensional, presentamos las distintas dimensiones sobre las que actúa para acabar centrándonos en aquella que se relaciona de forma más directa con el que será nuestro objeto de estudio: la cultura escolar y el currículum. Se presentan las distintas concepciones del currículum, situando este trabajo en aquellas que responden a una perspectiva crítica de la educación. En esta perspectiva justificamos nuestra apuesta por lo que hemos denominado un currículum intercultural. Currículum que persigue unos objetivos determinados que implican un proceso de selección de contenidos concreto.

En el **capítulo IV**, se presenta brevemente el panorama normativo en el que nos movemos a nivel internacional, de la Unión Europea (UE) y de España, tratando de valorar aquellos aspectos que de algún modo avalan nuestra apuesta por un enfoque intercultural en educación. De manera más detallada y extensa, analizamos el tratamiento que se da en la legislación vigente al área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria, valorando su ajuste intercultural, justificando el análisis de este área en la elección que haremos de la misma en el posterior estudio empírico que vamos a llevar a cabo en este trabajo.

Una vez definido lo que entendemos por currículo intercultural, en el **capítulo V**, fijaremos nuestra mirada en nuestro principal objeto de estudio: el libro de texto. A partir de la definición del mismo veremos qué papel desempeña dentro del ámbito educativo. Este estudio del libro de texto supone navegar por un mundo complejo en el que se establecen una serie de criterios de selección de contenidos que configuran lo que entendemos por cultura valiosa que se ha de transmitir en la escuela. Estos criterios pueden responder a intereses curriculares ligados a la legislación vigente, a intereses económicos ligados a la industria editorial, o al interés particular de un sistema-mundo globalizado que no permite cambios sustanciales en el modelo social al que se dirige.

Para cerrar este marco teórico, en el **capítulo VI**, nos detenemos y abordamos los ámbitos de investigación sobre educación intercultural para así, poder situar nuestra investigación, de modo justificado, en uno de ellos. Como se verá en este trabajo, nuestra investigación se sitúa entre aquellas que se preocupan por la reforma del currículum, reforma que entre otras cuestiones aborda el análisis de los libros de texto. Además, nos detendremos en algunos estudios previos sobre educación intercultural para valorar las aportaciones que hacen a la presente investigación. En este capítulo, también recogeremos distintas investigaciones que comparten el mismo objeto de estudio: el libro de texto y que aportan aspectos importantes a esta Tesis.

Los capítulos VII, VIII y IX, constituyen la segunda parte del trabajo y conforman el estudio empírico del mismo.

En el **capítulo VII**, se presenta el diseño de investigación: finalidad, cuestiones de investigación, objetivos y metodología aplicada. La metodología va a ser de análisis de contenido y se estructura en varias fases:

- Fase I o de establecimiento del plan de análisis.
- Fase II o de aplicación de categorías y discusión de resultados.
- Fase III o de interpretación de resultados y elaboración de conclusiones.

En este capítulo se aborda, así mismo, la primera parte del establecimiento del plan de análisis: elección de área, editoriales y nivel educativo.

En el **capítulo VIII**, continuando con el plan de análisis se seleccionan las unidades didácticas y temas a analizar, se define el sistema de categorías a aplicar en los textos e ilustraciones seleccionados previamente y una ejemplificación de su aplicación.

En el **capítulo IX**, posteriormente a la aplicación del sistema de categorías, se presentan los resultados obtenidos en el estudio, estructurados en función de los distintos temas que se habían seleccionado en el capítulo anterior.

Una vez presentados los capítulos referidos al marco conceptual y antecedentes y al estudio empírico, en el **capítulo X** se recogen las conclusiones extraídas y las propuestas de mejora para promover la adecuación de los libros de texto a un enfoque intercultural. También se proponen líneas de trabajo de cara a futuras investigaciones.

Por último, en el **capítulo XI** se recoge la bibliografía referenciada y a continuación, se presentan los anexos que complementan esta investigación.

PARTE I.
MARCO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES

CAPÍTULO II.

EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN

1. Diversidad cultural y educación
2. Diversidad cultural como legitimación de la desigualdad social
3. Aproximación a los modelos de atención a la diversidad cultural
 - 3.1. Aproximación a la revisión de modelos realizada por Gil Jaurena, I
4. Enfoque *multicultural* o *intercultural*
5. Enfoque intercultural: diversidad cultural e igualdad escolar
 - 5.1. Presupuestos de la educación intercultural
 - 5.2. Definición de educación intercultural
 - 5.3. Prerrequisitos para caminar hacia una educación intercultural

El enfoque intercultural en educación define una propuesta de acción ante la diversidad cultural. La diversidad cultural hace referencia a las diferencias culturales, y éstas responden a un determinado concepto de cultura. De acuerdo con Abdallah- Pretceille (2001, p.86) en *el núcleo de los problemas relativos a la interculturalidad nos encontramos con conceptos como cultura, identidad, etnia... y con las complejas relaciones que se establecen entre ellos.*

El enfoque intercultural implica una determinada visión del mundo, la sociedad o los seres humanos, es necesario, por tanto, aclarar el marco conceptual en el que se sitúa este trabajo y determinar qué entendemos por cultura y diversidad cultural. A partir de estos conceptos podremos sentar las bases y definir las características del enfoque intercultural que fundamenta la presente investigación.

1. Diversidad cultural y educación

La diversidad cultural se ha convertido en tema de debate en muchos ámbitos. En este sentido, creo que es importante, como señala Banks (1993, 1996), tener en cuenta que muchas veces el discurso dado sobre diversidad cultural por no especialistas en prensa y en otros medios de comunicación oscurece la teoría, investigaciones y desarrollo del consenso que existe entre especialistas en educación intercultural. Es, por tanto, imprescindible hacer una aproximación conceptual sobre qué entendemos por cultura y por diversidad cultural.

El concepto de “cultura” ha sido acuñado y elaborado desde la Antropología y muchas han sido las acepciones que ha adoptado desde esta disciplina. Desde una visión amplia de lo que supone el concepto de cultura podemos definirla como:

“Un sistema conceptual y de valores que incluye creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por su grupo y que son

utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza” (Figueroa, 1.993, citado en Aguado, 2003, p.2)

“La cultura,..., está constituida por el conjunto de hábitos, costumbres, prácticas, saber-hacer, saberes, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se perpetúa de generación en generación, se reproduce en cada individuo, genera y regenera la complejidad social. La cultura acumula en sí lo que es conservado, transmitido, aprendido, y comporta principios de adquisición, programas de acción. El capital humano primero es la cultura.” (Morin, E., 2004, p. 35-36)

La cultura hace referencia al conocimiento que compartimos con los otros seres humanos y nos permite vivir como grupo y comunicarnos. Esta comunicación y estos contactos generan situaciones variadas, algunas de las cuales podríamos denominarlas conflictos. Estos conflictos dan lugar a búsqueda de soluciones, toma de decisiones o resolución, la cultura, por tanto, siempre está inmersa en un proceso de cambio. La cultura (Aguado, T., 1996, 2003), así mismo, tiene que ver con *significados que se comparten, con visiones del mundo, con interpretaciones de los acontecimientos sociales y naturales, que nos llevan a modular nuestra conducta y nuestras producciones.*

Ya habíamos señalado que el concepto de cultura surge desde la Antropología, en este sentido, es necesario señalar que en la actualidad este término recibe fuertes críticas o incluso es rechazado por muchos antropólogos, como señalan Hernández y Del Olmo (2004):

“Fundamentalmente las críticas al concepto se han centrado en el significado de cultura como algo homogéneo en una sociedad, que abarca a todos sus miembros y cuyos efectos son resaltar las diferencias entre sociedades, incidiendo en aquello que separa a los grupos humanos. En consecuencia se obvian las diferencias internas de las sociedades y se perciben como bloques alejados unos de otros.”

Por ello, hablaremos más de diferencias culturales que de cultura, entendiendo que esas diferencias culturales no sólo surgen entre las distintas

sociedades, si no en el seno de cada una de ellas. Desde esta perspectiva, las diferencias culturales se corresponderán con diferencias en la visión del mundo, de las personas, de las expectativas, creencias, significados que atribuimos a los fenómenos y conductas. Cuando hablamos de diversidad cultural nos referimos a diferencias culturales. En este sentido, como señala Aguado (2003) no nos restringimos únicamente a los distintos grupos étnicos, minorías lingüísticas o inmigrantes, si no que nos referimos a las diversas formas de entender y dar sentido al mundo y a lo que nos sucede. Debemos de tener presente el hecho de que toda cultura es en sí misma plural y es poseída de forma desigual por cada una de las personas que pertenecen a un determinado grupo social al que podamos referirnos (Gimeno Sacristán, 1991a). Las diferencias culturales, por tanto, no son diferencias que se refieran sólo a aquello que distinga a un grupo social de otro, si no que estas diferencias están presentes y pueden ser observadas en el interior de cada uno de esos grupos.

Otro aspecto a tener en cuenta es que esa diversidad cultural, esas diferencias culturales son en sí mismas constructos dinámicos, es decir, no son estáticas si no que están en un proceso de cambio y movimiento continuo.

La diversidad cultural entendida como conjunto de diferencias culturales también debe ser vista a través de una "lente" cargada de relativismo, ya que todos y cada uno de nosotros somos diferentes con respecto a otros en algún aspecto y al mismo tiempo somos iguales en referencia a otros aspectos. De este modo, cada individuo es único y diferente del resto de individuos, pero al mismo tiempo cada individuo es igual y tiene algo común con el resto de individuos.

En este discurso se ha señalado que hablar de diversidad cultural es hablar de diferencias culturales. Con el fin de aclarar más el sentido que le damos en la presente investigación a este término *diferencias culturales*, a continuación, recogeremos en el siguiente cuadro, a modo de síntesis, qué son, qué características tienen y qué implicaciones.

Cuadro 2. Diferencias culturales

DIFERENCIAS CULTURALES		
¿QUÉ SON?	CARACTERÍSTICAS	IMPLICACIONES
Son diferencias en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Universos simbólicos compartidos. ▪ Significados dados a los acontecimientos. ▪ Interpretaciones de la conducta de los demás. ▪ Valores, creencias. ▪ Expectativas. ▪ Normas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son constructos dinámicos. ▪ No pertenecen a ninguna jerarquía. ▪ Se construyen socialmente. ▪ Son un proceso, no son etiquetas fijas, ni constituyen categorías. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionan una línea de acción. ▪ Configuran determinados grupos en función de significados, logro de objetivos comunes, adaptación al contexto.

Elaboración propia a partir de Aguado, T. (2003)

Teniendo además en cuenta que, como señala Aguado, T (2004): *...cada persona vive sus referentes culturales de forma distinta y, al mismo tiempo, toda persona interpreta el mundo en función de determinados referentes culturales compartidos con su grupo (o grupos de referencia)*. Para poder identificar y describir los referentes culturales de una persona o de un grupo debemos tener presentes una serie de rasgos y las relaciones que se establezcan entre ellos.

Cuadro 3. Rasgos constitutivos de diferenciación cultural

RASGOS CONSTITUTIVOS DE DIFERENCIACIÓN CULTURAL	
Estructura social y política	Sistema de relaciones. Estratificación, grupos sociales, ... Quién manda, cómo se legisla, cómo se eligen los representantes, ...
Sistema económico	Formas de obtención, intercambio y distribución de recursos. Quién trabaja, en qué, ... Qué tecnología (recursos, instrumentos, ...)
Sistema de comunicación	Medios, lenguajes y técnicas
Sistema de racionalidad y de creencias	Explicación de lo razonable: científica, religiosa, etc. Religiosidad/ Espiritualidad. Concepciones del mundo, del hombre, ...
Sistema moral	Códigos éticos, conductas aceptables, ... Valores, normas, moral, ...
Sistema estético	Expresiones, arte, ... Ocio, música, gastronomía, ...
Sistema de maduración	Mundo adulto / Mundo infantil Estructura familiar (extensión, distribución de tareas, roles de género, patrones de jerarquía e igualdad) Vejez (valoración, autoridad, papeles, ...)

(Lluch y Salinas, 1996, p.99, citado en Aguado, T., 2003)

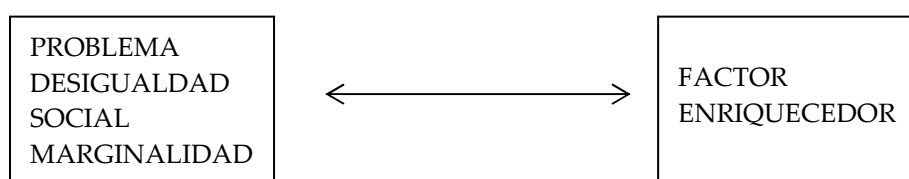
De las relaciones de todos estos rasgos obtenemos una realidad social heterogénea, que está inmersa en un proceso de cambio continuo fruto de las interrelaciones entre los distintos referentes culturales que existen en el interior de cada grupo social y fuera de ellos. La diversidad cultural es una realidad que podemos observar y que no se puede obviar. Como no se puede obviar el hecho de que pese a existir diferencias culturales, estas conviven con aspectos comunes, como señala Gimeno Sacristán, 2001, p.251 ... *Además de diferencias entre culturas, hay algo en común entre los seres humanos que actúa de lazo entre ellos, y por eso es posible que puedan entenderse entre sí, de lo contrario serían mundos aislados. Tan absurdo puede ser un universalismo absoluto que no contemple la variedad de culturas y la que existe en cada una de ellas, como el relativismo también absoluto que las considere in comunicables y separadas.*

2. Diversidad cultural como legitimación de la desigualdad social

La diversidad cultural y, por tanto, las diferencias culturales son una norma y forman parte de todas las sociedades y del interior de cada una de ellas. El término diferencia, en ocasiones, se carga de connotaciones negativas, como “problema”, “conflicto”, “desajuste” o incluso “deficiencia” (Delgado Ruíz, M., 2003; Gil Jaurena, 2008). Por eso, en la actualidad, la diversidad cultural y las diferencias culturales van acompañadas de discursos que forman parte de un continuum que va desde la identificación de la diferencia con un “problema” hasta la identificación de diferencia con un factor enriquecedor. Este continuum aparece recogido en la siguiente figura:

Figura 1. Diversidad cultural/ diferencias culturales

DIVERSIDAD CULTURAL/DIFERENCIAS CULTURALES



Este doble discurso, diversidad como fuente de enriquecimiento y al mismo tiempo como fuente de problemas o conflictos, convive y está presente en muchos aspectos de la vida diaria, en los medios de comunicación y también en las escuelas. Así nos podemos encontrar que algunos referentes culturales se asocian a situaciones de desigualdad social e incluso de marginalidad, y lo que es más peligroso, se utilizan como discurso de legitimación de situaciones derivadas de injusticias sociales. En este sentido es interesante la caricatura que de esta situación hace Carbonell i Paris, F. (2000a, p.109): *Son pobres porque son distintos, y hay que aceptar esta diversidad/desigualdad, sin intentar hacerles como somos nosotros, ya que en el fondo esta diversidad nos enriquece a todos,...*

Diversidad no es sinónimo de desigualdad y tampoco de “problema”. Si, sencillamente, partimos de la definición que recoge el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, encontramos el término diversidad asociado a acepciones del tipo: variedad o diferencia, y la diferencia se define como *cualidad por la cual algo se distingue de otra cosa*. En ningún momento estos términos llevan implícitos juicios de valor o connotaciones negativas. En cambio, como señala Carbonell i Paris (2000a, p.109): *...la insistencia en la aceptación de la diversidad (cultural) lleva implícita tácitamente, casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad (social), como una manifestación más, como otra consecuencia natural de la diversidad cultural*. Siguiendo el discurso de Gil Jaurena, I (2008), a menudo la diversidad cultural se utiliza como una fuente de categorización social, de este modo a partir de diferencias culturales se construyen grupos, a los que se asignan personas en función de uno o varios rasgos culturales. Estos grupos, a su vez, son jerarquizados de acuerdo a un patrón de valoración que sitúa en diferentes posiciones sociales a unos grupos y otros. De este modo, la definición y la existencia misma de la desigualdad social encuentra un pretexto previo en la diversidad cultural. Las diferencias culturales se constituyen en categorías y a esas categorías se les dota de un valor distinto que implícitamente jerarquiza las

diferencias. Esa jerarquización es la que justifica las desigualdades sociales e incluso la exclusión social.

Por tanto, la relación entre diversidad y desigualdad social viene justificada por la construcción de unas categorías sociales, clasificamos a las personas en grupos en base a diferencias que pueden incluso no ser reales, si no fruto de una percepción sesgada de la realidad, estas diferencias pueden estar en función de la apariencia física, la religión o el sexo, además, a esos grupos sociales les dotamos de unas características que en la mayoría de los casos van cargadas de estereotipos y prejuicios, y les asignamos un valor. En este sentido también es necesario aclarar qué entendemos por prejuicios, teniendo en cuenta las aportaciones hechas en este sentido por el Grupo INTER (2007a, p.27), *prejuicios son ideas aceptadas sin que medie un juicio propio o una experiencia propia; y no sólo se aceptan de esta manera, sino que se asume que los demás también las comparten y se actúa como si así fuera.* De este modo, se establece que hay grupos más valiosos que otros y que, por tanto, son más merecedores del acceso a unos bienes, unas oportunidades y unos derechos.

Frente a esta idea que relaciona la diversidad cultural con la categorización social fruto de la cual se justifican ciertas situaciones de desigualdad social, esta investigación pretende situarse en un enfoque en el que la diversidad cultural y las diferencias culturales no son un pretexto para no aceptar al "otro" en condiciones de igualdad y como persona con los mismos derechos. Se rechaza, como señala Torres Santomé (2002), un modelo de definición del otro, que considera todas sus diferencias respecto al hegemónico como carencias, rasgos perniciosos o signos de incultura.

Volviendo a las aclaraciones conceptuales hechas al término, entendemos la diversidad cultural no como una categoría sino como un proceso de cambio, esta diversidad es dinámica y se construye socialmente. Así, la diferencia cultural, como señala Leiva Olivencia (2007), se percibe como un factor de enriquecimiento, como un motivo de desarrollo sociocultural dentro de un marco democrático.

Desde estas aclaraciones de qué entendemos por cultura, diferencias culturales y diversidad cultural, un paso más sería detenernos en las posibles respuestas educativas que se dan a esa realidad.

3. Aproximación a los modelos de atención a la diversidad cultural

Para realizar una aproximación a los modelos desde los que se afronta la diversidad cultural en las escuelas y en general, en las instituciones escolares vamos a tener en cuenta las aportaciones de Torres Santomé (2002, 2003a, 2003b) por que resultan sencillas y ofrecen una visión global del panorama educativo y la revisión de modelos de Gil Jaurena (2008) por lo completa y profunda aunque, por ello, más compleja.

En esta aproximación a los modelos de atención a la diversidad se parte de que dichos modelos en la realidad no son excluyentes unos de otros, si no que conviven en las prácticas llevadas a cabo en las instituciones.

A partir de esta aproximación pretendemos construir un mapa que defina el enfoque, la perspectiva, el marco en el que se sitúa el presente trabajo, es decir, a qué llamamos enfoque intercultural. Además, nos va a permitir, a partir de ese mapa de dimensiones, enfoques y modelos, determinar, en el siguiente capítulo que lugar ocupa el currículo y el conocimiento en cada uno de los enfoques definidos.

Torres Santomé, J (2002, 2003a, 2003b), nos presenta tres posibles modelos para afrontar la diversidad cultural desde las instituciones escolares: la asimilación, el pluralismo superficial y la educación multicultural crítica. Estos tres modelos a su vez podrían encuadrarse en las tres grandes **dimensiones ideológicas** en las que podemos situar los enfoques conceptuales y los modelos para afrontar la diversidad cultural desde las instituciones escolares (Lynch, 1986; Aguado, 2003; Torres Santomé, 2002, 2003a, 2003b): conservadora, liberal y crítica.

Conservadora, se defienden los valores establecidos, “conocimiento oficial”. Las diferencias culturales son esencialismos, son constructos invariables. Estos esencialismos, pueden ser biológicos, es decir, las posibilidades de las personas, sus conductas vienen determinados por el código genético o por características físicas observables. También, pueden ser filosóficos, así cada grupo social se definiría a través de unos valores específicos y un modo de ser. Desde esta dimensión se enfoca la fuente de las diferencias culturales hacia los esencialismos, y se desvía de la historia de esos grupos, *de las relaciones de poder, de dominación y subordinación. Así, la cultura es una, monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única.* (Aguado, 2003, p.13).

Liberal, se reconoce en cierto grado el pluralismo cultural, pero cayendo en lo que Torres Santomé (2003b) denomina *pseudomulticulturalismo*, cuando los “otros”, lo que él llama las voces “silenciadas”, *son vistos, pero sin prestar atención a lo que dicen.* En este sentido, es interesante el paralelismo que el autor establece entre las estrategias que se utilizan dentro de esta dimensión y las que utilizan en sus campañas la factoría Disney o el grupo textil Benetton (Giroux, 1996, 1999, 2001), la diversidad está presente pero silenciada y acaba siendo e implicando algo anecdótico.

Crítica, la base de la desigualdad social se encuentra en los grupos sociales mayorizados, la emancipación y la emergencia de los grupos sociales minorizados sólo será posible a través de la confrontación y de la resolución de los conflictos que surjan.

Estas dimensiones ideológicas se cristalizan en diferentes modelos para atender a la diversidad cultural desde las instituciones educativas, modelos que vamos a ver a continuación, y que aparecen recogidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Modelos para atender a la diversidad

MODELOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD CULTURAL TORRES SANTOMÉ, 2003			
DIMENSIÓN IDEOLÓGICA	CONSERVADORA	LIBERAL	CRÍTICA
POLÍTICAS EDUCATIVAS	CONSERVADORA	NEOLIBERAL	SOCIOCRTICA
MODELOS	ASIMILACIÓN	PLURALISMO SUPERFICIAL	EDUCACIÓN MULTICULTURAL CRÍTICA

La asimilación, este modelo defiende el papel de la escuela como promotora de la construcción de una cultura común, se fomenta la unicidad y homogeneidad cultural. Su principal fin es la reproducción y justificación de un sistema y organización social, unas relaciones de poder, una visión del mundo. De este modo se trata de “curar” a la sociedad de esa diversidad cultural que a priori existe, los grupos sociales minorizados y los mayorizados tienen que construir su identidad cultural sobre la base de unas formas culturales que podríamos decir que forman parte de la llamada “cultura oficial” o cultura dominante. De este modo, los grupos sociales minorizados se ven obligados a abandonar sus identidades culturales al menos en la esfera pública y a adoptar las identidades culturales dominantes.

El pluralismo superficial, este modelo se basa en el reconocimiento de comunidades o grupos sociales sin poder, no hegemónicos, en este sentido se reconocen sólo algunos aspectos culturales de dichos grupos, generalmente desde una perspectiva folklórica y turística: fiestas populares o las danzas folklóricas. Aunque es cierto que un primer paso hacia una respuesta a la diversidad cultural es el reconocimiento de la existencia de las diferencias culturales, dicho reconocimiento debe ir acompañado de un conocimiento multifactorial de dichas diferencias y de una valoración positiva de las mismas. Si no es así, caemos en lo que este autor denomina pluralismo superficial. Este pluralismo superficial puede promover, incluso, el incremento de la desigualdad social de estos grupos. Se reconoce la existencia de grupos sociales diferentes y se asignan unas

determinadas características y se justifican las situaciones de desigualdad o exclusión social en base a discursos dados desde una posición de poder, mientras los discursos de esos grupos sociales son silenciados.

La educación multicultural crítica, este modelo parte del reconocimiento de la existencia de diferencias culturales y por tanto de una diversidad cultural a la que las instituciones educativas han de dar una respuesta, pero este reconocimiento no va ligado a una aceptación unilateral de dichas diferencias que presuponga una legitimación de determinados aspectos culturales.

Las diferencias culturales son productos de la historia, de unas determinadas condiciones sociales, económicas y políticas, esas diferencias han de observarse bajo una perspectiva democrática y de respeto de los derechos humanos. Desde esa perspectiva, la diversidad cultural en la escuela debe encontrar un espacio en el que emerger, hacerse “visible” y “oída”. Esta emergencia precisa de cambios en las instituciones escolares, en su estructuras, discursos, *...parece necesario reconocer que la escuela no puede transmitir ni trabajar dentro de un único marco cultural, ...se ha de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia* (Pérez Gómez, 1998a, p.77).

3.1. Aproximación a la revisión de modelos realizada por Gil Jaurena, I.

Gil Jaurena, I (2008) realiza una revisión de modelos de atención a la diversidad en la que se encuentran modelos de Coelho, Banks, Nieto, Sleeter y Grant, incluyendo las revisiones realizadas por Aguado, Bartolomé, Muñoz Sedano, Merino y Muñoz y Sabariego basadas fundamentalmente en los modelos presentados por Banks. De la revisión de estos autores hay modelos coincidentes con los presentados por Torres Santomé y otros modelos que resulta interesante incorporar a esta exposición.

Además, de la asimilación, respondiendo a políticas educativas conservadoras dentro de una dimensión ideológica también denominada conservadora, podemos encontrarnos con otros dos modelos de atención a una realidad diversa: la segregación y la compensación.

La **segregación**, se fundamenta en la separación de los distintos grupos sociales. En las instituciones escolares se materializa en medidas de reagrupamiento del alumnado en función de variables como: cociente intelectual o el nivel de competencia curricular.

La **compensación** (Banks, 1986, Grant y Sleeter, 1989), se basa en el modelo de déficit sociocultural y desde la escuela se pretende “compensar” ese déficit. Se trata de dotar al alumnado de habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar y lograr el éxito en la escuela.

Desde una dimensión ideológica liberal en la que se definen políticas educativas neoliberales nos encontramos, además de con el pluralismo superficial que apuntaba Torres Santomé (2002, 2003a, 2003b), con otros modelos para afrontar la diversidad cultural, Gil Jaurena los agrupa dentro de dos enfoques: pluralidad de culturas en el marco escolar e interculturalidad desde posiciones de simetría cultural.

Pluralidad de culturas en el marco escolar, dentro de este enfoque se comparten características con el que Torres Santomé definía como pluralismo superficial, la diversidad cultural es un valor y se ha de atender a los estilos de vida, aprendizaje, lenguas,... de los grupos étnicos a través de cursos o escuelas específicas cuyo fin es el mantenimiento de culturas y tradiciones. Dentro de este enfoque se situarían: el modelo de currículo multicultural y modelo de aditividad o adición étnica de Banks, que se basa en la incorporación de contenidos etnoculturales al currículo y el modelo de promoción del pluralismo cultural.

Interculturalidad desde posiciones de simetría cultural, se situarían modelos como el de orientación multicultural, educación no-racista, modelo de

diferencia cultural y el holístico de Banks. Desde la orientación multicultural se trataría de incluir las aportaciones de los grupos étnicos a la riqueza histórico-cultural de una nación, un paso más lo aportaría la educación no-racista que trata de evitar la transmisión de valores y conductas racistas y trata de promover entre el alumnado relaciones positivas, pero desde una perspectiva individual. Por su parte desde el modelo de diferencia cultural o integración se legitima la diversidad cultural, las diferencias culturales son fuente de riqueza común y en este marco el fin de la educación es la construcción conjunta de la sociedad. Por último, el modelo holístico de Banks aboga por un currículo global desde una perspectiva institucional.

Desde una dimensión ideológica crítica, se plantean políticas educativas sociocríticas que *promueven la construcción de una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social y política*, (Gil Jaurena, 2008). Estos modelos parten de unos presupuestos:

- La escuela no es un ente aislado, si no que es parte de las estructuras sociales y políticas
- El fin de la educación es la transformación y reconstrucción social para dar lugar a una sociedad más igualitaria y más justa

Dentro de este enfoque se encontrarían los siguientes modelos:

Modelo multicultural crítico (Torres Santomé), ya comentado anteriormente en este capítulo.

Modelo antirracista, el racismo es un fenómeno estructural complejo que se define de modo multifactorial: factores económicos, sociales, históricos,... por ello, no es suficiente luchar contra el racismo desde una perspectiva individual (modelo no-racista) además, hay que darle una respuesta institucional y estructural.

Modelo radical, parte de que la escuela es una institución que reproduce las desigualdades socioeconómicas y de reparto del poder y ejerce un control social

sobre el alumnado, por ello se promueve un cambio radical de esta institución para que en lugar de reproducir esquemas de desigualdad, promueva la transformación de esos esquemas hacia otros más igualitarios y justos.

Enfoque intercultural global, defendido por Gil Jaurena (1998), este modelo incluye elementos de otros modelos, reconoce la diversidad y promueve la igualdad en un contexto sociopolítico que incluye la escuela. Esta búsqueda de la igualdad se plantea desde una perspectiva tanto individual como estructural.

Esta Tesis pretende partir del reconocimiento de la realidad escolar como una realidad multifactorial y multidimensional compleja. Una realidad en la que conviven los distintos modelos de atención a la diversidad expuestos anteriormente. Consideramos en este punto necesario, conocer y reconocer los distintos modelos y valorar las limitaciones y las oportunidades que nos ofrecen cada uno de ellos para, por un lado, superar los obstáculos que podemos encontrar en el camino y por otro, aprovechar las posibilidades de fomentar prácticas con un mayor ajuste intercultural. Por tanto, es fundamental para transformar la institución escolar hacer emerger las principales limitaciones y oportunidades que nos ofrecen los diferentes modelos. Esta emergencia aparece recogida en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Limitaciones y oportunidades para atender la diversidad desde los distintos modelos

LIMITACIONES Y OPORTUNIDADES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE LOS DISTINTOS MODELOS		
MODELOS	LIMITACIONES	OPORTUNIDADES
ASIMILACIÓN SEGREGACIÓN COMPENSACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abandono de identidades culturales en la esfera pública. ▪ Adopción de identidades culturales dominantes para garantizar el éxito escolar. ▪ Separación y aislamiento de grupos sociales y culturales. 	
PLURALISMO SUPERICIAL PLURALIDAD DE CULTURAS EN EL MARCO ESCOLAR INTERCULTURALIDAD DESDE POSICIONES DE SIMETRÍA CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de aspectos folklóricos de los diferentes grupos culturales. ▪ Silenciamiento del discurso de comunidades o grupos sociales sin poder. ▪ Falta de diálogo e interacción entre culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia de diferentes grupos culturales en la esfera pública. ▪ Lucha contra la desigualdad desde una perspectiva individual. ▪ Las diferencias como fuente de riqueza común. ▪ Valoración de las aportaciones de la diversidad a la riqueza histórico-cultural de la sociedad.
EDUCACIÓN MULTICULTURAL CRÍTICA ANTIRRACISTA RADICAL INTERCULTURAL GLOBAL		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lucha contra la desigualdad desde una perspectiva individual, estructural e institucional. ▪ Transformación total de la institución escolar. ▪ Promoción de la igualdad y la justicia en un contexto sociopolítico amplio.

Desde el reconocimiento de la presencia e interacción de distintos modelos en la institución escolar, esta Tesis defiende un modelo que supere las dificultades o limitaciones que hemos recogido en cuadro anterior y que aproveche las oportunidades que le brindan otros modelos de atención a la diversidad. Por tanto, en este trabajo se apuesta por la construcción de un espacio amplio y flexible que permita la emergencia de la diversidad cultural. Un espacio en el que las diferentes identidades culturales y sus discursos tengan voz e historia en la esfera pública, y cuyas posibilidades de éxito en el marco escolar no estén supeditadas a

la renuncia de su identidad en favor de una determinada identidad cultural a la que hemos tildado de dominante. La institución escolar ha de posibilitar un punto de encuentro, de diálogo y de interacción social y cultural. Un espacio que aproveche las oportunidades interculturales que brindan los diferentes modelos y sume. Esta suma en positivo nos permitirá construir el modelo y, de manera más amplia, el enfoque en el que pretende situarse esta Tesis y que definiremos, más adelante en este capítulo.

Antes de adentrarnos en dicha definición es interesante que aclaremos dos términos que han aparecido y aparecerán en nuestro discurso y que pueden, según el contexto en el que se utilicen, llevarnos a cierto confusionismo.

4. Enfoque *multicultural* o *intercultural*

Al hablar de modelos de atención a la diversidad cultural hemos, en varias ocasiones, utilizado el término *multicultural* y el término *intercultural*, ambos son términos que precisan de ciertas matizaciones. Dependiendo del contexto en el que se utilicen se cargan de unos significados u otros, en este sentido, he de señalar que en el contexto anglosajón básicamente sólo se utiliza el término multicultural y en la mayor parte de los discursos podría ser sinónimo de intercultural.

En esta investigación el término intercultural va a llevar impreso un matiz distinto al término multicultural ya que me sitúo en el ámbito español y en el europeo, y en este contexto ambos términos no se usan indistintamente. Como señala Galino y Escribano, 1990; Gunter Dietz, 2001; Sabariego, 2002; Muñoz Sedano, 2004; Abdallah-Pretceille, M, 2006, el término multicultural expresa una situación de hecho, la presencia de varios referentes culturales en una misma realidad, mientras que el termino intercultural implica de modo explícito la relevancia de establecer comunicación, vínculos entre los distintos referentes culturales, este término va ligado al diálogo, la convivencia o la interdependencia,

lo multicultural en el ámbito europeo expresa una realidad estática, una foto de la realidad social, lo intercultural implica un proceso, va más allá de la coexistencia de diferentes grupos, implica convivencia e interrelación cultural. Lo multicultural es un hecho y lo intercultural una ilusión, una utopía hacia la que caminar.

A pesar de la aclaración de términos realizada, defiendo que como señala Muñoz Sedano (2004), *es más importante analizar cuáles son los valores y fines que hay en los modelos y programas que se presentan, que el mero uso de rótulos o términos polisémicos o análogos*. Es decir, las etiquetas no bastan para definir un modelo, una investigación o un proyecto, por ello, creo necesario seguir acotando el término intercultural tratando de clarificar que implica el que esta investigación se realice desde una perspectiva intercultural.

5. Enfoque intercultural: diversidad cultural e igualdad escolar

Hablar de enfoque intercultural en educación es reconocer de modo explícito que existe una diversidad cultural a la que dar respuesta. Esta diversidad cultural es la norma, no es un rasgo excepcional. Desde el reconocimiento de las diferencias culturales del alumnado y de las comunidades educativas de las que formamos parte, uno de los objetivos que principalmente debe perseguir la educación ha de ser el formar ciudadanos en condiciones de igualdad y libertad, derechos de toda persona basándonos en el principio básico de la ley natural, que como señala Camps, V. (1994) hace referencia a que todas las personas nacemos libres e iguales. De este principio se derivan dos derechos fundamentales: libertad e igualdad que dan contenido al principio de justicia. Siguiendo el discurso de Carbonell i Paris (2000b), recogido en su *Decálogo para una educación intercultural*, para formar ciudadanos en estas condiciones es necesario dotarles de un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás.

Aguado (2003) llama la atención sobre el hecho de que bajo este llamado enfoque intercultural global nos encontramos con una serie de conceptos que

comparten presupuestos y objetivos. Entre ellos podemos destacar: Educación Antirracista, Educación Inclusiva, Educación Global y Educación Multicultural.

Todos ellos presentan enfoques educativos afines al enfoque intercultural y comparten una serie de objetivos como son:

- Garantizar la igualdad de oportunidades a las personas
- Evitar la discriminación y la exclusión social
- Garantizar el éxito de los distintos grupos y de las distintas personas
- Luchar contra la desigualdad social y el racismo
- Lograr una educación equitativa y de calidad.

Estos conceptos afines se diferencian en que le dan mayor énfasis a unos aspectos u otros. Por ejemplo, la Educación Antirracista, lucha contra toda forma de racismo, tanto individual, como institucional y estructural. La Educación Inclusiva persigue promover la justicia e inclusión social. Desde la Educación Inclusiva no tratamos de cambiar al estudiante cuando no responde a las propuestas educativas que le ofrecemos sino que planteamos qué competencias hemos de desarrollar como educadores y cómo hemos de cambiar nuestras propuestas educativas para garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito escolar y social a ese alumno. Por otro lado, desde la Educación Global, tratamos de dar respuesta a la incorporación de nuestros estudiantes al mundo que sufre ese fenómeno llamado “globalización”. Esa respuesta tiene que ver con la Educación para el Desarrollo, Educación para la Paz y para los Derechos Humanos,... para ello se ha de fomentar entre otros aspectos: la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo o el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Por último, la Educación Multicultural, pone el énfasis en las diferencias individuales, promueve la identificación y reconocimiento de las mismas y potencia el respeto entre las personas. Todos somos diferentes y dentro de la escuela conviven culturas distintas y grupos de referencia diferentes: estudiantes, profesorado o familias.

Como vemos el enfoque intercultural en educación al que se ha denominado global, incluye y comparte elementos, presupuestos y objetivos con otros enfoques que también, en cierto grado son “interculturales”. Esas aportaciones aparecen recogidas en el siguiente cuadro:

Cuadro 6. Aportaciones al enfoque intercultural en educación

APORTACIONES AL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN	
DESDE:	EDUCACIÓN INTERCULTURAL. OBJETIVOS AFINES
EDUCACIÓN ANTIRRACISTA	<ul style="list-style-type: none">▪ Luchar contra todo tipo de racismo desde perspectivas individuales, institucionales y estructurales.
EDUCACIÓN INCLUSIVA	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover la justicia e inclusión social.
EDUCACIÓN GLOBAL	<ul style="list-style-type: none">▪ Facilitar la incorporación de los estudiantes al mundo global.▪ Fomentar la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo.▪ Desarrollar de habilidades sociales y comunicativas.
EDUCACIÓN MULTICULTURAL	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar, reconocer y respetar las diferencias culturales.

Llegados a este punto, es necesario retomar los conceptos presentados para a partir de ellos construir el enfoque intercultural tal y como va a entenderse en esta investigación. Para ello hemos de determinar de qué presupuestos hay que partir, qué entendemos por enfoque intercultural en educación, cuáles son los objetivos que persigue y qué prerequisites se necesitan para alcanzarlos con éxito.

5.1. Presupuestos de la educación intercultural

Se parte de unos presupuestos fruto de los conceptos y el modelo por el que se ha optado en este trabajo, así se entiende:

- La diversidad cultural como norma y se reconoce su legitimidad y su carácter dinámico.
- La valoración de la diversidad cultural como fuente de riqueza común.
- Lo intercultural se encuadra en un enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones de la realidad: social, económica, política y jurídica.

- Presencia de lo universal y lo particular para trabajar juntos en la construcción de una sociedad más justa.
- La adopción de un enfoque intercultural en educación es de todos y para todos, no de, ni para, determinados grupos sociales o personas.

5.2. Definición de educación intercultural

De acuerdo con estos presupuestos entendemos que podemos definir la Educación Intercultural adoptando la definición propuesta por Aguado (2003), p.63, la educación intercultural se entiende como una *"...elaboración cultural,... basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo social de referencia"*

Es interesante enriquecer esta definición con las siguientes aportaciones de Touriñán, 2005, p.32: *"La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad.*

... la educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento del otro..."

Este discurso a través de estas definiciones, encierra ya en sí mismo unos objetivos y unos fines a perseguir, entre los que se encuentran:

- Luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.
- Promover la inclusión y la cohesión social.
- Promover una educación de calidad para todos.

- Dotar de competencias interculturales al profesorado y a los estudiantes.
- No fomentar políticas educativas asimilacionistas, ni compensatorias.
- Reconocer al “otro”.
- Fomentar el respeto por todos los referentes culturales.

Desde este enfoque intercultural, se pretende dar respuesta a las diferencias culturales con las que nos encontramos inevitablemente en las aulas. Diferencias con las que hemos definido la diversidad. Esta diversidad cultural combina, como señala Touraine (1995), *el universalismo de los derechos con la particularidad de las experiencias*. Desde este enfoque, se promueve el diálogo y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa y, por tanto, las actuaciones desde todos los ámbitos y no de forma unilateral. Se trata de construir un espacio cultural y social común en el que se pueda dialogar, consensuar, “hacer cosas juntos”. Este espacio social y cultural común no puede ser homogéneo si no que tiene que recoger y acoger esa pluralidad que existe.

La educación intercultural es, además una cuestión de derechos y de compromiso con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad.

Debemos, además, tener en cuenta, como señala Gimeno Sacristán (2003, p.12), que la *condición de los individuos por la cual se les reconoce y garantiza una serie de derechos, en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen determinados bienes, es la ciudadanía*. El fin último de la educación intercultural, en este sentido, y volviendo al punto de partida de este apartado (p.48) debería ir encaminado a la formación de ciudadanos en condiciones de igualdad de acceso a los recursos y bienes, de ejercicio de sus derechos y de cumplimiento de sus obligaciones dentro de un marco democrático.

Para lograr este fin vamos a formular una serie de objetivos y principios que deberían impregnar todos los ámbitos de la educación, teniendo presentes las

aportaciones hechas por diferentes autores que defienden lo intercultural/multicultural desde un enfoque sociocrítico, como: James Banks (1989a, 1989b, 1995), Ángeles Galino y Alicia Escribano (1990), Teresa Aguado (1996, 2003), Francesc Carbonell (2000a, 2000b), Marta Sabariego (2002), Inés Gil Jaurena (2008). Esos objetivos aparecen recogidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 7. Objetivos de la educación intercultural

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
1. Formar ciudadanos en condiciones de igualdad y equidad.
1.1. Garantizar a todo el alumnado la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad y con unos criterios de eficacia comunes.
1.2. Garantizar el desarrollo de las capacidades de todo el alumnado.
1.3. Educar en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.
1.4. Promover la inclusión y la cohesión social.
2. Luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.
2.1. Eliminar el racismo desde una perspectiva individual y estructural.
2.2. Desarrollar actitudes positivas hacia los diferentes referentes culturales.
2.3. Partir del reconocimiento de nuestros prejuicios, estereotipos para reconstruir aprendizajes anteriores y poder construir aprendizajes nuevos.
2.4. Formar en los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
3. Dotar de competencias interculturales al profesorado y a los estudiantes.
3.1 Fomentar el dominio básico de herramientas de comunicación y relación con los demás.
3.2 Favorecer la convivencia a través de la adquisición y puesta en práctica de estrategias de resolución de conflictos.
3.3. Fomentar <i>actitudes interculturales</i> , desarrollar la capacidad de “ponerse en el lugar del “otro”.
4. Contribuir a la instauración de una sociedad más justa, basándonos en la igualdad de derechos y de equidad .
4.1 Favorecer la participación democrática en la escuela, como primer paso hacia la participación democrática en otros contextos e instituciones de la sociedad.
4.2 Promover la acción social contra el racismo, la discriminación y la xenofobia.
4.3 Fomentar la creación de un nuevo espacio social regido por nuevas normas, fruto de la negociación y la creatividad conjunta.
4.4 Analizar cuestiones de desigualdad, prejuicio y abuso de poder.

5.3. Prerrequisitos para caminar hacia una educación intercultural

El logro de estos objetivos precisa de dos prerrequisitos fundamentales: la transformación personal y, la transformación de la escuela.

La transformación personal implica partir de la toma de conciencia como educadores de nuestra limitaciones, nuestra ignorancia, de los prejuicios y estereotipos que podemos transmitir, a veces de modo inconsciente, como producto cultural que somos y parte de un grupo social que comparte una serie de rasgos culturales. Desde ese reconocimiento, analizar las repercusiones que puede tener en cuanto a la producción o al mantenimiento de situaciones de injusticia social.

Por último, establecer un compromiso de cambio, de transformación personal a través fundamentalmente de la formación permanente, que nos lleve a evitar los prejuicios y estereotipos, a un mayor conocimiento y acercamiento a otras visiones e interpretaciones de la realidad y a adquirir destrezas y estrategias para intervenir e interrelacionarse con personas desde otros referentes culturales.

La transformación de la escuela requiere también un reconocimiento de los discursos, que en muchas ocasiones no se cuestionan, sobre diversidad cultural y que asocian esta realidad a “problema” o “desigualdad social”, encontrar las raíces y justificaciones de estos discursos para, de este modo, desde el conocimiento y reconocimiento de los mismos, deconstruir la realidad escolar y volver a construirla entre todas las identidades y grupos culturales que forman parte de la misma. Se trata, como ya se ha abordado en este capítulo, de construir un espacio común. Partir de que, como señala Carbonell, 2000a, somos más iguales que diferentes. Este espacio común debe dotar de un papel activo, crítico, participativo a todos los miembros de la comunidad educativa. Debe buscar la calidad y eficacia de las relaciones interculturales y de la comunicación intercultural. Se trata de transformar todos los ámbitos de la escuela (adaptado de Banks y Lynch, 1986, citados por Aguado, 2003):

- El personal debe mantener actitudes y valores democráticos.
- Las normas y valores que rigen en la escuela deben valorar y legitimar la diversidad cultural.
- Los procedimientos de diagnóstico y evaluación debe favorecer la igualdad de oportunidades.
- Los materiales curriculares han de presentar diversas perspectivas culturales
- Todos los estudiantes han de disfrutar del mismo status en la escuela.
- Profesorado y estudiantes han de luchar contra el racismo, la desigualdad y la exclusión social.

Con estos conceptos, presupuestos, definiciones y objetivos, se construye el marco conceptual que determina el enfoque intercultural en educación en el que adquiere sentido el presente trabajo. A modo de síntesis, presentamos en el siguiente cuadro los aspectos básicos que configuran el enfoque intercultural en educación:

Cuadro 8. Enfoque intercultural en educación

ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN			
PRESUPUESTOS	LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL...	OBJETIVOS	PRERREQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad cultural como norma. • La legitimidad de la diversidad cultural. • La diversidad cultural como una realidad multidimensional y dinámica. • El conocimiento y reconocimiento del "otro". 	<ul style="list-style-type: none"> • ... como elaboración cultural. • ... afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. • ... es de todos y para todos. • ... persigue la igualdad de oportunidades. • ... es una cuestión de derechos y axiológica. • ... implica un compromiso ético con el "otro". 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar ciudadanos en condiciones de igualdad y equidad. • Luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar. • Dotar de competencias interculturales al profesorado y a los estudiantes. • Contribuir a la instauración de una sociedad más justa, basándonos en la igualdad de derechos y de equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación personal. • Transformación de la escuela.

En conclusión, desde un enfoque intercultural, la educación reconoce y legitima la diversidad cultural que conforma la realidad educativa. Esa diversidad cultural es cambiante y dinámica. Desde ese reconocimiento y legitimación, se establece un compromiso ético y moral con el “otro” encaminado a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Para lograr sus objetivos, la educación intercultural precisa del análisis y la reflexión sobre uno mismo y sobre la escuela que permita, si es necesario, su transformación y mejora.

Situados en lo que implica un enfoque intercultural en educación, el marco conceptual del presente trabajo precisa de la aclaración de otros conceptos cuyas características vendrán delimitadas por el ajuste intercultural que pretendemos, como es el caso del currículo (capítulo III) y de nuestro objeto de estudio: el libro de texto (capítulo V).

CAPÍTULO III.

HACIA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

1. Hacia una escuela intercultural
 - 1.1. Dimensiones o ámbitos escolares
2. La cultura escolar y el currículum
3. Aproximación a las diferentes concepciones del currículum
4. Aproximación a los modelos de concreción curricular desde una perspectiva intercultural
5. Hacia un currículum intercultural

Hemos apostado en el capítulo anterior por un enfoque intercultural y lo hemos definido como un enfoque multidimensional que afecta a todos los ámbitos que conforman la escuela. En el presente capítulo focalizaremos nuestra atención en una de esas dimensiones escolares: el currículum. A través de la presentación de las distintas concepciones de este término, trataremos de definir lo que vamos a denominar currículum intercultural.

1. Hacia una escuela intercultural

La escuela intercultural es aquella que asume los fines y objetivos propios de la educación intercultural (capítulo II). Esta asunción de fines y objetivos ha de estar presente en todos los ámbitos que conforman la realidad escolar.

Para valorar, por tanto, si la escuela camina hacia un enfoque intercultural en educación se requiere de un análisis y si es necesario, de un reconocimiento de las posibles limitaciones y logros, una continua reflexión sobre las prácticas escolares y sobre todos los ámbitos que definen la escuela y, en el caso de que la valoración realizada así lo determine, de una disposición y un compromiso de transformación. Transformación, que como señalábamos en el capítulo anterior, debe ser personal y de la escuela.

Por tanto, el análisis y la valoración se centrará, entre otros, en los siguientes ámbitos (adaptado de Banks y Lynch, 1986, citados por Aguado, 2003):

- Las actitudes y valores del personal escolar
- Las normas y valores que rigen en la escuela
- Los procedimientos de diagnóstico y evaluación
- Los materiales curriculares
- La gestión escolar

Continuando con la construcción del marco conceptual de esta investigación, un paso necesario, es delimitar los ámbitos o las dimensiones de análisis de la escuela para poder determinar en que medida responden a un

enfoque intercultural en educación y si es necesario desde el análisis y la reflexión, transformarlos.

1.1. Dimensiones o ámbitos escolares

Para determinar y definir las principales dimensiones de la escuela, vamos a apoyarnos en las aportaciones de autores que entendemos comparten objetivos con la educación intercultural y a los que ya nos habíamos referido en el capítulo anterior cuando presentamos la revisión de modelos de atención a la diversidad.

Banks, 1989a, 1999, señala una serie de aspectos que han de estar presentes en el camino hacia una educación que él define multicultural, teniendo en cuenta que Banks, utiliza el término multicultural con una carga de significados comunes a los utilizados en este trabajo para definir intercultural. Estos aspectos son los siguientes:

- Integración de contenidos: los conceptos clave, teorías, generalizaciones de un área o disciplina, se transmiten utilizando ejemplos, fechas y contenidos de distintas culturas y grupos.
- Proceso de construcción del conocimiento: se explica la importancia y la influencia de las asunciones culturales en las formas en que se construye el conocimiento.
- Reducción del prejuicio: se utilizan metodologías dirigidas a desarrollar actitudes positivas hacia los diferentes grupos culturales. Se trata de promover en los estudiantes actitudes, valores y comportamientos más democráticos.
- Pedagogía de la equidad: se persigue el éxito académico de todos los estudiantes. Se persigue que tanto profesorado como otros educadores desarrollen técnicas y estrategias que mejoren los resultados escolares de los estudiantes que se denominan “en riesgo”. Banks señala que este término: “En riesgo”= “at risk”, que surge a finales de los ochenta, es impreciso pero

resulta muy popular por que permite referirse a cualquier estudiante con problemas, sean estos de la naturaleza que sea. Una especie de “cajón de sastre”.

- Cultura escolar y estructura social potenciadora: la estructura y cultura de la escuela persiguen la equidad. La escuela se constituye como un sistema social y cultural. Como sistema social, la escuela es una institución con una determinada estructura en la que accionan e interaccionan personas con diferentes status o roles. Como sistema cultural, la escuela es un espacio en el que conviven determinados valores, normas y significados compartidos.

Siguiendo con las aportaciones de este autor, el enfoque intercultural en educación requiere de una transformación total de todas sus dimensiones, y esos cinco aspectos presentados han de concretarse en los siguientes ámbitos (Banks, 1989a, 1999):

- Actitudes, percepciones, creencias y acciones del personal escolar
- Currículum (formal) y plan de estudios
- Estilos de enseñanza, aprendizaje y culturales
- Lenguaje
- Materiales educativos
- Evaluación de los aprendizajes
- Cultura escolar y currículum oculto
- Orientación
- Política de la escuela
- Participación de la comunidad

Bennet (1990), por su parte, identifica las siguientes dimensiones dentro de la realidad escolar:

- Currículum
- Actitudes y formación del profesorado
- Estrategias de enseñanza

- Motivación y comunicación
- Materiales y recursos
- Agrupamientos
- Evaluaciones
- Metas y normas del centro

Así mismo, Aguado, T (1999, 2003, 2005a, 2006a, 2006b) señala que la escuela intercultural es un sistema integrado por varios factores identificables, como son:

- Clima escolar: actitudes y valores de los alumnos y el personal. Las características de los alumnos, sus familias y comunidad.
- Los procesos didácticos aplicados, estrategias de enseñanza- aprendizaje.
- Los procedimientos y estrategias de diagnóstico y evaluación.
- El currículo manifiesto y oculto, los materiales y contenidos de enseñanza, agrupamientos, metodología, organización, participación.

Dentro de estos factores identificables, esta Tesis pretende situarse en el último de ellos: el currículo, concretamente en los materiales y contenidos de enseñanza, entre los que ocupa, como veremos en los siguientes capítulos, un lugar privilegiado el libro de texto. Nuestra investigación se centrará, en este sentido, en los contenidos del libro de texto.

Estos factores (Banks, 1989a, 1999; Bennet, 1990; Aguado, 1999, 2003, 2005a) pueden incluirse en dos grandes dimensiones: clima del centro y la cultura escolar. Dimensiones que, por otro lado, no se constituyen en compartimentos estancos, incomunicados sino que entre ambas dimensiones se establecen continuas relaciones bilaterales, ya que las decisiones tomadas con referencia a distintos ámbitos de la cultura escolar van a determinar en buena medida el clima del centro y por su parte, las actitudes, valores, percepciones de la realidad del alumnado, familias o personal docente, determinan también la cultura escolar que se vivencia en un determinado medio escolar. Esta inclusión de los distintos

factores escolares en dos grandes dimensiones puede verse materializada en el siguiente cuadro:

Cuadro 9. Dimensiones escolares

DIMENSIONES ESCOLARES			
DIMENSIONES	BANKS	BENNET	AGUADO
CLIMA DEL CENTRO	Actitudes, percepciones, creencias y acciones del personal escolar	Actitudes y formación del profesorado	Actitudes de estudiantes, profesorado y familias.
		Participación de la comunidad	Interacciones entre personas y grupos.
	Participación de la comunidad	Motivación y comunicación	Formas de participación.
CULTURA ESCOLAR	Currículum (formal) y plan de estudios	Currículum	El currículum manifiesto y oculto, los materiales y contenidos de enseñanza, agrupamientos, metodología, organización, ...
	Cultura escolar y currículum oculto	Evaluaciones	
	Estilos de enseñanza, aprendizaje y culturales	Estrategias de enseñanza	Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
	Lenguaje	Política de la escuela	Los procedimientos y estrategias de diagnóstico y evaluación.
	Evaluación de los aprendizajes	Agrupamientos	
	Materiales educativos	Materiales y recursos	
	Orientación	Metas y normas del centro	

Estas dos macrodimensiones: clima del centro y cultura escolar definen la escuela. Para hablar de escuela intercultural, cada una de estas macrodimensiones debe perseguir los fines y objetivos que hemos formulado dentro del enfoque intercultural.

Con respecto al clima del centro y a la cultura escolar y a cada uno de los ámbitos que conforman estas macrodimensiones es necesario aclarar que:

- No se establece, ni existe ninguna relación jerárquica entre ellas.

- La transformación de un ámbito es necesario pero no suficiente para transformar la escuela.
- Se constituyen en dimensiones de análisis que permiten identificar características interculturales y su grado de incidencia en la realidad escolar.

De estas dos macrodimensiones, vamos a continuar nuestro discurso profundizando en una de ellas: la cultura escolar. Vamos a ver qué entendemos por cultura escolar, y su relación con el currículum, ya que de esta forma podremos seguir construyendo el marco conceptual en el que se desarrolla la presente investigación.

2. La cultura escolar y el currículum

Viñao, A. (1998, p.136), entiende por cultura escolar un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Siguiendo con el discurso de Viñao, la cultura escolar incluye los modos de pensar y actuar que tienen lugar en el centro escolar y que, en muchas ocasiones, se constituyen en rituales y mitos.

Desde una división amplia del concepto, Viñao distingue entre:

- Subcultura académica y profesoral: estrategias y ritos del profesorado
- Subcultura de los alumnos: estrategias y ritos del alumnado tanto dentro como fuera del centro docente
- Subcultura de las familias: estrategias y expectativas referentes al sistema escolar

De las aportaciones de este autor a la conformación de la cultura escolar es interesante el protagonismo otorgado a los tres grupos de agentes implicados: profesorado, alumnado y familias.

Por su parte, Pérez Gómez (1992, 1994, 1998) considera la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas, *un espacio de conocimiento compartido*, (Pérez Gómez, 1992, p.73), cuya responsabilidad específica es *la mediación reflexiva de*

aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo (Pérez Gómez, 1998a, p.17).

Esta encrucijada se produce, según Pérez Gómez, entre cinco tipos de culturas que conforman en su conjunto y a través de sus interrelaciones lo que denominamos cultura escolar:

- Cultura crítica
- Cultura social
- Cultura institucional
- Cultura experiencial
- Cultura académica

La cultura crítica, se encuentra en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, es el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia. En este marco se cuestiona:

- La concepción positivista del conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas.
- La identificación de la “cultura valiosa” con la cultura llamada occidental, con su modelo de ser humano, sociedad, verdad, bondad y belleza.
- La homogeneización del conocimiento y del pensamiento.

La cultura social, la constituyen los valores hegemónicos del escenario social, está compuesta por los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por unas leyes de libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.

La cultura institucional son los roles, normas, rutinas y ritos propios de la institución escolar. Se refiere a significados y comportamientos que se generan a raíz de las características propias de la institución que por su parte, trata de

conservar y reproducir una serie de tradiciones, costumbres e inercias, que condicionan los modos de vida que en ella tienen lugar (Pérez Gómez, 1998b).

La cultura experiencial, comprende las actitudes, percepciones,... adquiridas por cada estudiante a través de las experiencias vividas. Estas experiencias generan unos significados y comportamientos fruto de su vida “previa” o “paralela” a la escuela.

La cultura académica, se refleja en las concreciones del currículum. La cultura académica viene determinada por la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones. *La cultura académica se concreta en el currículum que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción* (Pérez Gómez, 1998a, p.254). Esta cultura académica puede y debe nutrirse del resto de culturas planteadas, en este sentido, va a ser determinante la forma en que lo haga y cómo y en qué grado estén presentes el resto de culturas para la conformación de un currículum determinado.

Por tanto, aunando las principales aportaciones de ambos autores, la cultura escolar es una encrucijada de culturas que debería implicar a profesorado, estudiantes y familias, tal y como lo recogemos en la siguiente figura:

Figura 2. Cultura escolar como encrucijada de culturas



Como ya hemos señalado, el currículum puede nutrirse de los significados y producciones de las demás culturas: experiencias del alumnado, valores de la sociedad y de la propia institución escolar y de los distintos ámbitos del saber y del hacer. Por tanto, el currículum puede ser en sí mismo ese cruce de culturas al que nos referíamos y puede constituir la dimensión que hemos denominado cultura escolar.

Antes de ahondar más en este término es necesario situarlo en un marco más amplio de concepciones del currículum que nos permita definir el lugar concreto en el que colocaríamos el currículo desde un enfoque intercultural que es el enfoque que sustenta las bases conceptuales de esta Tesis.

El concepto de currículum no es unívoco sino que presenta diferentes acepciones y significados. Diversos autores aportan y clasifican distintas concepciones del término. Es necesario dar un breve repaso a las diferentes concepciones del currículum para poder definir qué entendemos por currículum intercultural y cuáles son sus características.

3. Aproximación a las diferentes concepciones del currículum

Eisner (1979) nos señala cinco bloques en los que podemos situar las distintas concepciones del término:

- El currículum como desarrollo de procesos cognitivos, en este bloque se hace hincapié en que el fin primordial del currículo es fomentar el desarrollo cognitivo del alumnado.
- Racionalismo académico, se engloban en este bloque las concepciones del currículum que lo entienden en esencia como la selección del conocimiento que se transmite en la escuela, sería el conjunto de contenidos de las distintas materias o disciplinas que se trabajan en las escuelas.

- El currículum como pertinencia personal se pone énfasis en el sentido o significación distinta que tiene el currículum para cada estudiante, respondiendo a los diferentes intereses de cada uno.
- El currículum como adaptación y reconstrucción social, se corresponde con un enfoque crítico del currículo, el fin del currículum sería formar a las nuevas generaciones en la crítica social.
- El currículum como tecnología, responde a un enfoque técnico del currículum, podemos situar aquí todas las definiciones que entienden el currículum como un diseño técnico, como un instrumento diseñado para conseguir unos determinados fines.

Pérez Gómez, A. (1989) y Gimeno Sacristán, J. (1988, 1989) proponen una clasificación similar a la de Eisner y con la que podemos establecer cierta correspondencia:

El currículum como estructura organizada de contenidos, dentro de esta concepción se sitúan formas distintas de entender el currículum: perennialista, esencialista, estructura de las disciplinas y vuelta a lo básico.

Desde el esencialismo y perennialismo, se entiende el currículum como un *programa de conocimientos verdaderos y válidos, esenciales, que se trasmite sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia* (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1989, p.191). Se defiende, por tanto, que el conocimiento se logra de una vez y para siempre y esa verdad adquirida es inmutable. El conocimiento es algo fijo, permanente e inmutable.

El currículum como estructura de las disciplinas, se basa en que el conocimiento científico es el que se ha de transmitir en las escuelas. Se parte de que la estructura de las disciplinas en las que se organiza el conocimiento científico es coherente y lógica y, por tanto, siguiendo esa lógica se debe enseñar una materia. Además se defiende la neutralidad del conocimiento científico. En este enfoque,

el currículum es la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas.

El currículum como desarrollo de modos de pensamiento, parte de la postura del modelo anterior, es decir las disciplinas configuran el eje del currículum pero éste es un proyecto complejo orientado a desarrollar modos de pensamiento no sólo a transmitir informaciones.

El currículum como sistema tecnológico de producción, se reduce a un documento donde se especifican los resultados pretendidos en dicho sistema de producción. Se trata de la aplicación de los modos de producción capitalista al ámbito educativo. Ya Bobbit en 1918, en su obra El currículum, justifica que el currículum es una especie de ingeniería técnica y que debemos aplicar los sistemas de producción empresarial a la educación, insistía en que en la educación deberíamos preocuparnos de la calidad del producto final más que de los medios utilizados para conseguirlo. Se enfatiza, en esta idea de currículum, la rentabilidad. Este enfoque se enriquece con las aportaciones que hace al mismo Pinar, 1979, en las que nos detendremos más adelante, dentro de este mismo apartado.

El currículum como plan de instrucción, el currículum es el plan en el que especificamos todas las actividades de instrucción que vamos a plantear al alumnado para trabajar en el aula. Es decir, el currículum sería el plan escrito que permite dirigir la instrucción, mientras que al hablar de instrucción, nos referiríamos al momento de interacción entre profesorado y alumnado, sería la práctica guiada por el currículum. El papel del currículum es ordenar las que experiencias que el alumno va a tener en el aula, ordenar las actividades de aprendizaje. Este enfoque "bebe" de la psicología del aprendizaje que es la que sienta las bases o los principios sobre los que se organizan las actividades. El currículum se convierte en algo escrito y previo a la enseñanza. El currículum como plan de instrucción, incluye un amplio territorio de objetivos, contenidos,

actividades y estrategias de evaluación. Dentro de este enfoque nos encontramos con propuestas de diseños muy cerrados y planificados.

Taba (1974, citada en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989) define el currículum como un plan para el aprendizaje resultado de decisiones que afectan a tres asuntos: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje, desde esta concepción se define el currículum como el conjunto de experiencias que los alumnos tienen en la escuela o la institución escolar, sean estas planificadas o no. No es un documento escrito, si no una práctica, por tanto, no es un papel si no una realidad.

Desde este enfoque resulta acertada la definición de Doll (1978, citado en Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1989, p.194): *El currículum de una escuela es el contenido y los procesos formales e informales mediante los cuales el alumno adquiere conocimientos y comprensión, desarrolla capacidades y modifica actitudes, apreciaciones y valores bajo el auspicio de la escuela.* En este enfoque el eje del currículum lo constituyen los intereses, experiencias y necesidades del estudiante.

Currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción o como solución de problemas, este enfoque es el que vamos a denominar enfoque crítico del currículum y profundizaremos en él más adelante.

A continuación, presentamos la correspondencia entre las distintas concepciones del currículum presentadas previamente y así lograr una visión conjunta e interrelacionada de las mismas:

Cuadro 10. Correspondencia entre distintas concepciones del currículo

CORRESPONDENCIA DE DISTINTAS CONCEPCIONES DEL CURRÍCULO	
GIMENO SACRISTAN/PÉREZ GÓMEZ (1989)	EISNER (1979)
Currículum como estructura organizada de contenidos	Racionalismo académico
Currículum como sistema tecnológico de producción	Currículum como tecnología
Currículum como plan de instrucción	Currículum como desarrollo de procesos cognitivos
Currículum como conjunto de experiencias que el alumno tiene en la institución escolar	Currículum como pertinencia personal y como adaptación y reconstrucción social
Currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción o como solución de problemas	Currículum como adaptación y reconstrucción social

Es interesante, también, detenerse en la clasificación propuesta por Pinar (1979). Pinar establece tres grupos de defensores de distintas concepciones del currículum: los tradicionalistas, los empiristas conceptuales y los reconceptualistas.

Los tradicionalistas, defienden una concepción del currículum basada en la idea de eficacia, dentro de un enfoque técnico del currículum. Dentro de esta concepción podemos destacar a Tyler y su obra Principios básicos del currículum (1949), en la que define lo que considera currículum técnico. Este modelo se caracteriza por su orientación progresista, su posición ahistórica y la fidelidad al conductismo, y a lo que MacDonald ha denominado racionalidad tecnológica. (Pinar, 1979, p.232). Para comprenderlo mejor es interesante mencionar una analogía establecida por Pinar, que señala que el “cambio del currículum”, dentro de este enfoque, se asemeja a ajustar una pieza del motor de un automóvil con el fin de hacerlo funcionar con más efectividad. (p.233)

Los empiristas conceptuales, surgen de la crítica a la concepción tyleriana del currículum. Esta concepción se considera insuficiente ya que entienden que se ha centrado excesivamente en la preocupación por los resultados, olvidando, por ejemplo, el papel de los contenidos. Surge de este modo, esta concepción común al

racionalismo académico de Eisner, que defiende que el currículum debe girar en torno a los conocimientos, en torno a la estructura de las disciplinas.

Los reconceptualistas, se persigue una reconceptualización de lo que es el currículum, *de cómo funciona, y de cómo podría funcionar de manera emancipatoria.* (Pinar, 1979, p.237)

Pinar nos advierte que no es necesario adoptar una única opción de las tres abordadas anteriormente, si no que lo interesante sería a partir de la dialéctica interna en cada momento histórico del término, intentar lograr una síntesis de diferentes enfoques, dotando al currículum de una perspectiva al mismo tiempo empírica, interpretativa, crítica y emancipatoria (Pinar, p.238).

Las definiciones de currículum dentro de esta diversidad de concepciones son así mismo variadas y diversas, desde la consideración del currículum como un programa estructurado de contenidos hasta la consideración del conjunto de todas las experiencias que tiene el estudiante dentro del espacio escolar.

La presente investigación pretende situarse en las concepciones reconceptualistas, en las que se hallarían: el currículo como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción (Pérez Gómez, 1992b), que también se ha denominado el currículum como solución de problemas (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez 1989) y el currículum como adaptación y reconstrucción social (Eisner, 1979). Desde estas concepciones podemos definir el currículum como un proyecto global, integrado y flexible. El currículum, además, es un plan llevado a la práctica, una praxis, es decir, una teoría y una práctica relacionadas dialécticamente. La praxis es el proceso por el cual una teoría se convierte en parte de la experiencia vivida. Pero hemos de tener en cuenta como señala Grundy, S., (1987, p.146) que *la praxis no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinará la última; se trata en cambio, de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra.* Desde esta perspectiva se pretende transformar esa praxis para lograr la emancipación personal. El currículum no sólo es una práctica

informada desde la teoría si no que se constituye en un compromiso personal de todos los implicados.

Un currículum supone, pues, un estudio teórico de lo que ocurre en la práctica, en todas sus dimensiones y variables y desemboca en un proyecto que prescribe con flexibilidad principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y el cuándo, sobre contenidos y procesos; en particular, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas. (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1989, p.194-195)

Se parte de unos presupuestos ideológicos que según Barton y Lawn (1985, p. 243 y ss, citados en Muñoz Jordan, 2004) serían los siguientes:

1º Se considera al hombre como creador y constructor de la realidad social dando especial relevancia a la reflexión personal.

2º Se entiende la interacción social como el modo que la gente tiene, dentro de contextos específicos, de producir e intercambiar “significados” sobre sí mismos, los demás y sobre su mundo.

3º La construcción de la realidad social es un proceso complejo donde están interrelacionados valores, experiencias, interpretaciones y decisiones políticas.

Desde este enfoque y, por tanto, desde esta investigación, se cuestionan:

- La neutralidad del conocimiento escolar y el papel de la escuela como transmisora de un determinado conocimiento y como agente de reproducción social.
- La imposición de determinadas cosmovisiones, de valores culturales e ideológicos, de determinados “significados” que generalmente conforman un conocimiento escolar que sirve a los intereses de grupos hegemónicos. Estos grupos se construyen en la hegemonía, que siguiendo a Apple (1989, p.88), se manifiesta en dos sentidos: *hegemonía cultural* y *hegemonía ideológica*. Cultural, entendiendo la cultura como un proceso social en el que las personas definen y construyen sus vidas; e ideológica, refiriéndose a cómo

un determinado grupo o clase social se expresa o proyecta a través de un sistema de significados y valores.

- Este conocimiento escolar es, en muchos aspectos, etnocéntrico (eurocéntrico), androcéntrico y positivista. En ocasiones, se dice que este conocimiento escolar refleja una cultura dominante pero lo hace de forma sesgada y “filtrada”. El currículum “filtrado”, Gimeno Sacristán (1991b) lo relaciona con un currículum que selecciona elementos, pondera unos componentes sobre otros e incluso oculta aspectos de la cultura que rodea a la escuela: aportaciones de las mujeres a la sociedad, formas de vida rurales,...

En este punto del discurso es interesante retomar los modelos de atención a la diversidad abordados en el capítulo anterior y las dimensiones ideológicas en las que se enmarcan para, de este modo, determinar que relación existe entre estos y los diferentes modelos de currículum.

4. Aproximación a los modelos de concreción curricular desde una perspectiva intercultural

Los enfoques conservadores, proponen un currículum donde las diferencias culturales están ausentes. Se basan en la hegemonía monocultural. El currículum recoge y transmite un conocimiento llamado “oficial” que integra los contenidos considerados valiosos o socialmente legítimos en donde sólo tiene cabida una perspectiva o punto de vista y las perspectivas de los demás grupos culturales están “silenciadas”.

Los enfoques liberales sí reconocen la presencia de las diferencias culturales en la escuela y en la sociedad, pero este reconocimiento no implica cambios sustanciales en la estructura del currículum, sino la incorporación de contenidos, unidades o temas que recogen conceptos, valores y otros aspectos de las culturas minorizadas en la escuela, en ocasiones esta incorporación se constituye en algo

anecdótico por el modo en que se incorpora: “Celebración del día de...” o “La semana de...” y se promueve, de este modo, la perpetuación de estereotipos ligados a determinados grupos culturales o étnicos.

Los enfoques críticos, promueven la transformación del currículum, de su estructura, tratando de favorecer la reforma de la sociedad para hacerla más equitativa y justa. El currículum es flexible e incorpora contenidos desde distintas perspectivas, cobran protagonismo las contribuciones de los diversos referentes culturales a la construcción del conocimiento y a la transformación de la sociedad, promueve la implicación personal de los estudiantes en proyectos de acción social.

En el siguiente cuadro, a modo de síntesis, se presenta la relación que existe entre las distintas dimensiones ideológicas, políticas educativas, modelos de atención a la diversidad y los posibles modelos de currículum:

Cuadro 11. Modelos de concreción curricular

MODELOS DE CONCRECIÓN CURRICULAR			
DIMENSIÓN IDEOLÓGICA	POLÍTICAS EDUCATIVAS	MODELOS EDUCATIVOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MODELOS DE CURRÍCULUM
CONSERVADORA	CONSERVADORA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segregación ▪ Asimilación ▪ Compensación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Currículum común a todos y monocultural. ▪ “Conocimiento oficial”, el conocimiento es neutro y objetivo, persigue los intereses de los grupos de poder. ▪ Incorporación al currículum habilidades y conocimientos básicos dirigidos a determinados grupos para facilitarles el acceso al currículum común. ▪ Incorporación de la lengua materna de determinados grupos para facilitar el acceso a la lengua dominante y oficial.
LIBERAL	NEOLIBERAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pluralismo superficial ▪ Pluralidad de culturas en el marco escolar ▪ Orientación multicultural ▪ Educación no-racista ▪ Modelo de diferencia cultural ▪ Modelo holístico de Banks 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporación de contenidos étnicos al currículo. ▪ Inclusión de unidades didácticas, temas, cursos que recogen las contribuciones de los diferentes grupos culturales a la riqueza de la sociedad.
CRÍTICA	SOCIOCRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación multicultural crítica ▪ Modelo antirracista ▪ Modelo radical ▪ Enfoque intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo entre las perspectivas de distintos referentes culturales. ▪ Influencias y contribuciones de los diversos grupos en la construcción del conocimiento. ▪ Conocimiento organizado entorno a conceptos, procedimientos y actitudes que sean relevantes para la experiencia previa del alumnado. ▪ Promoción del uso y dominio de más de una lengua. ▪ Incorporación de habilidades de empatía, pensamiento crítico, de acción social y de emancipación personal.

La presente Tesis pretende situarse dentro del enfoque intercultural, enfoque que corresponde con la dimensión ideológica crítica y que como vemos en el cuadro implica un determinado modelo de currículo que, entre otras características, recoge:

- Diálogo entre las perspectivas de distintos referentes culturales.
- Influencias y contribuciones de los diversos grupos en la construcción del conocimiento.
- Conocimiento organizado entorno a conceptos, procedimientos y actitudes que sean relevantes para la experiencia previa del alumnado.
- Incorporación de habilidades de empatía, pensamiento crítico, de acción social y de emancipación personal.

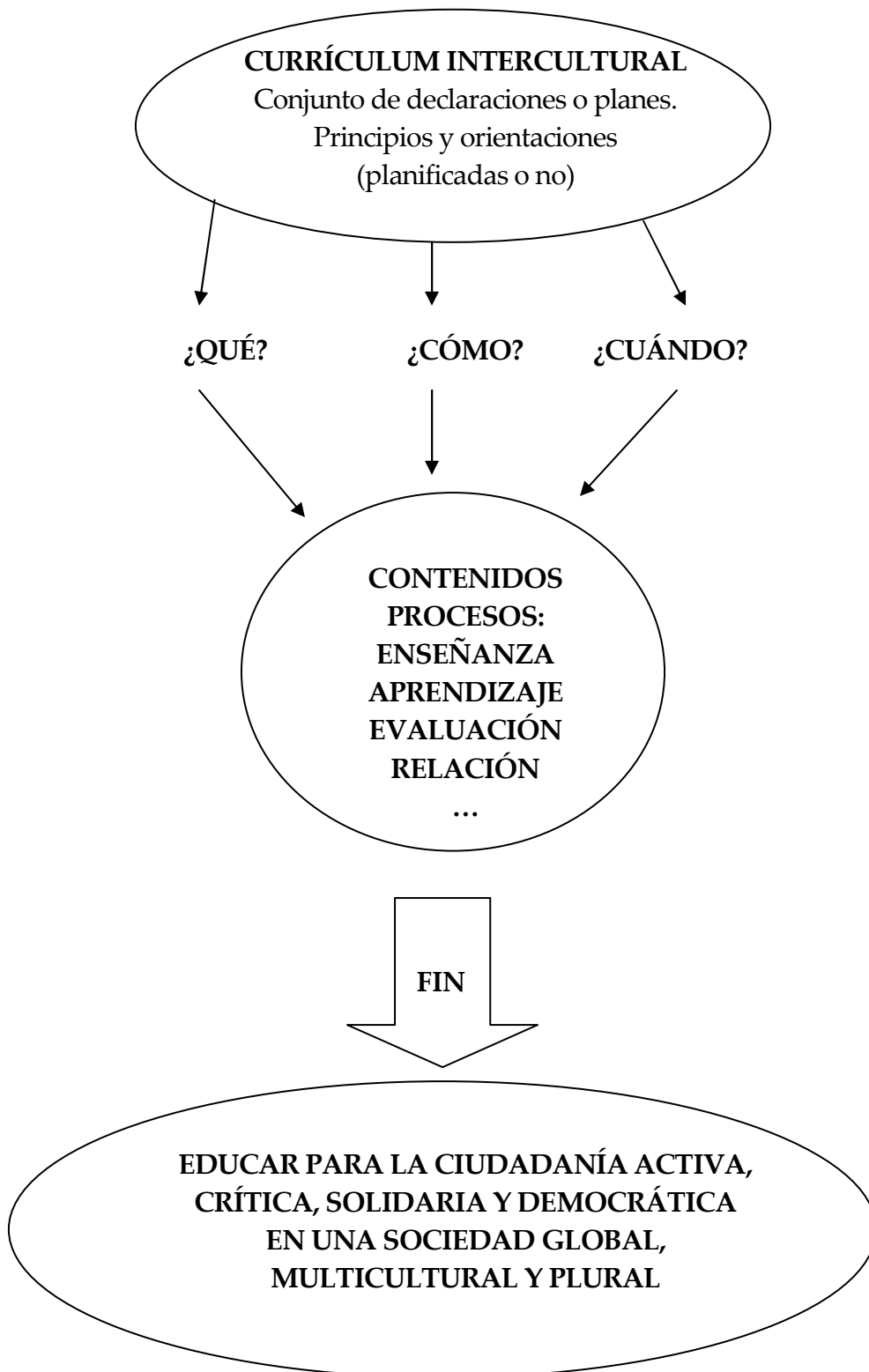
Con estas características se empieza a conformar el currículum que vamos a denominar intercultural y en el que ahondaremos en el siguiente apartado.

5. Hacia un currículum intercultural

La escuela además de ser un agente de reproducción social y cultural, es un espacio de encuentro de diferentes referentes culturales, es un espacio donde se pueden hacer oír y ver los distintos grupos sociales, es un espacio de confrontación y conflicto entre diferentes intereses y de emergencia y emancipación personal y social.

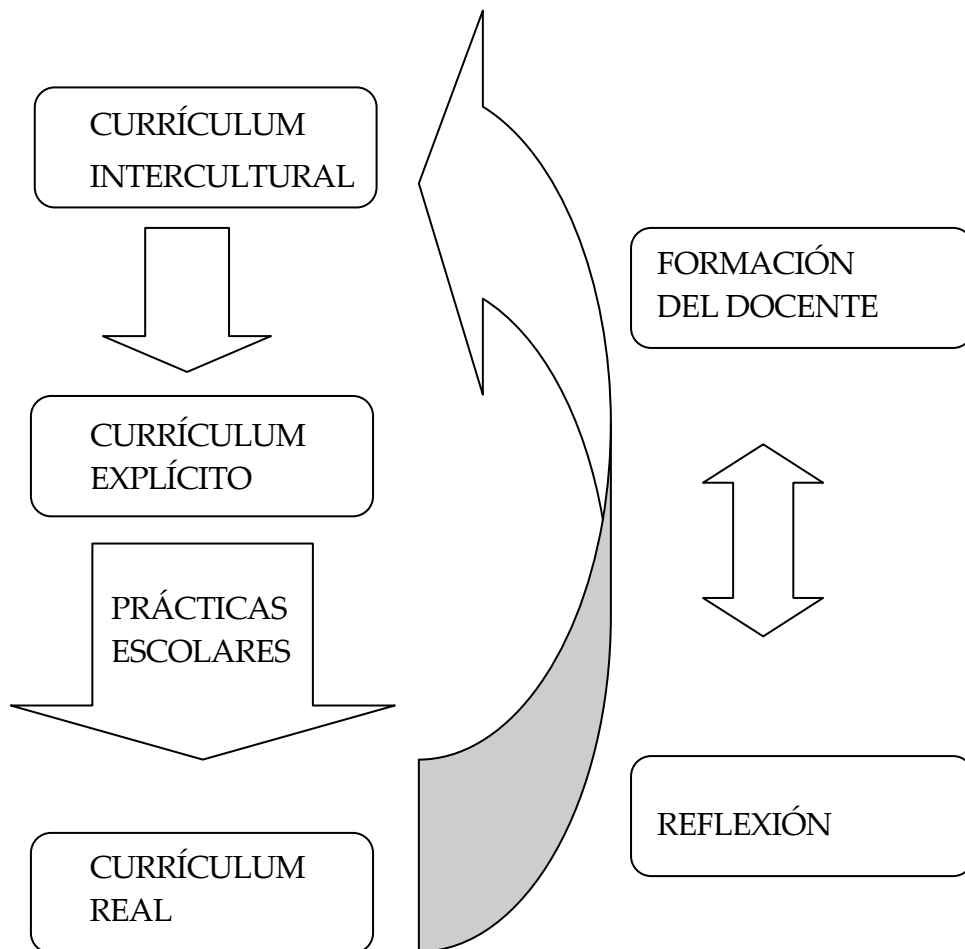
El currículum, desde el enfoque crítico en el que nos hemos posicionado, es un proyecto multifactorial y se constituye en intercultural en la medida que cada uno de los elementos que lo conforman persigan el fin de la educación intercultural tal y como se recoge en la siguiente figura:

Figura 3. Currículum intercultural



Es, además, un proyecto dinámico y tiene carácter formativo en el que se incluye, no sólo el currículum explícito o escrito que recoge una serie de orientaciones y principios que sustentan las practicas escolares, sino que tiene en cuenta el currículum implícito y el currículum nulo.

Figura 4. Dinámica del currículum intercultural



Se produce de forma continua una retroalimentación, como ya dijimos el currículum intercultural es un proyecto dinámico, a partir de él se concreta un currículum explícito que llevado a la realidad escolar, a través de la práctica y de la experiencia del alumnado, hace que surja el currículum que podíamos denominar real, que incluiría el llamado currículum implícito, no-escrito, oculto o

latente que hace referencia a los efectos que tiene la experiencia escolar en los estudiantes y a su vez dentro de éste, el currículum nulo, que es aquello que la escuela oculta y no enseña al alumnado, aquello que no se considera propio del marco escolar. Desde la reflexión sobre la realidad educativa y a través de la formación del docente se ajusta, de nuevo, el currículum explícito. De esta manera no va a ser nunca un documento cerrado o acabado, sino que se constituye en un proyecto en continua construcción, un proyecto “vivo”.

Banks, citado en Essomba, 1999, establece cuatro niveles sobre la manera de concretar el currículo desde una perspectiva multicultural:

- Aproximación a las diversas contribuciones, se trataría de integrar en el currículum principalmente acontecimientos culturales de los grupos étnico-culturales como celebraciones, mitos o héroes, de esta forma se puede ofrecer una visión reduccionista y superficial de los referentes culturales al mismo tiempo que se puede fomentar la aparición o perpetuamiento de estereotipos y prejuicios hacia dichos referentes.
- Perspectiva adictiva, se incorporan al currículo básico algunas unidades didácticas (contenidos, conceptos o temas) sobre una cultura determinada. De este modo, sigue ofreciéndose una visión de independencia y no relación entre los diferentes referentes culturales.
- Perspectiva de transformación, los cambios se realizan en la estructura misma del currículum para poder comprender contenidos desde diversas perspectivas culturales. Desde esta perspectiva ya se pueden relacionar los nuevos contenidos y modificar los conocimientos previos del alumnado. Se ofrecen distintos puntos de vista bajo los que interpretar la realidad. Así mismo, se dota al alumnado de un instrumento para el análisis y la crítica de los diferentes referentes culturales.

- Centrado en la acción ética, social y cívica, va un paso más allá y busca el compromiso del alumnado en proyectos que impliquen determinadas acciones cívicas sobre algunos problemas que ha estudiado.

Estas formas de concretar el currículum desde un enfoque intercultural, Banks nos advierte que pueden encerrar algunos peligros y oportunidades. Las consecuencias de los distintos modos de concretar el currículum las recogemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 12. Consecuencias de las distintas concreciones del currículum según Banks

CONSECUENCIAS DE LAS DISTINTAS CONCRECIONES DEL CURRÍCULUM SEGÚN BANKS	
Niveles de concreción del currículum	Consecuencias
Aproximación a las diversas contribuciones	Fomenta y perpetua estereotipos y prejuicios
Perspectiva adictiva	Falsa independencia de grupos culturales y sociales
Perspectiva de transformación	Dota de instrumentos y estrategias de análisis y crítica de los distintos referentes culturales
Centrado en la acción ética, social y cívica	Promueve la solución de conflictos, el compromiso, la construcción del conocimiento

El currículum es, desde este enfoque, un proyecto, una creación social y cultural que implícitamente determina el conocimiento que se pretende transmitir y construir en la escuela. Este conocimiento es fruto de una selección de contenidos que responde a una selección cultural. Es decir, la escuela intercultural, a través del currículum explicitado en una selección de contenidos determinada, pretende construir o producir conocimiento, no reproducirlo. Esta distinción es importante y nos permite alejarnos de la idea de “conocimiento oficial” tantas veces presente en las realidades escolares. Este “conocimiento oficial” como apunta Apple, 1995, p.87-88, es fruto de compromisos; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. Así, los grupos de poder seleccionan, transforman y crean un conocimiento para todos pero que sirve a intereses particulares de unos pocos. Este “conocimiento oficial” se carga de una serie de connotaciones que lo constituyen en invariable e impermeable al

contexto social y cultural en el que se explicita. Los presupuestos que defiende los podemos resumir en que el “conocimiento oficial” se considera neutro y objetivo, no responde ni está influenciado por intereses sociales, políticos ni económicos, es “ahistórico” y legitima la homogeneización a través de la uniformidad.

Este “conocimiento oficial” responde a ciertos intereses de la sociedad actual que se halla inmersa en un proceso de globalización, que se define, como apunta Sami Nair, (2.003, p.19) por *el dominio prácticamente total que lo económico ejerce sobre lo político*. Proceso que se encuentra totalmente legitimado por su carácter “democrático”. Entendiendo que, siguiendo con el discurso de Sami Nair, (2.003, p.19), *... la democracia debe favorecer la libertad de circulación de los capitales, posibilitar la economía “abierta”, subordinar la actividad colectiva a la iniciativa privada...*

Desde un enfoque intercultural los presupuestos de los que parte el currículum serían otros, entendiendo que el conocimiento:

- No es neutro, ni objetivo.
- El conocimiento se construye. Siguiendo el discurso de Coll, C., (1988), el conocimiento es construido por el estudiante, el conocimiento no puede transmitirse de forma directa y acabada, el estudiante construye significados relativos a los contenidos escolares que a su vez han sido fruto de una selección cultural y se constituyen en creaciones culturales. Esta construcción en la escuela no es individual, sino compartida a través de las interrelaciones que se establecen en el medio escolar.
- El conocimiento tiene sentido dentro de un contexto social, cultural, político, económico y en un momento histórico determinado.
- La diversidad es la norma.

De este modo siguiendo con la determinación de la definición y características que deberían ser inherentes a un currículum intercultural, ese currículum debería recoger distintos los distintos tipos de conocimiento que propone Banks, 1993:

- Conocimiento personal y cultural: los conceptos, interpretaciones que los alumnos traen desde sus experiencias personales en sus familias o en sus comunidades culturales. A través de este conocimiento, el estudiante interpreta las novedades que le llegan y que vivencia en la escuela y en otras instituciones del exterior. Este conocimiento se constituye en una base, determina los esquemas previos del estudiante y es, además, un elemento motivador.
- Conocimiento popular: Se refiere a los hechos, interpretaciones y creencias que están institucionalizados a través de las distintas formas de mass-media como la televisión, internet o el cine.
- Conocimiento académico “ordinario”: Conceptos, paradigmas, teorías, explicaciones que constituyen el conocimiento tradicionalmente establecido en las ciencias sociales y de comportamiento. Este sería el conocimiento que podemos denominar como “establecido” y aceptado por la mayoría de las sociedades académicas y de investigadores. Es un conocimiento empírico que se considera objetivo y neutral.
- Conocimiento académico “transformativo”: Serían los hechos, conceptos, paradigmas o explicaciones que retan al conocimiento “establecido”. Este conocimiento parte de la premisa de que ningún tipo de conocimiento es neutral, ni objetivo, si no que siempre está influenciado por las visiones ideológicas dominantes en el mundo, que a su vez son reflejo del modelo económico hegemónico.
- Conocimiento de la escuela: Consiste en los hechos, conceptos, generalizaciones presentadas en libros de texto, guías del profesorado y otras formas de material diseñadas para el uso escolar. Dentro de este conocimiento también estaría recogida la mediación del profesor en la interpretación de este conocimiento.

Así, desde un enfoque intercultural, los contenidos que estarían en la base de la construcción de significados y del conocimiento de los estudiantes integrarían conceptos, paradigmas, teorías o interpretaciones de los diferentes grupos sociales y culturales representados en la escuela, de los grupos de poder de la sociedad actual, de los referentes que retan a ese grupo hegemónico o de poder. Además, como señala Torres Santomé, (1996), habrá que *tomar siempre en consideración el mayor número posible de perspectivas a la hora de analizar, evaluar o intervenir en cualquier situación*. Por tanto, estos contenidos se deben presentar desde distintas perspectivas o puntos de vista que permitan el análisis y la crítica de la sociedad. Desde ese análisis permitir la construcción del conocimiento, la emancipación personal y la reforma de la sociedad hacia un mundo más equitativo y justo.

Vamos a continuación a sintetizar en el siguiente cuadro los principales aspectos que conforman el modelo curricular por el que hemos apostado en esta investigación.

Cuadro 13. Currículum intercultural

CURRÍCULUM INTERCULTURAL	
DEFINICIÓN	Proyecto global, integrado, flexible, dinámico y formativo, que provoca la construcción de significados compartidos.
PRESUPUESTOS	<ul style="list-style-type: none"> - La diversidad es la norma. - El conocimiento se construye y no es neutro, aséptico ni objetivo. - El conocimiento tiene sentido dentro de un contexto social, cultural, político y económico y en un momento histórico determinado.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Formar ciudadanos en condiciones de igualdad y equidad. - Luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar. - Dotar de competencias interculturales al profesorado y a los estudiantes. - Contribuir a la instauración de una sociedad más justa, basándonos en la igualdad de derechos y de equidad.
FINALIDAD	Educar para la ciudadanía activa, crítica, solidaria y democrática en una sociedad global, multicultural y plural.
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	La selección de contenidos es fruto de la selección desde distintas fuentes de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento personal y cultural - Conocimiento popular - Conocimiento académico "ordinario" - Conocimiento académico "transformativo" - Conocimiento de la escuela

A lo largo de este capítulo, nos hemos cuestionado distintos modelos curriculares para, desde la reflexión sobre los mismos, construir un marco en el que tuviera sentido hablar de currículum intercultural. El currículum, desde este enfoque, lo hemos definido como un proyecto global y dinámico que provoca la construcción de significados compartidos. Estos significados compartidos conforman el conocimiento. Un conocimiento que no es neutro, ni objetivo y que está inmerso en un proceso de cambio continuo.

El currículum intercultural tiene sentido dentro de un enfoque educativo que hemos denominado también intercultural y que hemos definido a través de una serie de fines y objetivos. En este punto, es interesante valorar con que apoyos, en este caso normativos, “contamos” para caminar hacia ese ideal de educación intercultural.

CAPÍTULO IV. MARCO NORMATIVO Y DIVERSIDAD CULTURAL

1. La diversidad cultural desde una perspectiva internacional
2. La diversidad cultural en las recomendaciones europeas
3. La diversidad cultural en la normativa educativa española
 - 3.1. La diversidad cultural en la Ley Orgánica de Educación, 2006
4. Una mirada al área de Conocimiento del Medio
 - 4.1. Breve análisis del tratamiento del área de Conocimiento del Medio en la legislación anterior desde una perspectiva intercultural
 - 4.2. El tratamiento del Área de Conocimiento del Medio en la legislación vigente desde una perspectiva intercultural
 - 4.2.1. Preámbulo del Decreto 56/2007 y tratamiento del área
 - 4.2.2. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas
 - 4.2.3. Orientaciones metodológicas
 - 4.2.4. Selección y organización de contenidos

El enfoque intercultural es una propuesta para la reflexión y la acción ante la diversidad cultural. La diversidad cultural hace referencia a las diferencias culturales, y hemos señalado que toda cultura es en sí misma plural y es poseída de forma desigual por cada una de las personas que pertenecen a un determinado grupo social al que podamos referirnos. Podemos por tanto, afirmar que la diversidad, ha existido siempre pero nunca ha estado tan “de moda” como en la actualidad. Esta propuesta de reflexión y acción viene avalada por algunos aspectos que han sido recogidos en diferentes normativas y recomendaciones tanto internacionales como de la Unión Europea o de España. Por ello, a continuación, la cuestión en la que nos detendremos es la presentación de un marco normativo y una serie de documentos que desde diferentes perspectivas: internacional, europea y española, han realizado aportaciones importantes a la educación desde un enfoque intercultural. Los criterios, en los que he basado la selección de documentos normativos, han surgido de las bases sobre las que se construye el enfoque intercultural:

- La legitimación de la diversidad cultural.
- Formación de ciudadanos en condiciones de igualdad y equidad.
- Lucha contra la desigualdad, el racismo y la discriminación.
- Las competencias interculturales.
- Contribución a la instauración de una sociedad más justa, basándonos en la igualdad de derechos y de equidad.

He de aclarar que son numerosos los documentos normativos que recogen, de algún modo, aspectos relacionados con el enfoque intercultural, pero sólo haré referencia explícita a aquellos que he considerado más relevantes y que me permiten justificar dentro de un marco normativo, los objetivos perseguidos desde la educación intercultural (capítulo II).

1.- La diversidad cultural desde una perspectiva internacional.

En el panorama internacional, podemos destacar los siguientes documentos por su importancia y por sus aportaciones al marco de la educación intercultural:

Un documento que marca un antes y un después en el camino hacia una sociedad más justa es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de la Organización las Naciones Unidas (ONU) aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera *distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios.*

En este documento se defiende:

La igualdad de derechos de todas las personas,

todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (art.1) ...sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (art.2)

El derecho a una educación para todos,

toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (art.26.1)

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los

grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.(art.26.2)

El respeto a los derechos y libertades del “otro”,

En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. (art.29.2)

Es interesante recordar que la ONU es la mayor organización internacional existente. Se define como una asociación de gobiernos global que facilita la cooperación en asuntos como el Derecho internacional, la paz y la seguridad internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos. Fue fundada en 1945. En el año 2007, la ONU estaba formada por 192 estados miembros, prácticamente todos los países soberanos reconocidos internacionalmente. Hay excepciones como la Santa Sede, que tiene calidad de observador.

Volviendo a los derechos humanos que se recogen en la DUDH, hay que señalar que el cumplimiento de los mismos precisa de una serie de condiciones que tratan de garantizarse a través de posteriores documentos entre los que podemos destacar el siguiente:

El 16 de diciembre de 1966 se firma en la ONU el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, este documento reconoce que el cumplimiento de la DUDH precisa de la creación de *condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos.*

Los Estados Partes en el presente Pacto insisten en el reconocimiento del

... derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (art.13.1)

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;*
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;*
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;*
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;*
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.*

Se insiste por tanto en el derecho de la educación para todos, y en que para posibilitarlo esta debe ser obligatoria y gratuita.

Un paso más, sería la definición de los objetivos que debe perseguir dicha educación, aspecto que recoge el siguiente documento, así, desde la ONU entra en vigor el 2 de septiembre de 1990 la Convención sobre los Derechos del Niño en la que se recoge que *la educación del niño deberá estar encaminada a:*

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena*
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. (art. 29.1)*

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma. (art.30)

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es un tratado de las Naciones Unidas y la primera ley internacional sobre los derechos del niño y la niña "jurídicamente vinculante". Esto quiere decir que su cumplimiento es obligatorio para los Estados que la han ratificado.

El 8 de septiembre del 2000 en la ONU, se aprueba la Declaración del Milenio, en la que siguiendo las líneas de base de los anteriores documentos normativos a los que hemos hecho referencia se defienden unos valores y unos

principios fundamentales para el siglo XXI: *la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial. En nuestra calidad de dirigentes, tenemos, pues, un deber que cumplir respecto de todos los habitantes del planeta, en especial los más vulnerables y, en particular, los niños del mundo, a los que pertenece el futuro.* (I.art.2) Se defienden valores esenciales como: la libertad, igualdad, solidaridad o tolerancia.

Por su parte la UNESCO, es decir, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo especializado de la ONU. Se fundó el 16 de noviembre de 1945. Se define como un organismo que persigue como objetivo principal el de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Entre los documentos elaborados por este organismo podemos destacar en el ámbito que nos ocupa la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001). Documento que reconoce que la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad (art.1)

...toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural... (art.5)

Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad. (art.6. En anexo II)

Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes (art.7. anexoII)

Los artículos 6 y 7 a los que hemos hecho referencia forman parte del Anexo II de este documento. Dicho anexo recoge las orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. En este anexo los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración

Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con el fin de conseguir una serie de objetivos entre los que se encuentran los dos a los que he hecho referencia.

Un paso más, por parte de este organismo lo encontramos en la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (2005), la UNESCO partiendo de la afirmación de que la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, define la interculturalidad en los siguientes términos:

La "interculturalidad" se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.(art.8)

A través de estos documentos podemos comprobar como, en el ámbito internacional, la diversidad cultural ocupa un lugar relevante y la educación va ligada a la garantía del cumplimiento de los derechos humanos, al respeto de las identidades culturales y a la valoración positiva de la diversidad cultural.

Todo esto va ligado al derecho a la educación universal, una educación de todos y para todos que para garantizarse precisa de la condición de una oferta educativa obligatoria y gratuita.

2. La diversidad cultural en las recomendaciones europeas

En el ámbito de la Unión Europea (UE) vamos a tomar como punto de partida normativo el Tratado de Maastrich, por ser el primer tratado en el que aparece de modo explícito el término "diversidad cultural", aunque siendo conscientes de que con anterioridad a este documento ya se habían llevado a cabo algunos programas que respondían a aspectos relacionados con la diversidad cultural, sobre todo en lo referente a movilidad de estudiantes y migraciones.

Como hemos señalado anteriormente, el término “diversidad cultural” se explicita en el Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastrich en 1992. En dicho Tratado, la Educación aparece en el artículo 126, dentro del capítulo 3 dedicado a la Educación, formación profesional y juventud, que a su vez forma parte del Título VIII, dedicado a la “Política social, de educación, de formación profesional y de juventud”

Artículo 126

1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

- desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros - favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios

- promover la cooperación entre los centros docentes

- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los estados miembros - favorecer el desarrollo de la educación a distancia

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

Como vemos, el respeto a la diversidad cultural aparece ligado al desarrollo de una educación de calidad. Posteriormente se dictan dos resoluciones que tienen también carácter relevante por sus aportaciones a la educación intercultural:

Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, de 23 de octubre de 1995, reunidos en el seno del Consejo, sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia.

En ella se invita en el artículo 8 a los estados miembros a que adopten entre otras las siguientes medidas:

a) la ratificación por los Estados miembros que aún no lo hayan hecho de los instrumentos internacionales relativos a la lucha contra cualquier forma de discriminación racial;

b) potenciación, en los sistemas de educación, en los institutos de formación profesional y de formación de enseñantes, así como en los programas de formación de funcionarios y directivos de empresa, del respeto de la diversidad y de la igualdad de los seres humanos y del sentido de la tolerancia;

Declaración del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo de 16 de diciembre de 1997 sobre el respeto de la diversidad y la lucha contra el racismo y la xenofobia

En el preámbulo del documento se hace referencia a la diversidad cultural y a su respeto, se recogen también las dificultades encontradas debido a la persistencia de actitudes racistas y xenóforas, actitudes que se nutren del desconocimiento:

Europa, solidaria y enriquecida por sus distintas culturas, se funda en el respeto de la diversidad y en la tolerancia.

Todos los Estados miembros trabajan sin cesar, con el apoyo de sus interlocutores en la vida civil, social, política y cultural, en pro de la construcción y la preservación de una Europa basada en principios democráticos, en la diversidad cultural y lingüística, una Europa que promueva la justicia social y defienda los derechos de las minorías.

Ahora bien, pese a todos los esfuerzos desplegados para poner coto a estos fenómenos, en la Europa de hoy en día persisten actitudes racistas y xenófobas, que contribuyen a alterar la cohesión social en los Estados miembros.

Dichas actitudes tienen como origen factores de tipo cultural y socioeconómico, y se nutren del desconocimiento de la diversidad y de la incompreensión hacia los demás.

Europa tiene la obligación de combatir todo tipo de racismo y xenofobia y movilizarse para realizar el ideal de una Unión edificada sobre el respeto de la diferencia y sobre la tolerancia. En esta tarea, la educación debe contribuir a estimular la capacidad de convivencia y de cooperación con el prójimo.

...

- SUBRAYAN que hay que consolidar los esfuerzos realizados en los Estados miembros para que los ciudadanos europeos, desde muy jóvenes, aprendan a comprender y a respetar en mayor grado a los demás. Estiman que la educación en el respeto y en la tolerancia constituye una parte primordial de la educación de todo joven europeo;

- SEÑALAN la importancia del papel de la educación, la cual, a cualquier edad y a todos los niveles de enseñanza, actúa en pro de una mayor comprensión y respeto mutuo entre los jóvenes, ayudándolos a entrar en contacto con otras culturas con espíritu abierto y a abordar la diversidad de manera positiva. La escuela, que con la familia constituye el primer lugar de socialización de los jóvenes, debe ser secundada en sus esfuerzos por transmitir los valores democráticos.

El Consejo y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, a la vez que confirman la Resolución de 23 de octubre de 1995, consideran que es de importancia primordial convertir la defensa de los valores inherentes a la diversidad cultural en un elemento integral de todo proceso educativo. Desde esta perspectiva, desean sumarse a las iniciativas contra el racismo emprendidas por las

Naciones Unidas, proclamando el día 21 de marzo de cada año «Fiesta de la diversidad cultural» en los establecimientos docentes.

Estas dos resoluciones insisten en la importancia de que la educación se fundamente en el respeto de la diferencia, en la tolerancia y, en definitiva, en la promoción de los valores democráticos, para ello se subraya que es fundamental que los estudiantes conozcan, comprendan y aborden, de manera positiva, la diversidad.

Por último, dentro de esta breve exposición de aspectos relevantes recogidos en la normativa de la UE considero preciso detenernos en el Dictamen realizado por el Comité de las Regiones (CDR) el 16 de julio de 1997.

En él se diferencian los conceptos multicultural e intercultural, en el sentido que también se han diferenciado en el presente trabajo. Se señala que lo multicultural hace referencia a la coexistencia de distintos referentes culturales en un mismo espacio, en una misma realidad, mientras que lo intercultural implica la interacción, el intercambio y la cooperación entre dichos referentes culturales.

Desde esta aclaración el CDR apuesta por la interculturalidad para dar respuesta a la realidad multicultural existente en la UE. Entiende, además, que la educación en todos sus niveles (aula, educación permanente, educación de adultos,...) debe caminar hacia la eliminación de los estereotipos existentes, la disminución del racismo y la xenofobia, la celebración de la diversidad y el respeto a las diferencias culturales.

En el ámbito de la UE estas normativas han dado lugar a numerosas propuestas y programas educativos en los últimos veinte años.

Antes de adentrarnos en el ámbito normativo español, es interesante que sinteticemos cuáles han sido las principales aportaciones desde la UE. En este

sentido, a través de los documentos presentados previamente podemos destacar su promoción del respeto a la diversidad cultural y lingüística, desde la igualdad de derechos y hacia la construcción de una sociedad más justa. El reconocimiento público de la existencia de actitudes racistas y xenófobas, de estereotipos ligados a determinadas minorías en el ámbito europeo que se deben erradicar. La importancia de comprender y respetar al “otro”. El concepto de interculturalidad como respuesta a la realidad multicultural en la que estamos inmersos, concepto que va ligado a la interacción, al intercambio y a la cooperación de todos.

3. La diversidad cultural en la normativa educativa española

Hasta ahora, en el contexto sociopolítico que nos movíamos, la diversidad cultural se definía fundamentalmente en el caso del Estado español, por las diferencias lingüísticas, una minoría étnica (gitanos) y las migraciones internas de las zonas rurales a las urbanas. En la actualidad, como señala Aguado, T. (1996, 2.003), surgen otras dos situaciones que adquieren gran importancia dentro del campo de la diversidad cultural: por un lado, la solución de conflictos derivados de la inmigración externa y, por otro, los ajustes que debemos realizar con respecto a políticas comunitarias en materia de diversificación y movilidad estudiantil.

Frente a esta situación se han llevado a cabo una serie de actuaciones a nivel de normativa educativa, desarrollo curricular y educación compensatoria. A nivel de normativa educativa, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990, (LOGSE), recogía entre sus intenciones y fines el promover el respeto por los derechos y libertades dentro de los principios democráticos y educar para promover la paz, cooperación y solidaridad. En lo que se refiere a las intenciones, la LOGSE dotaba de autonomía a los centros, promovía la implicación de toda la comunidad educativa, abogaba por la contextualización sociocultural de las prácticas educativas y planteaba la educación compensatoria para superar las

desigualdades. Todo esto no correspondía con la propuesta de un currículo que aunque dotado de un carácter supuestamente abierto y flexible, básicamente respondía a un modelo de identificación cultural restrictivo y restringido.

La LOGSE introdujo el término necesidades educativas especiales (NEE) temporales o permanentes (art. 36/37) la compensación de desigualdades para personas o grupos que por razones sociales, económicas, culturales, geográficas... se encontraban en situación desfavorable (art. 63/64).

TÍTULO V: DE LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN. Artículo 63.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzaran la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Por su parte dentro del desarrollo normativo de la LOGSE, nos encontramos en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, en su art. 8:

1. Se consideran actuaciones de compensación educativa las que desarrollan los centros que escolarizan grupos significativos de alumnado en situación de desventaja respecto a su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, y, prioritariamente, aquellos que escolarizan un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja.

2. Serán considerados centros con actuaciones de compensación educativa de carácter permanente aquellos que las desarrollan de forma estable, en función de la permanencia de

los factores que las originaron. Esta condición estará presente en los concursos que hacen posible la movilidad del profesorado.

3. Serán considerados centros con actuaciones de compensación educativa de carácter transitorio aquellos que las desarrollan por un período de un curso escolar, prorrogable en función de la permanencia de los factores que originaron su puesta en marcha y de la evaluación que se realice de las mismas.

En el 2002 se publica la Ley orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), una ley donde se primaba el llamado esfuerzo individual y las capacidades personales para el logro de objetivos educativos valiosos, esta ley no llegaría a implantarse. La última propuesta en este nivel de normativa educativa, actualmente en vigor, es la Ley Orgánica de Educación, 2006, (LOE).

3.1. La diversidad cultural en la Ley Orgánica de Educación, 2006

Ya en su preámbulo esta ley educativa se refiere a los tres principios fundamentales que la guían:

- En primer lugar, garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos.
- En segundo lugar, que esa educación de calidad, se consiga a través del esfuerzo compartido por parte de todos los componentes de la comunidad educativa: profesorado, estudiantes, familias, administraciones,... la sociedad en su conjunto. Se hace referencia explícita a la necesidad de *atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera.*
- Por último, se señala el compromiso y la convergencia con la UE para la consecución de unos objetivos educativos comunes: *mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios,...*

La LOE, asimismo, en su título preliminar, capítulo I, recoge entre sus principios y fines los siguientes relacionados con la diversidad, y que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Selección de principios y fines de la educación. LOE

SELECCIÓN DE PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN. LOE
PRINCIPIOS
<p>a) <i>La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.</i></p> <p>b) <i>La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.</i></p> <p>c) <i>La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.</i></p> <p>d) <i>La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.</i></p> <p>e) <i>La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.</i></p> <p>...</p> <p>k) <i>La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</i></p> <p>l) <i>El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.</i></p>
FINES
<p>1. <i>El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:</i></p> <p>b) <i>La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</i></p> <p>c) <i>La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</i></p> <p>g) <i>La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</i></p>

En lo que se refiere a la Educación Primaria, que es la etapa en la que se enmarca el presente trabajo de investigación, la LOE recoge en su artículo 17, entre los objetivos perseguidos en esta etapa:

d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

La LOE sigue recogiendo el término “compensación” ligado a la educación y referido a las personas que por razones sociales, económicas, culturales o geográficas, se encuentren en situación desfavorable. Así aparece recogido en la LOE en su *TÍTULO II - Equidad en la Educación CAPÍTULO II - Compensación de las desigualdades en educación*

Artículo 80. Principios.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Podemos observar que en los principios y fines perseguidos en la normativa vigente se hace referencia a la diversidad como una realidad común a todo el alumnado y la atención a la diversidad se constituye en un principio fundamental de la enseñanza. Por otra parte, pese a que, como vimos anteriormente en este capítulo, términos como “diversidad cultural” e “interculturalidad” están presentes en las normativas internacionales y en la UE, en la LOE sólo

encontramos una referencia explícita a la interculturalidad en el artículo 2.g que alude a la formación *en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.*

Deteniéndonos en las declaraciones de intenciones, podemos comprobar que son muchas las coincidencias con lo que denominamos enfoque intercultural en cuanto a principios, fines y objetivos perseguidos, pero al mismo tiempo sigue ocupando un lugar importante el carácter compensatorio de las prácticas educativas que se promueven.

En nuestro contexto normativo actual nos encontramos, por tanto, con que las declaraciones oficiales en muchas ocasiones están “en sintonía” con un enfoque intercultural pero las medidas aplicadas a la práctica escolar son únicamente medidas compensatorias. Estas medidas compensatorias consisten básicamente en dar respuestas educativas “especiales” a alumnado considerado también “especial”. Esta situación no fomenta la construcción de un espacio cultural común, no facilita la comunicación, ni el desarrollo de las competencias interculturales de todos. El enfoque intercultural debe ser dirigido a todos los estudiantes y no sólo a una parte del alumnado con unas características determinadas.

Para continuar esta breve revisión normativa sería interesante detenerse en el desarrollo curricular de la LOE, entendiendo que para que el currículo responda al tratamiento a la diversidad cultural debería:

- Dar respuesta a todo el alumnado. Por tanto, la flexibilidad curricular no debería quedarse en una declaración de intenciones que no se plasme en la realidad educativa.
- Elaborar materiales apropiados que respondan a la realidad multicultural de las aulas, que promuevan valores como la tolerancia, antirracismo,...

- Para poner en práctica este currículo se precisa de una adecuada formación inicial y permanente del profesorado.

En el Real Decreto 1513/2006 de Educación Primaria la formación en la interculturalidad se sitúa fundamentalmente en el ámbito de la competencia social y ciudadana. Esta competencia recoge principios y objetivos compartidos con el enfoque intercultural, en este sentido en el Real Decreto se señala, entre otros aspectos:

- *Comprensión y mejora de la realidad social, ...esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.*
- Reconocimiento del carácter plural y cambiante de nuestra sociedad.
- Reconocimiento de las aportaciones de las diferentes culturas que forman la realidad social, *...significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.*
- Valoración de las diferencias y reconocimiento de la igualdad de derechos, *...en consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse... ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista ... Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres.*

Esta competencia está presente y con mucho peso en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (en lo sucesivo me referiré

preferentemente a esta área como área de Conocimiento del Medio), especialmente en el *Bloque IV: Personas, culturas y organización social*, que contiene aspectos como las relaciones próximas, la población o las migraciones, pero sigue ocupando un lugar importante en las intenciones y diluyéndose su peso en la concreción de propuestas y medidas concretas para hacer realidad dichas intenciones.

Debido al interés concreto que para esta investigación tiene la normativa referente al desarrollo curricular de este área, a continuación, vamos a realizar un análisis más detenido del tratamiento que recibe el área de Conocimiento del Medio en la legislación ya que va a ser una piedra angular que nos permita determinar la selección de materiales que analizaremos en esta investigación.

4. Una mirada al área de Conocimiento del Medio

Antes de entrar de lleno en el tratamiento que recibe esta área tratando de valorar su adecuación a un enfoque intercultural en la legislación vigente cuya implantación se ha completado en el curso 2009/2010, creo que es interesante recoger un breve análisis del tratamiento que se daba a este área en la legislación anterior para de algún modo intuir si caminamos hacia una educación intercultural o no. También considero importante aclarar que utilizaré el término “currículo oficial” para referirme al currículo que se recoge en la legislación y que se establece desde la Administración.

4.1. Breve análisis del tratamiento del Área de Conocimiento del Medio en la legislación anterior desde una perspectiva intercultural.

El currículo del Área de Conocimiento del Medio aparecía recogido en el *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecía el currículo de la Educación Primaria*.

En la introducción que dicha legislación realizaba del área de Conocimiento del Medio es interesante resaltar algunos aspectos como los siguientes que aparecen subrayados:

“El ámbito del “Conocimiento del medio” es de carácter interdisciplinar. Varias disciplinas contribuyen, cada una desde su propia y peculiar perspectiva, a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que configuran el entorno humano; y, aunque falte todavía una fundamentación epistemológica para una ciencia unificada e integrada del medio, es posible, sin embargo, una aproximación educativa integradora en este ámbito de conocimiento y experiencia. En este aspecto, el área “Conocimiento del Medio” es muy representativa de lo que, en general, ha de ser el currículo y la experiencia en la etapa de Primaria: de naturaleza integradora, atendiendo, a la vez, a distintos aspectos de la realidad y del sujeto que aprende. Esto se traduce en una perspectiva didáctica, a la vez globalizadora y analítica, donde la consideración de la totalidad del medio socio-natural se acompaña de la segmentación de dicha totalidad en aspectos o parcelas que, por derecho propio, han de ser objeto de análisis y estudio diferenciado.”

“... la finalidad de esta área es la de ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad que, arrancando de sus propias percepciones, vivencias y representaciones, se haga progresivamente más compartido, más racional, más descentrado con respecto a su propia subjetividad y, por ello, más objetivo. Un conocimiento que proporciona capacidades instrumentales cada vez más poderosas para experimentar el medio en una vivencia enriquecida, para comprenderlo, para explicarlo mejor, y para actuar en él y sobre él de modo consciente y creativo. Se trata de contribuir al desarrollo de los alumnos y alumnas en un aprendizaje significativo que pone a su alcance las claves de interpretación y los instrumentos cognitivos necesarios para comprender la realidad en la que viven, en la que toma forma su experiencia personal y en la que pueden influir significativamente a través de su propia práctica.

“... y en lo que toca la segunda línea de progresión, el aprendizaje en esta área, como en el resto de las áreas, ha de arrancar de la experiencia global del alumno como punto de partida y como referente constante del proceso de enseñanza,”.

“...no se trata, desde luego, de un conocimiento científico entendido como saber disciplinado, elaborado y formalizado, sino, más bien, como un conjunto de conceptos, de procedimientos y de actitudes ante la realidad que contribuyen a explorarla, a descubrir en ella elementos antes insospechados, y con eso, a comprenderla mejor.”

La presentación que se hacía de esta área, recogía:

- Su carácter interdisciplinar, integrador y global.
- Su finalidad: ayudar al alumnado a construir un conocimiento de la realidad, construcción en la que ocupan un lugar primordial sus propias experiencias, su conocimiento personal.
- La transmisión de un conocimiento a través de contenidos que tienen una triple vertiente: conceptual, procedimental y actitudinal.
- La posibilidad de dotar a las personas de instrumentos y estrategias que les permitan conocer e interpretar la realidad que les rodea.
- Y, por último, y fundamental ofrece una puerta abierta hacia la transformación de la realidad a través de la propia práctica del alumnado.

Desde esta perspectiva legislativa, podíamos entender que el currículo que se proponía desde la Administración no entraba en conflicto con los fines que persigue la Educación Intercultural.

Dando un paso más hacia delante, los bloques de contenidos a los que se refería este área para la etapa de Educación Primaria eran los siguientes:

- *El ser humano*
- *El paisaje*

- *El medio físico*
- *Los seres vivos*
- *Los materiales y sus propiedades*
- *Población y actividades humanas*
- *Máquinas y aparatos*
- *Organización social*
- *Medios de comunicación y transporte*
- *Cambios y paisajes históricos*

Podríamos entrar en la cuestión de por qué estos bloques de contenidos y no otros, pero dado que como ya hemos señalado anteriormente, dichos contenidos aparecían desarrollados en su triple vertiente: conceptos, procedimientos y actitudes, aún en el caso de que la “idoneidad” de los conceptos pudieran ser cuestionable, este hecho sería subsanado al dotar al alumnado de procedimientos de recogida de información, investigación y análisis de la realidad. Estos procedimientos y el fomento de actitudes relacionadas con la curiosidad y el interés por la realidad que les rodea, permitiría que el alumnado accediera y construyera una realidad propia, diversa y rica.

Se ha de señalar también la importancia que en el currículo oficial se daba a la presencia en todas las áreas de los temas de carácter transversal, como *Educación para la Paz* o *Educación para la Convivencia*, desde mi punto de vista, dicho carácter transversal reforzaría la consecución de las finalidades que persigue una educación intercultural.

De este breve análisis podríamos concluir que pese a que algunos aspectos pudieran ser mejorables, el planteamiento legislativo que se realizaba del currículo con su carácter abierto y flexible podría reflejarse en unos procesos educativos

dentro de las aulas que fomentaran los fines que persigue la educación intercultural.

Es interesante reflexionar teniendo en cuenta parámetros similares que tratamiento recibe el área de Conocimiento del Medio en la legislación actual.

4.2. El tratamiento del Área de Conocimiento del Medio en la legislación vigente desde una perspectiva intercultural.

Para analizar el Área de Conocimiento del Medio en la legislación vigente desde una perspectiva intercultural, vamos a detenernos en los siguientes aspectos recogidos en la normativa:

- Preámbulo del Decreto 56/2007 y tratamiento del área
- Contribución del área a las competencias básicas
- Orientaciones metodológicas
- Selección y organización de contenidos

El currículo del Área de Conocimiento del Medio aparece recogido en el *DECRETO 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.*, decreto que se desarrolla a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y del *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, y que define las líneas básicas que han de guiar la intervención educativa, y cuya implantación en la Comunidad autónoma de Asturias, ha finalizado en el curso 2.009/2.010

4.2.1. Preámbulo del Decreto 56/2007 y tratamiento del área

Dentro del Preámbulo del Decreto 56/2007 se recoge:

“...La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa educativa implica incorporar al currículo elementos educativos básicos como la educación

para la igualdad entre hombres y mujeres, la interculturalidad, la convivencia y los derechos humanos, la educación para la salud, el consumo y el ocio, la educación ambiental y la educación vial.”

El término interculturalidad aparece, como podemos observar, de modo explícito en el nuevo currículo, pero no va acompañado de ninguna aclaración conceptual. Se indica que la interculturalidad es uno de los elementos básicos que se han incorporado al currículo para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas de Educación Primaria. Este elemento, además se cita junto con otros elementos como la convivencia y los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres,... Aunque como ya se ha señalado no hay una aclaración conceptual, de modo implícito, en la exposición, se dota al término interculturalidad del mismo rango que a términos como convivencia, derechos humanos o Educación para la Igualdad de hombres y mujeres, dándoles una apariencia de elementos independientes cuya suma enriquecería al currículo. Este enfoque no se corresponde con la posición defendida y justificada en este trabajo sobre qué es la interculturalidad y qué implica un enfoque intercultural, de este modo, la incorporación de la interculturalidad al currículo conllevaría la consecución de una serie de objetivos y fines, como son:

- Luchar contra la desigualdad en el sistema escolar
- Promover la inclusión y la cohesión social
- Promover una educación de calidad para todos
- Fomentar el respeto por las diversas manifestaciones culturales.

Uno de los objetivos que principalmente persigue la educación desde un enfoque intercultural es el de formar ciudadanos en condiciones de igualdad y libertad. Para formar ciudadanos en estas condiciones, como señala Carbonell, 2000b, en su *Decálogo para una educación intercultural*, es necesario dotarles de un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás, que implica elementos como la convivencia o los derechos humanos. Por tanto, no

tendrían el mismo rango, sino que la incorporación de la interculturalidad al currículo implicaría entre otros aspectos: la creación de un espacio común para la convivencia, la defensa de los derechos humanos y la igualdad frente a la educación de todos y todas.

Respecto al tratamiento del área de Conocimiento del Medio, en la introducción que la legislación vigente realiza de esta área es interesante resaltar algunos aspectos como los siguientes que aparecen subrayados:

“... El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio, si bien el uso de las tecnologías de la información y la comunicación hace que esta proximidad dependa cada vez menos de la distancia física.”

“...El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, engloba distintos ámbitos del saber, respeta la coherencia de cada uno de ellos, atiende a sus procesos específicos de aprendizaje, y orienta los distintos saberes hacia un propósito coincidente: contribuir a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que constituyen el entorno humano. Por ello, el currículo del área posee un carácter eminentemente interdisciplinar, que establece relaciones orientadas a conseguir que los aprendizajes se apoyen mutuamente y se favorezca un aprendizaje significativo.”

Con referencia a como se han seleccionado los contenidos a trabajar en esta área:

“... En primer lugar, se han priorizado los contenidos que contribuyen a la consecución de los objetivos generales de la educación primaria y al desarrollo de las competencias básicas, cobrando especial relevancia aspectos como el desarrollo de la autonomía personal y la participación social, la capacidad de interpretar el medio y de intervenir en él de forma activa, crítica e independiente, el desarrollo de las capacidades de

indagación, de exploración y la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la experiencia cotidiana o la adquisición de actitudes y valores para un desarrollo personal equilibrado y solidario desde una perspectiva coeducadora.

En segundo lugar, el área pretende, además de proporcionar informaciones diversas sobre el mundo, facilitar a niños y niñas los instrumentos necesarios para que sean capaces comprenderlas e interpretarlas..."

"...Aunque el área tiene un claro peso conceptual, los conceptos, procedimientos y actitudes se presentan plenamente relacionados, de manera que los conceptos aparecen normalmente asociados a los procedimientos que se requieren para su adquisición y a las actitudes que de ellos se derivan. Los procedimientos en los aprendizajes propios de esta área se vinculan a la observación, a la búsqueda, recogida y organización de la información, a la elaboración y comunicación de dicha información y a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, como base del método científico. Por su parte, las actitudes se vertebran en torno a la identidad personal, la salud, el medio ambiente, la socialización y la convivencia con criterios democráticos que incluyan la igualdad entre varones y mujeres."

Además, los contenidos se han agrupado en bloques:

"Los contenidos se han agrupado en bloques que permiten una identificación de los principales ámbitos que componen el área. Su organización no obedece a ningún tipo de orden ni jerárquico ni en el tratamiento de los contenidos, por lo que no debe entenderse como una propuesta de organización didáctica."

Los bloques son:

1. *El entorno y su conservación*
2. *La diversidad de los seres vivos*
3. *La salud y el desarrollo personal.*
4. *Personas, culturas y organización social.*
5. *Cambios en el tiempo.*
6. *Materia y energía.*
7. *Objetos, máquinas y tecnologías.*

En definitiva, el currículo del área pretende desarrollar en el alumnado de esta etapa capacidades intelectuales, dotarle de conocimientos, habilidades y actitudes para que pueda comprender mejor la sociedad y el mundo de hoy y para que pueda acceder a él con madurez y responsabilidad. Pero además, el área contribuye de manera esencial a la socialización de niños y niñas, al aprendizaje de hábitos democráticos y al desarrollo de la convivencia rechazando cualquier tipo de discriminación. Objetivo este último que impregna el conjunto de las áreas pero al que ésta, junto con la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, contribuye de manera esencial.

En síntesis, la presentación que se hace de esta área, recoge:

- Su carácter interdisciplinar y global
- Su finalidad:
 - Desarrollar en el alumnado capacidades intelectuales
 - Dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes para que pueda comprender mejor la sociedad y el mundo de hoy y para que pueda acceder a él con madurez y responsabilidad.
 - Contribuir a:
 - la socialización de niños y niñas,
 - el aprendizaje de hábitos democráticos, y
 - el desarrollo de la convivencia rechazando cualquier tipo de discriminación.
- La posibilidad de dotar a las personas de instrumentos que les permitan conocer e interpretar la realidad que les rodea.
- En la selección de contenidos se dice que se han priorizado aquellos que contribuyen al desarrollo de la autonomía personal, a la participación social, a la capacidad de intervenir en el medio de modo activo, crítico e independiente.

- La transmisión de un conocimiento a través de contenidos que tienen una triple vertiente: conceptual, procedimental y actitudinal, aunque se explicita que el área tiene un claro peso conceptual.

Desde esta perspectiva legislativa, podemos entender que el currículo que se propone desde la Administración en algunos aspectos favorece la consecución de los fines de la educación intercultural pero, en otros ha dado un paso hacia atrás en el camino hacia un enfoque intercultural.

Considero importante que hayan desaparecido, al menos de modo explícito, las posibilidades con las que se dotaba al alumnado de transformar y mejorar la realidad que le rodeaba, a través de sus prácticas, dentro de este ámbito de conocimiento. En este sentido, en el nuevo decreto del currículo se señala que se han priorizado unos contenidos dentro del área de Conocimiento del Medio que favorecen el desarrollo de la capacidad de interpretar el medio y de intervenir en él de forma activa, crítica e independiente, pero explicitando más adelante, dentro del mismo discurso, que la finalidad del área no es posibilitar la transformación si no la comprensión de la sociedad y del mundo para que se incorpore a él de modo maduro y responsable. De este modo, las respuestas activas parecen transformarse en actitudes y respuestas pasivas ante el mundo que nos rodea.

Por otro lado, el hecho de que los contenidos trabajados sean preferentemente y con mayor peso y protagonismo los de carácter conceptual, encorseta la intervención educativa y determina y dirige a través de unos conceptos prefijados por la Administración la construcción de unos significados concretos. Aunque se señala que en la selección de contenidos se han priorizado aquellos que (volviendo a esta cita que podría tener un papel ilusionante en el camino hacia una enfoque intercultural de la educación) *promueven la participación social, la capacidad de interpretar el medio y de intervenir en él de forma activa, crítica e independiente...* el hecho de que esos contenidos seleccionados sean

principalmente conceptuales ya juega en contra de ese papel activo por parte del alumnado. Los conceptos son por definición construcciones o imágenes mentales, ideas y no el instrumento o la técnica que nos pudiera permitir llegar a ellas. Si bien es cierto, que se sigue hablando de dotar de instrumentos al alumnado para conocer la realidad que les rodea, trabajar procedimientos y actitudes pero, siempre en segundo plano y en función de los conceptos.

Nos detenemos a continuación en las competencias básicas ya que son, en sí mismas, un empuje o pueden resultar hacia un enfoque intercultural. Las competencias persiguen integrar los diferentes aprendizajes, formales y no formales y utilizarlos en diferentes situaciones o contextos.

4.2.2. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas

Especial mención requiere la competencia social y ciudadana ya que trata de posibilitar la comprensión de la realidad social en la que vivimos y pretende un compromiso hacia su mejora. Dentro de esta competencia se encuentra el ejercicio de la ciudadanía democrática, activa, integradora, la defensa y cumplimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas. Implica también la comprensión de las aportaciones que han hecho las diferentes culturas al progreso de la humanidad, la convivencia de dos conceptos: ciudadanía global e identidad local.

En el currículo del Área de Conocimiento del Medio, se señala que el carácter global del área hace que, en una u otra medida, se contribuya al desarrollo de todas las competencias básicas, pero de manera destacable se contribuye al desarrollo de:

... la competencia social y ciudadana, a través principalmente de dos ámbitos de realización personal Por una parte, el de las relaciones próximas: familia, ... Esta área se convierte así en un espacio privilegiado para comprender y respetar la igualdad entre los

sexos, para reflexionar sobre los conflictos, asumir responsabilidades con respecto al grupo, elaborar y aceptar normas de convivencia, tanto en situaciones reales que hay que resolver diariamente como en las propias del ámbito social en que se vive.

El otro ámbito trasciende las relaciones próximas para abrirse al barrio, el municipio, la Comunidad, el estado, la Unión Europea, etc.

Además, el área contribuye a la comprensión de la realidad social en la que se vive al proporcionar un conocimiento del funcionamiento y de los rasgos que la caracterizan así como de la diversidad existente en ella, a la vez que inicia en la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales.

Dentro de las aportaciones del área al desarrollo de la competencia social y ciudadana podría ocupar un lugar relevante el desarrollo de competencias interculturales, cuyos indicadores de logro teniendo en cuenta las aportaciones de Aguado, T, 2003 serían, entre otros:

- Incremento de la comprensión de la propia cultura
- Adquirir habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces
- Identificar pautas comunicativas y conductas que provocan discriminación
- Tomar conciencia de la diversidad que caracteriza a personas y grupos

Por tanto, si desde el área de Conocimiento del Medio pretendemos contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana podremos situarnos en un enfoque intercultural que nos facilitará el logro de nuestros fines. Pero el desarrollo de esta y otras competencias va a estar determinado, en cierta medida, por los principios metodológicos y por la cantidad, adecuación y rigidez de los contenidos que se proponen desde la Administración. Como señala Carbonell, J., 2008, si hablamos de competencias básicas sin alterar la rigidez y el sinsentido de la actual gramática escolar caeremos en la mera retórica. El desarrollo de dichas competencias requiere de un cambio de marco escolar, una organización democrática de la escuela más flexible, nuevas formas de evaluar,... Por eso, resulta interesante

continuar analizando el marco que se propone desde la legislación vigente para valorar hasta que punto facilita y promueve el desarrollo de estas competencias, y en particular de las competencias interculturales.

4.2.3. Orientaciones metodológicas

Con respecto a las orientaciones metodológicas, como señala Aguado, 2003, algunos de los principios u orientaciones metodológicas que favorecen un enfoque intercultural serían:

- Partir de los conocimientos previos del alumno
- Eliminar prejuicios y tópicos hacia lo desconocido
- Promover actividades de exploración y descubrimiento, planificación y reflexión
- Adoptar un enfoque global e interdisciplinar
- Proponer proyectos cooperativos
- Practicar una enseñanza centrada en el alumno
- Planificar de forma abierta y flexible
- Favorecer la participación de la comunidad educativa

Desde la legislación vigente, entre las orientaciones metodológicas que se proponen para el área de Conocimiento del Medio podemos destacar (subrayado propio):

- *...Corresponde a cada centro organizar los contenidos en propuestas didácticas coherentes y significativas para su alumnado...*
- *... adoptar un enfoque integrador de los contenidos del área, incardinando las actividades concretas, siempre que sea posible, en unidades de significado de mayor envergadura (centros de interés, proyectos de trabajo, investigaciones de diferentes tipos, etc.)...*
- *...Cualquier propuesta didáctica debe conectar los aprendizajes con el mundo de intereses y vivencias del alumnado, partir de sus experiencias y de su bagaje de*

conocimientos previos, y fomentar la motivación y la participación activa de niños y niñas en los procesos de aprendizaje. De este modo, se contribuye a que los aprendizajes sean más significativos para niños y niñas.

- La diversidad y heterogeneidad del alumnado presente en el aula debe interpretarse como un factor enriquecedor. Deben plantearse diferentes tareas y situaciones de aprendizaje, utilizando recursos didácticos variados,...
- La combinación de diversos tipos de agrupamiento del alumnado favorece diferentes aprendizajes...
- ... carácter experiencial que debe tener la metodología.
- ... utilizar el entorno, entendido en su sentido más general, como un elemento de trabajo y la experimentación y la reflexión como caminos para explicarlo y mejorarlo.
- ...acercar la ciencia a la vida cotidiana de niños y niñas, utilizándola como un recurso para observar e interpretar la realidad que les rodea.
- El mundo global se construye sobre la diversidad de identidades que lo forman, no las anula ni las uniformiza y nuestra aportación al patrimonio común lo enriquece porque lo hace más multicultural y diverso.
- El contacto con las diferentes realidades... debe ser directo, en la medida de lo posible, pero también puede realizarse de forma indirecta
- Utilización de la biblioteca escolar, concebida como centro de recursos bibliográficos y multimedia....
- Las tecnologías de la información y la comunicación... se presentan como poderosas herramientas facilitadoras de aprendizajes, por lo que iniciar al alumnado en el descubrimiento de sus posibilidades comunicativas y expresivas, acercándoles al uso crítico de los mismos, es un objetivo de esta área.
- Vivimos en un mundo cada vez más global, y la humanidad, de la que todos formamos parte, ha tenido siempre similares retos y problemas no importa en qué parte del planeta. Conocer nuestra realidad pasada y la forma en que históricamente se han conseguido superar las dificultades, nos ayuda a valorar el presente, reconociendo las

características de la sociedad en que vivimos y el camino para mejorarla. Por ello, es importante sensibilizar también sobre la importancia de conocer otras maneras de entender el mundo, otras formas de resolver los mismos problemas en otros países o de celebrar las mismas cosas por parte de otras personas.

Vemos que las orientaciones o principios metodológicos que se proponen desde el área se corresponden, en buena parte, con aquellos que favorecen un enfoque intercultural: partir de los conocimientos previos del alumnado, favorecer actividades de exploración o adoptar un enfoque integrador de los contenidos del área.

Creo que es muy interesante la referencia que se hace a la sensibilización y la importancia de conocer otras maneras de entender el mundo, otras formas de resolver los mismos problemas, todo esto, siempre que se corresponda con una selección de contenidos en el mismo sentido que nos aporte un conocimiento de las distintas visiones del mundo, distintas formas de relación y de entendimiento.

Se ha de señalar también la importancia que en el currículo oficial se da a la complementariedad que tiene esta área con el área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos, ya que se entiende que estas dos áreas contribuyen de manera esencial *al aprendizaje de hábitos democráticos y al desarrollo de la convivencia rechazando cualquier tipo de discriminación*. Además se indica que: *El Conocimiento del medio, junto con el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pretende asentar las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y democrata.*

Dado que el área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos, sólo se imparte en el tercer ciclo y su peso horario es de una sesión semanal en uno de los cursos de tercer ciclo, la importancia del papel de Conocimiento del Medio es fundamental para fomentar una ciudadanía participativa, crítica y democrata. Hay que tener en cuenta, además, que Educación para la Ciudadanía ocupa el 1% del horario total de Primaria, mientras que Conocimiento del Medio, el 12 %.

Por último, dentro de este recorrido por el currículo oficial, es necesario que nos detengamos en la selección y organización de contenidos a trabajar en los diferentes ciclos.

4.2.4. Selección y organización de contenidos

Habíamos hecho referencia anteriormente a la organización de los contenidos en bloques que se corresponden con los principales ámbitos que componen el área. Estos bloques son:

1. *El entorno y su conservación*
2. *La diversidad de los seres vivos*
3. *La salud y el desarrollo personal.*
4. *Personas, culturas y organización social.*
5. *Cambios en el tiempo.*
6. *Materia y energía.*
7. *Objetos, máquinas y tecnologías.*

De dichos ámbitos, hay dos en los que es especialmente interesante detenerse para valorar el enfoque intercultural que impregna este área, debido fundamentalmente, a que las personas, sus relaciones y su organización, constituyen el núcleo de dichos bloques, y son:

- *Personas, culturas y organización social.*
- *Cambios en el tiempo.*

En el currículo se recoge y especifica qué contenidos se trabajarán en cada uno de estos bloques para cada ciclo. Estos contenidos los presentamos a continuación en las siguientes tablas:

Tabla 2. Contenidos Primer Ciclo. Área Conocimiento del Medio. Bloques 4 y 5.

PRIMER CICLO
Bloque 4. Personas, culturas y organización social
<ul style="list-style-type: none">- La familia. Relaciones entre sus miembros. Reparto equilibrado de las tareas domésticas y adquisición de responsabilidades.- Principales tareas y responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa. Valoración de la importancia de la participación de todos- Conciencia de los derechos y deberes de las personas en el grupo. Utilización de las normas básicas del intercambio comunicativo en grupo y respeto a los acuerdos adoptados.- Simulación de situaciones y conflictos de convivencia para la búsqueda de soluciones pacíficas.- Reconocimiento del concejo en el que viven y de los principales núcleos de población de Asturias.- Acercamiento a las manifestaciones de las culturas presentes en el entorno, como muestra de diversidad y riqueza.- Reconocimiento de diferentes profesiones evitando estereotipos sexistas. Los oficios tradicionales asturianos.- Simulación de compra y venta de productos. Desarrollo de actitudes de consumo responsable de productos dirigidos al público infantil.- Los desplazamientos y los medios de transporte. Responsabilidad en el cumplimiento de las normas básicas como peatones y usuarios. Importancia de la movilidad en la vida cotidiana.- Formas de organización en el entorno próximo: la escuela y el concejo. Introducción al conocimiento de las responsabilidades y tareas de las instituciones locales.- Iniciación a la recogida de datos e información del entorno social próximo y en la lectura de imágenes.
Bloque 5. Cambios en el tiempo
<ul style="list-style-type: none">- Utilización de las nociones básicas de tiempo (antes-después, pasado-presente-futuro, duración), unidades de medida (día, semana, mes, año).- Iniciación de la reconstrucción de la memoria del pasado próximo a partir de fuentes familiares.- Observación de imágenes que ilustren la evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana a lo largo de la historia (la casa, herramientas de trabajo, medios de transporte, el vestido tradicional asturiano, danzas y bailes,...).- Aproximación a algunos acontecimientos del pasado y del presente y su relación con aspectos históricos cercanos a su experiencia.- Reconocimiento de personajes masculinos y femeninos de relevancia histórica relacionados con el patrimonio histórico, cultural o artístico del entorno: monumentos, denominación de calles, solar familiar, etc.- Utilización de las fuentes orales y de la información proporcionada por objetos y recuerdos familiares para reconstruir el pasado.- Discriminación de ejemplos de hechos y personajes legendarios, mitológicos o fantásticos de otros con base real histórica.

Tabla 3. Contenidos Segundo Ciclo. Área Conocimiento del Medio. Bloques 4 y 5.

SEGUNDO CICLO
Bloque 4. Personas, culturas y organización social
<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras familiares. Adquisición de responsabilidades en la familia y reparto equilibrado de tareas entre sus miembros. - Organización de la comunidad educativa y participación en las actividades del centro. - Diferentes formas de relación de los miembros de una comunidad (amistad, vecindad, etc.). - Observación de las diferentes formas de relación de los miembros de una comunidad (amistad, vecindad, etc.) y las bases para mejorarlas. - Las normas de convivencia y su cumplimiento. Valoración de la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos. - Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás. - Observación, identificación y descripción de algunos rasgos demográficos y económicos de entornos rurales y urbanos. Distribución territorial de la población en Asturias. - Identificación de las tradiciones culturales populares, que conviven en el entorno, especialmente las asturianas, reconocimiento de su evolución en el tiempo. - Bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. Comprensión de los mecanismos del intercambio comercial. Descripción del origen, transformación y comercialización de algún producto o servicio básico. - Simulación de procesos de venta o comercialización de productos cercanos a la experiencia de los niños mediante mercados escolares o juegos de empresa. - Responsabilidad en el cumplimiento de las normas como peatones y usuarios de transportes y otros servicios. Autonomía en su utilización y valoración de los medios de transporte colectivos y sus ventajas. - Las Administraciones como garantes de los servicios públicos. Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones. Conocimiento de los servicios que ofrece el municipio y la Comunidad Autónoma. - La organización territorial del Estado Español. Las Comunidades Autónomas. - Obtención de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación, valorando su contenido. - Análisis de algunos mensajes publicitarios y desarrollo de actitudes de consumo responsable.
Bloque 5. Cambios en el tiempo
<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de unidades de medida temporal (década, siglo) e iniciación al manejo de las nociones de sucesión, ordenación y simultaneidad. - Uso de técnicas de registro y representación del pasado familiar y próximo. - Aproximación a sociedades de algunas épocas históricas a partir del conocimiento de aspectos de la vida cotidiana. - Evolución en un tiempo largo de algún aspecto de la vida cotidiana; relación con algunos hechos históricos relevantes. Análisis de algún ejemplo en Asturias: la explotación tradicional de los recursos, la vivienda, la artesanía, ... - Reconocimiento y valoración del significado de algunas huellas antiguas en el entorno (tradiciones, leyendas, restos materiales: edificios, objetos). - Los procesos históricos y personas relevantes en la historia del entorno más cercano y de Asturias. Su contexto histórico. - Aproximación al conocimiento de los museos de la localidad y su contenido. - Las personas y los personajes. Identificación del papel de los hombres y las mujeres en la historia. - Interés por conocer las costumbres y formas de vida del pasado y gusto por la narración y la representación histórica. - Utilización de documentos escritos y visuales para obtener información histórica y elaborar distintos trabajos. - Respeto del patrimonio cultural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.

Tabla 4. Contenidos Tercer Ciclo. Área Conocimiento del Medio. Bloque 4.

TERCER CICLO
Bloque 4. Personas, culturas y organización social
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del funcionamiento de la sociedad a partir del análisis de situaciones concretas en organizaciones próximas. - La población en Asturias, España y en la Unión Europea. Reconocimiento de la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en el mundo actual. - Identificación de las diferencias existentes en las condiciones de vida de la población en los países desarrollados y no desarrollados. - Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística de España. La lengua asturiana. - Respeto por las personas, culturas y formas de vida diferentes. Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás. - Reconocimiento del valor y función colectiva del trabajo doméstico y la atención a personas dependientes. - Producción y comercialización de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. Los sectores productivos en la economía de Asturias. La industria y la importancia del sector servicios. - Identificación de los principales servicios públicos. El estado del bienestar. - Describir la actividad comercial como intercambio de servicios y la necesidad de una oferta y una demanda necesarias para que se produzcan los intercambios. Distinción entre el valor de las cosas y su precio. - Reconocimiento de la empresa como unidad de organización económica y social. Algunos tipos de empresas. - Realización de proyectos de miniempresas o simulaciones de creación de empresas a escala adecuada a su experiencia y posibilidades. - Reconocimiento del papel de las comunicaciones y los transportes en las actividades personales, económicas y sociales. - Principales vías y problemas de transporte en Asturias y en España. - Inquietud por los problemas que afectan al grupo e interés por participar en las actividades colectivas, asumiendo responsabilidades. Respeto de las normas básicas de funcionamiento democrático en el grupo de iguales. - Aproximación a las instituciones de gobierno autonómicas y estatales: algunas de sus responsabilidades para la resolución de problemas sociales, medioambientales, económicos, etc. La Constitución española y el Estatuto de Autonomía de Asturias. - La organización territorial de Asturias y de España. Los concejos asturianos y las provincias españolas. - La organización territorial y política de la Unión Europea. - Recogida de información de distintas fuentes para analizar situaciones y problemas, valorando los distintos puntos de vista. - Reconocimiento y actitud crítica ante la influencia de la publicidad sobre el consumo. - Actitud de respeto y participación activa para la conservación del patrimonio cultural del Principado de Asturias (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, etc.) - Valoración de todas las actividades profesionales, remuneradas o no, y su contribución social con independencia de su rango económico, de la formación que conlleven o de su prestigio social, evitando estereotipos sexistas. - Valoración de la explotación de recursos en el mundo y el desigual reparto de servicios y productos básicos para la vida. Las desigualdades en el consumo - Estudio sobre formas tradicionales de organización cooperativa del trabajo en Asturias, como ejemplo de solidaridad para la supervivencia: "andechas", sextaferias y veceras.

Tabla 5. Contenidos Tercer Ciclo. Área Conocimiento del Medio. Bloques 5.

TERCER CICLO
Bloque 5. Cambios en el tiempo
<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la cronología histórica manejando convenciones de datación y de periodización (a.C., d.C.; edad). - Uso de técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos. - Identificación y descripción de algunos factores explicativos de las acciones humanas, de los acontecimientos históricos y de los cambios sociales. - Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas: prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX, a través del estudio de los modos de vida y de las condiciones económicas y sociales que los explican. - Análisis de costumbres y formas de vida del pasado y reconocimiento de los procesos históricos de cambio que suponen un progreso para la humanidad. - Acontecimientos y personajes relevantes de la historia de España y de Asturias - Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural asturiano y español e interés por su mantenimiento y recuperación. - Asociación de las manifestaciones culturales que constituyen nuestro patrimonio artístico con las etapas históricas a las que pertenecen analizando el contexto en el que se han producido. - Utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc. para elaborar informes y otros trabajos de contenido histórico. - Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia y de la responsabilidad de los seres humanos en los desequilibrios entre los distintos pueblos de la tierra, los períodos de guerras y las situaciones de explotación a lo largo de los tiempos. - Interpretación del vocabulario histórico básico relativo a las formas de organización social, estructuras políticas y movimientos culturales que se han dado a lo largo de los tiempos.

Hemos recogido, en las tablas anteriores, únicamente los contenidos de dos de los siete bloques que comprende el área y ya nos podemos hacer una idea del volumen, en tiempo y en espacio, que pueden ocupar. En espacio, la cantidad de páginas que implican en los libros de texto; en tiempo, dedicado únicamente a la mera transmisión de los mismos; como señalan Pozo y Moreneo (2007): *En contra de lo que dice el popular refrán: en el currículo, el saber sí ocupa lugar y tiempo; un extenso lugar en los programas de las distintas asignaturas y un espacioso tiempo en el calendario académico, y en ambos casos la saturación ya ha llegado a su límite.* Si además, queremos ir más allá de una mera transmisión de contenidos y pretendemos que el alumnado comparta los saberes, los vivencie y construya significados compartidos, necesitaríamos tiempo para crear situaciones, espacios comunes y experiencias educativas significativas. Este currículo que nos propone la Administración y que tiene carácter prescriptivo, nos deja sin tiempo, ni espacio para la innovación educativa y para aspectos fundamentales de la educación

intercultural. Podemos plantearnos “restar” tiempo a esa “mera transmisión” pero nos encontraríamos nadando a contracorriente de la legalidad vigente y las expectativas de las familias, lo cual sólo supondría un leño más para avivar la hoguera del desprestigio profesional del docente.

Como señala Jaume Carbonell, 2008: *... las reformas y las políticas oficiales reproducen... la aplicación del doble currículum: el de la mera transmisión de los contenidos normativos que se evalúan mediante procedimientos más tradicionales y engañosos, y el de los creyentes de la innovación que tratan de introducir o seguir orientaciones más abiertas e innovadoras, que desde las administraciones educativas se vende como algo meramente recomendable y opcional que apenas se evalúa.*”

...Y lo que no se evalúa, como indica Santos Guerra (2008, 2010), acaba devaluándose.

Estos contenidos que se denominan mínimos se convierten en máximos y sería interesante, como indica Torres Santomé, (2005), que se dejara suficiente espacio para que el profesorado pueda decidir e intervenir *en la selección de los contenidos culturales con los que va a trabajar en las aulas.*

La presencia de este currículum en los libros de texto viene regulada por la ley, de este modo, la LOE 2006, actualmente en vigor, recoge en su Disposición adicional cuarta referente a Libros de texto y demás materiales curriculares, lo siguiente:

1. *En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.*

2. *La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículum aprobado*

por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

3. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente Ley.

Por tanto, los libros de texto deberán adaptarse al currículo, y en este caso los libros de texto del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural deberán presentar y trabajar los contenidos que recoge el currículo de este área para cada ciclo. Antes de ahondar en el siguiente capítulo en nuestro objeto de estudio: el libro de texto, es interesante concluir con las principales ideas que podemos extraer en referencia a la normativa vigente.

En este sentido, como hemos visto a lo largo del presente capítulo, la interculturalidad se ha hecho presente en la normativa internacional y europea, pero en muchos casos se constituye en una serie de recomendaciones que no implican compromisos concretos ni medidas educativas visibles por parte de los Estados.

En lo que se refiere a la normativa educativa de España en los últimos años, se han ido incorporando aspectos del enfoque intercultural también de manera tímida y fundamentalmente en el ámbito de las intenciones. Intenciones que no se reflejan en su justa medida en acciones concretas.

Pese a las limitaciones y desde una visión “optimista”, la educación intercultural cuenta con un marco normativo, a través de fines, intenciones y recomendaciones, al que “agarrarnos” para justificar las propuestas de mejora de la educación que sientan sus bases en un enfoque intercultural y para reforzar los propósitos de esta investigación.

CAPÍTULO V. UNA MIRADA AL LIBRO DE TEXTO

1. Libros de texto y materiales curriculares
2. El libro de texto como “organizador” del trabajo docente y del alumnado
3. El libro de texto como producto comercial
 - 3.1. Los libros de texto y las leyes de mercado
4. El libro de texto como mediador curricular
 - 4.1. El libro de texto y la selección cultural

El conocimiento escolar aparece determinado en muchos casos por el libro de texto. Banks, en este sentido, señala que el libro de texto es la principal fuente de conocimiento de la escuela en los Estados Unidos. Esta afirmación parece extrapolable a la realidad escolar de muchos centros educativos españoles.

Esta fuerte presencia del libro de texto Jaume Martínez Bonafé (2002, p.16) cree que sólo puede justificarse por *reglas comunes, de carácter general, transversales a la particularidad, que actúan veladamente, y que caracterizan una forma de relación entre poderes y saberes en las prácticas educativas institucionalizadas.*

Teniendo en cuenta que el propósito de este trabajo es analizar, desde un enfoque intercultural, el conocimiento que se construye a través de los libros de texto parece necesario que echemos una mirada a este material.

1. Libros de texto y materiales curriculares

Es necesaria una primera aproximación a qué entendemos por libro de texto, en este sentido, es interesante la definición que da a este término Egil Borre Jhonsen (1996, p.25-26), y la distinción que hace entre libro de texto y libro escolar:

¿Qué es un libro de texto? Son posibles varias respuestas. En lugar de aferrarme a una de ellas, sugiero que sería útil considerar los diversos grados de restricción que imponen. Por ejemplo, si confinamos el término libro de texto a los libros producidos para el uso en secuencias de enseñanza, entonces excluimos aquellos libros cuyos autores no tenían la intención de que se hiciera tal uso de sus libros. Cuando se lleva a un aula un ejemplar de las obras de Shakespeare, aunque sea un texto sencillo, y se utiliza ese ejemplar para la enseñanza, se convierte, en cierto modo, en un libro de texto. En lugar de excluir tales casos, deberíamos distinguirlos. A ello podría ayudarnos el vocabulario, que nos permitiría distinguir entre libros de texto y libros escolares. El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas.

Según Alain Chopin (citado en Carbone 2003, p.32) los libros de texto tratan de servir de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar. Se refieren a un programa preciso de una disciplina o un nivel, dicho programa sigue una progresión claramente definida, bajo la forma de lecciones, temas o unidades.

En este sentido Francois Richaudeau (citado en Carbone 2003, p.33) estas obras, los libros de texto, proponen un orden para el aprendizaje a través de la organización del contenido (temas, párrafos,...) y de la organización de la enseñanza (aplicaciones, resúmenes, controles,...)

En este trabajo, siguiendo a Jhonsen (1996), adoptaré el término libro de texto como aquel que ha sido *escrito, diseñado y producido específicamente para su uso en la enseñanza.*

Siguiendo a Steffan Selander (1995, p.131-162) podemos señalar que el libro de texto:

- Es el lugar en el que se encuentra el conocimiento a transmitir en las aulas, es una herramienta curricular y un material básico.
- Comparte características con los mass-media dado que llega a un público muy amplio y produce un fuerte impacto en él, *mediante la selección de conocimientos, valores, carga ideológica y supuestos ocultos.*
- Es el medio de transmisión de una determinada cosmovisión común a una generación
- Es un género con sus propias limitaciones y posibilidades y que viene determinado por la imposición del mismo por parte de cada centro educativo.

Los libros de texto, además, presentan unas características comunes:

- Presentan una progresión sistemática. (Richaudeau, recogido por Carbone G,2003) Se propone un orden para el aprendizaje, tanto en lo que se refiere a la organización de contenidos en unidades, lecciones, temas como a la organización de la enseñanza mediante comentarios, resúmenes, controles,...
- Son obras concebidas para un uso a la vez colectivo e individual (Carbone, 2003). Colectivo generalmente en el marco de la escuela e individual, fundamentalmente en el ámbito familiar.
- Son obras culturales que condensan el conocimiento legítimo y que se considera digno de comunicar. El considerar un conocimiento como válido y legítimo lleva implícito el “desechar” otros tipos de conocimiento.
- Son productos comerciales, el libro de texto es un producto diseñado para su venta y como cualquier otro producto, se rige por las leyes del mercado y busca la obtención del máximo beneficio económico.

Además, el libro de texto adquiere la característica de “importante” por la posición que ocupa dentro del resto de materiales escolares debido a:

- Su fuerte presencia en los contextos escolares y familiares que le llevan a jugar un papel central en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Es un elemento usado mayoritariamente en los centros educativos.
- El libro de texto preside el tiempo escolar y, en muchos casos, una parte importante del tiempo del hogar.
- Los libros de texto a menudo, determinan los objetivos, contenidos, metodología y la evaluación de los procesos educativos, es decir, funcionan como organizadores y constructores de las distintas propuestas curriculares.

De esta exposición podemos extraer tres aspectos ligados al libro de texto y a su naturaleza, en los que puede resultar interesante profundizar:

- El libro de texto como “organizador” del trabajo docente y del alumnado
- El libro de texto como producto comercial
- El libro de texto como mediador cultural

2. El libro de texto como “organizador” del trabajo docente y del alumnado

El libro de texto está conformado de modo que no sólo ofrece informaciones consideradas valiosas para su transmisión educativa sino que recoge la secuenciación de objetivos y contenidos que se persiguen, los principios metodológicos que se han de aplicar, las actividades a realizar para lograr la consecución de dichos objetivos,... incluso dando un paso más, presupone que conocimientos previos tiene el alumnado respecto a los contenidos nuevos que se van a trabajar. Constituyen, por tanto, en sí mismos, una propuesta de trabajo cerrada y ajustada a los tiempos y espacios escolares.

En este apartado vamos a reflexionar sobre el papel que desempeña, en este sentido, el libro de texto como “organizador” del tiempo y el espacio educativo, teniendo en cuenta cuáles son los principales condicionantes que promueven el cumplimiento de dicho papel.

El libro de texto, como ya hemos señalado, ofrece:

- Una secuenciación de objetivos y contenidos, que supuestamente tienen como base las prescripciones administrativas referidas al currículo.
- Propuestas metodológicas
- Actividades para los profesores y para los estudiantes.
- Pruebas de evaluación que permiten valorar el aprendizaje del alumnado.

En definitiva se constituyen en una propuesta de trabajo en el aula que recoge supuestamente todas las directrices dadas desde la Administración y que facilitan un ajuste espacio-temporal de las mismas.

Todo esto que ofrece el libro de texto podría ser discutido y elaborado por el profesorado, pero en este sentido, el docente se encuentra con varios obstáculos:

- La demanda de la presencia del libro de texto que viene determinada, en parte, por la propia experiencia, dado que en todos los ámbitos de educación formal en los que ha participado el profesorado cumpliendo con su rol de alumno, el libro ha estado presente.
- El convencimiento de que esa presencia es “lo natural”, “lo normal” que viene reforzado por los discursos dados desde los mass-media (cuya influencia social no puede ser cuestionada en la era de la comunicación), ya que en el cine o la televisión, cualquier referencia, imagen ligada al aula o a un centro educativo, viene acompañada de los libros de texto. Sirva de ejemplo cualquiera de las series televisivas en las que se utilizan contextos educativos como marco de diferentes situaciones, series que por otro lado son líderes en audiencia, como: *Física o Química* o *El internado*, en las que el alumnado pasea libros de texto por los pasillos del centro educativo y tienen uno apoyado en su pupitre de modo permanente en las aulas. Estas imágenes refuerzan la legitimidad de la presencia de este material en las aulas.
- La sobrecarga de tareas y responsabilidades que ha de asumir el profesorado. Tomando como ejemplo el trabajo de un maestro o maestra de Educación Primaria, dado que este trabajo va encaminado al análisis de libros de texto utilizados en esta etapa educativa, este profesional deberá ocuparse, entre otras, de las siguientes tareas:
 - Programación y enseñanza de varias áreas curriculares.
 - Relaciones humanas en el grupo, resolución de conflictos, educación en valores,...
 - Orientación del alumnado y atención individualizada.
 - Reuniones periódicas de nivel, ciclo, centro.

- Atención a las familias: reuniones generales, entrevistas individuales,...
- Reuniones con miembros del Equipo de Orientación si es necesario, o con otros agentes de la comunidad educativa.
- Actividades de formación permanente.

Concretamente, desde la normativa legal en vigor, se recogen las siguientes funciones que debe desempeñar el profesorado en la etapa de Educación Primaria y así aparece recogido en la actual ley de educación, LOE, 2006, tal y como aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 6. Funciones del profesorado según la LOE

<i>TÍTULO III: Profesorado</i>
<i>CAPÍTULO I: Funciones del profesorado. Artículo 91. Funciones del profesorado</i>
<p>1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:</p> <p>a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.</p> <p>b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.</p> <p>c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</p> <p>d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.</p> <p>e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.</p> <p>f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.</p> <p>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.</p> <p>h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.</p> <p>i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.</p> <p>j) La participación en la actividad general del centro.</p> <p>k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.</p> <p>l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.</p> <p>2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p>
<i>...CAPÍTULO III: Formación del profesorado. Artículo 102. Formación permanente.</i>
<p>1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.</p>

He resaltado en negrita parte del texto recogido por la ley para llamar la atención sobre dos hechos: primero, se da a entender que son más las funciones

responsabilidad del profesorado que las que aquí se explicitan y segundo, que la formación del profesorado es una obligación y no sólo un derecho.

Frente a esta sobrecarga de responsabilidades que observamos según la información recogida en la tabla 6, es decir, teniendo en cuenta las funciones que el profesorado debe desempeñar según la actual ley de educación, constatamos que no se hace ninguna referencia en esta normativa a que este colectivo tenga que valorar y seleccionar los libros de texto. La ausencia de una función explícita en relación a los libros de texto provoca dos posibles reflexiones. Por un lado, hace que la responsabilidad en la selección de los libros de texto quede diluída o se presente como innecesaria. Este hecho otorga al libro de texto una característica importante, el libro de texto queda fuera de posibles valoraciones, de algún modo es un instrumento incuestionable. Por otro lado, puede entenderse como un instrumento que aunque cuestionable no sería responsabilidad del profesorado dicho cuestionamiento y posterior selección, el profesorado sólo estaría capacitado para su utilización. Llama la atención que un instrumento omnipresente en las aulas, que ocupa un espacio y tiempo escolar nada despreciable, no aparezca, ni sugiera ningún tipo de actuación por parte del profesorado.

Es comprensible, que ante esta situación de sobrecarga de funciones y obligaciones, ausencia de responsabilidad en la selección de un libro de texto u otro, el profesorado valore positivamente cualquier instrumento que “facilite” su labor y que además, su uso cuente con el beneplácito de la comunidad educativa en general.

El libro de texto presenta una secuenciación de objetivos y contenidos, distribuidos a lo largo del curso y en general, agrupado en unidades didácticas. Cada unidad didáctica sigue una estructura similar de presentación de contenidos, esquemas, resúmenes, actividades a realizar y propuestas de evaluación. Si el profesional sigue las propuestas dadas por el libro de texto para un área, poco tiempo, por no decir ninguno, del correspondiente a dicha área en el

horario escolar, quedará libre para llevar a cabo otro tipo de propuestas didácticas y para la utilización de materiales alternativos.

Podríamos pensar que aunque el libro de texto esté presente en el aula, podría utilizarse como un recurso más, de modo puntual, en determinados momentos educativos y prescindir de él en otros, lo que llevaría a un protagonismo mayor de la labor pedagógica del docente. Frente a este planteamiento nos encontramos con un nuevo obstáculo que va relacionado con el papel de libro de texto como producto comercial en el que profundizaremos a continuación y que hace referencia al importante desembolso económico que realizan las familias durante el tercer trimestre del año. Dicho desembolso se justifica a través del aprovechamiento que se hace de este recurso. En ocasiones, nos encontramos con familias que vienen a quejarse de que algún maestro no ha acabado el libro de Matemáticas o Lengua, transmitiendo su angustia por que el alumnado no esté preparado por ello para abordar con éxito las tareas del curso siguiente.

En conclusión, podemos señalar que los principales motivos que promueven el papel del libro de texto como “organizador” de la práctica docente son:

- La sobrecarga de funciones de los docentes,
- la ausencia de responsabilidad sobre los contenidos que recoge el libro de texto,
- la experiencia escolar y personal previa del profesorado y de buena parte de las familias,
- la imagen transmitida por los mass-media de la realidad escolar, y
- la justificación del gasto en libros de texto.

Siguiendo con este discurso, vamos a profundizar, a continuación, en el papel del libro de texto como producto cultural que tiene un coste económico.

3. El libro de texto como producto comercial

Carbone, G. (2003, p.31), presenta el libro de texto como un producto industrial..., como otros productos del mercado, *los libros escolares se producen, circulan y se consumen.*

Como señalan García Mínguez, J.; Beas Miranda, M. (1995, p.16) el libro es *un producto destinado a la venta y al consumo que se rige por las leyes del mercado libre y la competitividad, independientes y a veces contrarias a los criterios científicos o pedagógicos. La creencia en la ingenuidad del manual escolar no deja de ser otra ingenuidad.* He de aclarar que el término *manual escolar*, en el presente trabajo, se utiliza como sinónimo de libro de texto según la definición del concepto que hemos adoptado.

De las aportaciones de estos autores se extraen dos ideas fundamentales ligadas al libro de texto como producto comercial:

- Se rige por las leyes del libre mercado y
- transmite un conocimiento que no es ingenuo, es decir, no carece de dobleces y responde a unos intereses que no son únicamente científicos o pedagógicos.

Resulta interesante profundizar en ambas ideas que constituyen la base del papel que juega nuestro objeto de estudio como producto que forma parte de un mercado determinado.

3.1. Los libros de texto y las leyes de mercado

El mercado libre es el sistema económico en el que el precio de los bienes o servicios se rige por las leyes de la oferta y la demanda. Este concepto se opone al de mercado regulado, en el que el gobierno controlaría las fuentes de suministros, los precios o la producción. Se puede dar, además un caso particular si en lugar del gobierno son una o varias empresas las que controlan alguno de los tres ámbitos indicados (suministros, precios o producción). En el caso de ser una sola

empresa la que ejerce el control hablaríamos de monopolio, y si se tratara de varias empresas se denominaría oligopolio. El oligopolio es definido por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) como la *concentración de la oferta de un sector industrial o comercial en un reducido número de empresas*. Esta concentración de la oferta provoca que el mercado esté dominado por un pequeño número de empresas que por medio de su posición, pueden ejercer un fuerte poder sobre él. Estas aclaraciones conceptuales propias del ámbito de la economía pueden ayudarnos a ubicar el libro de texto como producto comercial.

El mercado del libro de texto tiene una característica particular que determina quien puede ejercer el control de los suministros, los precios y la producción, y hace referencia a que el mercado viene determinado por su consumo masivo y estacional (Gimeno Sacristán, 1996). Es decir, los libros de texto se venden intensivamente en una época muy limitada del año, lo que reclama, como señala Carus, (1990, citado por Gimeno Sacristán, J., 1995) de la industria de los libros de texto potentes redes de distribución muy difíciles de mantener para pequeños industriales. Esta dinámica de venta sólo puede ser asumida por empresas grandes y fuertes. En este sentido, nos encontramos ante lo que denominábamos un oligopolio, es decir, unas pocas empresas dominan el mercado editorial que produce los libros de texto, debido a que son las únicas capaces de afrontar las estrategias de marketing y de distribución de este mercado. La oferta, de este modo, se ve condicionada por razones puramente económicas y controlada por unos pocos grupos empresariales.

Según el avance de datos correspondientes a 2009 de la Federación del Gremio de Editores de España (FGEE), el sector de libros de texto en España es el primero por volumen de facturación (24,4%) y número de títulos publicados (23,6%), y el segundo por volumen de ejemplares editados (17%), sólo por detrás de la literatura.

Según los datos recogidos en la vigésima edición del *Estudio del Comercio Interior del Libro en 2008*, estudio que se define como el instrumento de referencia para el conocimiento del comercio y la industria del libro en nuestro país y que ha sido elaborado por la FGEE y de cualificados expertos, así como con la aportación de Conecta Research & Consulting y de las empresas encuestadas, de un total de 858 empresas que forman el sector editorial en España, tan solo 11 pueden considerarse "muy grandes", con una facturación por encima de los 60 millones de euros al año (en este grupo por ejemplo, se encuentra SM). El 100% de estas empresas editoriales consideradas "muy grandes" pertenecen a un grupo empresarial o "holding". El texto no universitario, que es la denominación que en este informe incluye a los libros de texto para los diferentes niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Bachillerato, Formación Profesional (F.P.) y libros y materiales complementarios, con 898,28 millones de euros representa el 28,2% de la facturación total y ha aumentado un 11,8% respecto al ejercicio anterior y un 30,2% en los últimos cinco años.

Es interesante el dato referido a la estacionalidad en ventas que se recoge en este documento, así se constata que en el mercado interior las mayores ventas del año se producen en el tercer trimestre que es precisamente el trimestre en el que de modo intensivo se compran los libros de texto.

En el curso 2008-2009, según informe elaborado por ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material para la Enseñanza), FGEE, titulado: *Comercio Interior del Libro en España 2008* (avance a julio de 2009), para las ventas. Para los Alumnos: MEC, *Las Cifras de la Educación en España 2008-2009*. a las familias españolas con hijos o hijas en Educación Primaria, se les facturó en libros de texto 362,08 millones de euros, (en estas cifras no se han tenido en cuenta, y así se indica en el documento, los 30.225 alumnos de Educación Especial).

Todas estas cifras parecen corroborar la importancia económica del mercado de los libros de texto. A esto, en el momento actual, es interesante añadir las políticas de gratuidad de los libros de texto que se llevan a cabo en las diferentes Comunidades Autónomas.

Según se recoge en el informe: *Reflexiones Y Propuestas Sobre Las Políticas De Gratuidad De Los Libros De Texto En España* de ANELE de Enero de 2009. Elaborado por Bernardo Bayona Aznar, las fórmulas aplicadas para la financiación de libros de texto por las Comunidades Autónomas son las siguientes:

- *Reutilización del libro en préstamo*
- *Ayuda directa a las familias para la compra de los libros*
- *Coexistencia de ambos modelos anteriores*
- *Reutilización del libro en préstamo*

Castilla La Mancha, Aragón, Andalucía, Galicia, Navarra, Extremadura y Canarias han optado por el préstamo de los libros como fórmula para garantizar la gratuidad. Siguiendo el modelo implantado en Francia hace más de treinta años, los libros se facilitan gratis a los alumnos a título de préstamo y éstos deben devolverlos a final de curso, para que sean prestados de nuevo a otros alumnos sucesivamente durante cuatro años. En la mayoría de los casos son los colegios los encargados de entregar y recoger los libros.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) propuso este modelo de financiación pública de los libros de texto en la Proposición de Ley que presentaron en 1997 y sigue abogando por su extensión a todas las Comunidades Autónomas.

- *Ayuda directa a las familias para la compra de los libros*

Otros Gobiernos autonómicos han optado por la ayuda directa a las familias, que consiste en que la Administración entrega directamente a los padres una determinada cantidad de dinero, bien mediante ingresos en cuenta, bien mediante un cheque-libro o bono canjeable por libros.

La primera modalidad, la ayuda mediante dinero, se inició en Cantabria en el curso 2004/05 y abarca a todos los alumnos de enseñanza obligatoria. En Asturias comenzó en 2006/07 y beneficia a la mayoría de las familias. Igual que en Castilla-León.

En Asturias, dado que es la comunidad en la que se enmarca la presente investigación, esta ayuda se lleva a cabo del siguiente modo, tal y como aparece recogido en la *Resolución de 6 de octubre de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de becas y ayudas a las familias para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario*: se hace un ingreso en cuenta a principios de septiembre, que en 2008 ha sido de 90 euros en Primaria y 130 euros en Secundaria, a las familias que no superen los 60.000 euros de renta anual (el 90% del total que cursa enseñanzas obligatorias).

La otra modalidad, la de proporcionar un cheque-libro al alumno para que compre en la librería, la aplican Valencia y Murcia, donde la ayuda es para todos los alumnos, y Madrid, donde apenas llega a un tercio de la población. La Comunidad de Madrid ha entregado este curso, es necesario recordar que el informe se refiere al 2008, cheques de 80 euros en Educación Infantil, 100 euros en Primaria y 115 en ESO (cantidades inferiores a las del curso pasado), para la compra de libros de texto en librerías y centros comerciales autorizados y adheridos al programa Cheque-libro y la ayuda llega a menos del 30% de la población escolar madrileña no universitaria.

Las principales quejas en este modelo son la ausencia de cobertura universal, cuando no benefician a todos los alumnos, y la insuficiencia de cobertura por nivel de renta.

c. Otras Comunidades Autónomas

En La Rioja puede decirse que coexisten ambos modelos.

Por su parte Cataluña ha iniciado una ayuda a los centros que voluntariamente se adscriben al Programa Cooperativo de Reutilización de la Generalitat, pero las familias tienen que pagar una cuota cada año para colaborar a la compra y reposición de libros.

En Baleares se ha aprobado el Programa de Reutilización de libros de texto, por medio del cual se está creando un fondo de libros de texto, que son propiedad del centro y éste

preste al alumnado cada año. El Programa es obligatorio para los centros públicos, y optativo para los concertados. Pero el sistema de financiación es mixto: la Consejería de Educación, los ayuntamientos y otras entidades hacen una aportación y las familias otra, por el importe que fija el consejo escolar del centro. Esta aportación, a su vez es recuperable mediante la deducción fiscal del coste.

Y en el País Vasco se aprobó en 2006 un proyecto de gratuidad, mediante el modelo de préstamo y reutilización, que se está implantando de manera paulatina hasta el curso 2012-2013. Según este programa, las familias deben pagar un canon del 25% en concepto de reposición por el deterioro de los libros de texto por el uso, a partir de 25 euros en 1º de Primaria, pero devuelven a final de curso los libros sin rescatar el dinero. De modo que, al cabo de los cuatro años, la Administración recupera la inversión de la compra inicial y las familias han financiado por completo los libros, pero no los han adquirido.

En este informe se extraen diversas conclusiones y recomendaciones referentes a las políticas de gratuidad partiendo de la justificación de la presencia del libro de texto en las aulas. Esta presencia, según se recoge en el informe, viene determinada por que el libro de texto:

- Es la principal herramienta del docente
- Para las familias el libro de texto ocupa el primer lugar entre los recursos didácticos que tienen en el hogar
- El alumnado precisa y demanda trabajar directamente sobre el libro de texto (anotaciones, subrayado,...)

Se crítica fuertemente, el sistema de préstamo de los libros de texto abduciendo las siguientes razones:

- es obsoleto, se aplica en muy pocos países y en Francia se está abandonando;
- no garantiza la gratuidad a los sujetos del derecho a la educación, por varios motivos: no cubre siquiera el coste real de los libros, en algunos casos se les cobran cuotas y muchas familias siguen comprando el libro de texto;

- *acaba siendo injusto y discriminatorio para los niños pobres con libros viejos y usados, que no pueden estrenar libros nuevos ni escribir en ellos como los niños ricos;*
- *es contrario a la pedagogía, dañino para la calidad educativa y contraproducente para la adquisición de las competencias básicas;*
- *lesiona el derecho de autor e incentiva el uso ilegal de la fotocopia;*
- *resulta demoledor para agentes culturales importantes y destruye el tejido cultural que forman las medianas y pequeñas librerías;*
- *es económicamente ineficiente, porque ahorra poco en relación a la compra anual de todos los libros y, en cambio, resulta costoso de gestionar, en términos económicos y de recursos humanos;*

Se aboga por políticas de gratuidad con fondos suficientes y medidas de sostenibilidad para las editoriales y librerías afectadas. Se pide la participación de los editores de libros de texto en el Consejo Escolar del Estado y se recomienda que con carácter urgente se lleven a cabo las siguientes propuestas:

- *adoptar fórmulas de compensación y apoyo económico y comercial a los sectores negativamente afectados por la implantación de las políticas analizadas;*
- *establecer el canon por fotocopias en todos los centros escolares;*
- *limitar la labor editorial de las Administraciones públicas y reorientar sus costes a la contratación editorial o la coedición y la compra de libros para bibliotecas públicas, en especial, las bibliotecas escolares;*
- *concertar con las editoriales actuaciones y campañas de fomento de la lectura;*
- *elaborar un programa de reconversión del sector editorial, para adaptar los contenidos, los soportes y la producción de materiales educativos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.*

Parece claro que, desde el punto de vista del libro de texto como producto comercial, pesan más los argumentos económicos que los pedagógicos y no se plantean en ningún momento cuestiones referidas a la idoneidad de los mismos, a la adecuación de sus contenidos, al formato más o menos anticuado,... si no más bien cuestiones relacionadas con la viabilidad de la empresa editorial aunque se dejan “caer” tópicos sobre el menoscabo para la calidad educativa que puede resultar el préstamo de ejemplares, sin cuestionar la calidad de dicho ejemplar, y sin expresar abiertamente las repercusiones económicas negativas que suponen las políticas de préstamo para las editoriales. También se echa en falta un análisis de la relación calidad/precio de este producto teniendo en cuenta que es un producto que podemos decir que “caduca” y más pronto que tarde debido a la falta de consenso en las sucesivas reformas educativas a las que nos vemos sometidos.

Se observa que se abren más debates sobre cómo pagar los libros de texto que sobre su idoneidad y adecuación como material curricular o la conveniencia de su omnipresencia en el ámbito educativo, aspectos que parecen incuestionables.

Por tanto, partiendo de que ningún libro de texto transmite un conocimiento neutral, objetivo y aséptico, habrá que plantearse quién toma las decisiones sobre qué contenidos particulares aparecerán en los libros de texto y al servicio de qué intereses trabaja. En este sentido, con respecto al conocimiento y los intereses subyacentes, Apple (1998, p.98, citado en Martínez Bonafé, 2002, pp.92-93) señala que:

“La mayoría de las decisiones relativas a textos que deben publicarse- esto es, a lo que debe considerarse contenido legítimo dentro de las disciplinas particulares que los estudiantes recibirán como “conocimiento oficial”- las toman los individuos de características muy específicas. Estos encargados de edición son predominantemente hombres, lo cual, en consecuencia, reproduce las relaciones patriarcales en el seno mismo

de la empresa. En segundo lugar, su marco de referencia general complementará la estructura del mercado real que domina actualmente la producción de textos. Sus objetivos principales serán el capital financiero, las perspectivas a corto plazo y grandes márgenes de beneficios. Cualquier visión sustancialmente cultural o educativa, así como cualquier preocupación asociada a estrategias basadas en el capital simbólico, quedarán necesariamente postergadas a un segundo lugar, si es que llegan a existir de algún modo.”

Gimeno Sacristán, J. (1988, p.182), en este sentido, nos advierte que *el libro de texto como producto comercial va a tener unas características que lo configuran como un producto rentable pero que a su vez cuestionan su valor pedagógico, como son: gran amplitud de mercado, caducidad y homogeneidad.*

Estos intereses que mueven la producción de los libros de texto, en la medida que sean fundamentalmente económicos pueden llevarnos a pensar que existen conexiones entre el conocimiento escolar y el que podríamos llamar conocimiento “comercial”. Después de todo quizá, cómo señalaba Benjamín R. Barber, (citado por Henry A. Giroux, 1.999) los auténticos tutores de nuestros hijos son los productores cinematográficos, los ejecutivos de publicidad y los proveedores de cultura pop. Volviendo, así al discurso con el que comenzamos en este capítulo, Steffan Selander, ya señalaba que el libro de texto comparte características con los mass-media, ya que se dirige a un público muy amplio, tratando de producir un fuerte impacto en él, *mediante la selección de conocimientos, valores, carga ideológica y supuestos ocultos.* No es de extrañar que este material use estrategias propias de otros mass- media y que comparta algunos de los objetivos que persiguen.

Es hora de plantearnos si el fin último de la educación es el de formar ciudadanos y ciudadanas en condiciones de igualdad y libertad, como habíamos señalado en el capítulo II o en realidad estamos formando una ciudadanía cuyo principal objetivo sea el consumo de bienes. Consumo que además tendría un matiz importante y particular que sería la pasividad. De esta forma, a través de

formas de placer y entretenimiento, y dándole “tintes pedagógicos” estaríamos produciendo consumidores pasivos y ciudadanos acríticos de un sistema-mundo global. Sistema- mundo que, desde el beneplácito a un planteamiento de sociedad que funciona en base a las leyes de mercado, fomentando las desigualdades y la injusticia social, busca el perpetuamiento de las formas de reparto de poder actuales.

Así ocurre con los informes a los que nos hemos referido anteriormente que recogen cierto discurso pedagógico que trata de funcionar como pantalla del discurso real y del objetivo último que persigue la industria editorial, que como cualquier otro sector económico, es el máximo beneficio con el mínimo coste. El libro de texto, en este sentido, lleva implícita una carga pedagógica que no es cuestionada, generalmente, por la comunidad educativa, de hecho, mayoritariamente se debaten y cuestionan las prácticas del profesorado que se realizan al margen del libro de texto.

Ante esta situación de conflicto de intereses, podría darse una cierta incoherencia entre la formulación de objetivos educativos a perseguir y los significados que se construyen en la escuela a través de los libros de texto, entendiendo que el libro de texto presenta una determinada configuración cultural, fruto de una selección de contenidos concreta.

En este punto, es interesante que nos detengamos y profundicemos un poco más en el papel del libro de texto como configurador de una determinada visión cultural.

4. El libro de texto como mediador curricular

Aguado, T. (2003, p.129) nos plantea que *los materiales pedagógicos utilizados son mediadores culturales decisivos puesto que son la explicación de qué y cómo se valoran los elementos culturales a transmitir* y advierte que su contenido, en este sentido, puede *influir en las actitudes del alumnado hacia si mismos y los demás*. Entre los materiales

pedagógicos que frecuentemente se utilizan en los contextos escolares, ya hemos señalado que un lugar privilegiado es ocupado por los libros de texto. Así, el libro de texto está presente no sólo en el contexto escolar sino también en el familiar.

Los libros de texto son mediadores entre el conocimiento y el alumnado y se constituyen, como indica Gimeno Sacristán, J. (1991a) en *elementos estratégicos para introducir cualquier visión alternativa de cultura*.

En este sentido, Calvo Buezas (1989, p.196) señala que *los textos escolares pueden considerarse como un significativo botón de muestra en la creación de valores y actitudes, al fomentar la convivencia ciudadana dentro de una sociedad plural, que exige el respeto a otras culturas y minorías étnicas. Los textos constituyen un elemento – aunque no sea el principal agente- de ese sistema crucial y básico de socialización de los niños y adolescentes, que llamamos escuela*.

A través de los materiales curriculares, entre los que ocupa una posición privilegiada el libro de texto, como señala Gimeno Sacristán (1995, p.98) *se eleva a la categoría de normal y universal un tipo de conocimiento y unos determinados valores*.

Para definir qué valores, qué contenidos van a formar parte de este material curricular se lleva a cabo un proceso de selección que estará configurado por una serie de criterios. Esta selección será determinante en la creación de lo que denominamos conocimiento “oficial”, es decir el conocimiento que se considera válido y legítimo. A continuación vamos a ahondar en este proceso de selección de contenidos que conforman los libros de texto.

4.1. El libro de texto y la selección cultural

“Detrás del “texto” (libros, materiales, soportes varios) hay toda una selección cultural que presenta el conocimiento oficial, colaborando de forma decisiva en la creación del saber que se considera legítimo y verdadero, consolidando los cánones de lo que es verdad y de lo que es moralmente aceptable (APPLE, 1993a, pág. 49; 1993b). Reafirman una tradición, proyectan una determinada imagen de la sociedad, lo que es la actividad

política legítima, la armonía social, las versiones creadas sobre las actividades humanas, las desigualdades entre sexos, razas, culturas, clases sociales; es decir, definen simbólicamente la representación del mundo y de la sociedad, predisponen a ver, pensar y actuar de unas formas y no de otras, lo que es el conocimiento importante (Sleeter y Grant, 1991), porque son al mismo tiempo objetos culturales, sociales y estéticos.” (Gimeno Sacristán, J., 1995, p.106-107)

Por tanto, como señalan estos autores en el párrafo previo, el libro de texto recoge el llamado conocimiento “oficial”, aquel que se considera legítimo, válido y verdadero, a través del cual se configura una determinada visión del mundo, se legitiman unas formas de actuar particulares, unos cánones de belleza,... en definitiva se explicita la apuesta por una determinada opción cultural.

El proceso de selección de contenidos tiene un fuerte carácter socio-cultural, en este sentido Gimeno Sacristán, (1992) apoya el carácter social de la selección con los siguientes argumentos:

1. *La relatividad histórica*, ya que en cada momento y lugar se ha entendido de modo distinto qué contenidos se consideraban valiosos para ser transmitidos.
2. *La selección de contenidos del currículum favorece a unos más que a otros*, así los contenidos adquieren distinto valor para el alumnado según su grupo social de procedencia, sus características,...
3. *No todos tienen el mismo poder decisorio*, las decisiones tomadas en torno a la selección de contenidos no son tomadas desde posiciones iguales de poder por parte de todos los implicados o de toda la ciudadanía.

Estos argumentos fundamentan la relación que existe entre el proceso de selección de contenidos y los grupos de poder, ya que no son contenidos universalmente válidos, si no que esa validez va ligada a un momento y lugar determinado y a los grupos u opciones culturales dominantes.

Partiendo de que los contenidos curriculares no se pueden separar del resto de aspectos de los procesos educativos con los que están relacionados: metodología, agrupamientos u organización de tiempos, no obstante, su análisis resulta interesante en cuanto que los contenidos condicionan y orientan los significados que se construyen en las aulas.

En la selección de contenidos, a menudo, se recurre a estrategias que no responden a un enfoque intercultural y por tanto, no responden al currículum que hemos definido como intercultural. Es fundamental describir esas estrategias y su implicaciones en qué contenidos aparecerán recogidos en los libros de texto para poder realizar un análisis de los mismos desde el enfoque defendido en los capítulos anteriores y que denominamos intercultural, lo que constituye un objetivo básico de este trabajo de investigación.

Estas estrategias de selección que desde el enfoque defendido en esta Tesis podríamos definir como “incorrectas”, Torres Santomé (2008) las define entorno a los siguientes términos:

- Segregación
- Exclusión
- Desconexión
- Tergiversación
- “Psicologización”
- Paternalismo
- “Infantilización”
- Extrañeza
- “Presentismo”

Estas estrategias hacen que las distintas opciones culturales no aparezcan en los contenidos curriculares que conforman los libros de texto o que si aparecen informaciones sobre ellas, sobre los diferentes grupos sociales no se sientan reconocidos por que aparecen distorsionadas o minusvaloradas.

Podemos hablar y reformular este mapa de estrategias en torno a tres actuaciones que pueden regir la selección de los contenidos y que aparecen recogidas en el siguiente cuadro:

Cuadro 14. Estrategias de selección de contenidos

ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN DE CONTENIDOS	
ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN	ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR TORRES SANTOMÉ (2008)
PRESENCIAS/ AUSENCIAS	EXCLUSIÓN
DESCONEXIÓN	DESCONEXIÓN
DISTORSIÓN	TERGIVERSACIÓN
	"PSICOLOGIZACIÓN"
	PATERNALISMO
	"INFANTILIZACIÓN"
	EXTRAÑEZA
	"PRESENTISMO"

Elaboración propia a partir de la propuesta de estrategias de Torres Santomé

Presencias/ Ausencias

A través de esta estrategia se trata de ignorar los distintos referentes culturales que están presentes en la sociedad actual y por extensión en las aulas. Esta estrategia presenta distintos grados que van desde:

- Total ausencia en los contenidos de referencias a grupos sociales o culturales distintos del hegemónico.
- Presencia pero sin "voz" de dichos grupos.
- Presencia de dichos grupos con "voz" siempre que el discurso coincida con las concepciones dominantes de aquellos que sustentan el poder.
- Presencia de los grupos con sus voces pero contextualizando su discurso en una jerarquía en la que ese discurso siempre es menos importante o juega un papel secundario frente a las voces dominantes.

Torres Santomé (2008) señala las siguientes voces presentes y ausentes en los libros de texto, según aparece recogido en el siguiente cuadro:

Cuadro 15. Presencias y ausencias en los libros de texto

PRESENCIAS Y AUSENCIAS EN LOS LIBROS DE TEXTO	
VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES O SILENCIADAS
Mundo masculino: hombre de raza blanca	Mundo femenino: su historia, su vida cotidiana, sus ámbitos de discriminación (trabajo doméstico, maternidad, cuidado de la prole, violencia contra las mujeres, precarización laboral, “techo de cristal”, prostitución)
Personas adultas	Niños, niñas, jóvenes y tercera edad
Personas sanas	Personas enfermas, con minusvalía física o psíquica
Personas heterosexuales	Gays, lesbianas, transexuales
Familia tradicional	Estructuras familiares diferentes a la tradicional
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras, pobreza, situaciones de desempleo, malas condiciones laborales (salarios bajos,...)
Mundo urbano	Mundo rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Étnias minoritarias, oprimidas, sin poder
Primer mundo occidental	Países orientales. Tercer mundo. Personas inmigrantes, situaciones de injusticia que suelen vivir
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Adaptado de Torres Santomé (2008)

Desconexión

Hay dos formas principales de desconexión llevadas a los libros de texto:

- La parcelación del conocimiento, de los contenidos seleccionados en áreas, asignaturas o disciplinas, parcelación que no responde a la característica de integrado que define al currículo intercultural (capítulo III), que además, dificulta la creación de situaciones de aprendizaje significativo para el alumnado. Los libros de texto están contruidos de modo disciplinar, salvo excepciones que pretenden un modelo integrado y que suelen quedarse en suma de áreas alrededor de un tema o centro de interés. Excepciones que fundamentalmente encontramos en la etapa de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria.
- La presentación de contenidos curriculares referentes a los grupos que tradicionalmente han sido silenciados a modo de “paréntesis” en el discurso del texto: El día de la mujer, El día de la Paz,...dentro del conjunto de unidades se plantea una unidad al margen o dentro de la estructura de cada

unidad se asocia con un apartado que no tiene ninguna relación con el resto o con el tema o título de la unidad.

Distorsión

Se trata de presentar una visión distorsionada de la realidad. Esta visión distorsionada es difícil de desmontar, ya que su deconstrucción choca con el llamado “sentido común”. Cuando me refiero a “sentido común”, lo defino, siguiendo las aportaciones de Torres Santomé (2008) a aquel que es *fruto de las ideologías dominantes, a partir del cual se construyen categorías de valoración muy estereotipadas, que se caracterizan por ser de corte dicotómico: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos listos, ellos los torpes...*(p.95) Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de opción, deja de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como lógica y natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, o sea, como lo que la mayoría de la población califica como “sentido común” (p.109)

Esta distorsión es fruto de la utilización de distintas estrategias:

- Tergiversación, se seleccionan contenidos que legitimen las desigualdades sociales, económicas, políticas o religiosas, estos contenidos recogen tópicos y estereotipos referentes a las distintas realidades culturales.
- Naturalización, se reelaboran y reinterpretan las realidades para presentarlas como culpables de sus propios problemas o de los problemas que ocasionan a otros grupos. Los contenidos trabajados presentan las desigualdades como naturales, objetivas y lógicas, se conforma y representa el llamado “sentido común”.
- “Psicologización” de los problemas sexistas, raciales, sociales..., los contenidos presentan las situaciones de marginalidad justificándolas desde la persona y sus relaciones interpersonales pero ignorando el resto de estructuras sociales en las que se halla inmersa. La estructura de la sociedad,

la posición que se ocupa dentro de dicha estructura, el éxito socioeconómico o el fracaso escolar es fruto de la herencia de las personas y tiene un componente intelectual y genético determinante.

- Paternalismo/seudo-tolerancia, los contenidos ofrecen visiones jerarquizadas de los pueblos y grupos culturales. Se muestran a los pueblos o culturas oprimidas enfatizando sus diferencias y se les asocia a adjetivos como inculto, ignorante o atrasado, y mostrando al grupo social hegemónico como el salvador de esos grupos. En los contenidos se recoge: “donativo”, “caridad”, “protección”, frente a términos como justicia, igualdad.
- “Tratamiento Benetton”, se basa en el modelo publicitario de Benetton, se presentan imágenes de diferencias e injusticias despolitizándolas, se crea un escenario cargado de colores, sonrisas, y paz. Las injusticias en ese escenario se diluyen y pierden todo su peso y credibilidad. Se muestra la información descontextualizándola, carente de causas estructurales sobre las que poder actuar. Conforma actitudes en aquellos que comparten el “sentido común” que revalorizan su modo o estilo de vida y el marco en el que viven.
- “Infantilización”, la información se presenta de la mano de seres irreales, dibujos animados,...se trata de procurar que el alumnado se mantenga en una especie de *paraíso artificial*. En los contenidos hay ausencia de toda visión negativa, conflicto, desigualdad o injusticia. En las imágenes se recurre a los dibujos versus fotografías para ejemplificar aquellos contenidos que se refieren a voces silenciadas. Los dibujos hacen que esas representaciones resulten más irreales que las que recogen las fotografías. Una de las consecuencias de este tipo de selección y tratamiento de los contenidos es lo que Torres Santomé (1995, 1997, 1998, 2008) denomina *currículum de turistas*, se recogen contenidos de los grupos culturales únicamente relacionados con tópicos como los siguientes: fiestas, gastronomía, folklore o formas de vestir.

- Extrañeza, se trata de seleccionar y presentar contenidos que recogen lo extraño y exótico de los referentes culturales, situándolos así muy lejos de nosotros, enfatizando lo que nos separa y silenciando lo que nos une.
- “Presentismo”/“Sin historia”, los contenidos se presentan despolitizados, ahistóricos, neutros y asépticos, los distintos referentes tienen unas características al margen de la evolución histórica y social. Estamos ante discursos, como señala Torres Santomé, con los que se pretende construir un tipo de personas que acepten como algo inevitable la realidad que les ha tocado vivir.

En este punto sería necesario introducir estrategias en la selección de contenidos que nos ayudaran a situar dicha selección dentro de un enfoque intercultural. En estas estrategias profundizaremos en el capítulo VIII que recoge distintas fases de la metodología de investigación, en concreto, nos referiremos a ellas en el apartado 3: *Definición de categorías de análisis*. Estas estrategias irían encaminadas a organizar los contenidos culturales de una manera significativa, contextualizándolos y estudiándolos desde una perspectiva global e interdisciplinar. Se trataría de garantizar y potenciar la presencia de distintas opciones culturales legítimas *en tanto no obstaculicen derechos fundamentales de individuos o grupos* (Gimeno Sacristán, 1992, p.198). Se buscaría incorporar el conocimiento y las experiencias del alumnado, incorporar y cuestionar los condicionantes históricos, económicos, políticos, culturales o religiosos y analizarlos bajo las dimensiones de justicia y equidad. Incorporar todas las voces, la confrontación, el conflicto, la discusión, el diálogo, la negociación, la responsabilidad y el compromiso. Incorporar las conexiones que existen entre los contenidos seleccionados y las posibles actuaciones en la sociedad. Habrá, también, que tener en cuenta que la selección de contenidos no ha de ser estática y rígida, sino dinámica, flexible y participativa. El trabajo de unos contenidos

contextualizados a través del diálogo y la negociación hace que se construyan significados compartidos que sientan las bases de nuevos contenidos.

Estas estrategias de selección de contenidos no son ajenas a la ideología o las políticas educativas que las sustentan, en el siguiente cuadro, se trata de establecer una relación entre las dimensiones ideológicas, las políticas educativas, los modelos de atención a la diversidad y currículum que hemos presentado en capítulos anteriores y las distintas estrategias que se llevan a cabo para seleccionar y configurar el conocimiento que se trasmite a través de los libros de texto:

Cuadro 16. Ubicación de las diferentes estrategias de selección cultural

UBICACIÓN DE LAS DIFERENTES ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN CULTURAL			
DIMENSIÓN IDEOLÓGICA	Conservadora	Liberal	Crítica
POLÍTICAS EDUCATIVAS	Conservadora	Neoliberal	Sociocrítica
MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segregación ▪ Asimilación ▪ Compensación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pluralismo superficial ▪ Pluralidad de culturas en el marco escolar ▪ Orientación multicultural ▪ Educación no-racista ▪ Modelo de diferencia cultural ▪ Modelo holístico de Banks 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación multicultural crítica ▪ Modelo antirracista ▪ Modelo radical ▪ Enfoque intercultural global
CURRÍCULUM	Monocultural	Estructura monocultural con incorporación de contenidos de diferentes referentes culturales	Proyecto global, integrado, flexible, dinámico y formativo.
ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN CULTURAL	Exclusión	Desconexión Distorsión	Otras estrategias (capítulo VIII)

Estas estrategias presentadas en la elaboración y presentación de los libros de texto como mediadores curriculares pueden constituirse en la base sobre la que sustentar las categorías de análisis del presente trabajo. Pero antes de entrar en el estudio empírico, considero necesario ubicar esta Tesis dentro del panorama de la investigación educativa. Dentro de esta ubicación es interesante detenerse en algunos trabajos previos que se han realizado tomando como objeto de estudio el que ahora nos ocupa, es decir, el libro de texto, señalando aportaciones importantes que han realizado a la presente línea de investigación.

CAPÍTULO VI.

**INVESTIGACIÓN SOBRE LIBROS DE TEXTO Y DIVERSIDAD
CULTURAL**

1. Ámbitos de investigación en educación intercultural
2. Un camino a seguir en investigación sobre educación intercultural
 - 2.1. *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, 1999
 - 2.2. *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*, Aguado y cols., 2007
 - 2.3. *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*, Gil Jaurena, 2008
3. Los libros de texto y la diversidad cultural

Una vez presentado dentro marco conceptual de la presente Tesis, qué entendemos por diversidad cultural, sus implicaciones en la configuración del concepto de educación intercultural (capítulo II), su concreción en la conformación de un currículo intercultural (capítulo III), hecha una aproximación al marco normativo en el que nos movemos en referencia a dichos conceptos (capítulo IV), y definido nuestro objeto de estudio y los papeles que puede desempeñar, considero necesario ubicar esta Tesis dentro del panorama de la investigación educativa.

La educación desde un enfoque intercultural la hemos definido por su carácter multifactorial, por tanto, voy a utilizar como referente un marco conceptual coherente con el enfoque defendido en capítulos anteriores, tomando el propuesto por Bennet, 2001, Aguado ,2003.

1. Ámbitos de investigación en educación intercultural

El marco conceptual propuesto por Bennet, 2001, Aguado, 2003, 2007a, presenta cuatro ámbitos de investigación: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo. *Cada ámbito asume unos presupuestos y unas cuestiones específicas de investigación* (Aguado, 2003, p.69), como se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 17. Ámbitos de investigación en educación intercultural

ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
1. COMPETENCIA INTERCULTURAL (Aguado, 2003) / MULTICULTURAL (Bennet, 2001)	
Presupuestos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es posible reducir el prejuicio cultural. ▪ Los individuos pueden llegar a ser multiculturales sin renunciar a su identidad y a su concepción o visión del mundo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la competencia intercultural individual que nos permita entender a personas culturalmente diferentes a nosotros.
Cuestiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidad cultural. ▪ Prejuicios y estereotipos.
2. EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL (Aguado, 2003)/ EQUIDAD SOCIAL (Bennet, 2001)	
Presupuestos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El cambio social es una condición necesaria para garantizar la igualdad de acceso, participación y éxito. ▪ La equidad y la justicia social son posibles y consistentes con los valores democráticos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar por la justicia social desde el conocimiento y la concienciación de las desigualdades sociales hasta el compromiso con la reforma de la sociedad. ▪ Crear condiciones de igualdad, libertad, y justicia para todos.
Cuestiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demografía, mapas escolares. ▪ Medio cultural, familiar y comunitario. ▪ Educación inclusiva.
3. DIFERENCIAS INDIVIDUALES (Aguado, 2003)/ PEDAGOGÍA DE LA EQUIDAD (Bennet, 2001)	
Presupuestos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los estudiantes tienen habilidades especiales y capacidad para aprender. ▪ La meta principal de la educación pública es capacitar a todos los estudiantes para que desarrollen su potencial al máximo. ▪ La socialización cultural y el sentido de la identidad étnica del profesorado y de los estudiantes influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lograr la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes. ▪ Transformar el medio escolar en toda su amplitud.
Cuestiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilos cognitivos y de aprendizaje. ▪ Variables afectivas y motivacionales.
4. REFORMA DEL CURRÍCULO	
Presupuestos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El conocimiento se construye. ▪ El currículo eurocéntrico en una sociedad multicultural es una herramienta para el racismo y la hegemonía cultural.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstruir y reconstruir el currículo tradicional, que suele ser eurocéntrico. ▪ Descubrir e incluir en el currículo el conocimiento y las perspectivas de las diversas culturas de los estudiantes.
Cuestiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación histórica. ▪ Detección de sesgos en textos y recursos didácticos, medios de comunicación. ▪ Cultura y clima escolares.

Cada uno de los ámbitos de investigación se centra en un objeto de estudio concreto, y cada una de las cuestiones de investigación planteadas en los distintos ámbitos podemos resumirlas tal y como se presenta en los cuadros siguientes:

Cuadro 18. Objetos de estudio en los distintos ámbitos de investigación

OBJETOS DE ESTUDIO EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN	
ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN	OBJETO DE ESTUDIO
COMPETENCIA INTERCULTURAL	INDIVIDUO
EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL	SOCIEDAD
DIFERENCIAS INDIVIDUALES	PEDAGOGÍA
REFORMA DEL CURRÍCULO	CURRICULO

Cuadro 19. Correspondencia entre cuestiones y objetivos de investigación I

CORRESPONDENCIA ENTRE CUESTIONES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN I	
CUESTIONES	OBJETIVOS
1. COMPETENCIA INTERCULTURAL (Aguado, 2003) / MULTICULTURAL (Bennet, 2001)	
Identidad cultural	Establecer y describir las etapas del desarrollo de la identidad cultural Estudio de grupos culturales para aumentar la competencia intercultural de las personas, es decir, sus habilidades comunicativas, las prácticas no discriminatorias y el logro de la justicia social.
Prejuicios y estereotipos	Reducir el prejuicio entendido como <i>una actitud basada en juicios o creencias que no se basan en informaciones previas fiables...</i> (Aguado, 2003, p.72) y reducir la discriminación basada en el prejuicio.
2. EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL (Aguado, 2003)/ EQUIDAD SOCIAL (Bennet, 2001)	
Demografía, mapas escolares	Analizar las tendencias de la población especialmente en lo referido a logros educativos y socioeconómicos que llevan a compartimentar determinados grupos culturales, géneros o estatus económicos.
Medio cultural, familiar y comunitario	Detectar sesgos y estereotipos en la "cultura oficial". Detectar y analizar la distancia existente entre la cultura familiar y/o comunitaria y la "cultura oficial" que se trasmite en la escuela.
Educación inclusiva	Estudiar y promover los esfuerzos individuales y grupales para generar cambios que eliminen las desigualdades e injusticias sociales.

Cuadro 20. Correspondencia entre cuestiones y objetivos de investigación II

CORRESPONDENCIA ENTRE CUESTIONES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN II	
CUESTIONES	OBJETIVOS
3. DIFERENCIAS INDIVIDUALES(Aguado, 2003)/ PEDAGOGÍA DE LA EQUIDAD (Bennet, 2001)	
Estilos cognitivos y de aprendizaje	Identificar los estilos cognitivos y de aprendizaje que definen a grupos culturales específicos. Identificar las etapas del desarrollo de la identidad de los grupos culturales. Reconocer que todas las personas pueden aprender independientemente de su estilo cognitivo y de aprendizaje. Relacionar variables cognitivas y variables culturales.
VARIABLES AFECTIVAS Y MOTIVACIONALES	Identificar variables no cognitivas que inciden en el logro de objetivos educativos, como el autoconcepto, la motivación, las expectativas familiares,... Analizar las condiciones del clima escolar que potencian la consecución de objetivos educativos en los estudiantes, como: prácticas escolares, interacciones personales, actitudes y creencias,...
4. REFORMA DEL CURRÍCULO	
Investigación histórica	Repensar la historia en general y de cada disciplina en particular, teniendo en cuenta la diversidad cultural. Reconstruir el currículo tradicional que suele ser eurocéntrico para reconstruir un nuevo currículo que responda a un enfoque intercultural. Dotar a los estudiantes de estrategias que les permitan analizar los contenidos recogidos en el currículo.
Detección de sesgos en textos y recursos didácticos, medios de comunicación	Analizar la presencia de sesgos, estereotipos, prejuicios, errores,... en los distintos soportes utilizados en el marco escolar. Reconocer el papel de los libros de texto en la transmisión y legitimación de determinadas situaciones de discriminación y desigualdad social.
Cultura y clima escolares	Estudiar los distintos aspectos del diseño y desarrollo de un currículo intercultural.

Como vemos en el cuadro 18, el cuarto ámbito de investigación se centra en la Reforma del currículo. Esta Tesis tal y como se ha venido dibujando a través de la construcción de un marco conceptual se centra en el currículo aunque desde la convicción de que no puede aislarse de la pedagogía, el individuo y la sociedad.

Los presupuestos de los que parte este grupo de investigaciones están en sintonía con los que se defienden desde este trabajo, que fundamentalmente son:

- El conocimiento se construye.
- El currículo eurocéntrico es una herramienta para el racismo y la discriminación racial.

Por otro lado, también comparte los objetivos que se persiguen:

- Reconstruir el currículo tradicional que suele ser eurocéntrico.
- Incluir el conocimiento y los enfoques de las diversas culturas de los estudiantes en un currículo compartido.

De las cuestiones de investigación propuestas, dentro de este ámbito de investigación por Aguado, 2003, Bennet, 2001, considero que esta Tesis se enmarca principalmente en la segunda cuestión que se refiere a la detección de sesgos en los textos y de forma más indirecta en las otras dos cuestiones referidas a la investigación histórica y a la cultura y el clima escolar.

Los objetivos compartidos con estas cuestiones son:

- Analizar la presencia de sesgos, estereotipos, prejuicios o errores, en los distintos soportes utilizados en el marco escolar, en concreto en el caso de la presente Tesis, en los libros de texto.
- Reconocer el papel de los libros de texto en la transmisión y legitimación de determinadas situaciones de discriminación y desigualdad social.
- Reconstruir el currículo tradicional que suele ser eurocéntrico para conformar un nuevo currículo que responda a un enfoque intercultural.
- Dotar a los estudiantes de estrategias que les permitan analizar los contenidos recogidos en el currículo.

La presente Tesis se ha nutrido de diferentes investigaciones previas que han realizado aportaciones sobre tres aspectos fundamentales presentes en este trabajo:

- Aportaciones sobre el enfoque intercultural en educación. Dichas aportaciones las desarrollaremos a continuación, en el siguiente apartado.

- Aportaciones sobre el objeto de estudio: el libro de texto, que aparecen recogidas en el apartado 3 del presente capítulo.
- Aportaciones al método de investigación, aspecto recogido en la segunda parte de esta Tesis: estudio empírico, en concreto, en el capítulo VII.

2. Investigación sobre educación intercultural en la escolaridad obligatoria

La investigación sobre educación intercultural tiene un largo recorrido si dentro de estas investigaciones enmarcamos dos términos: *intercultural* y *multicultural*. Estos dos términos ya han sido protagonistas de este trabajo explícitamente en el capítulo II, apartado 4, en el que tratamos de delimitar los dos conceptos que en ocasiones se utilizan indistintamente y que pueden presentar connotaciones diferentes. En dicho capítulo, hemos defendido que, dado que esta Tesis se sitúa en el ámbito español y, por tanto, europeo, utilizamos el término intercultural para definir una realidad y un proceso social y cultural dinámico diferenciándolo del término multicultural que representa una realidad social estática en la que coexisten diferentes grupos sociales o culturales.

Centrándonos en las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito español y que de alguna forma se enmarcan dentro de la educación intercultural, nos encontramos con que muchas de ellas no responden al marco conceptual sobre educación intercultural defendido en la presente Tesis, si no que los estudios establecen su foco de atención en determinados grupos sociales o culturales, preferentemente, alumnado extranjero o inmigrantes.

Por ello, dentro de las investigaciones realizadas que pueden definirse con unos u otros adjetivos, es importante no detenerse demasiado en el rótulo que utilizan y analizar cuáles son los fines y objetivos que persiguen. De esta manera seremos más precisos al argumentar si se corresponden con el enfoque intercultural defendido en esta Tesis.

En el ámbito español son numerosos los estudios que podrían enmarcarse en la investigación sobre diversidad cultural. En este sentido, nos encontramos con dos trabajos de investigación que aportan una visión amplia de los estudios e investigaciones realizados bajo el epígrafe de investigación sobre diversidad cultural:

Grañeras et al., CIDE, 1998, 2002, realiza una revisión sobre las desigualdades en educación en España en la que incluye un capítulo sobre investigación en educación intercultural. En dicho capítulo se hace referencia a 45 investigaciones realizadas entre 1990 y 2002.

Una nueva revisión sobre estudios e investigaciones sobre educación intercultural en España entre 1988 y 2004, es realizada por Aguado y Grañeras, CIDE, 2005b, y forma parte de un documento titulado: *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. En este trabajo se reconoce el enorme avance que ha experimentado la investigación sobre educación intercultural en España desde 1990. Las investigaciones en educación intercultural son clasificadas en función de un sistema de categorías teniendo en cuenta sus contenidos, tal y como aparece recogido en el siguiente cuadro:

Cuadro 21. Criterios de clasificación de la investigación en educación intercultural

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
A. ENFOQUE INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN	A.1. Diagnóstico del sistema educativo y datos de escolarización.
	A.2. Análisis de marcos legales, normativas, medidas.
B. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	B.1. Medidas organizativas y curriculares.
	B.2. Atención a la diversidad y cultural (cuestiones relacionadas con la enseñanza- aprendizaje, mantenimiento de las lenguas, competencia intercultural, identidad cultural, prejuicios y estereotipos).
	B.3. Acogida, atención a familias, mediadores (actuaciones desde el ámbito no formal).
	B.4. Intervención educativa: profesorado.

Fuente: Aguado y Grañeras, 2005b, p.233

Dos de los referentes de investigación en educación intercultural principales utilizados en esta Tesis aparecen recogidos dentro de esta clasificación. Concretamente, bajo el epígrafe: *A.1. Enfoque intercultural de la educación: Diagnóstico del sistema educativo y datos de escolarización*. Estas investigaciones son:

Aguado (dir), CIDE, 1999, *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*

Grupo Eleuterio Quintanilla, E., 1998, *Libros de texto y diversidad cultural*, en esta investigación ahondaremos más en el apartado 3: los libros de texto y la diversidad cultural, en el que abordaremos aspectos relevantes de esta investigación y de otras cuyo principal objeto de estudio ha sido el libro de texto.

Además del estudio citado de Aguado, para la elaboración de esta Tesis se han utilizado otros dos estudios a los que es interesante referirse:

- *Aguado y cols., 2007a, Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria.*
- *Gil Jaurena, I, 2008, El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar.*

2.1. Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales, Aguado y cols.1999

Este estudio es el primero realizado por el Grupo INTER y recibió en 1998 el Primer Premio de Investigación Educativa del CIDE.

La investigación parte de la necesidad de analizar el tratamiento que se plantea para responder a las diferencias culturales desde la educación dentro de la enseñanza obligatoria. En el estudio se plantean una serie de objetivos que abarcan la teoría, la metodología y la práctica.

Las conclusiones de este estudio llevado a cabo en 25 centros públicos de enseñanza primaria y secundaria obligatoria, han puesto de manifiesto que desde

los centros, a menudo, se contribuye a la discriminación de algunos grupos culturales. En ocasiones, esta discriminación se refleja de modo explícito en el currículo formal y, otras veces, forma parte del currículo oculto que se transmite y se lleva a la práctica en los centros de modo implícito. En los centros observados se concluye que el currículo que se defiende no responde a un enfoque intercultural. Se transmite una “cultura oficial” que recoge los valores y creencias de la cultura “mayoritaria” sin tener en cuenta la de los grupos minoritarios. El enfoque intercultural solo adquiere cierto protagonismo en actividades puntuales, hecho que promueve una visión superficial de las culturas.

2.2. Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria, Aguado y cols., 2007b

Este documento presenta un resumen de la investigación titulada “Diversidad cultural de los estudiantes y logros escolares en enseñanza obligatoria. Validación de un modelo causal”, realizada durante el periodo 2003/2006 dentro de un proyecto I+D+I 2002 del MEC.

Este proyecto de investigación es una continuación de un estudio previo, al que nos hemos referido previamente, titulado “*Diversidad cultural e igualdad escolar. Diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*” (MEC/CIDE, 1999) en el que se establece un modelo causal que explica relaciones entre características de los estudiantes, procesos de enseñanza y resultados académicos en contextos escolares. Una de las aportaciones de este estudio fue la elaboración y aplicación de escalas de observación para ser utilizadas en centros y aulas, entre las que se encuentra una escala para analizar materiales didácticos desde un enfoque intercultural. Esta escala se construye a partir de aportaciones previas como son la “Guía para la planificación curricular multicultural” (Grant y Sleeter, 1986); “Criterios para la elaboración y selección de materiales y recursos y materiales” (James y Jeffcoete, 1985) y “Exploración y clarificación de valores”

(Schoem, Frankel, Zúñiga y Lewis; 1993); análisis de libros de texto y construcción del conocimiento (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2004; García Pascual, 1998). Esta escala es una de las referencias principales para la definición del sistema de categorías que utilizaremos en el diseño de investigación de este trabajo (capítulo VIII).

2. 3. El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar, Gil Jaurena, 2008

La Tesis Doctoral realizada por Inés Gil Jaurena, titulada *“El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar”*, dirigida por Teresa Aguado Odina y presentada en 2008, persigue como objetivo específico *analizar las prácticas escolares en educación primaria desde la perspectiva intercultural y plantear propuestas de mejora en la forma en que la diversidad cultural es concebida y abordada en las escuelas* (Gil Jaurena, 2008, p.27)

Al revisar esta Tesis, se constata que, el marco conceptual en el que se ubica tiene muchos elementos en común con la presente Tesis, fruto posiblemente de que hemos bebido, en algunos momentos del proceso de elaboración de la misma, de fuentes comunes (Aguado, Banks, Bennet,...). Su investigación se enmarca en el ámbito de la educación intercultural y la eficacia escolar. Es interesante la descripción de escenarios escolares que realiza valorando el ajuste más o menos intercultural de los mismos. También, es de resaltar, el hecho de que una vez presentados los resultados y las conclusiones de su investigación, en función de ellos, proponga una serie de pautas de mejora de las prácticas educativas y a tener en cuenta en los programas de formación del profesorado.

En los siguientes cuadros, presento algunas aportaciones a destacar de los estudios anteriormente mencionados:

Cuadro 22. Principales aportaciones a la presente investigación I

PRINCIPALES APORTACIONES A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN I
<p><i>Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España, Grañeras, CIDE, 1998</i></p>
<p>- La mayor parte de las investigaciones se ocupan de describir la realidad, por tanto, sería interesante investigar para explicar la realidad y para poder cambiarla</p> <p>- Falta de acuerdo en los conceptos utilizados.</p> <p>- Diagnóstico de necesidades educativas: problemática socio-cultural asociada a los inmigrantes y a los gitanos; alta correlación entre inmigración y marginalidad; confusión entre asimilación e integración; problemática asociada a una política educativa que vincule la intervención educativa intercultural con la educación compensatoria; importancia de la coexistencia del aprendizaje de lenguas; formación del profesorado y necesidad de que asuma la transformación que el fenómeno multicultural reporta a la escuela; escasa presencia de estudios sobre interculturalidad en relación a la variable de género.</p>
<p><i>La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España, Aguado y Grañeras, CIDE, 2005b</i></p>
<p>- Revisión en estudios e investigaciones sobre educación intercultural</p> <p>- Identificación de cuatro dimensiones básicas para avanzar en la construcción de un modelo educativo que responda al enfoque intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none">o Los agrupamientos y selección de estudiantes y profesores.o La metodología, actividades y recursos que se utilizan.o Los criterios y procedimientos de diagnóstico y evaluación.o Las vías de participación de padres, profesores, estudiantes y comunidad. <p>- El cuestionamiento de la actual preponderancia del libro de texto en la práctica escolar, y la necesidad desde un enfoque intercultural de la existencia de recursos variados, del acceso a fuentes de información y estudio diversas.</p>

Cuadro 23. Principales aportaciones a la presente investigación II

PRINCIPALES APORTACIONES A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN II
<i>Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales, Aguado y col., 1999</i>
<ul style="list-style-type: none">- Delimitación de un marco teórico desde el que abordar el tratamiento de la diversidad cultural en educación: conceptos, enfoque intercultural y desarrollo de la educación intercultural en el ámbito español y europeo - Constatación de que un enfoque intercultural no se identifica con la puesta en marcha de actuaciones que van dirigidas a grupos culturales específicos, si no que deben afectar a todos los participantes en el proceso educativo. - El fin último de la propuesta intercultural es la transformación de la escuela en todas sus dimensiones - El currículo oculto comporta aspectos que pueden promover la discriminación y la desigualdad. - Los instrumentos elaborados y utilizados en esta investigación pueden ser usados como guías para orientar al profesorado e introducir un enfoque intercultural en sus actuaciones. - La escuela obligatoria no es eficaz en lograr que todos los estudiantes alcancen habilidades y competencias que les capaciten para desenvolverse como ciudadanos y acceder a otros recursos sociales, laborales y educativos disponibles, independientemente de su origen nacional, étnico, geográfico, religioso. Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de promover el enfoque intercultural como fórmula adecuada desde la que introducir cambios en profundidad que modifiquen este estado de cosas.
<i>Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria , Aguado y cols., 2007b</i>
<ul style="list-style-type: none">- Definición de un marco que recoge los ámbitos y cuestiones de investigación en educación intercultural, que se ha utilizado en el presente trabajo para poder ubicar esta Tesis (Recogido anteriormente en este capítulo). - La elaboración y utilización de una escala para analizar materiales didácticos desde un enfoque intercultural a partir de aportaciones previas como son la “Guía para la planificación curricular multicultural” (Grant y Sleeter, 1986); “Criterios para la elaboración y selección de materiales y recursos y materiales” (James y Jeffcoete, 1985) y “Exploración y clarificación de valores” (Schoem, Frankel, Zúñiga y Lewis; 1993); análisis de libros de texto y construcción del conocimiento (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2004; García Pascual, 1998). - Es interesante la referencia que se hace, a partir de los resultados del estudio, sobre los obstáculos con los que se encuentra la educación intercultural. Entre ellos se encuentran: las condiciones estructurales de los centros educativos, como la burocracia, el innatismo, el pensamiento único que niega alternativas y funciona a base de certezas, como la adscripción temprana a programas específicos y el libro de texto único.

Cuadro 24. Principales aportaciones a la presente investigación III

PRINCIPALES APORTACIONES A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN III
<i>El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar, Gil Jaurena, 2008</i>
- Propone un marco conceptual de la educación intercultural que se caracteriza por su globalidad y dinamismo, que se sustenta en el reconocimiento de la diversidad y apuesta por la igualdad/ equidad.
- La educación intercultural es una <i>opción educativa y política capaz de contribuir, explícitamente, a la construcción de una sociedad plural más justa y equitativa</i> (p. 408)
- De la revisión de investigaciones se concluye que es necesario desarrollar los procesos educativos poniendo énfasis en la promoción de la calidad y equidad educativas.
-Revisión de modelos de atención a la diversidad
- La visión de la diversidad en los materiales y recursos didácticos, no suelen resaltar aspectos relevantes de otros grupos culturales mas allá de aspectos superficiales como el folklore, en los materiales se hace hincapié en la igualdad no como fin sino como presupuesto. La autora entiende que no sería preciso elaborar materiales “interculturales”, sino que la utilización de los mismos se hiciera desde un enfoque intercultural: problematizando con los contenidos, introduciendo distintas perspectivas,...

Continuando con la ubicación de esta Tesis dentro del panorama actual de investigación en educación intercultural, vamos a detenernos en aquellas investigaciones que se ocupan y preocupan de la reforma del currículo y que plantean cuestiones relacionadas con el análisis de los libros de texto y otros materiales curriculares.

3. Los libros de texto y la diversidad cultural

Son numerosos los estudios realizados sobre los libros de texto y diferentes aspectos relacionados con la diversidad cultural.

Así, Calvo Buezas, T. (1989) realizó un estudio de 218 libros entre los que se incluían libros de texto de las diferentes etapas educativas: preescolar, EGB, BUP, FP y lecturas complementarias, de los cuales se seleccionaron para su análisis 441 fichas o citas que se agruparon entorno a cinco temas:

- Minorías étnicas en España
- Minorías étnicas y racismo en otros países
- Igualdad y derechos humanos
- Solidaridad y justicia con marginados y pobres
- Comparación de pueblos y culturas de España

Entre las conclusiones de su investigación cabe destacar:

- La presencia prácticamente nula de los gitanos en los textos escolares. No se transmite ninguna imagen sobre este referente cultural, simplemente está ausente y silenciado.
- La dominación del espacio y el etnocentrismo localista que lleva consigo el *silencio* de los pueblos y culturas minoritarias de España. Los modelos dominantes de identificación corresponden con el prototipo de familia de clase media, sus patrones de conducta, su tipo de parentesco, sus hábitos de ocio y trabajo, su valoración del estudio y la escuela, su número de hijos,...
- *Los racistas son los otros*, en este sentido se da escasa atención a las minorías étnicas de España en contraste con la atención que se le otorga a minorías y *problemas raciales* de otros países.
- *Los Derechos Humanos* aparecen frecuentemente en los textos y se reivindica su cumplimiento pero se asocia su incumplimiento a los países de Tercer Mundo, transmitiendo de modo implícito que en nuestra realidad sí se cumplen.
- *La Solidaridad con los pobres, explotados, perseguidos, hambrientos y marginados* se estimula desde los textos escolares, pero de modo explícito y en ocasiones implícito todos estos problemas: hambre, pobreza, explotación se sitúan fuera de nuestras fronteras, predominantemente en el llamado Tercer Mundo.

Alegret y su equipo (1991) analizaron 162 manuales escolares de EGB, BUP y FP en materias de Experiencias, Ciencias de la naturaleza, Ciencias Sociales y

Geografía e Historia. Estudiaron el tratamiento que los textos escolares daban a las diferencias culturales y sociales. Centrándose entre otros aspectos en:

- La configuración del concepto de especie humana
- La representación de las diferencias, y
- Los factores que nos llevan a desarrollar actitudes racistas

A partir de su análisis descubren como los libros de texto transmiten una visión racialista de la humanidad que sirve de base para el etnocentrismo, el racismo y la xenofobia.

Serra i Salamé, C. Y Alegret i Tejero, J.Ll. (1997), analizan la presencia de la diversidad cultural en los materiales escolares llegando a las siguientes conclusiones:

- La historia de las civilizaciones no europeas se ha tratado con prejuicios y con muchas omisiones.
- En los materiales se da una fuerte presencia de conceptos y teorías racistas.
- Cuando se aborda la diversidad cultural se hace desde una perspectiva etnocéntrica lo que nos impide interpretar adecuadamente al resto de las culturas.

Grant y Sleeter (1991) realizaron un estudio sobre la representación que se hace de las clases sociales, la raza, el sexo y la discapacidad en los libros de texto. Para ello analizaron libros de texto de distintas áreas: Lenguaje, Ciencias Sociales y Matemáticas. En este estudio se analiza: la imagen, antología, gente, lenguaje, narración y mixto. Se analizan las imágenes, los textos de lectura y los complementarios, el uso que se hace del lenguaje, los grupos que aparecen y su tratamiento. Grant y Sleeter concluyen su análisis con que el tratamiento a la diversidad y las bases sentadas sobre el multiculturalismo no han influenciado el tratamiento que se le da a los contenidos y sigue perviviendo un modelo de currículo monocultural con dominio de la voz del hombre blanco y occidental.

En un estudio coordinado por Marina Subirats (1993, citado en Muñoz Jordan, A, 2004) sobre libros de 5º y 7º de EGB y de 1º de BUP de Ciencias Sociales de diversas editoriales, se elaboró un sistema de indicadores para la observación sistemática del sexismo comprobando que:

- 1- *La presencia de la mujer es prácticamente nula incluso inferior que en estudios precedentes.*
- 2- *La utilización de genéricos en todas las editoriales analizadas enmascara el protagonismo de un grupo de varones adultos que ostentan el poder.*
- 3- *Se reafirma el discurso androcéntrico donde los personajes subordinados no son protagonistas del discurso histórico.*
- 4- *No existe conflicto social y las relaciones sociales aparecen descontextualizadas.*
- 5- *No existe correspondencia entre la imagen y el texto.*
- 6- *Se repiten imágenes y lecturas entre las distintas editoriales existiendo por tanto consenso en el discurso científico.*

Continuando con las aportaciones de Marina Subirats (1994), Subirats señala que *las frases e imágenes de los estereotipos sexuales más criticados han ido desapareciendo al hacerse excesivamente evidente...* pero que recientes trabajos sobre los libros de texto utilizados en las escuelas españolas muestran el claro androcentrismo de los contenidos en los que se excluyen temas vinculados a la vida de las mujeres que han jugado un papel crucial en la historia de las civilizaciones, como los sistemas de parentesco.

Subirats (2009) defiende *la inclusión del género femenino y todos los saberes que ha producido como parte integrante de una cultura común.* Aboga por la presencia de mujeres relevantes en los ámbitos cultural y social conjuntamente con la figura de hombres, asimismo, relevantes. La introducción en los currícula de *aprendizajes básicos para la vida productiva y reproductiva* eliminando los estereotipos sexistas que pueden aparecer ligados al ámbito productivo y doméstico.

Nieves Blanco (1994, 1999, 2000, 2001), ha revisado el tratamiento dado a hombres y mujeres en más de 4500 páginas de libros de texto de primer ciclo de ESO de diferentes áreas (Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Matemática, Educación Física y Ciencias Naturales), de libros de texto en editoriales de máxima difusión en la Comunidad de Andalucía. Entre las aportaciones que podemos recoger de este estudio, me gustaría destacar:

- Reforzando algunas de las conclusiones recogidas anteriormente de los estudios realizados por Subirats: la discriminación sexista ha pasado de ser evidente a ser “sutil”, se sigue fomentado una imagen de patriarcado y androcentrismo.
- Los referentes masculinos siguen siendo mucho más numerosos que los femeninos (A modo de ejemplo, señalar que alrededor del 75% de los personajes que aparecen en las páginas analizadas son hombres frente a un 25% de mujeres)
- Los modelos de identificación son estereotipados y limitados.
- No hay diferencias sustanciales en el tratamiento dado por unas editoriales u otras.

Harada (1994, citado en Aguado, T., 2003, p.84) realizó un estudio que se ha convertido en modélico en el área. Se utilizó una escala basada en las propuestas del Council of Intercultural Books for Children (CIBC). Sólo uno de los 24 textos analizados estaba libre de sesgos culturales. Por su parte, King (1992) analizó tanto libros de texto como lecturas recomendadas y centró su análisis en la forma en que se narraban la inmigración y las diferentes valoraciones que se hacían de la inmigración “europea” del siglo XIX hacia el Nuevo Mundo. El estudio pone de manifiesto las enormes diferencias en la valoración de la inmigración anglo, la latina o la afroamericana ... Del mismo modo, se subraya el papel de los libros de texto en la transmisión y legitimación de determinadas situaciones de discriminación y racismo.

El Grupo Eleuterio Quintanilla, al que ya nos hemos referido anteriormente en esta Tesis, es un colectivo de docentes que trabajan en distintos niveles de Educación Primaria y Secundaria y forman parte de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica. Esta plataforma defiende un sistema de enseñanza democrático, solidario e igualitario. Este grupo de profesores de Primaria y Secundaria también ha creado una página web: www.equintanilla.com (Educación Intercultural Crítica), en ella, a través de publicaciones (libros, artículos,...) se recogen aportaciones a la educación intercultural centrándose, sobre todo, en la problemática de las migraciones y las minorías étnicas. Presentan, además, materiales referidos a estos temas destinados a su aplicación directa en el aula.

Este colectivo de docentes en 1998 publica un proyecto de investigación que han llevado a cabo analizando una serie de manuales escolares en relación a ciertos aspectos de la diversidad.

Los manuales seleccionados para la investigación han sido 64 libros de texto de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Las áreas a las que se referían estos libros eran:

- En Educación Primaria: Lengua Española y Literatura, y Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural
- En Educación Secundaria: Lengua Castellana y Geografía e Historia

Los ámbitos de análisis han sido:

- La diversidad pluricultural y plurinacional del Estado español,
- La minoría étnico-cultural gitana, y
- La migraciones

Las conclusiones para cada uno de los ámbitos de análisis han sido las siguientes:

- La diversidad pluricultural y plurinacional del Estado español.

Al carácter pluricultural y plurinacional del Estado español se le concede escasa importancia, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, sobre todo en el enfoque político-cultural de la diversidad. Hay poca información, los “silencios” referidos a la diversidad cultural del Estado español acaban representando una realidad incomprensible, carente de sentido para los estudiantes.

- Con respecto a la minoría étnico-cultural gitana, su presencia es nula y sólo algún manual se refiere al pueblo gitano tomando el tema como anécdota. Las imágenes en la que aparecen recogidas las costumbres del pueblo gitano lo hacen desde una perspectiva exótica y estereotipada, y no se hace ninguna mención, ni reflexión sobre aspectos como la marginación o los conflictos derivados de su integración e inserción social.
- Sobre las migraciones, se da una visión sesgada en cuanto al origen y las causas de las mismas, predominando las imágenes que se refieren a migraciones africanas, estando, generalmente, ausentes de los textos las personas refugiadas. La migración se suele presentar como un problema y como algo “ilegal”. Cualitativamente se observa la prepotencia de “Occidente” que es la que *“aporta” a las demás culturas*. Prácticamente *no se hace mención a las organizaciones o actividad ciudadana en apoyo a la igualdad de derechos. Ni a la propia actividad reivindicativa de los/las inmigrantes*. Se dan, en general informaciones acabadas que no se analizan.

Apple, M. (1986, 1989, 1995a, 1995b, 2002), cuyas aportaciones han sido recogidas en los diferentes capítulos que conforman el marco conceptual de esta Tesis, en varias de sus obras analiza la relación que existe entre el libro de texto e intereses políticos y económicos. Nos señala como a través del libro de texto se transmite un “conocimiento oficial”, conocimiento que además es uniforme para todo el sistema que lo consume. El libro de texto constituye, también un elemento de control de la práctica docente.

“La manera en que algo se convierte en ‘conocimiento oficial’ es siempre un proceso político. Si queremos entender cómo el primer soporte de este conocimiento oficial – el libro de texto- tiene el aspecto que tiene, y cómo se puede cambiar, no podemos permitirnos el lujo de ignorar la política de los movimientos sociales en épocas pasadas...” (Apple, M., 1995a, p.115)

García Mínguez, J.; Beas Miranda, M. (1995), por su parte, realiza un análisis histórico del libro de texto, partiendo del planteamiento de que *el libro de texto ha sido uno de los elementos que con más eficacia contribuyó a expandir y poner límites a la enculturación*, (p.13). Las principales conclusiones de su análisis se refieren a la doble función que realiza el texto: por un lado, socializa la cultura y puede llegar a ser un elemento liberador del pueblo, y por otro, afianza un modelo determinado y dominante de sociedad, imponiendo unas normas y unos valores tradicionales.

Giroux, H. (1996, 1999) presenta análisis muy interesantes y conclusiones sobre aspectos de la cultura popular y la cultura empresarial. Él nos muestra las relaciones que existen entre la cultura mercantilista y la educación, cuyo fin sería formar ciudadanos cuyo principal objetivo sería el consumo de bienes.

Este autor analiza, entre otras:

- La campaña publicitaria de Benetton,
- películas como “Pretty woman” o “Good Morning Vietnam”, y
- de manera muy completa (por su amplitud, por su importancia, por sus posibilidades,...) la factoría Disney (cadenas de televisión, productos, parques temáticos, producciones cinematográficas,...), haciendo emerger las repercusiones que tiene esta factoría como creadora y divulgadora de la “cultura Disney” en la cultura popular y en la cultura escolar.

Aunque los trabajos realizados por Giroux van dirigidos fundamentalmente a productos publicitarios, cinematográficos y de los mass-media, creo que es interesante el análisis que hace de los mensajes transmitidos y de la construcción de significados a través de los mismos. Además, una de las estrategias curriculares

propuestas por Torres Santomé mencionadas anteriormente: el tratamiento “Benetton” de los contenidos, se basa en las aportaciones realizadas por este autor, fruto del análisis de las campañas publicitarias de esta marca.

Martínez Bonafé, J. (1992a, 1992b, 1993, 2002) analiza el papel que desempeñan los textos escolares, cómo estos textos pueden estar determinados por un mercado con unos intereses particulares por parte de las editoriales. Este autor, además, plantea por qué este instrumento en particular ha evolucionado tan poco en relación con otros medios, soportes y sistemas de reproducción social. Partiendo de que ningún libro de texto transmite un conocimiento neutral, objetivo o aséptico, Martínez Bonafé insiste en que habrá que plantearse al servicio de qué intereses trabaja. Este autor propone, además, otras alternativas a la utilización del libro de texto siguiendo la pedagogía de Freinet y aprovechando los avances de la informática.

Johnsen, E. B., (1996), presenta un estudio sobre la investigación de libros escolares, llegando entre otras a las siguientes conclusiones:

- Se ha hecho poca investigación sobre la escritura, desarrollo y distribución de libros de texto.
- Los libros de texto han sido y continúan siendo la ayuda a la enseñanza utilizada de un modo más amplio y generalizado.

Se hace mención de distintas investigaciones realizadas, utilizando diferentes métodos, y se señalan también algunas de las dificultades con las que se encuentran los investigadores a la hora de analizar los libros de texto, como pueden ser:

- Cómo distinguir entre el desarrollo, uso y contenido.
- Cómo establecer criterios para la división de énfasis entre contenido de la materia, pedagogía, didáctica y literatura,...

Por su parte, Andrés Muñoz Jordán (2004) en su Tesis: “Marroquíes en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): valoraciones sobre

la heterogeneidad cultural en educación”, realiza un análisis de las valoraciones que se realizan sobre los marroquíes en los libros de texto.

Muñoz Jordán, en el marco teórico, se sitúa en el diseño de un currículo intercultural partiendo de la premisa de que para poder respetar a otra cultura es necesario conocerla y entenderla. Para ello fija tres dimensiones en torno a los marroquíes:

- a) *Los orígenes,*
- b) *La experiencia histórica que ha tenido en el seno de una cultura dominante y*
- c) *Su situación actual*

Y valora el tratamiento que se hace de dichas dimensiones en diferentes libros de texto de la ESO.

A partir del análisis de los libros de texto más utilizados en la Comunidad Valenciana, el autor concluye que forman parte de un “modelo de escuela asimilacionista” con una sola cultura donde no se reconocen y valoran las diferencias y donde se representa a las distintas realidades de un modo jerarquizado y generalizador. Se ofrece una visión del “otro”, en este caso de la cultura marroquí, como una cultura atemporal, estereotipada e inferior o poco evolucionada. Se utilizan frecuentemente para definir los rasgos de esta cultura los estereotipos, omisiones, conceptos erróneos, simplificación de las formas de vida y la ausencia de voces discrepantes. La visión que se ofrece de Marruecos es la de un *“país anclado social y económicamente en la edad media y que el/la marroquí vive en una “tienda de campaña” en medio de un desierto y que todos son musulmanes y musulmanas y hablan árabe”* (Muñoz Jordan, 2004, p.416). Además, los marroquíes se constituyen en ocasiones en una amenaza a la “civilización occidental” (que representa al bien por excelencia) y a través de la inmigración (pobre, marginal e ilegal) los marroquíes pretenden adquirir “nuestros” derechos en un *“plisplas”*. A través de su investigación, Muñoz Jordan, también constata que el libro de texto se utiliza de forma mayoritaria en las distintas áreas, niveles y centros educativos, y

que son unas pocas editoriales las que concentran la venta de libros de texto. Estos libros de texto siguen el currículo oficial en aspectos referidos a objetivos y contenidos, pero no en aspectos relacionados con las orientaciones o principios metodológicos, como pueden ser:

- Partir de los conocimientos previos del alumnado,
- fomentar el aprendizaje significativo o
- fomentar la interacción social.

Por último, resulta también de gran interés, la aportación de este autor en referencia a estudios previos sobre los libros de texto, algunos de los cuales han servido también como referencia al presente trabajo y se han presentado previamente en este capítulo.

En síntesis, el libro de texto cumple un papel importante dentro de las aulas y de los hogares, como mediador entre la realidad socio-cultural y el alumnado. A lo largo de esta parte de la Tesis: marco conceptual, hemos tratado de definir el enfoque intercultural y sus implicaciones en la construcción del currículo, hemos delimitado nuestro objeto de estudio: el libro de texto y nos hemos detenido en los diferentes papeles que desempeña este soporte: como producto comercial, organizador de la práctica docente y como producto cultural. Hemos visto como la selección de contenidos que se recogen en sus páginas orienta y, en ocasiones, condiciona la construcción de significados que se potencia desde la escuela. Por ello, es fundamental, hacer emerger tanto el sentido como el significado que se encierra en esas páginas con respecto a distintos aspectos de la realidad. Lograr esa emergencia y valorar su ajuste al enfoque intercultural es uno de los objetivos que se persigue en esta Tesis y que trataré de llevar a cabo en la segunda parte de esta investigación que corresponde con el marco empírico de la misma.

PARTE II.
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO VII. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. Marco del diseño de investigación
2. Diseño y técnicas de investigación
 - 2.1. Cuestiones de investigación
 - 2.2. Finalidades y objetivos de la investigación
 - 2.3. Metodología de análisis de contenido
3. Fases de la investigación
4. Elección del área
5. Elección de nivel educativo
6. Selección de editoriales

Una vez ubicada mi Tesis dentro de un marco conceptual en relación con el enfoque intercultural (capítulo II y III) y con su objeto de investigación: los contenidos del libro de texto (capítulo V), vamos a sumergirnos en el estudio empírico propiamente dicho, teniendo en cuenta que la metodología que vamos a aplicar se basará en el análisis de contenido.

Antes de entrar en la descripción de las distintas fases que llevaremos a cabo en la investigación, creo que es necesario situar el diseño de la misma dentro de las diferentes líneas de análisis existentes. En este sentido utilizaré como referencia la investigación realizada por el profesor Enrique García Pascual, y que recoge en su Tesis Doctoral: "Libros de Texto y Reforma Educativa. Análisis de los Textos Escolares de Educación Primaria", (1996).

1. Marco del diseño de investigación

Enrique García Pascual, (1996), presenta una exposición de las diferentes líneas de análisis existentes en relación a la revisión de los libros de texto. De las líneas de análisis presentadas por el autor, resulta interesante la diseñada por el profesor Area (1994), ya que de alguna forma aúna las diferentes líneas propuestas por otros autores (Rodríguez, Escudero y Bolívar (1978), Navarro López (1985), Colás (1988),...citados por García Pascual, 1996) que también aparecen recogidas en esta Tesis.

El profesor Area (1994) establece seis perspectivas de análisis:

1. Escalas y procedimientos de consideración objetiva
2. Análisis de contenido ideológico del material
3. Análisis de la lecturabilidad de textos
4. Análisis de procesos psicológicos implicados en el aprendizaje con materiales textuales
5. Análisis de ciertas variables o componentes específicos del texto

6. Análisis integradores del material impreso como recurso de mediación curricular.

La segunda perspectiva es en la que, fundamentalmente, se encuadra la presente investigación y hace referencia al análisis cualitativo del libro de texto como un estudio del contenido ideológico y sociológico. Este enfoque se pregunta por el contenido manifiesto y subyacente que se transmite a través de los libros de texto. No sólo se tiene en cuenta qué aparece y qué subyace sino qué tratamiento se da a dichos contenidos y cómo determina la construcción del conocimiento sobre determinados aspectos de la realidad.

Esta línea de análisis, de todos modos, no la planteo de un modo excluyente respecto al resto de líneas propuestas por el profesor Area, ya que entiendo que un análisis de estas características no podría desligarse del papel que desempeña el libro de texto como mediador curricular.

Así, el análisis del contenido del material impreso, en este caso del libro de texto me puede permitir ver que tipo de conocimiento se transmite y hasta que punto actúa, ese material, como vehículo de consecución de los objetivos planteados en la educación, que como tal y de manera redundante llamo educación intercultural.

Por otra parte estas perspectivas, García Pascual, (1996), las enmarca dentro de tres corrientes o paradigmas:

- Paradigma técnico-empírico
- Paradigma simbólico-interactivo o teórico-conceptual, y
- Paradigma curricular o teórico-contextual, este último recogería la perspectiva en la que enmarco mi propuesta de trabajo.

Si nos referimos a las escalas y procedimientos utilizados en los trabajos realizados, estos también van a venir condicionados por las líneas de investigación y los paradigmas a los que hemos hecho referencia. Así, y continuando con la delimitación de mi propuesta, hablaríamos de aquellos

procedimientos y escalas que se preguntan por el contenido subyacente que se transmite, es decir, el currículo oculto de los textos. Se analizan los contenidos que aparecen y también los que no aparecen... (García Pascual, 1996, p.131).

Generalmente, los estudios enmarcados en este tipo de análisis van dirigidos a minorías o grupos susceptibles de discriminación negativa: mujer o grupos étnicos, a algunos de ellos hecho referencia explícita en el capítulo VI: *Investigación sobre libros de texto y diversidad cultural*, en el que me detengo en diferentes estudios que han tomado como objeto de estudio el libro de texto y que he considerado interesantes para la realización de esta Tesis.

Un paso más allá, en estos análisis, sería el partir de un planteamiento global e integrador, en el que no sólo sea protagonista el libro de texto sino que se tengan en cuenta otras variables fundamentales como es el papel del profesorado, del alumnado, circunstancias personales o la relación del libro de texto con el currículo. Por tanto, aunque esta propuesta de trabajo busca analizar el contenido tanto subyacente como explícito que se transmite en determinados libros de texto, mi análisis quiero encuadrarlo en una perspectiva más integradora y global y, de este modo, más actual. De este modo, queda "abierta una puerta" a futuras investigaciones. También, en este sentido, y aunque esta investigación podemos decir que tiene "un principio y un fin", no quisiera que el análisis de determinados aspectos concretos de los libros de texto hiciera perder la perspectiva global e integradora que tiene cualquier planteamiento educativo.

Por tanto, el libro de texto va a ser mi objeto de análisis sin perder de vista y como posibles objetos de estudio de futuras investigaciones: el papel de las interacciones del profesorado como mediador crítico y reflexivo y el alumnado como participante activo en los procesos educativos, todo ello enmarcado en un contexto con unas características determinadas.

2. Diseño y técnicas de investigación

Esta investigación no parte de hipótesis preestablecidas, sino del planteamiento de una serie de cuestiones de investigación y la planificación del trabajo a llevar a cabo para responderlas va a seguir una metodología basada en el análisis de contenido.

2.1. Cuestiones de investigación

Las cuestiones de investigación serán las siguientes:

- ¿Qué papel juegan los libros de texto en la construcción del conocimiento?
- ¿Cómo es la realidad socio- cultural que se construye a través de los libros de texto?
- ¿El conocimiento que la escuela transmite y legitima a través de los libros de texto resiste un análisis intercultural?
- ¿Qué medidas aplicadas a los libros de texto pueden promover su adecuación a un enfoque intercultural?

2.2. Finalidades y objetivos de la investigación

Los objetivos de esta segunda parte de la Tesis vienen definidos por las finalidades y objetivos generales perseguidos en esta investigación (capítulo I):

Cuadro 25. Finalidad y objetivos de la Tesis

FINALIDAD
Contribuir a la mejora de la educación a través del análisis del conocimiento que se transmite a través de los libros de texto desde un enfoque intercultural. A partir de ese análisis proponer medidas de mejora en la adecuación de dicho recurso a un enfoque intercultural.
OBJETIVOS DE LA TESIS
1. Proponer un marco conceptual del currículo intercultural.
2. Conocer el contexto normativo en el que nos movemos a nivel internacional, europeo y nacional con referencia a la educación intercultural.
3. Describir la importancia que tienen los libros de texto en la construcción del conocimiento de la realidad y como mediadores culturales.
4. Lograr la emergencia del sentido y significado latente, referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural, que encierran los libros de texto y valorar su ajuste intercultural.
5. Proponer medidas de mejora que favorezcan la adopción de un enfoque intercultural en la valoración y selección de contenidos de los libros de texto.

De estos objetivos generales, los tres primeros se han tratado de llevar a cabo en la primera parte de esta Tesis, a través de la construcción del marco conceptual de la misma, en los capítulos 2 al 6. En esta segunda parte de la Tesis, que corresponde al estudio empírico de la misma, me propongo alcanzar los otros dos objetivos, es decir:

4. Lograr la emergencia del sentido y significado latente, referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural, que encierran los libros de texto y valorar su ajuste intercultural.
 - 4.1. Definir un sistema de categorías que nos permita valorar el ajuste intercultural de los contenidos recogidos en los libros de texto.
 - 4.2. Aplicar el sistema de categorías a los contenidos recogidos en varias unidades didácticas de libros de texto de Conocimiento del Medio de 2º ciclo de Educación Primaria.
 - 4.3. Inferir la construcción de significados en torno a diferentes aspectos socioculturales de la realidad que se potencia a través de los libros de texto analizados.
5. Proponer medidas de mejora que favorezcan el enfoque intercultural en la valoración y selección de contenidos de los libros de texto.

La consecución de estos objetivos se alcanzará a través de la aplicación de una determinada metodología de investigación en la que me detendré a continuación, en el siguiente apartado.

2.3. Metodología de análisis de contenido

El análisis de contenido según Bardin (1986) se basa en la deducción: la inferencia. El autor defiende que aplicando esta metodología a un soporte comunicativo, como es en este caso el libro de texto, podemos realizar deducciones lógicas y justificadas en relación al emisor y su contexto, o de alguna forma, deducciones sobre los efectos que puedan tener los mensajes transmitidos.

Esta metodología se mueve *entre el rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no-aparente, lo potencial inédito (no dicho), encerrado en todo mensaje.* (Bardin, 1986, p.7)

Bardin, (1986), entiende que el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis, que en el caso de esta Tesis, tratan de desenmascarar fundamentalmente la axiología que subyace en los manuales escolares. Por su parte, siguiendo la misma línea, Krippendorff (1990) define el análisis de contenido como una técnica de investigación que permite formular a partir de un conjunto de datos, una serie de inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse al contexto estudiado.

Por su parte, Porta, L y Silva, M, (2003) defienden que *el análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable y válida* (p.2)

Se trata, en definitiva, de ir más allá de las apariencias, descubrir tanto el contenido manifiesto de los libros de texto como el contenido latente u oculto de los mismos, y de este modo, determinar qué representación de la realidad aparece en ellos y qué visión del mundo transmiten. Así, a partir de la aplicación de esta metodología podemos lograr dos objetivos fundamentales, Bardin, (1986, p.21):

- *La superación de la incertidumbre*, respondiendo a qué mensaje realmente nos transmiten los libros de texto
- *El enriquecimiento de la lectura*, a través de mensajes más complejos que los que podemos percibir a través de una lectura superficial.

Por otro lado, como nos señala Abela, J, (2003), el análisis de contenido se basa en la aplicación de técnicas que pueden ser cuantitativas, cualitativas o una combinación de ambas. Las cuantitativas están relacionadas con el campo de la estadística y se basan en el recuento de unidades y las cualitativas formulan resultados en base a lógicas basadas en la combinación de categorías.

En nuestro diseño de investigación aplicaremos una metodología basada, fundamentalmente, en técnicas cualitativas y, por tanto, las inferencias o deducciones que extraeremos del análisis de los libros de texto se basarán en la interpretación de las categorías aplicadas al objeto de estudio. El objetivo perseguido en este sentido será lograr la emergencia del sentido y significado latente, referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural, que encierran los libros de texto.

Dentro de la metodología de análisis de contenido se ha defendido, hasta prácticamente los años cincuenta (mitad del siglo XX), la aplicación de técnicas cuantitativas. Se entendía que la obtención de datos por medio de un método estadístico era más fiable, más objetivo y fiel. Pero, sin entrar en la valoración de su objetividad, la cuantificación de resultados, el análisis cuantitativo lo que sí resulta es más rígido. En el análisis que se plantea en esta investigación, no se parte de hipótesis preestablecidas y por tanto, se precisa de un procedimiento más intuitivo y flexible que permita la emergencia de significados no previstos. El análisis de contenido basado en la aplicación de técnicas cualitativas, nos permite utilizar categorías no frecuenciales, como la *presencia* (o la *ausencia*), que como señala Bardin (1986, p.87), puede resultar en el análisis, *tan fructífero* (o *más*) *que la frecuencia de aparición*.

La aplicación, en esta Tesis, de una metodología cualitativa no rechaza toda forma de cuantificación, así en determinados momentos del análisis el recuento de elementos concretos (fotografías,...) puede resultar útil para inferir resultados.

En conclusión, la metodología que vamos a aplicar se basa en el análisis cualitativo del contenido recogido en los libros de texto, que nos permitirá hacer inferencias a partir de la aplicación de un sistema de categorías que recoja las presencias y ausencias de determinados aspectos de la realidad y su tratamiento en los libros de texto.

La metodología de análisis de contenido, como hemos recogido en esta exposición, se entiende como un conjunto de técnicas, y como tales, no son en sí mismas una teoría, sino que pueden estar al servicio de distintas teorías o enfoques. En el caso concreto de nuestra investigación, esta metodología se enmarca dentro de un enfoque intercultural, enfoque que servirá para dar sentido al análisis y a los resultados que del mismo se obtengan.

Aclarada la fundamentación de la metodología que vamos a aplicar, vamos a determinar qué fases seguiremos en la puesta en práctica de la misma.

3. Fases del análisis de contenido

El análisis de contenido siguiendo a Bardin, (1986, p.71-77) comprende las siguientes fases que hemos adaptado a nuestra investigación:

1. *Fase de preanálisis*
2. *Fase de aprovechamiento del material*
3. *Fase de tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación*

En esta investigación no vamos a utilizar el término *preanálisis*, por que entiendo que todas las fases forman parte del análisis de contenido y la utilización del prefijo “pre-“ puede dar lugar a equívocos o a interpretaciones que nos lleven a pensar que esa primera fase es ajena al propio análisis que se va a realizar. Así, distinguiremos también tres fases en nuestra investigación, como aparece recogido en la siguiente tabla, que se corresponden de la siguiente forma con las fases propuestas por Bardin (1986):

Cuadro 26. Fases del análisis de contenido

FASES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO	
FASES DEL PRESENTE ESTUDIO	BARDÍN (1986)
Fase I o de establecimiento del plan de análisis	<i>Fase de preanálisis</i>
Fase II o de aplicación de categorías y discusión de resultados	<i>Fase de aprovechamiento del material</i>
Fase III o de interpretación de resultados y elaboración de conclusiones	<i>Fase de tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación</i>

Las fases, por tanto, que vamos a seguir en este estudio son:

- Fase I o de establecimiento del plan de análisis
- Fase II o de aplicación de categorías y discusión de resultados
- Fase III o de interpretación de resultados y elaboración de conclusiones

- Fase I: Establecimiento del plan de análisis

En la fase I, se realiza una sistematización de las ideas de partida para llegar a unos resultados. Tiene por *objetivo la operacionalización y la sistematización de las ideas de partida para poder llegar a un sistema preciso de las operaciones sucesivas, a un plan de análisis*, (Bardin, 1986, p.71). Esta fase tratará de ser precisa pero al mismo tiempo flexible y abierta a la adición de nuevos procedimientos y elementos de análisis si la evolución del mismo lo requiere.

Esta primera fase consiste, básicamente, en:

- a. Formulación de finalidades y objetivos que se persiguen con la aplicación de la metodología de análisis de contenido.
 - b. La elección de documentos.
 - c. La elección de temas.
 - d. Elaboración de un sistema de categorías que se aplicarán en el análisis y en el que se apoyará la interpretación final.
- a. Formulación de finalidades y objetivos que se persiguen con la aplicación de la metodología de análisis de contenido.

Las finalidades y objetivos que persigue la aplicación de esta metodología, ya han sido previamente presentados en este capítulo (p. 187).

- b. La elección de documentos.

Con respecto a la elección de documentos, el universo, es decir, el género de documentos sobre los que se va a efectuar el análisis, está dado *a priori* por la finalidad que se persigue con esta Tesis: *Contribuir a la mejora de la educación a través del análisis del conocimiento que se transmite a través de los libros de texto desde un*

enfoque intercultural. A partir de ese análisis proponer medidas de mejora en la adecuación de dicho recurso a un enfoque intercultural. Nuestro universo es el libro de texto. A partir de este universo ha resultado necesario constituir un *corpus*. Según Bardin (1986, p.72) un *corpus es el conjunto de los documentos, en este caso de los libros de texto, tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos, esto implica unas elecciones, selecciones,...* determinadas. En este sentido, para constituir el corpus del presente estudio realizaremos:

- Elección de un área de conocimiento concreta
- Selección de editoriales
- Elección, dentro de la etapa de Educación Primaria, de un nivel educativo determinado
- Selección de las unidades didácticas que se ajusten a los objetivos perseguidos

c. La elección de temas.

Para realizar un análisis de las unidades didácticas seleccionadas adecuado al enfoque de esta investigación considero necesario descomponer las mismas en función de unos temas determinados, que fijaremos en este momento teniendo en cuenta una serie de criterios. Esos temas nos servirán para preparar el material para la aplicación de categorías. Seleccionaremos en función de los temas: enunciados o informaciones e ilustraciones para cada uno de ellos.

d. Elaboración de un sistema de categorías que se aplicarán en el análisis y en el que se apoyará la interpretación final.

Se trata de elaborar un sistema de categorías que nos permita mediante su aplicación al material que hemos preparado previamente, valorar su ajuste a un enfoque intercultural. Para ello, debemos tener en cuenta el marco conceptual presentado en la primera parte de la Tesis.

▪ Fase II o de aplicación de categorías y obtención de resultados.

En esta fase se analiza el contenido de los libros de texto seleccionado en función de un plan de análisis sistematizado.

▪ Fase III o de interpretación de resultados y elaboración de conclusiones

En esta fase realizaremos el tratamiento de resultados e interpretaciones. A partir de los resultados obtenidos, se proponen inferencias e interpretaciones en función de los objetivos previstos. Las conclusiones no serán sólo referidas al estudio empírico sino que tendrán un carácter global y por tanto, se tendrá en cuenta la finalidad perseguida y el conjunto total de objetivos planteados para la Tesis. Estas conclusiones, además, podrán servir de base para nuevas propuestas de investigación y nos permitirán también formular, si se considera necesario, propuestas de mejora para la adecuación de libros de texto a un enfoque intercultural.

A continuación, presentamos una tabla que resume el plan de análisis que se va a llevar a cabo:

Cuadro 27. Metodología de análisis de contenido

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO		
FASES	TAREAS	
Fase I o de establecimiento del plan de análisis	▪ Bloque A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elección de área ▪ Selección de editoriales ▪ Elección de nivel educativo
	▪ Bloque B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección de unidades didácticas ▪ Selección de temas a analizar ▪ Definición de categorías de análisis
Fase II o de aplicación de categorías y discusión de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de categorías ▪ Obtención de resultados 	
Fase III o de interpretación de resultados y elaboración de conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretación de resultados ▪ Elaboración de conclusiones ▪ Propuestas de mejora 	

En conclusión, en el caso particular de esta investigación, en la fase de análisis, se justifica la elección de un área de conocimiento determinada, la elección de un nivel educativo concreto dentro de la etapa de Educación Primaria, el procedimiento llevado a cabo para la selección de los libros de texto y la selección de unidades didácticas dentro de esos libros de texto, se recoge también, el sistema de determinación de los temas a analizar, la construcción de las categorías que se van a aplicar en el análisis y una ejemplificación de aplicación del sistema de categorías. Esta fase aparece recogida en el presente capítulo y en el capítulo VIII. En el capítulo IX se recoge la obtención de resultados fruto de la aplicación del sistema de categorías a las informaciones recogidas referentes a los distintos temas seleccionados. Por último, en el capítulo X, se recogen las principales conclusiones derivadas de dicha interpretación y las correspondientes propuestas de mejora en la selección de contenidos de los libros de texto.

Sin más, vamos a comenzar con la primera parte de la fase I de análisis, es decir:

- Elección del área
- Selección de editoriales
- Elección de nivel educativo

4. Elección del área

En el marco conceptual, en el capítulo IV referido al marco normativo en el que nos movemos, en el apartado 3 donde se recoge la diversidad cultural en la normativa educativa española, nos hemos detenido a analizar algunos aspectos relevantes del tratamiento que recibe el área de Conocimiento del Medio en la legislación vigente.

Se ha elegido el área de Conocimiento del Medio por varias razones, destacando:

- La necesidad de delimitar el ámbito de estudio para poder dar al presente trabajo un principio y un fin.
- La información recogida en los libros de texto de esta área, o su ausencia, puede resultar valiosa o interesante para analizar los aspectos pretendidos en el presente estudio, fundamentalmente, para la consecución del objetivo número 4 de la presente Tesis: *Lograr la emergencia del sentido y significado latente, referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural, que encierran los libros de texto y valorar su ajuste intercultural.*

En este sentido, retomando el discurso abordado en el apartado 3 del capítulo IV sobre normativa del presente trabajo, el DECRETO 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias., decreto que se desarrolla a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y cuya implantación en la Comunidad de Asturias ha finalizado en el curso 2009/2010, recoge explícitamente que el área de Conocimiento del Medio:

“... contribuye de manera esencial a la socialización de niños y niñas, al aprendizaje de hábitos democráticos y al desarrollo de la convivencia rechazando cualquier tipo de discriminación...”

Por tanto, tal y como aparece recogido en la legislación vigente este área contribuiría de forma esencial a la consecución de los fines que persigue la educación intercultural tal y como la entendemos dentro del marco conceptual del presente trabajo (capítulo II).

Por otro lado, el área de Conocimiento del Medio engloba distintos ámbitos del saber que aparecen identificados en diferentes bloques de contenidos. Los bloques son:

1. El entorno y su conservación
2. La diversidad de los seres vivos
3. La salud y el desarrollo personal.

4. Personas, culturas y organización social.
5. Cambios en el tiempo.
6. Materia y energía.
7. Objetos, máquinas y tecnologías.

Dentro de estos bloques hemos centrado el análisis en dos de ellos, concretamente:

- Personas, culturas y organización social.
- Cambios en el tiempo.

Ya que en ellos se recogen los contenidos que se dice contribuyen de manera explícita al desarrollo de la competencia social y ciudadana y se refieren a:

- Relaciones próximas: familia, vecindario,...
- Relaciones menos próximas: barrio, municipio, comunidad, Estado, Unión Europea.
- Cambios en el tiempo para entender mejor la sociedad actual.

También contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural: conocimiento de manifestaciones culturales, valoración de su diversidad, reconocimiento del patrimonio cultural y a la competencia en comunicación lingüística, especialmente en lo que se refiere al uso del lenguaje de modo inclusivo, no sexista y exento de prejuicios.

Si a partir del análisis de los contenidos trabajados en los libros de texto tratamos de ver hasta que punto son coherentes o responden a los objetivos que se persiguen desde un enfoque intercultural de la educación, un papel fundamental lo ocupan la construcción de significados que giran en torno a las relaciones que se establecen entre las personas, tanto las próximas como las lejanas, el concepto de sociedad, de organizaciones sociales, cuáles se explicitan y cuáles no o qué diversidad es la que está presente y cómo se valora.

Es necesario señalar que esta justificación determina la elección del área de Conocimiento del Medio frente a otras de las áreas impartidas en Educación

Primaria como: Matemáticas o Educación Física, sólo cabría señalar una salvedad: el área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos, ya que como se indica en la legislación vigente, el área de Conocimiento del Medio tiene una relación de complementariedad con el área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos. Se entiende que estas dos áreas contribuyen de manera esencial *al aprendizaje de hábitos democráticos y al desarrollo de la convivencia rechazando cualquier tipo de discriminación.* Además se indica que: *El Conocimiento del Medio, junto con el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pretende asentar las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y democrata.*

En este caso, una de las razones de peso, que nos ha llevado a decantarnos por el análisis de libros de texto del área de Conocimiento del Medio frente a Educación para la Ciudadanía, ha sido la presencia de cada una de las áreas dentro del conjunto de la Educación Primaria. Nos encontramos con que el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos sólo se imparte en uno de los cursos del tercer ciclo (suele ser en 6º), su peso horario es de una sesión semanal, y su implantación en la Comunidad de Asturias se ha llevado a cabo en el curso 2009/2010. Por tanto, nos encontramos con las siguientes razones:

- El presente trabajo se inició con anterioridad a la aparición de los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- El área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos está presente sólo en un nivel de tercer ciclo y con un peso horario que se traduce en una sesión semanal dentro del horario escolar.
- La presencia en todos los niveles y ciclos del área de Conocimiento del Medio en la etapa de Educación Primaria justifica la importancia del papel de Conocimiento del Medio para fomentar una ciudadanía participativa, crítica y democrata. El peso horario en cada uno de los niveles es de un mínimo de tres sesiones semanales dentro del horario escolar.

Una vez justificada la elección del área de Conocimiento del Medio, vamos a seguir situando nuestro foco de atención dentro de uno de los niveles de la etapa de Educación Primaria.

5. Elección de nivel educativo

Desde la experiencia adquirida a lo largo del Doctorado, especialmente dentro del periodo de investigación, he de considerar necesario acotar el análisis que voy a llevar a cabo a una etapa educativa, que como ya he señalado será la Educación Primaria, y dentro de esa etapa a uno de los ciclos, tratando de este modo de ser realista con los tiempos y los recursos que voy a tener que manejar y situarlos dentro de la viabilidad.

En principio cualquiera de los ciclos de Educación Primaria puede ser representativo para reflejar qué conocimiento se transmite a través de los libros de texto utilizados en el área de Conocimiento del Medio. Los datos sobre los proyectos editoriales más utilizados coinciden para cualquiera de los ciclos. Hay únicamente un dato diferenciador de unos ciclos a otros que tiene carácter externo, y es la prueba diagnóstica que se realiza en cuarto de Educación Primaria.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación prevé en sus artículos 21 y 29 la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria y el segundo curso de la ESO.

Centrándonos en la etapa que nos interesa en la presente Tesis, es decir, Educación Primaria, la LOE recoge en su artículo 21:

Artículo 21. Evaluación de diagnóstico.

Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.

Completando este artículo, tenemos el artículo 144

Artículo 144. Evaluaciones generales de diagnóstico.

1. El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad.

2. En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.

3. Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad

educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Además, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 7 y 13 del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo , establecida en la LOE, las evaluaciones de diagnóstico se realizarán de manera general a partir del año académico 2008/2009.

Como vemos esta evaluación de diagnóstico que se realiza en cuarto de Educación Primaria tiene:

- Carácter formativo y orientador para los centros.
- Informativo para las familias y la comunidad educativa.
- Su finalidad es mejorar la calidad educativa y proporcionar una mejor adaptación de los aprendizajes del alumnado a las exigencias de la sociedad del conocimiento.
- El objeto de evaluación son las competencias básicas recogidas en la LOE, entre las que se encuentra la competencia social y ciudadana. Competencia a la que ya hemos hecho referencia anteriormente indicando el interés que representa para la presente Tesis.

En Asturias se ha realizado una evaluación experimental de diagnóstico en el año 2008, y de forma ordinaria ha comenzado en el curso 2008/2009. Esta evaluación se realiza en el segundo ciclo de Educación Primaria por que se supone que en función de los resultados que se obtengan se plantearán desde los centros planes de actuación que permitan mejorar el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado y permitir, así, un desarrollo óptimo de las mismas al finalizar la etapa. Cada curso se evaluarán una serie de competencias, no tienen por que ser todas, de hecho en el caso de Asturias la competencia social y ciudadana en el nivel de cuarto de Educación Primaria no ha sido todavía

evaluada pero si que disponemos de una ejemplificación del tipo de pruebas que se utilizarían para ello.

En la publicación: *EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO ASTURIAS 2009: UNIDADES DE EVALUACIÓN DE PRIMARIA, 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, Gobierno de Asturias,* se recoge un resumen de que se entiende por Competencia social y ciudadana y se aportan una serie de ejemplificaciones de las pruebas que se podrían aplicar para evaluarla.

Así, con referencia a esta competencia básica, nos encontramos con la información que se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 7. Competencia social y ciudadana (2009)

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (2009)
<p>(Definición) CAPACIDAD PARA <i>desenvolverse socialmente, mediante el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía</i></p> <p>(Finalidad) PERMITE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>comprender la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas</i> <p>(Destrezas) SUPONE</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad</i> ○ <i>Capacidad para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica mediante el análisis multicausal</i> ○ <i>Realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad</i> ○ <i>Entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo</i> ○ <i>Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad</i> ○ <i>Mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local</i> ○ <i>cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía en una sociedad plural empleando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas</i> <p>(Destrezas) SUPONE</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Reconocer que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia</i> ○ <i>Resolver los conflictos con actitud constructiva tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad</i> ○ <i>Elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto</i> ○ <i>Entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos</i> ○ <i>Valorar las diferencias a la vez que reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular entre hombres y mujeres</i> ○ <i>comprometerse a contribuir en la mejora de la sociedad con actitud constructiva, solidaria y responsable</i> <p>(Destrezas) SUPONE</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía</i> ○ <i>Mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos</i> ○ <i>Disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos</i> ○ <i>Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos</i> ○ <i>Ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos</i> ○ <i>Defender los derechos de los demás</i>

Uno de los ejemplos de ejercicio aplicable en las pruebas diagnósticas referentes a esta competencia sería el siguiente:

Tabla 8. Ejemplificación de ejercicio de pruebas diagnósticas para la competencia social y ciudadana

EJEMPLIFICACIÓN DE EJERCICIO DE PRUEBAS DIAGNÓSTICAS PARA LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

EL MURAL

Lee atentamente el texto y después rodea la opción correcta.

Hola, soy Yolanda. En la clase de Conocimiento del Medio, el profesor nos ha pedido que nos organicemos en grupos de cinco para hacer un mural sobre la vegetación en Asturias. Me ha tocado con Carla, María, Miguel y Ricardo. Yo seré la responsable del grupo y el profe me ha dicho que cuando tengamos claro lo que vamos a hacer, hagamos una lista con el material que necesitamos. María, que es un poco mandona, ha propuesto que elaboremos unas normas para que el grupo funcione bien, pero yo no lo tengo muy claro porque el profesor me ha dicho que la responsable del grupo sea yo.

1. ¿Deben confeccionar las normas?

A. No, porque el profesor ha dicho que la responsable es Yolanda y es ella la que tiene que decir lo que se hace

B. Sí, porque para que el equipo funcione bien debe tener unas normas de obligado cumplimiento para ese grupo

C. No, porque en la clase ya tenemos normas. Lo que ocurre es que María quiere mandar ella y que no mande Yolanda

D. Sí, porque así podemos mandar todos y no solamente Yolanda que siempre es la que dice lo que hay que hacer

Competencia: Social y ciudadana
Contexto: Educativo
Proceso: Aplicación
Bloque de contenido: Trabajo en equipo
Criterio: Contribuir al logro de un clima de trabajo adecuado
Solución: B Sí, porque para que el equipo funcione bien debe tener unas normas de obligado cumplimiento para ese grupo

2. Propón tú dos normas para que el grupo funcione bien y consigan realizar el mural.

Respuesta:

1 _____

2 _____

Competencia: Social y ciudadana
Contexto: Educativo
Proceso: Análisis y valoración
Bloque de contenido: Trabajo en equipo
Criterio: Participar en la elaboración de normas que faciliten un clima de trabajo adecuado
Solución: Respuesta orientativa.

Las normas elaboradas deberán contener alguno de los siguientes parámetros:


- Respetar los acuerdos del grupo, el uso de la palabra, las opiniones de todos.
- Utilizar adecuadamente el material, cuidarlo, compartirlo.
- Aportar cada uno lo que sabe hacer.
- Colaborar aportando opiniones, realizando los cometidos encomendados.

Respuesta correcta.
 Propone dos normas correctamente formuladas según los parámetros anteriores.

Respuesta parcialmente correcta.
 Propone una norma correctamente formulada según los parámetros anteriores.

Cualquier otra norma que se entienda que es facilitadora del trabajo en equipo. No se valorarán las normas que se entienda que son las habituales en el día a día del aula, tales como: no gritar, no pegar, no insultar, no correr por la clase, etc.

Competencias Social y Ciudadana y para Aprender a Aprender



Podemos, de este modo, comprobar que la definición y las finalidades que persigue esta competencia están en sintonía con un enfoque intercultural de la educación, se trata de: convivir, cooperar y ejercer de forma activa y responsable la ciudadanía dentro de una sociedad democrática y plural. Comprender y analizar

desde distintas perspectivas la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas, basándonos en situaciones reales, utilizando el diálogo colectivo. Valorar las aportaciones de las diferentes culturas al progreso de la humanidad. Compatibilizar la identidad local con la ciudadanía global. Reconocer la existencia de conflictos y resolverlos de modo constructivo a través de la reflexión crítica y el diálogo. Valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos, tomando como una de las referencias fundamentales de los valores universales: la Declaración de Derechos Humanos. Por último, comprometerse en la mejora de la sociedad, siendo coherentes con los valores democráticos, ejercitando nuestros derechos, cumpliendo con nuestras responsabilidades y deberes, defendiendo los derechos de los demás y reflexionando críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.

Todos estos objetivos están relacionados y así lo explicita el texto anteriormente señalado, con la construcción del conocimiento referido a:

- La evolución y organización de las sociedades.
- Los rasgos y valores del sistema democrático.
- La toma de decisiones.
- El ejercicio activo y responsable de los derechos y deberes de la ciudadanía.
- La realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas.
- Las aportaciones que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad.
- La compatibilización de la ciudadanía global y la identidad local.
- El reconocimiento de conflictos.
- La valoración de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad de derechos.

- Los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.

La evaluación diagnóstica de esta competencia, por tanto, en su finalidad pretende valorar hasta que punto el alumnado desarrolla su capacidad de desenvolverse socialmente mediante el conocimiento anteriormente descrito.

En este sentido, mi elección ha sido el segundo ciclo de Educación Primaria que está configurado por dos niveles: 3º y 4º, ya que entiendo que la consecución de dos de los objetivos perseguidos en la presente Tesis, concretamente, el 4 y el 5, que hacen referencia a: lograr la emergencia del sentido y significado latente, referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural, que encierran los libros de texto y valorar su ajuste intercultural; y proponer medidas de mejora que favorezcan la adopción de un enfoque intercultural en la selección de contenidos de los libros de texto; pueden aportar datos interesantes sobre aspectos que influyen en la construcción del conocimiento que el alumnado tiene de la realidad social y cultural (objetivo 4) y datos significativos para la formulación de propuestas de mejora en lo que se refiere la selección y uso de recursos que favorezcan la consecución de los objetivos perseguidos desde la competencia social y ciudadana (objetivo 5) y que podrían formar parte del plan de actuación de mejora de los centros que plantea la LOE para lograr una mayor adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

En este punto de la investigación hemos determinado que nuestro objeto de estudio serán libros de texto del área de Conocimiento del Medio, de los niveles correspondientes al segundo ciclo de educación Primaria. El paso siguiente será la concreción de qué proyectos editoriales vamos a utilizar para el estudio.

6. Selección de editoriales

La presente investigación toma como escenario los centros educativos que imparten la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Asturias, y como objeto de estudio los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural utilizados en los mismos.

En un principio el estudio se iba a realizar analizando dos proyectos editoriales de máxima difusión en la Comunidad y otro “alternativo”, entendiendo alternativo como recoge el diccionario de la Real Academia de la Lengua en una de sus acepciones: *en actividades de cualquier género, especialmente culturales, que se contraponen a los modelos oficiales comúnmente aceptados*, es decir, en relación con los libros de texto de Conocimiento del Medio, “alternativo” hace referencia a que “rompiera” de algún modo con la estructura, organización, presentación y selección de contenidos que en líneas generales presentan los libros de texto utilizados en Educación Primaria.

Para poder revisar varios proyectos, me puse en contacto con distintas editoriales exponiéndoles el trabajo que iba a realizar y solicitando su colaboración en el mismo a través del préstamo de los libros de texto de Conocimiento del Medio de Educación Primaria que ofertaban a los centros. Las editoriales que respondieron a mi solicitud fueron: Anaya, Santillana, Edelvives y Bruño, pero sólo estas dos últimas, Edelvives y Bruño, me cedían los libros del alumnado, para realizar si era necesario su análisis, de forma gratuita.

Por otro lado, a través de compañeros de trabajo de distintos niveles educativos y de distintos centros se me han facilitado ejemplares de las editoriales: Santillana, SM y Anaya.

A priori, en una primera revisión de estos proyectos editoriales: Santillana, SM, Anaya, Edelvives y Bruño, no se apreciaron diferencias significativas en cuanto a formato, estructura y organización de contenidos, es decir, ningún proyecto parecía poder considerarse como “alternativo”.

Un segundo paso ha sido determinar la presencia que tenían las diferentes editoriales en los centros educativos asturianos. Para determinar qué proyectos editoriales en el área de Conocimiento del Medio eran los más utilizados en Educación Primaria en la Comunidad, tenía que saber cuáles se utilizaban en los distintos centros educativos de Asturias. Basándome en estudios realizados en otras comunidades y en mi propio bagaje profesional intuía qué editoriales podían ser las más utilizadas, de todos modos he intentado corroborar mis intuiciones recogiendo algunos datos sobre las editoriales presentes en distintos centros educativos asturianos. Por razones operativas y económicas, no he podido averiguar los libros de texto del área de Conocimiento del Medio que se utilizaban en la totalidad de los centros, pero considero que he llegado a obtener información de un número bastante representativo de los mismos.

El número de centros educativos que imparte la etapa de Educación Primaria en la Comunidad es de 304, este dato se obtuvo por inferencia de datos oficiales sobre plantillas orgánicas y relación de centros en los que se impartía Educación Primaria para el curso 2009/2010. En concreto, me he basado en la relación de centros educativos ofrecida por la Dirección General de Personal Docente. Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad de Asturias, revisando y actualizando dicha relación con la publicación de plantillas, tanto orgánicas como funcionales, de centros públicos para el curso 2009/10. De esos 304 centros, 241 centros son públicos, 58 son privados concertados y 5 son privados. Los centros privados constituyen un 1,6 % de la totalidad de centros. Centrándonos en los centros sostenidos con fondos públicos, es decir, públicos o privados concertados, nos encontramos con la siguiente proporción: alrededor del 81% de los centros son públicos y sobre un 19% son privados concertados.

Las técnicas utilizadas para obtener información sobre de qué editoriales eran los libros de texto utilizados en el área de Conocimiento del Medio han sido:

- Accesibilidad: centros a los que tenía fácil acceso por cercanía, por relación del centro con algún familiar, amigo, vecino, compañera de trabajo...
- Búsqueda por la Web: a través de Educastur, página web de educación de Asturias, obtención de datos de los centros, dirección, correo electrónico o página web. En el caso de que los centros tuvieran página web, revisión de las mismas para comprobar si desde ellas podía acceder a la información que buscaba: libros de texto de Conocimiento del Medio utilizados en los distintos ciclos. De no ser así, envío de correo electrónico, adjuntando tabla en blanco para completar con los datos que se requerían y explicando para qué se iba a utilizar la información que se solicitaba. Este proceso se repitió con aquellos centros que no remitieron respuesta.

Se ha obtenido datos de 140 centros públicos, 30 centros privados concertados y 5 centros privados. De los datos obtenidos en este proceso podemos señalar cuáles son las editoriales que más se utilizan y cuáles están prácticamente ausentes en los centros educativos asturianos. A continuación, se recoge en una tabla la información sobre qué editoriales son las más presentes en los centros educativos asturianos, para el área de Conocimiento del Medio, y para cada uno de los ciclos de Educación Primaria.

Tabla 9. Editoriales con mayor presencia en los centros educativos asturianos

EDITORIALES CON MAYOR PRESENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ASTURIANOS				
TIPO DE CENTRO	EDITORIAL	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
PÚBLICO	SANTILLANA	45,7%	42,14%	42,85%
	SM	22,85%	26,42%	22,85%
	ANAYA	20,71%	22,85%	22,85%
PRIVADO CONCERTADO	SANTILLANA	13,3%	13,3%	10%
	SM	50%	66,6%	63,3%
	ANAYA	10%	6,66%	10%
PRIVADO	SANTILLANA	80%	60%	80%
	VICENS VIVES	20%	40%	20%

La editorial más utilizada para el área de Conocimiento del Medio en los distintos ciclo de Educación Primaria es en los centros públicos y en los centros privados, Santillana y en los centros privados concertados, SM.

Otro dato, que se deduce de las informaciones recibidas, es que la mayoría de los centros educativos utilizan libros de texto en el área de Conocimiento del Medio, de hecho todos los centros de los que se ha obtenido información.

De los datos obtenidos se deduce que tienen poca presencia, entre otras: La Galera, Edebé, Oxford y Bruño. En concreto, la presencia de esta última editorial en los centros educativos asturianos viene recogida en la siguiente tabla.

Tabla 10. Presencia de la editorial Bruño en los centros educativos asturianos

PRESENCIA DE LA EDITORIAL BRUÑO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ASTURIANOS			
TIPO DE CENTRO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
PÚBLICO	0%	0,7%	0%
PRIVADO CONCERTADO	0%	0%	0%
PRIVADO	0%	0%	0%

Antes de descartar completamente la presencia de un proyecto editorial “alternativo” en el análisis posterior, se consideró necesario realizar un vaciado de contenidos (Anexo I) de los proyectos editoriales con mayor presencia que correspondían con las editoriales Santillana, SM y uno prácticamente ausente en las aulas asturianas, en este caso se eligió el proyecto de la editorial Bruño, para comprobar si aunque no hubiera diferencias significativas en cuanto a estructura o formato de presentación de los contenidos en los distintos libros de texto, si las hubiera en cuanto a la selección de los mismos.

El vaciado de contenidos se realizó de varias unidades didácticas del área de Conocimiento del Medio que se correspondían con contenidos relacionados directamente con los Bloques de contenidos Personas, culturas y organización social y Cambios en el tiempo, dirigidas al nivel de 3º de Educación Primaria de

los tres proyectos editoriales: SM, Santillana y Bruño, para valorar si este tercer proyecto podría aportar una visión distinta a la planteada. De ese vaciado se concluye que no podemos considerar el proyecto de la editorial Bruño como “alternativo”, ya que no aporta una selección de contenidos significativamente distinta o contrapuesta a las presentadas en los otros dos proyectos editoriales.

Para justificar esta decisión se ha utilizado el vaciado de contenidos al que nos hemos referido anteriormente recogido en el Anexo I: *Contenidos de las unidades didácticas de 3º de Educación Primaria*. En el siguiente cuadro se recoge una comparativa de alguna de las unidades didácticas de cada editorial y los principales contenidos que presentan. Esta tabla nos permite constatar los resultados del vaciado con referencia a la falta de una propuesta “alternativa”.

Cuadro 28. Comparativa de contenidos recogidos en unidades didácticas de distintas editoriales (I)

COMPARATIVA DE CONTENIDOS RECOGIDOS EN UNIDADES DIDÁCTICAS DE DISTINTAS EDITORIALES		
SM	SANTILLANA	BRUÑO
<p>UD 11: El paisaje y las personas Paisaje humanizado: campos de cultivo, construcciones, vías de comunicación. Paisajes rurales y urbanos: pueblos y ciudades. Paisajes humanizados en Asturias: interior y costa. Espacios protegidos.</p> <p>UD 12: La localidad La localidad: definición y elementos. Tipos de localidad: pueblos y ciudades. La población y su distribución. Población urbana y rural. Población activa y no activa. Las localidades y la población de Asturias. Distribución: interior, zona central y costa.</p> <p>UD 13: La organización de la localidad Los municipios y sus tipos. El ayuntamiento. Tradiciones, monumentos y símbolos. Organización de los municipios: elecciones municipales. Servicios municipales. Tipos. Servicio: organización del tráfico.</p>	<p>UD 11: La localidad y la población Los pueblos: definición, tipos (de montaña, llanura y costa). Las ciudades: definición, forma de vida y tipos de barrios. Clasificación de población: rural y urbana; joven, adulta y anciana.</p> <p>UD 14: Las instituciones de la localidad El ayuntamiento: definición, servicios de los que se ocupa. Gobierno municipal: quienes lo forman y cómo se forma. Servicios municipales: abastecimiento, protección, saneamiento, urbanismo, tráfico...</p>	<p>UD 12: paisaje humanizado Nuestra localidad: definición. La población: definición. Pueblos y ciudades: definición. Tipos de pueblos (de montaña, llanura y costa). El municipio: definición. El ayuntamiento: definición, función, quiénes lo forman y cómo se eligen. Los servicios municipales: definición. Tipos de servicios municipales: de limpieza, Policía Local, transporte público, ... Las vías de comunicación: para qué sirven. Tipos: terrestres, marítimas y aéreas. Seguridad viaria. Importancia del cumplimiento de las normas de circulación.</p>

Cuadro 29. Comparativa de contenidos recogidos en unidades didácticas de distintas editoriales (II)

COMPARATIVA DE CONTENIDOS RECOGIDOS EN UNIDADES DIDÁCTICAS DE DISTINTAS EDITORIALES		
SM	SANTILLANA	BRUÑO
<p>UD 14: Los trabajos Trabajos que obtienen productos: agricultura, ganadería, pesca y minería. Trabajos que elaboran productos: industria y artesanía. Los trabajos que ofrecen servicios: sanitarios, educativos, comerciales,...</p> <p>Trabajos en Asturias, distribución de la población en los distintos sectores.</p>	<p>UD 12: Los trabajos Agricultura: definición, tareas, cultivos (secano y regadío) y tecnología. Ganadería: definición y tareas. Pesca: definición y tipos (altura y bajura). Minería y explotación forestal. Tipos de minas (subterráneas y “a cielo abierto”). El trabajo en las fábricas: Industria, definición y tipos (básicas, de consumo y tecnológicas). La industria como transformadora del paisaje.</p> <p>UD 13: Los trabajos y los servicios Servicios: definición, tipos (públicos y privados), otra clasificación (educativos, sanitarios,...). El comercio: definición, elementos, tipos de comerciantes (mayoristas y minoristas). Derechos de los consumidores. Formas de pago (billetes y monedas o tarjetas de crédito). Comercio electrónico. Medios de transporte y comunicación. Medios de transporte: definición, tipos (públicos o privados). Vías de comunicación: definición y tipos de transporte: ferrocarril, automóvil, avión. Medios de comunicación: función y tipos (individual y social). Satélites de comunicaciones: definición y función.</p>	<p>UD 11: El trabajo Sector primario: agricultura, ganadería, pesca, minería y explotación de bosques. Se explica en qué consiste el trabajo en cada actividad. Tipos de cultivo: secano, regadío e invernadero. Tipos de pesca: altura y bajura. Tipos de minas: bajo tierra o “a cielo abierto”. Sector secundario: artesanía e industria. Se explica en qué consiste el trabajo en cada actividad. Sector terciario: definición y tipos de servicios: enseñanza, sanidad,...</p> <p>El comercio: definición, tipos de establecimientos (tienda, mercado, supermercado, Internet,...) con sus definiciones correspondientes. El dinero. Formas de pago: con euros y con tarjeta de crédito.</p>

Por tanto, podemos concluir que el análisis, para responder a los objetivos de la Tesis, se llevará a cabo de los dos proyectos editoriales utilizados en el área de Conocimiento del Medio y con mayor presencia en los centros educativos asturianos: SM y Santillana. Esta decisión es acorde, no sólo al cumplimiento de mis pretensiones y objetivos de esta Tesis, sino que también y no menos importante, responde a las condiciones económicas, de accesibilidad y viabilidad de esfuerzos y tiempos con los que cuento.

Una vez determinada el área, los proyectos editoriales y el nivel educativo, vamos a seleccionar dentro de cada propuesta editorial aquellas unidades didácticas que de forma más significativa presenten contenidos referidos a la realidad social y cultural.

CAPÍTULO VIII. FASE DE ANÁLISIS

1. Selección de unidades didácticas
2. Selección de temas o contenidos a analizar
3. Definición de categorías de análisis
 - 3.1. Presencias y ausencias
 - 3.1.1. Presencias
 - 3.1.2. Ausencias
 - 3.2. Desconexión
 - 3.3. Distorsión
4. Ejemplificación de aplicación de categorías

1. Selección de unidades didácticas

Según aparece recogido en el currículo oficial, desde el Área de Conocimiento del Medio se pretende contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana desde dos ámbitos fundamentales de realización personal:

- **Ámbito de relaciones próximas**, en el que se recoge: familia, amistades, compañeros y compañeras, las emociones, los sentimientos en relación a los demás, el diálogo, la resolución de conflictos, las habilidades sociales, la igualdad de sexos o las normas de convivencia.
- **Ámbito que trasciende las relaciones próximas**: barrio, municipio, comunidad, Estado, Unión Europea,...se relaciona con la ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y demócrata, el funcionamiento y las características de la sociedad, la diversidad o las raíces históricas.

Por otro lado, el currículo también recoge una serie de contenidos a trabajar en los diferentes niveles educativos y que se corresponden con los bloques de contenidos que hemos seleccionado para su análisis. Se han elegido dentro de los distintos libros de texto a analizar, aquellas unidades que resultaban más significativas en relación con los contenidos requeridos. Así las unidades didácticas objeto de estudio van a ser las siguientes:

Tabla 11. Unidades Didácticas seleccionadas de 3º de Educación Primaria

UNIDADES DIDÁCTICAS SELECCIONADAS DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
SM 3º Educación Primaria	
11.-	El paisaje y las personas
12.-	La localidad
13.-	La organización de la localidad
14.-	Los trabajos
15.-	El paso del tiempo
SM 4º Educación Primaria	
11.-	La organización de la Comunidad
12.-	La organización de España
13.-	El trabajo en la Comunidad
14.-	El comercio, las comunicaciones y el turismo
15.-	La vida en el pasado

Tabla 12. Unidades Didácticas seleccionadas de 4º de Educación Primaria

UNIDADES DIDÁCTICAS SELECCIONADAS DE 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
SANTILLANA 3º Educación Primaria	
11.-	La localidad y la población
12.-	Los trabajos
13.-	El trabajo y los servicios
14.-	Las instituciones de la localidad
15.-	Conocer el pasado
SANTILLANA 4º Educación Primaria	
11.-	La población y las tradiciones
12.-	El trabajo en Asturias
13.-	Las instituciones políticas
14.-	La vida hace miles de años
15.-	La vida hace cientos de años

A partir de este momento del discurso, tratando de evitar cualquier tipo de publicidad a las editoriales seleccionadas vamos a referirnos a ellas según el código recogido en la siguiente tabla:

Tabla 13. Código aplicado a las editoriales

CÓDIGO APLICADO A LAS EDITORIALES	
EDITORIAL	CÓDIGO
SM	Editorial1
Santillana	Editorial2
En el caso de tener que indicar el nivel se añadirá un guión seguido del nivel, como se indica en el siguiente ejemplo: Santillana de 3º de Educación Primaria: Editorial2-3º	

Una segunda parte dentro de la fase de análisis estará constituida fundamentalmente por la selección de contenidos a analizar y por la definición de un sistema de categorías que nos permita valorar el ajuste intercultural de los contenidos analizados, aspectos que abordaremos a continuación.

2. Selección de temas o contenidos a analizar

Para seleccionar los temas o contenidos que vamos a analizar se han tenido en cuenta por un lado los contenidos que, de modo explícito, se recogen en el currículo del área, por otro, se ha completado el vaciado de los contenidos con las unidades didácticas seleccionadas para 4º de Educación Primaria (Anexo II). Dicho vaciado de contenidos nos ha permitido constatar que:

- Hay una relación directa entre el título de la unidad, los apartados y subapartados y los contenidos que en ellos se recogen.
- Las actividades son fundamentalmente de respuesta directa y la información viene recogida en los apartados y subapartados citados anteriormente.
- En las actividades que se plantean como repaso de la unidad para su consecución requieren de los contenidos de determinados apartados. Por tanto, estos apartados adquieren mayor relevancia frente a otros.
- Frente a esa información que se presenta como valiosa, ya que necesitamos de ella para llevar a cabo la mayoría de actividades que se proponen y forma parte del resumen de la unidad y de los esquemas propuestos, hay otro tipo de información que forma parte de apartados característicos como: *“Soy capaz de...”*, *“El mundo que queremos...”* (en Editorial2) o en un recuadro al margen con un logotipo que se identifica con apartados que tratan temas relacionados con la salud, el cuidado del medio ambiente, con el respeto a todas las personas y con actividades que promueven la convivencia (en Editorial1)

A continuación presento un cuadro resumen que nos permite identificar que temas tienen mayor presencia en las unidades seleccionadas y cuáles no, frente a los contenidos del currículo para 2º ciclo, de los bloques:

Bloque 4: Personas, culturas y organización social

Bloque 5: Cambios en el tiempo

En el mismo cuadro se recogen los contenidos que se presentan en los libros de texto dirigidos a este ciclo de dos editoriales: Editorial1 y Editorial2. Se trata de ver cuáles de estos contenidos propuestos por el currículo aparecen recogidos de modo explícito en las unidades didácticas analizadas. Por la relevancia que tienen, sólo se han tenido en cuenta los títulos de las unidades, y de los distintos apartados que recogen. Es cierto que dentro de cada apartado, pese al título, pueden aparecer alusiones a otros contenidos pero considero que ya tiene un peso específico el hecho de que ciertos contenidos formen parte de los títulos y los epígrafes de los libros de texto, dotando a unos contenidos y otros de distinta relevancia, hecho que se ha podido comprobar en el vaciado de contenidos previamente realizado. (Se han recogido dentro del cuadro otros epígrafes que no forman parte de los apartados y subapartados que se consideran relevantes en letra cursiva para poder identificarlos).

Cuadro 30. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (I)

¿QUÉ CONTENIDOS DEL CURRÍCULO OFICIAL APARECEN RECOGIDOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO?				
CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL CURRÍCULO DEL ÁREA	CONTENIDOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS			
Bloque 4. Personas, culturas y organización social.	<u>Editorial1-3º</u>	<u>Editorial1-4º</u>	<u>Editorial2-3º</u>	<u>Editorial2-4º</u>
4.1. Estructuras familiares. Adquisición de responsabilidades en la familia y reparto equilibrado de tareas entre sus miembros.			Soy capaz de... tener responsabilidades en la familia UD11	
4.2. Organización de la comunidad educativa y participación en las actividades del centro.				
4.3. Diferentes formas de relación de los miembros de una comunidad (amistad, vecindad, etc.).				
4.4. Observación de las diferentes formas de relación de los miembros de una comunidad (amistad, vecindad, etc.) y las bases para mejorarlas.				
4.5 Las normas de convivencia y su cumplimiento. Valoración de la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos.	<i>Dialogar resuelve conflictos UD12</i>		<i>Diferencias que nos unen UD11</i> <i>Tomar acuerdos UD14</i>	<i>Respeto a los demás UD11</i> <i>Valorar el trabajo de los demás UD12</i> <i>Declaración de derechos de la infancia UD13</i>
4.6. Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás.				<i>Proponer normas de convivencia UD13</i> <i>Más allá de nosotros UD13</i>

Cuadro 31. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (II)

¿QUÉ CONTENIDOS DEL CURRÍCULO OFICIAL APARECEN RECOGIDOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO?				
CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL CURRÍCULO DEL ÁREA	CONTENIDOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS			
Bloque 4. Personas, culturas y organización social.	<u>Editorial1-3º</u>	<u>Editorial1-4º</u>	<u>Editorial2-3º</u>	<u>Editorial2-4º</u>
4.7.Observación, identificación y descripción de algunos rasgos demográficos y económicos de entornos rurales y urbanos. Distribución territorial de la población en Asturias.	<p><u>UD 11 El paisaje y las personas</u> El paisaje humanizado. Los paisajes rurales y los paisajes urbanos. Los paisajes humanizados en Asturias. Espacios protegidos de Asturias. <u>UD 12: la localidad</u> Las localidades. Elementos característicos. Las ciudades y los pueblos. La población: urbana y rural, activa y no activa. Las localidades y la población de Asturias: principales características. <u>UD 14: Los trabajos</u> Los trabajos que obtienen productos naturales. Los trabajos que producen productos elaborados: la industria y la artesanía. Los trabajos que prestan servicios. (4.9) Los sectores económicos de Asturias. El consumo responsable. (4.15) La solidaridad.</p>	<p><u>UD 13: El trabajo en la Comunidad</u> Los trabajos y las actividades económicas. Los sectores económicos. El sector primario en la comunidad. El sector secundario en la Comunidad.</p>	<p><u>UD 11: La localidad y la población</u> Los pueblos. Las ciudades. La población. <u>UD 12: Los trabajos</u> La agricultura. La ganadería, la pesca y la minería. El trabajo en las fábricas.</p>	<p><u>UD 11: La población y las tradiciones</u> La población de Asturias. Las tradiciones y las fiestas (4.8) <u>UD 12: El trabajo en Asturias</u> El sector primario. El sector secundario. El sector terciario.</p>
4.8. Identificación de las tradiciones culturales populares, que conviven en el entorno, especialmente las asturianas, reconocimiento de su evolución en el tiempo.				

Cuadro 32. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (III)

¿QUÉ CONTENIDOS DEL CURRÍCULO OFICIAL APARECEN RECOGIDOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO?				
CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL CURRÍCULO DEL ÁREA	CONTENIDOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS			
Bloque 4. Personas, culturas y organización social.	<u>Editorial1-3º</u>	<u>Editorial1-4º</u>	<u>Editorial2-3º</u>	<u>Editorial2-4º</u>
4.9. Bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. Comprensión de los mecanismos del intercambio comercial. Descripción del origen, transformación y comercialización de algún producto o servicio básico.	<i>La representación de un proceso UD14</i>	UD 14: El comercio, las <u>comunicaciones y el turismo</u> Las actividades comerciales. Las comunicaciones y los medios de comunicación. Las actividades turísticas. Las comunicaciones y el turismo en la Comunidad. <i>Un servicio a la comunidad UD11</i> <i>La atención sanitaria UD12</i> <i>Los guardianes de la naturaleza (guardias forestales) UD13</i> <i>La fabricación de la seda UD 13</i> <i>Una afición que salva vidas (radioaficionado) UD14</i> <i>Seguimiento de un proceso : elaboración y comercialización UD14</i>	UD 13: El trabajo y los servicios Los servicios. El comercio. Los transportes y las comunicaciones. <i>Interpretar las etiquetas de un producto UD11</i>	<i>Los quesos asturianos UD11</i> <i>Del algodón a la camiseta UD12</i>
4.10. Simulación de procesos de venta o comercialización de productos cercanos a la experiencia de los niños mediante mercados escolares o juegos de empresa.				

Cuadro 33. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (IV)

¿QUÉ CONTENIDOS DEL CURRÍCULO OFICIAL APARECEN RECOGIDOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO?				
CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL CURRÍCULO DEL ÁREA	CONTENIDOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS			
Bloque 4. Personas, culturas y organización social.	<u>Editorial1-3º</u>	<u>Editorial1-4º</u>	<u>Editorial2-3º</u>	<u>Editorial2-4º</u>
4.11. Responsabilidad en el cumplimiento de las normas como peatones y usuarios de transportes y otros servicios. Autonomía en su utilización y valoración de los medios de transporte colectivos y sus ventajas.	<u>UD 13: La organización de la localidad</u> Los municipios: características y tradiciones de los municipios de Asturias. (4.8) El gobierno municipal. Las elecciones municipales.			
4.12. Las Administraciones como garantes de los servicios públicos. Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones. Conocimiento de los servicios que ofrece el municipio y la Comunidad Autónoma.	Servicios municipales. Las mancomunidades. La organización del tráfico. La educación vial. <i>El metro medio de comunicación</i> UD11 <i>Amsterdam sobre ruedas</i> UD12 <i>El GPS</i> UD12 <i>Derechos y deberes del ciudadano</i> (impuestos) UD13	<u>UD11: La organización de la Comunidad</u> Los municipios se agrupan en provincias. Las provincias forman comunidades autónomas (4.13) Vivimos en una Comunidad. Tradiciones y fiestas de la Comunidad (4.8)	<u>UD 14: Las instituciones de la localidad</u> El ayuntamiento. Los servicios municipales. ONGs UD13 <i>Soy capaz de... opinar sobre la localidad</i> UD14	<u>UD13: Las instituciones políticas</u> La organización del estado. La participación ciudadana. Las instituciones autonómicas.
4.13. La organización territorial del Estado Español. Las Comunidades Autónomas.		<u>UD12: La organización de España</u> El territorio que forma España. La geografía de España. España es un país democrático. La organización democrática de España.		
4.14. Obtención de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación, valorando su contenido.				
4.15. Análisis de algunos mensajes publicitarios y desarrollo de actitudes de consumo responsable.	<i>Consumo responsable</i> UD14		<i>La publicidad</i> UD13 <i>Soy capaz de... consumir responsablemente</i> UD13	

Cuadro 34. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (V)

¿QUÉ CONTENIDOS DEL CURRÍCULO OFICIAL APARECEN RECOGIDOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO?				
CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL CURRÍCULO DEL ÁREA	CONTENIDOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS			
Bloque 5. Cambios en el tiempo	<u>Editorial1-3º</u>	<u>Editorial1-4º</u>	<u>Editorial2-3º</u>	<u>Editorial2-4º</u>
5.1. Utilización de unidades de medida temporal (década, siglo) e iniciación al manejo de las nociones de sucesión, ordenación y simultaneidad.				
5.2. Uso de técnicas de registro y representación del pasado familiar y próximo.				
5.3. Aproximación a sociedades de algunas épocas históricas a partir del conocimiento de aspectos de la vida cotidiana.				
5.4. Evolución en un tiempo largo de algún aspecto de la vida cotidiana; relación con algunos hechos históricos relevantes. Análisis de algún ejemplo en Asturias: la explotación tradicional de los recursos, la vivienda, la artesanía,....	<u>UD 15:El paso del tiempo</u> El paso del tiempo y su medida. (5.1) La historia de la localidad y las fuentes históricas. (5.10) El paso del tiempo: evolución de los servicios. Los monumentos de Asturias. (5.11) Los museos. (5.7)	<u>UD 15: La vida en el pasado</u> La Prehistoria y la Historia. La vida en la Edad Antigua y en la Edad Media. La vida en la Edad Moderna y en la edad Contemporánea. Huellas de la Prehistoria y de la Historia en la Comunidad.	<u>UD 15: Conocer el pasado</u> El paso del tiempo. Los recuerdos del pasado. Una localidad a través del tiempo.	<u>UD 14: La vida hace miles de años</u> En tiempos de los primeros seres humanos. En tiempos de romanos. En tiempos de los caballeros. <u>UD 15: La vida hace cientos de años</u> En tiempos de los navegantes. En tiempos de las primeras fábricas. En nuestros tiempos.
5.5. Reconocimiento y valoración del significado de algunas huellas antiguas en el entorno (tradiciones, leyendas, restos materiales: edificios, objetos).				<i>La huella de al-Ándalus</i> UD14 <i>Iglesia de San Salvador de Valdediós</i> UD15 <i>La riqueza de la diversidad</i> UD15
5.6. Los procesos históricos y personas relevantes en la historia del entorno más cercano y de Asturias. Su contexto histórico.				
5.7. Aproximación al conocimiento de los museos de la localidad y su contenido.	<i>El tesoro de los museos</i> UD15			

Cuadro 35. ¿Qué contenidos del currículo oficial aparecen recogidos en las unidades didácticas de los libros de texto? (VI)

¿QUÉ CONTENIDOS DEL CURRÍCULO OFICIAL APARECEN RECOGIDOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO?				
CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL CURRÍCULO DEL ÁREA	CONTENIDOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS			
Bloque 5. Cambios en el tiempo	<u>Editorial1-3º</u>	<u>Editorial1-4º</u>	<u>Editorial2-3º</u>	<u>Editorial2-4º</u>
5.8. Las personas y los personajes. Identificación del papel de los hombres y las mujeres en la historia.		<i>La mujer en la Edad Contemporánea</i> UD15		<i>Hombres y mujeres en igualdad</i> UD12
5.9. Interés por conocer las costumbres y formas de vida del pasado y gusto por la narración y la representación histórica.			Soy capaz de... <i>valorar el pasado</i> UD15	
5.10. Utilización de documentos escritos y visuales para obtener información histórica y elaborar distintos trabajos.	<i>Pompeya cuenta su pasado</i> UD15			
5.11. Respeto del patrimonio cultural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.		<i>Protección y conservación de restos del pasado</i> UD15	<i>Cuidemos nuestra historia</i> UD15	<i>Comportarme en un museo</i> UD14 <i>Aprovechemos el patrimonio</i> UD14

Con una mirada a los anteriores cuadros, se observa que en los libros de texto tienen una fuerte presencia contenidos referidos a los siguientes temas:

- Población.
- Sectores económicos. Trabajo y las actividades comerciales.
- Instituciones.
- Evolución en el tiempo de algunos aspectos, objetos de la vida cotidiana.
- El patrimonio cultural: monumentos y museos.

Frente a escasa o nula presencia de otros contenidos que se recogen en la legislación vigente referidos a:

- Relaciones próximas: familia, amistades,...sus formas de relación.
- Discriminación, estereotipos.
- Participación ciudadana.
- El papel de hombres y mujeres.

Podemos observar (Cuadro 30, 31, 32, 33, 34, 35) que hay contenidos del currículo oficial que son tratados y desarrollados en varios apartados o incluso en varias unidades didácticas, mientras otros no son abordados en ningún apartado o únicamente en informaciones al margen de la unidad.

Todas estas temáticas, tanto las presentes como las ausentes, constituyen aspectos fundamentales de nuestra realidad social y cultural. El tratamiento que se dé a estos aspectos y a sus relaciones desde los textos va a jugar un papel importante en la construcción del conocimiento del alumnado. Hernandez, F. X., 2002, llama la atención sobre una serie de campos de representación social que son fundamentales para la construcción de un conocimiento social, entre ellos encontramos algunos relacionados con las temáticas señaladas anteriormente, como son:

- Comprensión de las diferencias sociales y su relación con aspectos económicos.
- Comprensión del orden político, nociones de autoridad y poder.

- Comprensión de lo institucional.
- Comprensión y adopción de los papeles de género.
- Comprensión y adopción de los papeles sociales, profesiones, división del trabajo.

Estos campos estarían ligados a temáticas como la población, el trabajo, las actividades comerciales, el Estado democrático: instituciones y contribución ciudadana y personajes relevantes. A estos temas vamos a añadir otros dos:

- La familia, como temática relacionada con las relaciones próximas, podríamos a ver escogido otros o añadido más: vecindario, comunidad,... pero creemos que es suficientemente significativo y relevante analizar uno de ellos para el presente trabajo.
- Lugares relevantes del mundo, para tener una visión más amplia de las posibilidades que se ofrecen al alumnado de construcción de un conocimiento global del mundo.

De esta valoración hemos extraído los principales contenidos o temas. En base a estos temas, que en sí mismos, constituyen aspectos relevantes en la configuración de nuestra realidad socio-cultural, vamos a realizar el análisis. Por tanto, los temas seleccionados son:

- Población
- Trabajo
- Actividades comerciales
- Estado democrático: Instituciones y contribución ciudadana
- Lugares relevantes del mundo
- Personajes relevantes
- Relaciones próximas: familia

Para poder llevar a cabo un análisis dentro de un enfoque intercultural, es fundamental, que definamos unas categorías que nos ayuden a encontrar el

significado y el sentido, tanto manifiesto como oculto, que encierran los mensajes que se transmiten en los libros de texto.

3. Definición de categorías de análisis

Para proponer un sistema de categorías que me permitan analizar los libros de texto he tenido en cuenta diferentes aportaciones.

Por un lado, García Pascual, E., 1996, realiza una revisión de propuestas que recogen 76 instrumentos de valoración, ofreciendo un breve resumen de cada una de ellas, así como, un cuadro comparativo de las mismas. Estos instrumentos los sitúa en las diferentes líneas de análisis establecidas por el profesor Area, 1994, a las que nos hemos referido en el capítulo anterior, lo cual resulta enriquecedor y clarificador de cuáles podrían ser los objetivos perseguidos al utilizar uno u otro instrumento. Entre estos instrumentos presentados ocupa un lugar importante el guión para la valoración de materiales curriculares propuesto por Martínez Bonafé (1992a, 1992b, 1995) que, en palabras del profesor García Pascual, se trata de una propuesta:

- *Integradora*
- *Formulada en forma de guiones sugerentes y*
- *Que comprende todas las dimensiones que debería tener una guía de análisis*

La guía de Martínez Bonafé propone siete apartados:

1. Contenidos culturales
2. Estrategias didácticas
3. Modelo de profesionalidad docente
4. Modelo de aprendizaje
5. Organización
6. Evaluación y programas de formación
7. Modelo pedagógico

De estos apartados el que me interesa considerar en mi propuesta, es el primero que hace referencia a qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan, el código de selección y lógica de secuenciación y estructuración, política de inclusiones y exclusiones de contenido, y por último, cultura y valores.

Todos estos aspectos el autor los recoge en una serie de ítems, que se podrían plantear como preguntas de carácter abierto, se propone, por tanto, interrogar, en nuestro caso, al libro de texto. De los ítems propuestos por el autor, vamos a tener en cuenta los que se refieren a opciones culturales e ideológicas, destacando si el contenido:

- Ejerce discriminación positiva hacia los más desfavorecidos.
- Ofrece opciones diferentes y distintos puntos de vista sobre un mismo fenómeno sociocultural.
- Refleja la realidad estructural, y las relaciones de clase social y de poder.
- Desarrolla orientaciones no sexistas y pacifistas.
- Otros valores y prejuicios implícitos en el material.

El análisis de los temas seleccionados en el apartado anterior, como ya he señalado, va a realizarse teniendo en cuenta su ajuste a un enfoque intercultural. Para ello, también, veremos que voces están presentes en los libros de texto y cuáles no. Torres Santomé (1994, p.133) señala que *en la mayoría de las instituciones escolares y en las propuestas curriculares nos encontramos con una presencia abusiva de las denominadas culturas hegemónicas, mientras otras culturas o voces de determinados grupos culturales son silenciadas, estereotipadas o deformadas*. Así destaca, como aparece recogido en el siguiente cuadro voces presentes y voces ausentes en la cultura escolar:

Cuadro 36. Voces presentes/ voces ausentes o silenciadas

VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES O SILENCIADAS
Mundo masculino: hombre de raza blanca	Mundo femenino: su historia, su vida cotidiana, sus ámbitos de discriminación (trabajo doméstico, maternidad, cuidado de la prole, violencia contra las mujeres, precarización laboral, “techo de cristal”, prostitución)
Personas adultas	Niños, niñas, jóvenes y tercera edad
Personas sanas	Personas enfermas, con minusvalía física o psíquica
Personas heterosexuales	Gays, lesbianas, transexuales
Familia tradicional	Estructuras familiares diferentes a la tradicional
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras, pobreza, situaciones de desempleo, malas condiciones laborales (salarios bajos,...)
Mundo urbano	Mundo rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Étnias minoritarias, oprimidas, sin poder
Primer mundo occidental	Países orientales. Tercer mundo. Personas inmigrantes, situaciones de injusticia que suelen vivir
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Adaptado de Torres Santomé, 1994

En este sentido, la discriminación positiva, Martínez Bonafé (1992a, 1992b, 1995) a la que nos referíamos iría encaminada a las voces silenciadas.

Además de las presencias y ausencias que descubrimos en el tratamiento de los contenidos recogidos en los libros de texto, para valorar si esos contenidos se ajustan o no a un enfoque intercultural, voy a tener en cuenta los siguientes criterios de selección y elaboración de recursos didácticos, James y Jeffcoate, (1985, citado en Aguado, T., 2003):

- *Reflejar de forma completa y coherente la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades humanas.*
- *Las personas pertenecientes a los diversos grupos culturales deben presentarse como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida.*
- *Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales deben ser presentadas de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de los diferentes grupos.*

- *Las personas y acontecimientos considerados como significativos por los grupos culturales serán presentados de manera que su influencia en la vida de dichos grupos esté claramente definida.*

Siguiendo con la línea planteada por James y Jeffcoate, 1985, vamos a recoger en nuestra propuesta de sistema de categorías, las recomendaciones dadas en la escala que Aguado y cols., 1999, 2007b, (Anexo III), elaboran y utilizan para analizar materiales didácticos desde un enfoque intercultural.

Esta escala para analizar materiales didácticos desde un enfoque intercultural se construye a partir de aportaciones previas como son la “Guía para la planificación curricular multicultural” (Grant y Sleeter, 1986); “Criterios para la elaboración y selección de materiales y recursos y materiales” (James y Jeffcoate, 1985) y “Exploración y clarificación de valores” (Schoem, Frankel, Zúñiga y Lewis; 1993); análisis de libros de texto y construcción del conocimiento (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2004; García Pascual, 1998).

Las recomendaciones para valorar el ajuste intercultural de los materiales didácticos, son las siguientes:

- Las personas pertenecientes a minorías o grupos específicos se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida.
- Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de diferentes grupos se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos.
- Las personas consideradas como significativas (héroes, mitos, gobernantes) por los diferentes grupos aparecen de manera que su influencia en su vida esté claramente definida.
- Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades.

- Los contenidos se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva de los estudiantes procedentes de diversos contextos socioculturales.
- El material se presenta de forma que elimine los sentimientos de superioridad – basada en la raza o cultura o sexo - de algunos estudiantes frente a otros.
- Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes.
- El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada.
- Se concede atención a las realizaciones de grupos diversos más allá de su historia de persecución, pobreza o subdesarrollo.

Por último, aplicaremos, también, estas recomendaciones a las posibles estrategias que presiden la selección y tratamiento de los contenidos, teniendo en cuenta, las aportaciones presentadas en el capítulo V del presente trabajo y que aparecen recogidas en el siguiente cuadro y sus consecuencias en la construcción de significados.

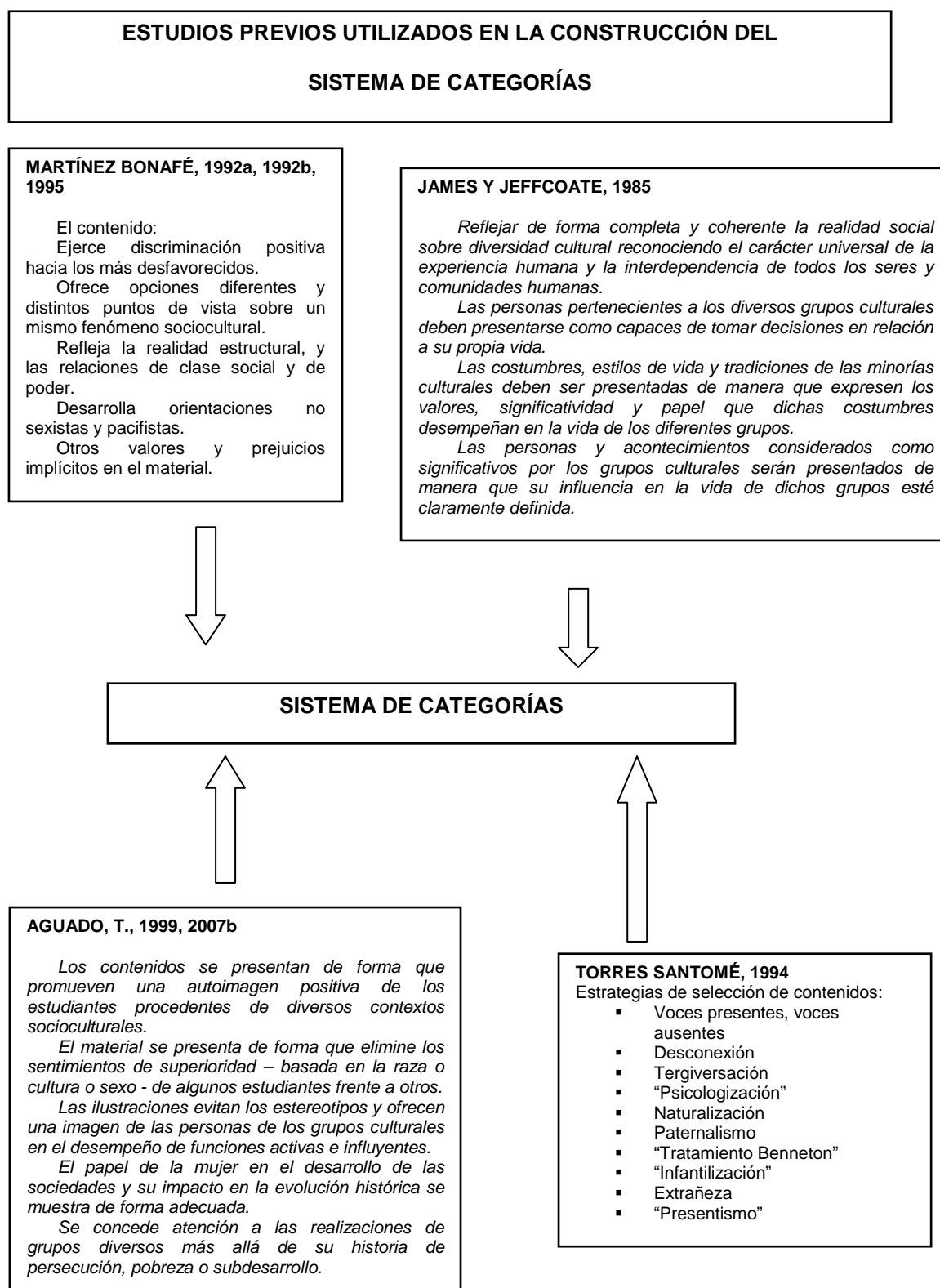
Cuadro 37. Estrategias de selección de contenidos

ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN	ESTRATEGIAS. TORRES SANTOMÉ (2008)
EXCLUSIÓN	EXCLUSIÓN
DESCONEXIÓN	DESCONEXIÓN
DISTORSIÓN	TERGIVERSACIÓN
	“PSICOLOGIZACIÓN”/NATURALIZACIÓN
	PATERNALISMO
	“TRATAMIENTO BENETTON”
	“INFANTILIZACIÓN”
	EXTRAÑEZA
	“PRESENTISMO”

A continuación, como paso previo a la definición del sistema de categorías que vamos a aplicar en este trabajo, presento una figura que recoge un resumen

que trata de clarificar las principales fuentes de las que se ha nutrido dicho sistema.

Figura 5. Estudios previos utilizados en la construcción del sistema de categorías



Finalmente, todas estas aportaciones vamos a refundirlas y adaptarlas a nuestra propuesta de un sistema de categorías cuya aplicación entendemos, nos va a permitir valorar el ajuste intercultural de los contenidos que conforman las unidades didácticas seleccionadas de los libros de texto para su análisis.

El sistema de categorías que vamos a aplicar en la presente Tesis es el que aparece recogido en el siguiente cuadro y que definiremos a continuación:

Cuadro 38. Sistema de categorías

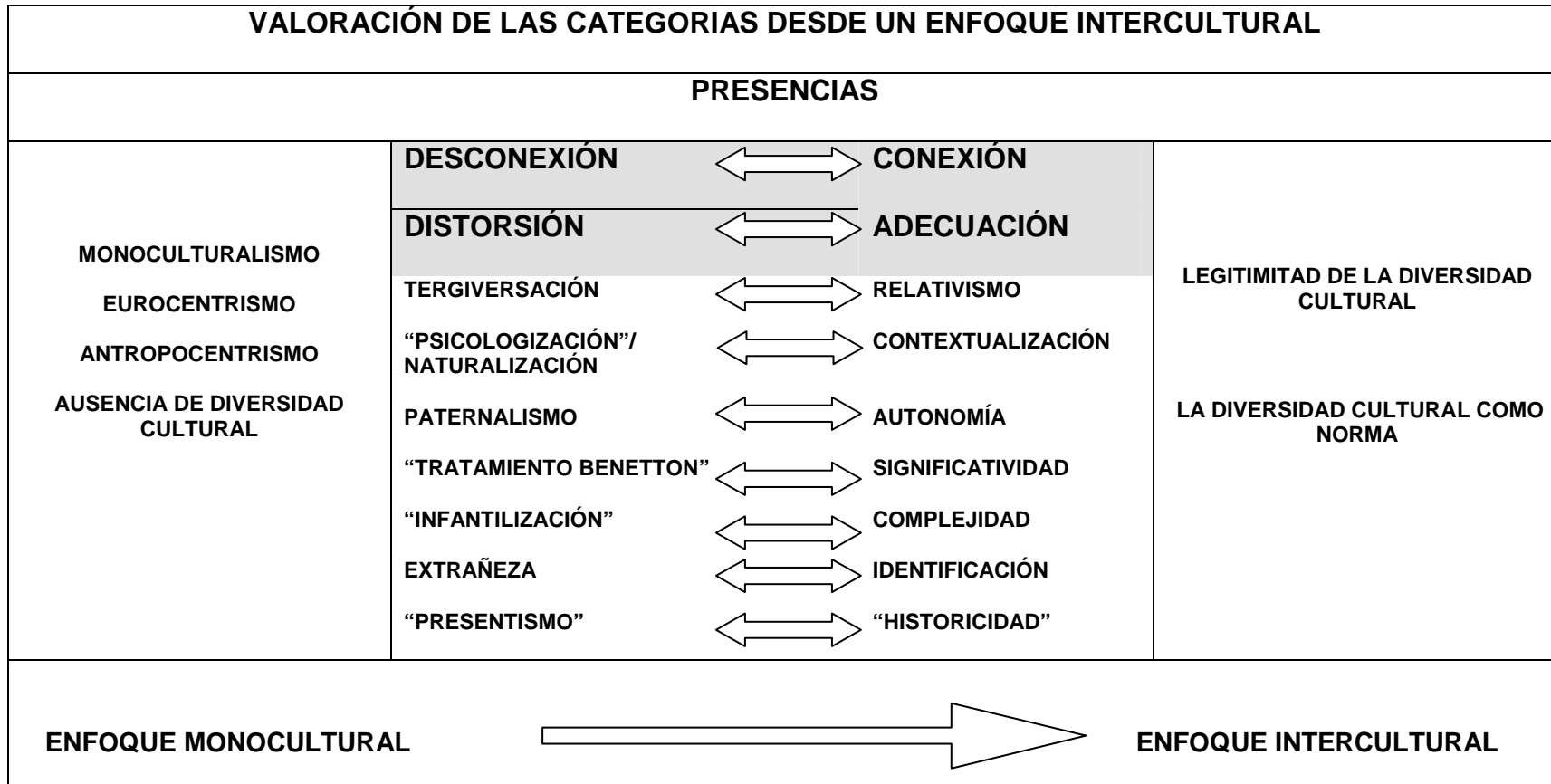
SISTEMA DE CATEGORÍAS		
CATEGORÍAS	INFORMACIONES/ ILUSTRACIONES	
PRESENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las personas que se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida. ▪ Las costumbres, estilos de vida y tradiciones se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos. ▪ Las personas consideradas como significativas (héroes, mitos, gobernantes) aparecen de manera que su influencia en su vida esté claramente definida. ▪ Los contenidos que se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva de las personas representadas. ▪ Las ilustraciones que ofrecen una imagen de las personas en el desempeño de funciones activas e influyentes. 	
AUSENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos que presentan aspectos de la realidad socio- cultural, costumbres, tradiciones, personas, referentes o grupos culturales pero sin significatividad para la vida social o cultural. ▪ Contenidos que no reflejan la pluralidad social y cultural existente en la sociedad. ▪ Ausencia de las realizaciones de grupos diversos más allá de su historia de persecución, pobreza o subdesarrollo. 	
DESCONEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos culturales que se presentan al margen de las informaciones, del discurso del material. 	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INFORMACIONES/ ILUSTRACIONES
DISTORSIÓN	TERGIVERSACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los contenidos y las ilustraciones promueven los tópicos, prejuicios y los estereotipos ligados a personas de diferentes grupos culturales, sus costumbres, valores y manifestaciones culturales. ▪ Se ofrece un único punto de vista sobre un fenómeno sociocultural.
	“PSICOLOGIZACIÓN”/ NATURALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las situaciones de conflicto, desigualdad, pobreza o subdesarrollo de grupos diversos se presentan como naturales, objetivas y lógicas.
	PATERNALISMO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El material se presenta de forma que promueve los sentimientos de superioridad – basada en la raza o cultura o sexo, desarrollando orientaciones sexistas, racistas,...
	“TRATAMIENTO BENETTON”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural “despolitizándola” y cuya presencia tiene una función fundamentalmente estética.
	“INFANTILIZACIÓN”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En las ilustraciones se hace un uso diferenciado de fotografías para determinados grupos o referentes culturales y dibujos para otros, confiriendo a estos últimos un cierto grado de inverosimilitud y de menor relevancia. ▪ Identificación de la realidad sociocultural con un paraíso artificial.
	EXTRAÑEZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las personas pertenecientes a minorías o grupos específicos, sus costumbres, estilos de vida y tradiciones se ofrecen como algo “exótico”, alejado de nuestra realidad con la ausencia de los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos.
	“PRESENTISMO”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las situaciones de conflicto, desigualdad, pobreza o subdesarrollo de grupos diversos se presentan “sin historia”. ▪ Se obvia la realidad estructural y las relaciones de clase social y poder.

La valoración de este sistema de categorías se configura como un continuum que va desde un enfoque monocultural hacia un enfoque intercultural, tal y como se recoge en el siguiente cuadro y la siguiente figura:

Cuadro 39. Continuum en la valoración de los resultados

CONTINUUM EN LA VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS	
DESCONEXIÓN	VS. CONEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Contenidos culturales que se presentan al margen de las informaciones, del discurso del material 	<ul style="list-style-type: none"> Contenidos culturales que se presentan interrelacionados dentro del discurso del material.
TERGIVERSACIÓN	VS. RELATIVISMO
<ul style="list-style-type: none"> Los contenidos y las ilustraciones promueven los tópicos, prejuicios y los estereotipos ligados a personas de diferentes grupos culturales, sus costumbres, valores y manifestaciones culturales. Se ofrece un único punto de vista sobre un fenómeno sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Las personas se presentan desempeñando funciones activas e influyentes y se promueve una autoimagen positiva de mismas. Los fenómenos culturales se ofrecen desde diferentes puntos de vista.
"PSICOLOGIZACIÓN"/ NATURALIZACIÓN	VS. CONTEXTUALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Las situaciones de conflicto, desigualdad, pobreza o subdesarrollo de grupos diversos se presentan como naturales, objetivas y lógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Las situaciones de injusticia se presentan dentro de un contexto económico, social, político y cultural, y con una historia que recoge las relaciones de clase y de poder.
PATERNALISMO	VS. AUTONOMÍA
<ul style="list-style-type: none"> El material se presenta de forma que promueve los sentimientos de superioridad – basada en la raza o cultura o sexo, desarrollando orientaciones sexistas, racistas,... 	<ul style="list-style-type: none"> Las personas se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida.
"TRATAMIENTO BENETTON"	VS. SIGNIFICATIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural "despolitizándola" y cuya presencia tiene una función fundamentalmente estética. 	<ul style="list-style-type: none"> La realidad social, las costumbres, estilos de vida y tradiciones se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos.
"INFANTILIZACIÓN"	VS. COMPLEJIDAD
<ul style="list-style-type: none"> En las ilustraciones se hace un uso diferenciado de fotografías para determinados grupos o referentes culturales y dibujos para otros, confiriendo a estos últimos un cierto grado de inverosimilitud y de menor relevancia. Identificación de la realidad sociocultural con un paraíso artificial. 	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta la sociedad y las relaciones que en ella se establecen como una realidad multifactorial y compleja.
EXTRAÑEZA	VS. IDENTIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Las personas pertenecientes a minorías o grupos específicos, sus costumbres, estilos de vida y tradiciones se ofrecen como algo "exótico", alejado de nuestra realidad con la ausencia de los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> Las personas pertenecientes a minorías o grupos específicos, sus costumbres, estilos de vida y tradiciones se ofrecen como que forma parte de nuestra realidad, expresando los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos.
"PRESENTISMO"	VS. "HISTORICIDAD"
<ul style="list-style-type: none"> Las situaciones de conflicto, desigualdad, pobreza o subdesarrollo de grupos diversos se presentan "sin historia". Se obvia la realidad estructural y las relaciones de clase social y poder. 	<ul style="list-style-type: none"> Las situaciones de injusticia se presentan dentro de un contexto económico, social, político y cultural, y con una historia que recoge las relaciones de clase y de poder.

Figura 6. Valoración de las categorías desde un enfoque intercultural



Desde un enfoque intercultural las presencias, es decir, los contenidos que se recogen en el material analizado, deberían transmitir la legitimidad de la diversidad cultural, para ello el tratamiento que hacen de los distintos aspectos y/o referentes culturales deberían cumplir con las siguientes premisas (presentadas en cuadro 39 y figura 6):

- Conexión
- Adecuación
 - Relativismo cultural
 - Contextualización
 - Autonomía
 - Significatividad
 - Complejidad
 - Identificación
 - “Historicidad”

Por tanto, las **categorías de análisis** que aplicaremos a los diferentes contenidos de los temas, serán las siguientes:

3.1. Presencias y Ausencias

Se refiere a la presencias o ausencias de culturas, referentes culturales o aspectos de la realidad social y cultural. Dentro de esta categoría vamos a establecer dos subcategorías: Presencias y ausencias.

3.1.1.Presencias, contenidos que informan sobre aquellos aspectos de la realidad, culturas, referentes culturales, grupos específicos que se presentan como capaces de tomar decisiones, con un bagaje cultural (costumbres, estilos de vida, valores,...) cargado de significatividad para la vida, con una autoimagen positiva y realizando funciones activas e influyentes. Contenidos culturales presentados de forma significativa, dentro de un contexto global (histórico, económico, cultural, religioso,...). Contenidos que recojan los conflictos, el relativismo cultural y que

inviten al diálogo y la discusión. Contenidos abiertos a la construcción de significados compartidos en los que ocupe un lugar el conocimiento y la experiencia del alumnado.

3.1.2. Ausencias, tiene dos subcategorías a su vez:

- Ausencia de contenidos referidos a un referente, grupo cultural o aspecto de la realidad socio-cultural.
- Contenidos que informan sobre un aspecto de la realidad socio-cultural referente o grupo cultural pero dotándoles de un rango inferior de importancia, presentándolo como carente de capacidad de decisión, sin impacto social, carente de “voz”, representándolo en función del imaginario del grupo de poder de la sociedad.

3.2. Desconexión, se refiere a la presentación de determinados contenidos culturales y/o sociales como anécdota o dentro de una especie de “paréntesis” en el continuum del discurso. Son contenidos que aparecen recogidos en las unidades didácticas analizadas en cuadros al margen de la información, desconectados del texto y de las actividades generales. Por ejemplo, en las unidades didácticas analizadas de la Editorial1 son contenidos que aparecen en un recuadro verde, al margen de la información del tema y de las actividades generales bajo un símbolo que en las primeras páginas del libro de texto se aclara que significa: *apartados que tratan temas relacionados con la salud, el cuidado del medio ambiente, con el respeto a todas las personas y con actividades que promueven la convivencia*. En Editorial2, nos referimos a contenidos que aparecen en un recuadro verde al margen de la información, bajo el epígrafe: *EL MUNDO QUE QUEREMOS* y bajo el epígrafe: *“Soy capaz de...”*.

3.3. Distorsión, contenidos que presentan una realidad cultural y/o social deformada, subjetiva o falseada sin posibilidad de crítica o cuestionamientos.

Dentro de esta categoría vamos a establecer varias subcategorías:

- Tergiversación, contenidos en los que se recogen tópicos, prejuicios y estereotipos referentes a determinados aspectos de la realidad socio-cultural, determinadas manifestaciones culturales, personas pertenecientes a minorías o a grupos culturales. Los contenidos ofrecen un único punto de vista sobre un fenómeno sociocultural.
- Naturalización/ "Psicologización", contenidos en los que se da una visión de las desigualdades como naturales, objetivas y lógicas. Las situaciones de injusticia aparecen ligadas a:
 - Condicionamientos innatos.
 - Aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales.
 - Condicionamientos asociados a sus tradiciones o estilos de vida "desfasados" o "atrasados".

Estos contenidos que, en muchas ocasiones, presentan problemas económicos, sociales o sexistas, se explican desde la persona y sus relaciones interpersonales, ignorando el contexto y las estructuras sociales.

- Paternalismo, contenidos que presentan a los grupos de poder como "salvadores" de determinados grupos o minorías. El material se presenta de forma que promueve los sentimientos de superioridad, basada en la raza, cultura o sexo, de unos estudiantes frente a otros, desarrollando orientaciones y actitudes racistas o sexistas.
- "Tratamiento Benetton", contenidos de diversidad cultural que aparecen "despolitizados", creando un clima en el que la diversidad cultural se asocia a la armonía, tiene una fuerte función estética y decorativa.

- “Infantilización”, se constituyen dos subcategorías:
 - Paraíso. Contenidos que configuran un paraíso artificial en el que hay ausencia de conflictos, problemas, injusticias o desigualdades y ese paraíso se constituye en el “mundo real”.
 - Jerarquía de dos realidades, una la que reflejan las fotografías, que transmiten una veracidad a las informaciones y una importancia real, y otra la que se transmite a través de dibujos que le dan cierto grado de inverosimilitud, de menor importancia a las realidades que tratan de argumentar.
- Extrañeza, contenidos que sitúan a ciertas minorías o referentes culturales lejos de “nuestra realidad”. Esa lejanía les confiere algo de exótico o extraño. Se hace hincapié en las diferencias que tienen con el grupo hegemónico y ocultan lo que tienen en común.
- “Presentismo” / Sin historia, contenidos que presentan distintos referentes o grupos culturales sin historia. Contenidos que presentan situaciones de conflicto o injusticia, pero sin sus causas. Se recoge la situación actual sin explicar el proceso por el que se ha llegado a ella, por tanto, es una situación irremediable. Los contenidos no reflejan la realidad estructural, y las relaciones de clase social y de poder.

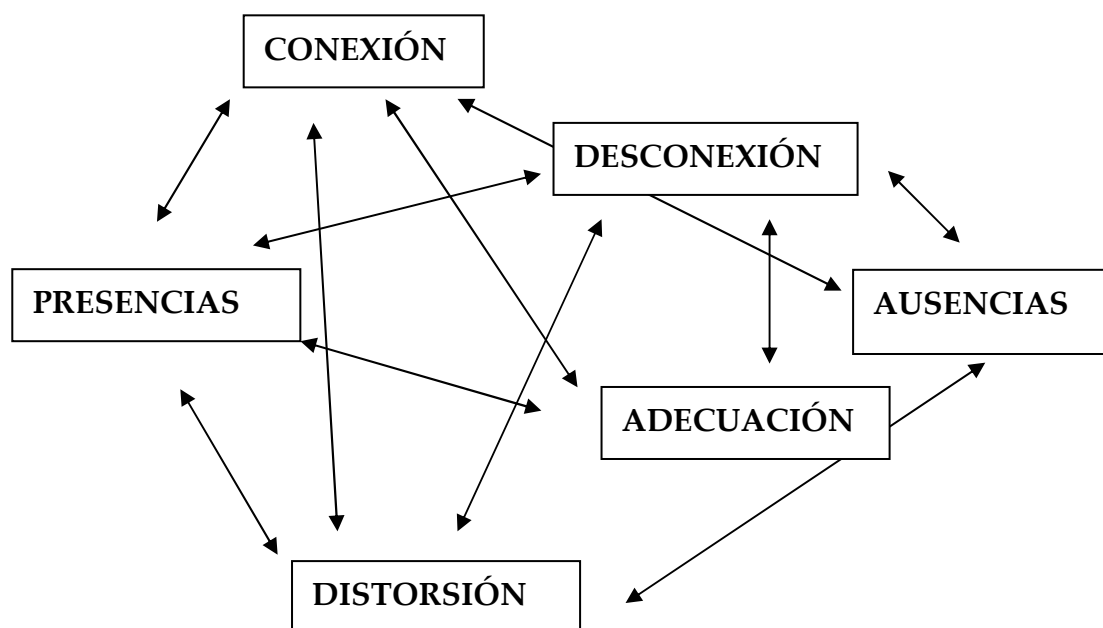
Este sistema de categorías se ha codificado para facilitar su aplicación a las distintas informaciones e ilustraciones seleccionadas de los libros de texto. Se ha identificado cada categoría con un código o etiqueta, la cual era asignada a cada segmento de texto o a cada ilustración en el que era reconocida esa categoría. Los códigos se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 14. Codificación del sistema de categorías

CODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO
PRESENCIAS		PRES
AUSENCIAS		AUS
DESCONEXIÓN		DES
DISTORSIÓN	TERGIVERSACIÓN	DISTER
	"PSICOLOGIZACIÓN"/ NATURALIZACIÓN	DISNAT
	PATERNALISMO	DISPAT
	"TRATAMIENTO BENETTON"	DISBEN
	"INFANTILIZACIÓN"	DISINF
	EXTRAÑEZA	DISEXT
	"PRESENTISMO"	DISPRES
<hr/>		
CONEXIÓN		CON
ADECUACIÓN	RELATIVISMO	REL
	CONTEXTUALIZACIÓN	CONT
	AUTONOMÍA	AUT
	SIGNIFICATIVIDAD	SIG
	COMPLEJIDAD	COM
	IDENTIFICACIÓN	IDE
	"HISTORICIDAD"	HIS

Todas estas categorías no son necesariamente excluyentes, así un contenido puede presentarse de forma desconectada y al mismo tiempo ofrecer una información distorsionada, o el mensaje descontextualizado sobre un aspecto sociocultural concreto convertirse en este sentido en una ausencia, una presencia sin voz propia. Por tanto, este sistema de categorías se constituye en un árbol ramificado cargado de interacciones entre las distintas categorías y subcategorías, como podemos observar en la siguiente figura:

Figura 7. Interrelación de categorías



4. Ejemplificación de aplicación de categorías

Antes de iniciar la aplicación de este sistema de categorías planteado he de insistir en que las categorías recogidas, como ya hemos señalado anteriormente, no son necesariamente excluyentes unas con respecto a las otras, si no que constituyen una especie de árbol ramificado. Así, por ejemplo, en la desconexión, hemos de tener en cuenta que un mensaje puede aparecer desconectado del discurso general de la unidad didáctica pero al mismo tiempo, ese mensaje puede reflejar un contenido que se puede incluir en otra categoría o subcategoría como la tergiversación o la extrañeza. Las ausencias hemos señalado que van más allá de la simple aparición o no de determinados contenidos culturales, por ello, otras categorías relacionadas con la distorsión se pueden constituir como una forma de ausencia.



Para poder aplicar este sistema de categorías, se ha realizado un nuevo vaciado de contenidos de las unidades didácticas seleccionadas, recogiendo aquellos fragmentos de información, actividades o ilustraciones que hacían

referencia explícita o implícita a cada uno de los temas elegidos. A cada fragmento, actividad o ilustración seleccionada se le ha aplicado el sistema de categorías, tal y como aparece recogido en el Anexo IV.


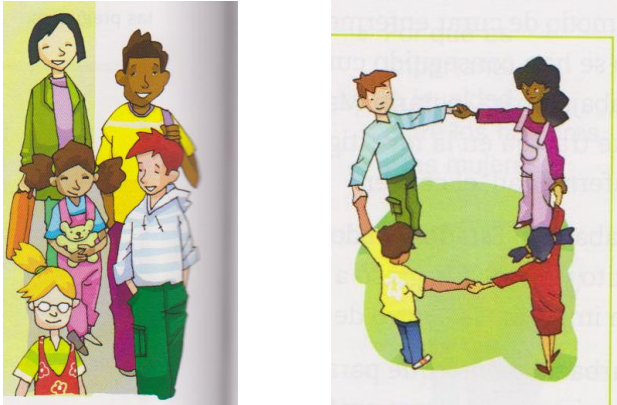

A continuación se muestra, a modo de ejemplo, la aplicación que se hace de estas categorías a las informaciones, actividades e ilustraciones de las unidades analizadas. Para ello tomamos algunas informaciones e ilustraciones recogidas de los libros de texto que se refieren al tema de la población.

En el siguiente cuadro la información recogida en color rojo se refiere a contenidos e ilustraciones que responde a la categoría de desconexión. Se ha utilizado un color distinto ya que muchos de dichos contenidos, además, de aparecer desconectados responden a otras categorías o subcategorías.


Cuadro 40. Ejemplificación de aplicación de categorías I

CÓDIGO	EJEMPLIFICACIÓN
PRES	<p>(Población adulta masculina blanca) <i>"Mariano Barbacid es un científico que <u>trabaja en la investigación de la curación de una enfermedad, el cáncer.</u>" P.158. Editorial2-4º</i></p>  <p>p.158 Editorial2-4º</p> <p>(Se presenta a esta persona cargada de significatividad, realizando una función activa e influyente para nuestra sociedad)</p>
AUS	<p>(Población gitana) Ninguna referencia</p>
DES	<p>(Población mayor de 65 años) <i>"La sabiduría de las <u>personas mayores</u> A lo largo de los años, nuestros abuelos y nuestros padres han vivido muchas experiencias. Han adquirido conocimientos que nos transmiten con sus actitudes y cuando nos hablan. Para aprender de ellos solo tenemos que estar atentos y saber escuchar"</i> p.195. Editorial1-3º</p>  <p>p. 195 Editorial1-3º</p>
DISTER	<p><i>"Del cacao al chocolate.....Antes de que se conociera en nuestro país, en México se comía...El cacao llamó poderosamente la atención de las primeras personas que cruzaron el océano para <u>explorar esas tierras...</u>" p. 160 Editorial2-3º</i> <i>"En tiempos de los caballeros, un pequeño ejército de musulmanes llegó a la península ibérica desde el norte de África. <u>Conquistó</u> la mayor parte de la Península..."</i>p. 197 Editorial2-4º</p> <p>(Los europeos "exploramos", mientras los musulmanes, "conquistaron")</p>
DISNAT	<p>(Población desempleada) <i>"...Una parte de la población activa está parada o desempleada <u>porque no encuentra trabajo.</u>" P.154 Editorial1-3º</i></p> <p>(No aparece ninguna referencia al contexto social, económico,... que provoca esta situación ni a las consecuencias, la dificultad se centra en la persona)</p>

Cuadro 41. Ejemplificación de aplicación de categorías II

CÓDIGO	EJEMPLIFICACIÓN
DISPAT	<p>(Población inmigrante)</p> <p><i>"... Los extranjeros mayores de 18 años sin recursos económicos suficientes también tienen derecho a la atención sanitaria, pero solo en caso de urgencia, y si padecen una enfermedad grave o han sufrido un accidente. Asimismo, las mujeres extranjeras embarazadas tienen derecho a la asistencia sanitaria durante el embarazo, el parto y seis semanas después del mismo. De esta manera el Estado español plantea la salud como un derecho fundamental de toda persona, sea cual sea su nacionalidad y situación."</i> P. 160 Editorial1-4º</p> <p>(Población inmigrante)</p>  <p>P. 160 Editorial1-4º</p> <p>(Se nos presenta a los "europeos" como protectores y salvadores de los demás)</p>
DISBEN	<p>(Población y diferencias)</p>  <p>p.156/157 Editorial2-4º</p> <p>(La diversidad se presenta como armonía, belleza, sin otra significatividad)</p>
DISINF	<p>PARAISO (Población menor)</p>  <p>p. 154/ p. 155 Editorial1-3º</p> <p>(Ausencia de conflictos)</p>

Cuadro 42. Ejemplificación de aplicación de categorías III

CÓDIGO	EJEMPLIFICACIÓN
DISEXT	<p data-bbox="400 266 1295 300"><i>(Población femenina)</i></p> <p data-bbox="400 300 1295 405"><i>“En algunos países, en los últimos años de la Edad Contemporánea, los derechos de las mujeres han sido reconocidos y se camina hacia la igualdad entre ambos sexos. Sin embargo, en los países más desfavorecidos esta igualdad todavía no se ha conseguido y las mujeres carecen de los derechos más fundamentales.” P.197. Editorial1-4º</i></p> <p data-bbox="400 405 1295 439"><i>(La falta de cumplimiento de derechos está fuera de nuestras fronteras)</i></p> <p data-bbox="400 439 1295 472"><i>(Población inmigrante)</i></p> <div data-bbox="719 461 983 869" style="text-align: center;">  <p data-bbox="719 779 983 869" style="font-size: small;">Personas inmigrantes. En los últimos años la población inmigrante ha aumentado en Asturias.</p> </div> <p data-bbox="746 869 956 902" style="text-align: center;">p.148 Editorial2-4º</p> <p data-bbox="400 902 1295 981"><i>(Nos referimos a inmigrantes y los representamos a través de una fotografía en la que están en una postura extraña, haciendo no se sabe qué y no en el desempeño de alguna tarea cotidiana)</i></p>
DISPRES	<p data-bbox="400 987 1295 1021"><i>“Hombres y mujeres en igualdad.</i></p> <p data-bbox="400 1021 1295 1160"><i>Fontanero o profesor son profesiones realizadas por hombres y mujeres. No hay trabajos solo de hombres o solo de mujeres. Pero las mujeres tienen dificultades para acceder a algunas profesiones, aunque tengan los estudios necesarios. En otros casos, aunque las mujeres hagan el mismo trabajo, reciben un salario inferior a sus compañeros. Por eso, los gobiernos han tomado medidas para que esto no ocurra.” P.171. Editorial2-4º</i></p> <p data-bbox="400 1160 1295 1211"><i>(Se presenta un conflicto, una desigualdad, sin historia, sin razones o causas que provocan esta situación)</i></p>

Una vez definido el sistema de categorías de análisis, y aplicadas dichas categorías a las informaciones, actividades e ilustraciones que hacen referencia a los temas seleccionados a través del vaciado de las unidades didácticas, vamos a pasar, a exponer los resultados obtenidos para cada una de las temáticas.

CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. La familia
2. La población
3. El Estado democrático
4. El trabajo
5. Las actividades comerciales
6. Personajes: hombres y mujeres relevantes
7. Lugares relevantes

1. La familia

La familia está presente en la legislación vigente, en concreto en los contenidos curriculares de 2º ciclo de modo explícito aparece el contenido siguiente: *Estructuras familiares. Adquisición de responsabilidades en la familia y reparto equilibrado de tareas entre sus miembros*. Pese a esta presencia explícita en el currículo, en los libros de texto no se recoge ninguna información directa sobre este contenido, pero si una serie de alusiones que nos permiten construir una estructura de familia. Se han tratado de recoger aquellas informaciones e ilustraciones que hacen de modo explícito o implícito alguna referencia a la familia o al entorno familiar (Anexo IV: la familia).

El tratamiento de la información y de las ilustraciones referidas al tema de la familia tiene matices importantes que diferencian a cada una de las editoriales. En la Editorial1 encontramos mayor cantidad de alusiones aunque poca variedad en los contenidos abordados. En la Editorial2 pocas alusiones pero que tocan aspectos más variados del tema.

El modelo de familia que se trasmite es el modelo tradicional: padre-madre-hijos y, en algunos casos, abuelos. Este modelo se trasmite a través del texto y las ilustraciones de forma sutil, en ningún momento se define o determina explícitamente cuál es la estructura que conforma una familia, pero a través de situaciones creadas fundamentalmente en los textos introductorios o de presentación de las distintas unidades didácticas y en algunas de las actividades propuestas se presupone un determinado modelo de familia. Estas presencias y ausencias provocan una distorsión de la realidad, que vemos a continuación.

PRESENCIAS

En el modelo de familia, fundamentalmente aparecen los hijos y los padres, en algún caso los abuelos. Las actividades que comparten y hacen juntos son: El padre o la madre llevan a sus hijos a un Parque Nacional, un museo, clase de violín, a Paris a ver monumentos,...

(Actividades)

“El GPS

El verano pasado Estela y sus padres realizaron un viaje a Paris en coche. Se les olvidó el plano, pero afortunadamente tenían un GPS.

... desplazarse por esta maravillosa ciudad para visitar los monumentos más importantes: la Torre Eiffel, el museo del Louvre...” p.161 Editorial1-3º

“La madre de Guillermo le acompaña a clase de violín...” p. 190. Editorial1-3º



p.191 Editorial1-3º

Esto implica un modelo de familia con un estatus socio- económico medio o alto, que dispone de tiempo para el ocio y recursos para poder disfrutarlo con actividades que en la mayoría de los casos tienen un coste económico nada despreciable. Las ilustraciones, representan personas con rasgos europeos, blancas, delgadas, sanas y con una sonrisa dibujada.

En la Editorial2 aparece un texto que nos puede dar una pista de lo que serían contenidos que podrían formar parte de un currículo intercultural:

“La historia familiar

Todos tenemos una historia familiar. Las fotos, los recuerdos y los objetos que utilizábamos en el pasado forman parte de ella.

Hablar del pasado es contar nuestra historia. Y contar nuestra historia es conocernos.”

p.201 Editorial2-3º

Es un texto en su forma y contenido inclusivo, que nos presenta una de las formas de conocernos mejor que es a través de nuestra historia. Este texto aparece conectado, permite la identificación a diferentes referentes culturales. Por tanto, la estrategia de selección sería la conexión y la identificación.

DESCONEXIÓN

Se añaden dos ideas al contenido familia: el aprendizaje de los mayores y el reparto de responsabilidades dentro de la familia. Así, se señala que podemos aprender de los miembros de nuestra familia que han vivido más: padres, abuelos, y por tanto, tienen más experiencias. Esta idea aparece en la Editorial1 bajo el epígrafe: *“El mundo que queremos...”*, así que se le dota de un significado añadido como si se tratara de un objetivo a conseguir o una pretensión, no una realidad.

*“La sabiduría de las personas mayores
A lo largo de los años, nuestros abuelos y nuestros padres han vivido muchas experiencias.
Han adquirido conocimientos que nos transmiten con sus actitudes y cuando nos hablan.
Para aprender de ellos solo tenemos que estar atentos y saber escuchar”
p.195. Editorial1- 3º*

Por otro lado, se indica que cada miembro de una familia tiene que asumir unas responsabilidades que con la edad van cambiando. Esto aparece en Editorial2 bajo el epígrafe: *“Soy capaz de...”*

*...“Tener responsabilidades en la familia.
Cada miembro de una familia tiene unas responsabilidades. Nosotros, con los años,
tendremos responsabilidades nuevas en nuestra familia”
p. 159 Editorial2-3º*

“INFANTILIZACIÓN”

Como podemos observar la mayoría de las ilustraciones en las que parece representarse una familia o parte de ella son dibujos. Todas representan situaciones carentes de conflicto, los personajes muestran gestos de felicidad, paz, satisfacción. Se crea una especie de paraíso alrededor del concepto de familia tradicional: una familia feliz que disfruta y a la que no le faltan recursos.



p.174 Editorial1-3º

“Imagina que estás de vacaciones y has llegado a una ciudad en la que no has estado antes...”



p.213 Editorial2-4º

PATERNALISMO

La única ilustración que parece recoger una familia que no responde al estereotipo de persona blanca, con rasgos europeos,... se presenta en una situación relacionada con la “generosidad” del Estado y su sentido del derecho y de la justicia. La persona que les está haciendo un servicio si responde al estereotipo (persona blanca, delgada, con formación especializada en sanidad...). Esta ilustración de una familia que parece pertenecer a un grupo cultural distinto del hegemónico, va asociada a un texto donde se habla de extranjeros sin recursos económicos. Aparecemos como *salvadores* o *redentores* de los miembros de otros grupos.

actividades

La atención sanitaria

Todos los ciudadanos españoles tienen acceso a la asistencia sanitaria gratuita. Y lo mismo ocurre con los extranjeros menores de 18 años que no tienen recursos económicos.

Los extranjeros mayores de 18 años sin recursos económicos suficientes también tienen derecho a la atención sanitaria, pero solo en caso de urgencia, y si padecen una enfermedad grave o han sufrido un accidente.

Asimismo, las mujeres extranjeras embarazadas tienen derecho a la asistencia sanitaria durante el embarazo, el parto y seis semanas después del mismo.

De esta manera el Estado español plantea la salud como un derecho fundamental de toda persona, sea cual sea su nacionalidad y situación.



p.160 Editorial1-4º

AUSENCIAS

Entre otras posibles, referidas a este tema, llama nuestra atención las ausencias de contenidos relacionados con:

- Estructuras familiares diferentes a la tradicional: familias monoparentales, situaciones de acogida,...
- Situaciones de pobreza, desempleo con sus consecuencias en el ámbito familiar.
- El trabajo doméstico, la violencia en el ámbito doméstico,...
- La presencia de personas dependientes en el ámbito familiar,...

Por tanto, se trasmite un modelo familiar único, definido por las voces presentes que conforman una visión monocultural en torno al concepto de familia, con ausencia total de conflicto. Una familia fundamentalmente constituida por padres e hijos de raza blanca, altos, delgados, con recursos económicos medio-

altos, felices y desempeñando funciones activas. Es por tanto, previsible que una parte importante del alumnado puede no sentirse identificado, su bagaje cultural no está presente y no tiene significación en la escuela. No se tienen en cuenta los conocimientos previos y las experiencias del alumnado con respecto al contenido a trabajar. Las personas pertenecientes a otros grupos distintos del hegemónico aparecen sin capacidad de decisión y recibiendo la generosidad del grupo con poder.

Por otro lado, la ausencia total de conflictos no permite al alumnado dotarse de estrategias para resolverlos, le impide, por tanto, enfrentarse a la realidad. Coloca al alumnado que vive algún tipo de conflicto relacionado con la familia, fuera de la realidad que se transmite en el ámbito escolar.

2. La población

La población es un contenido del tercer ciclo de Educación Primaria según el currículo recogido en la legislación vigente, pero en el vaciado de contenidos de las unidades didácticas seleccionadas de Segundo ciclo, hemos constatado que es un contenido que aparece de modo explícito en informaciones e ilustraciones, por ello a continuación vamos a tratar de recoger las distintas referencias que hemos encontrado en torno a este contenido. (Anexo IV: La población). Se habla de población en general, haciendo diferentes clasificaciones en función de la edad (joven, adulta,...) o de su relación con el mundo laboral (activa y no activa).

PRESENCIAS

Cuando se refiere a través de informaciones e ilustraciones a grupos de población significativos, con capacidad de decisión, con impacto social, estos están representados mayoritariamente por hombres, blancos, sanos y de edad adulta.

"Mariano Barbacid es un científico que trabaja en la investigación de la curación de una enfermedad, el cáncer." P.158. Editorial2-4º



p.158 Editorial2-4º

Hay una parte de la población extranjera que tiene alguna presencia de peso. En este sentido, es significativa una actividad protagonizada por un turista alemán.

(Texto que forma parte de una actividad)

"Jans es un turista alemán que ha llegado al aeropuerto de Ranón. Diez minutos después, ha ido hasta la oficina de información turística para preguntar sobre los monumentos que puede visitar. Para trasladarse hasta el hotel ha cogido un taxi. Al llegar

al hotel, el recepcionista le ha dado una habitación. Desde allí, ha llamado al Museo Jurásico de Asturias, en Colunga, para informarse del horario de apertura. Antes de ir a visitarlo, ha ido a un restaurante a comer.” p.168. Editorial2-4º



(turista alemán) p. 168 Editorial2-4º

Este, podemos decir, representante de la población extranjera, persona europea, blanca, delgada, sana, se presenta como una persona con recursos económicos: utiliza el avión para viajar, un taxi, va a un restaurante a comer, se aloja en un hotel, y, además, está interesado en los monumentos que se pueden visitar. Podemos, por tanto, hablar de antropocentrismo, eurocentrismo y adultocentrismo.

DESCONEXIÓN

Como contenido fuera del discurso general se abordan algunos valores ligados a la población mayor de sesenta y cinco años, fruto de sus experiencias y que conforman su sabiduría. Se recoge también la importancia, en este sentido, de escucharlos para el aprendizaje de los más jóvenes.

“La sabiduría de las personas mayores

A lo largo de los años, nuestros abuelos y nuestros padres han vivido muchas experiencias. Han adquirido conocimientos que nos transmiten con sus actitudes y cuando nos hablan. Para aprender de ellos solo tenemos que estar atentos y saber escuchar”

p.195. Editorial1-3º

También aparece desconectado un contenido que podría dotar de mayor significatividad a la población menor de edad, *La declaración de los Derechos de la*

Infancia. Estos derechos se presentan dentro de una actividad sin cuestionarse su necesidad, sus razones de estar o su cumplimiento.

COMPRENDE Y APLICA

5. Lee y realiza las actividades.

La Declaración de Derechos de la Infancia

Hace unos 50 años, la Organización de las Naciones Unidas escribió una Declaración de Derechos de la Infancia para proteger a las personas menores de 18 años.

1. Los derechos son para todos, sin importar raza, sexo, idioma o religión.
2. Derecho a la protección para desarrollarse de forma saludable.
3. Derecho a recibir un nombre y una nacionalidad.
4. Derecho a la alimentación, agua potable, vivienda y servicios médicos.
5. Derecho a la educación y cuidados cuando hay una discapacidad.
6. Derecho a crecer en un ambiente de afecto y seguridad.
7. Derecho a una educación obligatoria y gratuita.
8. Derecho a recibir protección y socorro.
9. Derecho a ser protegido contra el abandono y a no trabajar.
10. Derecho a ser educado en la tolerancia entre los pueblos.

a. ¿Qué tres derechos te parecen más importantes? ¿Por qué?
¿Añadirías algún otro derecho?

b. Escribe tres deberes de los niños y niñas.

179

p.179 Editorial2-4º

TERGIVERSACIÓN

Se diferencia el tratamiento que se da a acciones similares por parte de la población europea y por parte de la población no europea. Así encontramos: La población de nuestro país cruzó el océano para *explorar* nuevas tierras y descubrió el cacao. (p.160 Editorial2-3º) Mientras que *En tiempos de los caballeros* un pequeño

ejército musulmán... *conquistó* la mayor parte de la península... (p.197 Editorial2-4º), ambas alusiones se recogen en el mismo proyecto editorial. Siguiendo la definición dada por el diccionario de la Real Academia de la Lengua: *explorar es reconocer, registrar, inquirir o averiguar con diligencia una cosa o un lugar.*, mientras que *conquistar* hace referencia a *ganar, mediante operación de guerra, un territorio, población, posición, etc.* Por tanto, parece que claro que las connotaciones que puede suponer el uso de uno u otro término son totalmente diferentes. Así, para “nosotros” utilizamos términos con connotaciones positivas: *reconocer, averiguar* y para “los otros” términos cargados de connotaciones negativas: *guerra*.

NATURALIZACIÓN/“PSICOLOGIZACIÓN”

Se trata el problema de parte de la población: el desempleo sin exponer sus causas estructurales.

“...Una parte de la población activa está parada o desempleada porque no encuentra trabajo.” p.154 Editorial1-3º

Reflejando que esta situación precaria tiene su origen en las personas, que son las que no encuentran trabajo, en lugar de en el sistema que genera un desequilibrio entre el número de personas que quieren trabajar y están en condiciones de hacerlo y los puestos de trabajo que genera.

PATERNALISMO

La población extranjera sin recursos económicos es recogida y atendida por nuestro sistema sanitario, ya que nosotros garantizamos derechos fundamentales para todas las personas. En este sentido, la ilustración ya no recoge a personas con rasgos europeos y raza blanca, sino que muestra a una mujer con sus hijos con rasgos distintos al europeo estereotipado. La persona que les atiende, que está formada para ello, utiliza los instrumentos necesarios, lleva el “uniforme” correspondiente, es una persona con rasgos europeos.



p.160 Editorial1-3º

“TRATAMIENTO BENETTON”

Aparecen mayoritariamente ilustraciones y alguna fotografía con personas con distintos colores de piel y rasgos, en situaciones de armonía, con sonrisas dibujadas, cogidos de la mano,... sin ningún significado añadido a través de la información recogida en los textos a los que acompañan. Parecen tener, estas imágenes, un valor puramente decorativo.



p.156/157 Editorial2-4º

“INFANTILIZACIÓN”

Utilización de dibujos para representar las diferencias de la población y para representar a la población menor de edad y mayor de sesenta y cinco años. Pueden reflejar incluso situaciones que rayan lo ridículo. En la siguiente ilustración vemos a una persona con pelo blanco, lo cual nos da idea de que se trata de una persona de edad avanzada, con vestimenta extraña, ya que si bien

lleva casco, muy apropiado para andar en bicicleta, por otro lado, lleva puestos unos pololos, prenda que lleva muchos años en desuso.



p.160 Editorial1-3º

Las fotografías que muestran a la población menor de edad muestran situaciones de juego y de "risas". Construyen una realidad infantil llena de felicidad, con ausencia de conflictos.



p.154/155 Editorial1-3º

EXTRAÑEZA

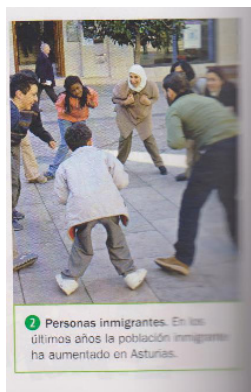
Se hace alusión a un problema asociado a la población femenina, el de la desigualdad de sexos pero este conflicto se sitúa lejos de nuestra sociedad, en otras sociedades que pertenecen a lo que llaman países desfavorecidos. Este contenido, además, se presenta desconectado.

El que se indique que en esos países todavía no se ha conseguido esa igualdad introduciéndolo con un enlace de contraposición: “sin embargo”, constata, de forma implícita, la idea de que en nuestra sociedad sí que se ha conseguido dicha igualdad.

“En algunos países, en los últimos años de la Edad Contemporánea, los derechos de las mujeres han sido reconocidos y se camina hacia la igualdad entre ambos sexos. Sin embargo, en los países más desfavorecidos esta igualdad todavía no se ha conseguido y las mujeres carecen de los derechos más fundamentales.”

p.197. Editorial1-4º

La única fotografía que de forma explícita alude a la población inmigrante, es la que se presenta a continuación, y desde luego no es desempeñando ninguna función activa, influyente o de importancia, si no una situación aparentemente de juego, o al menos, extraña.



p.148 Editorial2-4º

La población menor de edad, también en la siguiente fotografía aparece realizando una función decorativa y exótica.



p.165 Editorial1-3º

“PRESENTISMO”

Se plantea, de nuevo, el problema de la desigualdad de la mujer en este caso en el plano laboral, como un hecho, sin explicar los intereses o las razones que han posibilitado y alimentado esta situación. El gobierno, en este sentido, adopta un papel paternalista y se hace referencia a que ha tomado medidas para que esto no ocurra, pero no se alude a si esas medidas son eficaces o no, tampoco se recoge que consecuencias tiene esta desigualdad. Esta información, además, aparece desconectada del resto de información sobre la población que se presenta y trabaja en las informaciones y actividades.

“Hombres y mujeres en igualdad.

Fontanero o profesor son profesiones realizadas por hombres y mujeres. No hay trabajos solo de hombres o solo de mujeres. Pero las mujeres tienen dificultades para acceder a algunas profesiones, aunque tengan los estudios necesarios. En otros casos, aunque las mujeres hagan el mismo trabajo, reciben un salario inferior a sus compañeros. Por eso, los gobiernos han tomado medidas para que esto no ocurra.”

p.171. Editorial2-4º

AUSENCIAS

Las ausencias que destacamos serían:

- Se da una total ausencia de referentes sobre la población gitana.
- Dentro del tema población extranjera, aquellas personas que son asociadas al término inmigración, aparecen sin voz propia, ni significatividad.
- La población mayor de sesenta y cinco años está asociada a términos como población no activa y población anciana.
- La población menor de edad tampoco tiene voz propia.

Por tanto, la población que se presenta como significativa, capaz de tomar decisiones, con una autoimagen positiva, es mayoritariamente el hombre adulto, blanco, delgado, sano y activo.

La diversidad ligada a la población juega una función fundamentalmente decorativa, siguiendo la estética de muchos de los anuncios de las campañas

publicitarias de la marca “Benetton” y de otras: una persona con rasgos orientales, otra de tez oscura, una rubia, otra morena, imágenes que buscan transmitir un mensaje trasgresor, estético, ser “políticamente correctos” o simplemente una llamada de atención hacia el consumidor o, en este caso, el lector.

Los conflictos o las desigualdades por razón de sexo, ligadas a la mujer se presentan sin historia y sin referencia a las causas estructurales que pueden provocarlas. En algún caso, estas desigualdades se asocian a realidades lejanas que se califican como “desfavorecidas”, aunque no se explicita en qué aspectos no cuentan con el “favor”: políticos, económicos o culturales.

La población menor de edad y la población mayor de sesenta y cinco años aparecen preferentemente en contenidos desconectados del discurso general de la unidad didáctica.

Los contenidos reflejan mayoritariamente una realidad monocultural, antropocéntrica, eurocéntrica, adultocéntrica, sin apenas espacio para la diversidad, todo esto bañado en las aguas de la ausencia de conflictos, de desigualdades o injusticias.

3. El Estado democrático

En el segundo ciclo de Educación Primaria, que es al que corresponden las unidades didácticas de los libros de texto que estamos analizando, únicamente encontramos dos contenidos en el currículo prescrito por la Administración que puedan de forma explícita incluirse en este tópico y son:

- *Las Administraciones como garantes de los servicios públicos. Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones. Conocimiento de los servicios que ofrece el municipio y la Comunidad Autónoma.*
- *La organización territorial del Estado Español. Las Comunidades Autónomas.*

En el tercer ciclo nos encontraríamos en el currículo recogido en la legislación vigente con los siguientes contenidos:

- *Aproximación a las instituciones de gobierno autonómicas y estatales: algunas de sus responsabilidades para la resolución de problemas sociales, medioambientales, económicos, etc. La Constitución española y el Estatuto de Autonomía de Asturias.*
- *La organización territorial de Asturias y de España. Los concejos asturianos y las provincias españolas.*
- *La organización territorial y política de la Unión Europea.*

En el análisis de contenidos hemos constatado que las unidades didácticas recogen mucha información referida a: la constitución española, los símbolos y las instituciones, aunque como vemos en el currículo oficial, una aproximación, por ejemplo, a las instituciones estaría prevista en el tercer ciclo. Sin valoraciones previas, vamos a comenzar a realizar el análisis de una serie de contenidos e ilustraciones relacionadas con el tema que nos ocupa. Fundamentalmente la información referida a la definición de Estado democrático se encuentra recogida en las unidades didácticas del nivel 4º de ambas editoriales. La información

presentada sobre el Estado democrático se distorsiona fundamentalmente por las voces presentes y las ausentes que podemos encontrar en los textos y las ilustraciones.

PRESENCIAS

España se define como un Estado democrático. Este hecho se asocia a distintos significados: en la Editorial1 se asocia fundamentalmente a las elecciones electorales:

“España es un país democrático. Esto significa que los representantes de los españoles son elegidos por los españoles mayores de 18 años en las elecciones generales que se celebran cada cuatro años.” p.154. Editorial1-4º

En la Editorial2 se insiste en que para que un Estado sea democrático, además de que las personas puedan elegir a sus representantes, se ha de garantizar que todas las personas tengan los mismos derechos y deberes. También se recoge la importancia de que existan diferentes partidos políticos.

*“España es un Estado democrático.
... En un Estado democrático, todas las personas tienen los mismos derechos y deberes. Además, pueden elegir a los gobernantes libremente.”
p.174. Editorial2-4º*

*“En un Estado democrático existen diferentes partidos políticos.
Los partidos políticos son agrupaciones de personas que defienden las mismas ideas sobre la forma de gobernar.
Los partidos se presentan a las elecciones para obtener la mayoría de los votos y poder gobernar. Para ello, redactan un programa electoral en el que exponen sus propuestas de gobierno.
Los partidos políticos se presentan a las elecciones para poder gobernar”
p.175. Editorial2-4º*

*“La igualdad ante la ley
En un Estado democrático todas las personas son iguales ante la ley. Esto significa que las leyes y las normas se aplican de la misma manera a todos los hombres y las mujeres.”
p.176. Editorial2-4º*

En ambas editoriales se señala la importancia de la Constitución, en la configuración de España como Estado democrático:

“La Constitución

El 6 de diciembre del año 1978 fue aprobada la ley más importante de España, la Constitución. En ella se establecen, por ejemplo:

- *Los derechos y deberes de todos los españoles*
- *La organización del territorio español en municipios, provincias y comunidades autónomas.*
- *La bandera, que tiene dos franjas horizontales de color rojo y una de color amarillo en el centro. La amarilla es de doble anchura que cada una de las franjas rojas.*
- *La capital del Estado, que es Madrid.”*

p.154. Editorial1-4º

“La Constitución es la ley más importante de España.

... En la Constitución se recogen los derechos y deberes de los ciudadanos, y se establece cuáles son las instituciones del Estado”

p.174. Editorial2-4º

Como podemos observar, se recoge, también, qué aspectos se establecen en la Constitución: derechos y deberes, instituciones, organización territorial y símbolos.

Las instituciones y los símbolos son ampliamente presentadas en ambas editoriales a través de información, actividades y fotografías.

“... Cada municipio está organizado y dirigido por un mismo Ayuntamiento...El territorio formado por una o varias localidades gobernadas por un mismo Ayuntamiento se llama municipio.”

p. 136 Editorial1-4º

“Cada Comunidad tiene un gobierno propio ... Este gobierno decide cómo se han de solucionar los problemas o las necesidades particulares de esa Comunidad” p.138. Editorial1-4º

“Las instituciones de Asturias

- *La Junta General. Formada por personas mayores de 18 años elegidas por los ciudadanos en las elecciones autonómicas. Elabora las leyes propias de la Comunidad y elige a su Presidente.*

- *El Presidente. Elegido por la Junta General. Es la persona con más autoridad de la Comunidad. Entre sus funciones destaca la de formar el Consejo de Gobierno.*
- *El Consejo de Gobierno. Se encarga de dirigir la Comunidad. Está formado por el Presidente y los consejeros y cada se ocupa de un asunto de la comunidad."*

p.140 Editorial1-4º

"Los símbolos de la Comunidad

Los símbolos de Asturias son:

- *La bandera. Tiene un fondo azul donde aparece la Cruz de la Victoria en amarillo, con las letras alfa y omega, que son la primera y la última letra del alfabeto griego.*
- *El escudo. Sobre un fondo azul, destaca la Cruz de la Victoria, y las letras alfa y omega. También aparecen dos frases en latín que significan: "Con este emblema se vence al enemigo" y "Con esta señal se defiende al piadoso". El escudo se completa con una corona, símbolo de la Monarquía.*
- *El himno. Es una composición musical que se interpreta en los actos oficiales de Asturias."*

p.141. Editorial1-4º

"El Parlamento

En las elecciones generales, que se celebran cada cuatro años, se presentan candidatos de distintos partidos políticos. Los candidatos más votados son nuestros representantes y forman el Parlamento.

Nuestro Parlamento se llama Cortes Generales y está compuesto por el Congreso y el Senado. En las Cortes los parlamentarios se reúnen, dialogan y se encargan de elaborar leyes.

Las Cortes Generales están formadas por los representantes del pueblo español y se encargan de elaborar las leyes"

"El Congreso y el Senado

Los miembros del Congreso se denominan diputados. En el Congreso se elaboran las leyes que afectan a todos los españoles.

Los miembros del Senado se llaman senadores. En el Senado se tratan asuntos relacionados con los territorios que conforman España. También puede modificar las leyes.

Las Cortes Generales están compuestas por el Congreso y el Senado"

p. 156 Editorial1-4º



p.140 Editorial1-4º



p.141 Editorial1-4º



p.156 Editorial1-4º

“Los símbolos de la Comunidad

Las Comunidades tienen unos símbolos que las identifican. Son la bandera, el escudo y el himno.

La bandera del Principado de Asturias es azul con una cruz amarilla, llamada Cruz de la Victoria. De sus brazos horizontales cuelgan dos letras griegas.

El escudo es como la bandera. La cruz se representa decorada con piedras preciosas. Además, tiene una frase en latín a los costados. Encima lleva una corona.

El himno es el cántico popular “Asturias, patria querida”.”

p. 180. Editorial2-4º



p. 180 Editorial2-4º

En ambas editoriales se describen los símbolos: bandera, escudo e himno y se nombran las principales instituciones, señalando quiénes forman parte de ellas

y cual es la función principal que desempeñan: elaborar leyes o dirigir la comunidad. Los textos se acompañan de numerosas fotografías de los edificios que albergan dichas instituciones y de los símbolos presentados.

DESCONEXIÓN

Como contenidos fuera del discurso general, que aparecen desconectados, se abordan algunos aspectos interesantes sobre los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas y sobre la participación ciudadana en un Estado democrático.

Así, en la Editorial1, se indica que tenemos unos derechos y como ejemplo se citan el derecho a la educación, a la vivienda, a un trabajo digno y a expresar libremente nuestra opinión. Y como deberes se indica: el deber de respetar las obras del pasado, de cumplir las leyes y de pagar impuestos.

*“ Respetamos las obras del pasado
... Hay estatuas, fuentes o edificios de gran importancia que debemos cuidar y respetar”
p. 199 Editorial1- 3º*

*“Derechos, pero también deberes
La Constitución española establece los derechos de todos los españoles, por ejemplo, el derecho a la educación, a tener una vivienda y un trabajo dignos o a poder expresar libremente nuestra opinión.
Pero muchas veces nos olvidamos de que también tenemos obligaciones, como el deber de cumplir las leyes o el de pagar impuestos para colaborar en el pago de los gastos que originan los servicios públicos.”
p. 154 Editorial1-4º*



p.154 Editorial1-4º

*“Todos tenemos derecho a la educación. Pero, ¿qué deberes u obligaciones supone para nosotros ese derecho?
p. 154. Editorial1-4º*

En la Editorial2 encontramos:

“El respeto por los demás. Respetar a alguien es tenerlo en consideración”
p.157. Editorial2-4º

“¿Cómo respetas a tus padres cuando viajas en coche? Y a tu profesor y a tus compañeros, ¿cómo los respetas en clase?”
p.157. Editorial2-4º

*“Más allá de nosotros
Cuando gritamos en la calle, empujamos a alguien o ponemos la televisión a un volumen muy alto, molestamos a las personas de nuestro alrededor.
Nos gusta que los demás respeten nuestros gustos, nuestro descanso y nuestras costumbres. De igual manera nosotros debemos respetar los suyos. El respeto es la base de la convivencia.”*
p.185. Editorial2-4º

“Escribe dos cosas que te molesta que hagan los demás y ponlas en común con tu grupo. ¿Has pensado si tú también las haces?”
p. 185. Editorial2-4º

Sobre contribución ciudadana, se hace especial mención del deber que tenemos a pagar impuestos.

*“... los vecinos del municipio deben pagar los impuestos municipales, que son una cantidad de dinero que se paga periódicamente.
El Gobierno municipal decide en el pleno cómo se reparte el dinero de los impuestos en cada uno de los servicios municipales”*
p. 171. Editorial1-3º

“¿Qué ocurriría si nadie pagase los impuestos municipales?”
p.171. Editorial1-3º

TERGIVERSACIÓN

Podemos observar bajo la categoría de tergiversación la utilización de los ejemplos para ilustrar determinadas premisas.

*“España es un Estado democrático.
En España todas las personas tienen los mismos derechos y deberes.”*
p.174. Editorial2-4º

“En España... por ejemplo, todos los ciudadanos tienen derecho a expresar sus ideas con libertad y todos tienen el deber de cumplir las leyes.”

p.174. Editorial2-4º



p.174 Editorial2-4º

El ejemplo que se utiliza para ilustrar que todas las personas tienen los mismos derechos es el derecho a expresar ideas, y no el derecho al trabajo o a una vivienda digna. Esto nos lleva a plantearnos si el ejemplo utilizado es fortuito o arbitrario y partiendo que son muchas las personas que colaboran en la elaboración, revisión y edición de los libros de texto, podemos pensar que el recoger en ejemplos otros derechos, como al trabajo o la vivienda y su cumplimiento, podría crear controversia o situar al alumnado en una realidad distinta, que muchos pueden estar viviendo, en la que estos derechos se incumplen.

“INFANTILIZACIÓN”

Cuando se alude al trabajo o a la función que desempeñan las distintas instituciones, se señala que trabajan por el bien de los ciudadanos y ciudadanas, que construyen, por ejemplo, aeropuertos u hospitales.

(Recuerda lo que sabes) “ Para qué sirven los gobiernos

Los gobiernos se ocupan de tomar decisiones sobre asuntos que nos interesan a todos los ciudadanos, como la construcción de un aeropuerto o de un hospital.

... El ayuntamiento

El ayuntamiento es la institución que gobierna un municipio. Está formado por el alcalde y los concejales.

El ayuntamiento se ocupa de trabajar por el bien de los habitantes del municipio” p.173. Editorial2-4º

Se crea un paraíso en torno a la idea de España como Estado democrático en el que toda la ciudadanía tiene los mismos derechos y deberes. Como ejemplo, se señala que todos somos iguales ante la ley, (desconectado) que tenemos derecho a la educación, vivienda o a un trabajo digno. No se plantea en ninguna parte del discurso el hecho de que hay ciudadanos y ciudadanas que no tienen posibilidad de acceso a una vivienda o a un trabajo digno.

La realidad es que la Comisión Europea (2009) prevé que a lo largo del 2010 el paro en España se aproxime al 19% de la población activa. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el cuarto trimestre de 2009, el número de parados se situaba en 4.326.500, habiéndose incrementado la cifra de parados en los últimos doce meses en 1.118.600 personas. La tasa de paro se sitúa en el 18,83%.

“La crisis está acelerando y agudizando procesos de marginación social que en otras circunstancias llevarían mucho más tiempo. Se trata de personas que ya procedían de una situación vulnerable pero que, ante la pérdida del trabajo y la falta de apoyo familiar por efecto de la crisis, acaban literalmente en la calle. Llama la atención la juventud de estos nuevos “sin techo”. Y es que, según Cáritas, más de la mitad tiene menos de 30 años. Se calcula que más de 30.000 personas viven en la calle en España...” En Cadenaser.com, el 25 /12/2009, artículo de Mar Ruíz Martínez

Un ejemplo de instituciones que son paraísos y se presentan carentes de conflictos es la información presentada en las páginas introductorias de una de las unidades y que recoge información sobre la Organización de Naciones Unidas (ONU)

“La Organización de Naciones Unidas.

La Organización de Naciones Unidas es una de las instituciones internacionales más importantes.

... Su principal objetivo es mantener la paz mundial y fomentar la amistad y la unión entre los pueblos.

El centro de operaciones de Naciones Unidas se encuentra en Nueva York, aunque hay oficinas en muchas otras ciudades del mundo. Así, la organización puede conocer de cerca los problemas de cada lugar para buscar posibles soluciones.”

p.172. Editorial2-4º

*“¿Qué es la Organización de Naciones Unidas?
¿Dónde está su centro de operaciones? ¿Por qué hay oficinas en otras ciudades del mundo?”*

p.172 Editorial2-4º



p.172 Editorial2-4º

No se plantea si dicha institución es eficaz a la hora de conseguir los objetivos que persigue. No se recoge su carácter democrático, el derecho de veto de algunos estados o algún ejemplo de sus intervenciones que permitan valorar su funcionamiento. Por tanto, una institución que persiga la paz mundial, la unión y la amistad entre los pueblos parece incuestionable.

PATERNALISMO

Se recoge en los textos que el Estado español garantiza un derecho fundamental, como la asistencia sanitaria, incluso a personas de otras nacionalidades, sea cual sea su situación.

“Todos los ciudadanos españoles tienen acceso a la asistencia sanitaria gratuita. Y lo mismo ocurre con los extranjeros menos de 18 años que no tienen recursos económicos.

Los extranjeros mayores de 18 años sin recursos económicos suficientes también tienen derecho a la atención sanitaria, pero solo en caso de urgencia, y si padecen una enfermedad grave o han sufrido un accidente.

Asimismo, las mujeres extranjeras embarazadas tienen derecho a la asistencia sanitaria durante el embarazo, el parto y seis semanas después del mismo.

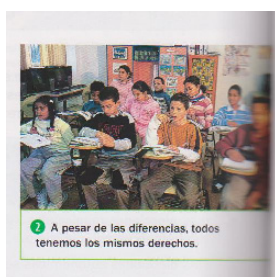
... el Estado español plantea la salud como un derecho fundamental de toda persona, sea cual sea su nacionalidad y situación.”

p. 160 Editorial1-4º

TRATAMIENTO "BENETTON"

Aparecen en numerosas ocasiones, sobre todo, dibujos con personas que aparentemente pertenecen a grupos culturales distintos pero no hay una referencia clara a qué información se transmite o que textos tratan de completar o comentar con esas ilustraciones.

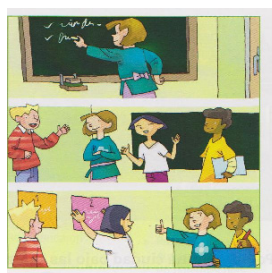
La representación de la diversidad parece dar un toque de color a las páginas del libro de texto.



p.176 Editorial2-4º



p. 157 Editorial2-4º



p. 182 Editorial2-4º

EXTRAÑEZA

Sólo se hace referencia al incumplimiento de derechos en un caso, el texto se refiere fundamentalmente al derecho de igualdad de las mujeres, pero situando este incumplimiento en lo que denomina países más desfavorecidos. Este texto, además, aparece desconectado.

"En algunos países, en los últimos años de la Edad Contemporánea, los derechos de las mujeres han sido reconocidos y se camina hacia la igualdad entre ambos sexos. Sin embargo, en los países más desfavorecidos esta igualdad todavía no se ha conseguido y las mujeres carecen de los derechos más fundamentales."

p.197. Editorial1-4º

El incumplimiento de derechos, por tanto, se sitúa lejos de nuestra realidad.

PRESENTISMO

Se comenta que las mujeres tienen dificultades para acceder a algunas profesiones o que reciben en ocasiones un salario más bajo que un hombre que realice el mismo trabajo que ellas, es decir, estamos hablando de desigualdades, del incumplimiento del derecho a la igualdad, aunque no se explicita así en ningún momento. Esta desigualdad es un hecho que podría entenderse como una característica inherente a ser mujer (NATURALIZACIÓN). El gobierno aparece como salvador de estas situaciones de injusticia, aunque no se dice de qué forma o si ha tenido éxito o no. Este texto, además, aparece desconectado.

“Hombres y mujeres en igualdad.

Fontanero o profesor son profesiones realizadas por hombres y mujeres. No hay trabajos solo de hombres o solo de mujeres. Pero las mujeres tienen dificultades para acceder a algunas profesiones, aunque tengan los estudios necesarios. En otros casos, aunque las mujeres hagan el mismo trabajo, reciben un salario inferior a sus compañeros. Por eso, los gobiernos han tomado medidas para que esto no ocurra.”

p.171. Editorial2-4º

AUSENCIAS

Las voces ausentes en referencia a un Estado democrático que se echan en falta con echar una mirada a los diarios, los periódicos o a la realidad cercana que vivimos, pueden ser, entre otras:

- Falta de cumplimiento de los compromisos o proyectos presentados por los partidos políticos en las elecciones.
- Legitimación de la toma de decisiones de un gobierno cuando ha sido elegido por la ciudadanía, sean cuáles sean dichas decisiones.
- La tiranía de la mayoría, es decir, el hecho de que la democracia se basa en la regla de la mayoría, en ocasiones, puede llevar a que una mayoría tome decisiones que perjudiquen a una minoría en particular.
- Las relaciones estructurales entre economía y política.
- El papel de los medios de comunicación y de los grupos de poder económicos.

- El contenido curricular que hace referencia a la valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones.
- Todo tipo de conflictos y de falta de cumplimiento de derechos.
- Las formas de participación ciudadana al margen de las elecciones que se celebran cada cuatro años.
- La globalización y sus consecuencias en el gobierno de los Estados.

Por tanto, se transmite la idea de que vivimos en un Estado en el que las instituciones funcionan, todos tenemos los mismos derechos y deberes, es un ideal del estado de bienestar. Si es así, lo más lógico es tratar de reproducir esa realidad y en ningún caso plantearse el cambiarla o mejorarla. Pero las características del estado de bienestar sintetizadas por Angulo (1995, citado por Pérez Gómez, 1998a, p.85) serían:

- *Fuerte intervención estatal en la economía, a través de la cual se pretende regular el mercado de modo que se pueda garantizar el pleno empleo y una economía activa orientada a la demanda.*
- *Las administraciones de dichos estados han de sostener la provisión pública de servicios universales como la sanidad, educación, vivienda, desempleo, pensiones, ayudas familiares y protección social.*
- *Aceptar, por parte del estado, la obligación pública del sostenimiento de un “nivel mínimo de vida”, diferente a los mecanismos de caridad, como elemento constitutivo de responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos y ciudadanas.*

Ya Pérez Gómez, A., en 1998a, p.85, advertía de las consecuencias de las políticas de capitalismo mundial y de liberalización ilimitada de los intercambios mundiales buscando el beneficio económico inmediato, en este sentido, pronosticaba un futuro amenazador para el estado de bienestar:

“Las grandes conquistas sociales de los estados democráticos occidentales, que se han propuesto siempre como modelo de civilización: enseñanza pública y gratuita, protección social al desempleo y jubilación, regulación de los intercambios laborales, cobertura

sanitaria para toda la población, viviendas asequibles..., se encuentran severamente amenazadas por la política mundial de liberalización de mercados y desregularización de servicios sociales."

Estas amenazas o peligros no aparecen en los textos analizados, ni referencias a la situación de crisis en la que estamos inmersos desde el 2008. Parece que los textos están al margen de la realidad o la realidad al margen de los textos. Esta ausencia no tiene sentido si tenemos en cuenta que se supone que los textos se actualizan periódicamente para responder de un modo lo más ajustado posible a la realidad. Teniendo en cuenta además, que los peligros y las voces ausentes a las que hemos hecho referencia van ligadas a la realidad de España como Estado democrático desde sus inicios como puede ser la población desempleada o las dificultades de la ciudadanía para disponer de una vivienda digna.

Las voces presentes hacen hincapié en la importancia de las instituciones y símbolos. Estas instituciones se presentan como carentes de ningún tipo de conflicto y, por tanto, también se da una ausencia de las estrategias o soluciones posibles que se podrían dar a dichos conflictos. No se construye un conocimiento que provoque la transformación de la realidad, si todo funciona bien para qué cambiarlo.

Las instituciones, además, aparecen fundamentalmente representadas por los edificios donde tienen sus sedes. Edificios que generalmente son de arquitectura impresionante y que transmiten una idea de fortaleza y permanencia en el tiempo. Los edificios frente a las personas que hacen funcionar a esas instituciones. Esas personas están totalmente ausentes de los textos, no hay referencia al estatus de las mismas, a la posible diversidad o no de referentes culturales en dichas instituciones.

Los textos referentes al Estado democrático están cargados de enumeraciones de normas, de funciones o de símbolos. La sobrecarga de enumeraciones puede llevar a la presentación de muchos contenidos de manera superficial, sólo se nombran y no permite construir un conocimiento o una idea de lo que implica un Estado democrático.

4. El trabajo

En el currículo recogido en la legislación vigente para el área de Conocimiento del Medio, para segundo ciclo de Educación Primaria, se hace referencia en los contenidos *a la observación, identificación y descripción de algunos rasgos demográficos y económicos de entornos rurales y urbanos*, en los que podría incluirse el trabajo, también se recogen *los bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas, así como el papel que deben cumplir las Administraciones como garantes de los servicios públicos*. De la aplicación del sistema de categorías podemos destacar:

PRESENCIAS

Los sectores económicos: primario, secundario y terciario y las actividades principales que engloban cada uno de estos sectores.

“Hay personas que se dedican a obtener productos naturales directamente de la naturaleza... Estas personas trabajan en la agricultura, la ganadería, la pesca o la minería”
p. 178 Editorial1-3º

En cada sector se citan profesiones (subrayado para facilitar su identificación) que se realizan en ellos.

“Las personas que se dedican a la artesanía reciben el nombre de artesanos. Los artesanos trabajan en talleres, solos o en pequeños grupos”
p.181 Editorial1-3º

“Los pescadores capturan peces y mariscos en los ríos y en el mar”
p. 165 Editorial2-3º

“Los mineros extraen de la naturaleza rocas y minerales como el carbón”
p. 165 Editorial2-3º

Además de esas profesiones nos encontramos en los textos con otras profesiones como: historiadores, bomberos, guardias forestales, científico, arqueólogo o ingeniero. Cuando se refiere a través de informaciones e ilustraciones a profesiones significativas, con cierto impacto social, estos están

representados mayoritariamente por hombres, blancos, sanos, de edad adulta. Las profesiones que adquieren el rango de relevantes son, por ejemplo:

“Hay personas que se dedican a estudiar el pasado, son los historiadores. Los historiadores trabajan con distintas fuentes de información, que se llaman fuentes históricas” p.194. Editorial1-3º

*“... en caso de incendio, para contactar con el servicio de bomberos debemos llamar al teléfono 112.”
p. 146 Editorial1-4º*

*“Guardias en la naturaleza
Los guardas forestales trabajan en un espacio natural que recorren periódicamente y del que conocen cada detalle. Su labor consiste en proteger la flora y fauna de la zona.”
p. 174 Editorial1-4º*

*“Mariano Barbacid es un científico que trabaja en la investigación de la curación de una enfermedad, el cáncer.”
p.158. Editorial2-4º*



p.158 Editorial2-4º

“¿En qué trabaja Mariano Barbacid?” p.158. Editorial2-4º

*“En 1852, un ingeniero francés construyó un globo alargado, movido por un motor de vapor, con el que consiguió volar sobre París. Este fue el comienzo de los dirigibles.”
p.200. Editorial2-4º*

*“Pompeya: una ciudad bajo las cenizas
...Muchos años después, los arqueólogos encontraron la ciudad enterrada.” p.186.
Editorial2-4º*

En los textos se recogen numerosas fotografías de personas trabajando, fundamentalmente hombres blancos, sanos y delgados.



p.179 Editorial1-3º



p.180 Editorial1-3º



p. 154 Editorial1-4º



p. 164 Editorial1-4º

Una de las pocas fotografías que presentan a una mujer trabajando es la siguiente:



p. 178 Editorial1-4º

¿Por qué o para qué trabajamos?

Según información recogida en los textos, trabajamos para satisfacer nuestras necesidades básicas y secundarias.

“La población y el trabajo

Todas las personas, para sobrevivir, necesitamos alimentarnos, vestirnos, vivir en una casa y recibir asistencia médica. Estas necesidades se llaman necesidades básicas.

Pero también necesitamos otras cosas, como hacer deporte, escuchar música, etc. Este tipo de necesidades se llaman necesidades secundarias.

Muchas personas trabajan para satisfacer todas estas necesidades: agricultores, obreros, pilotos, médicos, comerciantes, etc."

p. 164. Editorial1-4º

Sobre los tipos de servicios: públicos y privados, se hace referencia sólo en la Editorial2, de la siguiente manera:

"Los trabajos que no producen objetos materiales reciben el nombre de servicios. Estos pueden ser públicos o privados"

p. 176 Editorial2-3º

"Los servicios públicos están gestionados por el gobierno de un territorio, como los bomberos...

... los servicios privados dependen de una persona o grupos de personas, como los hoteles"

p. 176 Editorial2-3º

"Los servicios son trabajos que atienden las necesidades de las personas. Pueden ser públicos o privados"

p. 177 Editorial2-3º

No se explicita en qué se diferencian los servicios públicos y los privados, quién puede acceder a unos o a otros, en qué consisten o cómo se gestionan.

El trabajo no remunerado:

Sólo se recoge un tipo de trabajo no remunerado que es el voluntariado y se pone de ejemplo a las Organizaciones No Gubernamentales.

"El voluntario

Hay personas que prestan voluntariamente ayuda a los demás sin recibir dinero a cambio. Algunas dedican su tiempo a ayudar a personas de su propia localidad, mientras que otras colaboran fuera de su país.

Muchas de estas personas trabajan y colaboran en asociaciones que se denominan Organizaciones No Gubernamentales (ONG)

Los voluntarios ofrecen un servicio a los demás desinteresadamente"

p.183 Editorial1- 3º

DESCONEXIÓN

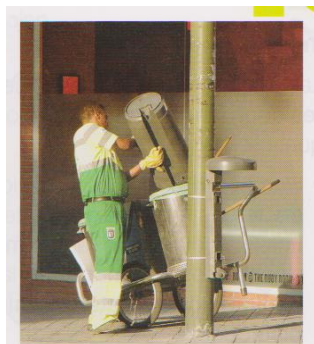
Las dos editoriales coinciden en presentar como desconectado un mismo contenido que hace referencia a la valoración positiva de todos los trabajos. Se recoge la importancia que tienen todos los trabajos ya que realizan una función valiosa para la sociedad.

“Todos los trabajos son importantes

Todos los trabajos son necesarios y realizan una función muy valiosa para la sociedad.

Tan importante es la labor de un médico que opera a un paciente, como la de un policía municipal que controla el tráfico en una localidad o la de un barrendero que mantiene limpias las calles. Por eso, todos los trabajadores merecen nuestro respeto.”p.165 Editorial1-4º

“Observa la fotografía y explica por qué es importante la labor de estos trabajadores.”



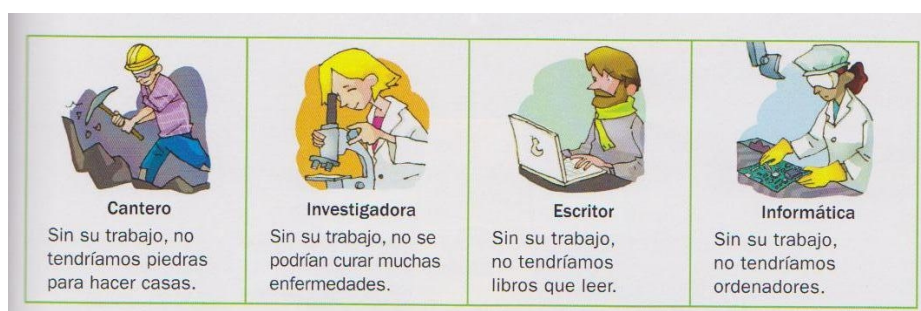
p.165 Editorial1-4º

(Soy capaz de...) “Valorar el trabajo de los demás.

Andrea y Juan han hecho un listado de profesiones por que quieren saber cuál es la más necesaria para la vida de los demás”

p. 171. Editorial2-4º

Este texto se completa con la siguiente ilustración:



p. 171. Editorial2-4º

También dentro de los contenidos desconectados, se aborda el tema de las dificultades que tienen las mujeres para acceder a determinadas profesiones y el hecho de que en ocasiones, las mujeres a igualdad de trabajo reciben un salario inferior a los hombres. En este sentido el gobierno ha tomado medidas pero no se

explicita si han sido eficaces o no, ni por que se da esta desigualdad de acceso y de reconocimiento salarial.

“Hombres y mujeres en igualdad.

Fontanero o profesor son profesiones realizadas por hombres y mujeres. No hay trabajos solo de hombres o solo de mujeres. Pero las mujeres tienen dificultades para acceder a algunas profesiones, aunque tengan los estudios necesarios. En otros casos, aunque las mujeres hagan el mismo trabajo, reciben un salario inferior a sus compañeros. Por eso, los gobiernos han tomado medidas para que esto no ocurra.”



p. 171. Editorial2-4^o

“Lucía tiene el carné para conducir autocares. En la empresa Rucio no quieren contratarla por ser mujer. ¿Qué te parece esta decisión? ¿Por qué?”

p. 171. Editorial2-4^o

TERGIVERSACIÓN

En los textos, la función que desempeñan los servicios financieros es la de “guardar” nuestro dinero.

“Algunas personas trabajan en empresas privadas. Por ejemplo: los arquitectos, los fontaneros o los abogados. Estas actividades son servicios empresariales.

Las personas que se ocupan de guardar nuestro dinero prestan servicios financieros”

p. 177 Editorial2-3^o

Se utilizan expresiones como: muchos, la mayoría o la mayor parte, para referirse a cuántas personas trabajan en los distintos sectores, en ocasiones, las menos, se señala que ese cuantificador se refiere a una proporción de la población activa, en la mayor parte de los textos como se observa a continuación se refiere a

la población en general y trasmite un mensaje de que el trabajo abunda y la mayoría de las personas trabajan en algún sector:

“La mayoría de los habitantes de las ciudades trabaja en comercios, oficinas y fábricas...”
p.152 Editorial1-3º

“(Los pueblos)... la mayoría de las personas se dedican a la agricultura y a la ganadería, aunque también hay comercios y talleres”
p.153. Editorial1-3º

“Los cereales, la fruta y la leche son productos que obtienen las personas que trabajan en el sector primario.

El sector primario comprende trabajos que obtienen productos de la naturaleza. La agricultura, la ganadería, la pesca y la minería son trabajos de este sector.

En Asturias aproximadamente seis de cada cien personas trabajan en el sector primario.

En Asturias pocas personas trabajan en el sector primario.”

p.160. Editorial2-4º

“¿Qué es el sector primario? ¿Cuántas personas trabajan en este sector en Asturias?”

p.161. Editorial2-4º

(No se especifica si son de las que trabajan o de toda la población)

“El sector secundario agrupa los trabajos que transforman materias primas en productos elaborados. Forman parte de este sector los trabajos en las fábricas, la artesanía y la construcción.

En Asturias, 30 de cada cien personas trabajan en este sector.

En Asturias casi un tercio de las personas trabajan en el sector secundario” p.162.

Editorial2-4º

“La mayor parte de la población activa de Asturias desarrolla su trabajo prestando servicios”

p.185 Editorial1-3º

“El turismo en Asturias

El turismo es una actividad cada vez más importante en Asturias. A trae a muchos visitantes y proporciona trabajo a muchas personas.”

p. 185 Editorial1-3º

(En la vida en los pueblos de montaña)

“Muchas personas trabajan en la ganadería y el cuidado de los bosques. También hay personas que trabajan en hoteles y casas de turismo rural,...”

p. 148 Editorial2-3º

(En la vida en los pueblos de montaña)

“... muchas personas se dedican a la ganadería y a cuidar los bosques”

p. 149 Editorial2-3º

(En la vida en los pueblos de costa)

“Muchas personas trabajan en hoteles y restaurantes...También hay personas que se dedican a la pesca”

p.149 Editorial2-3º

“En las fabricas trabajan muchas personas que realizan un trabajo especializado... Cada trabajador hace una parte del producto y el producto completo se fabrica entre todos”

p. 168 Editorial2-3º

“El sector terciario comprende todos los trabajos que dan servicios. ... En Asturias, 64 de cada cien personas trabajan en el sector terciario.

La mayor parte de la población de Asturias trabaja en el sector terciario.”

p. 166. Editorial2-4º

“El comercio y los servicios financieros son actividades en las que trabajan muchas personas del sector terciario en el principado de Asturias.

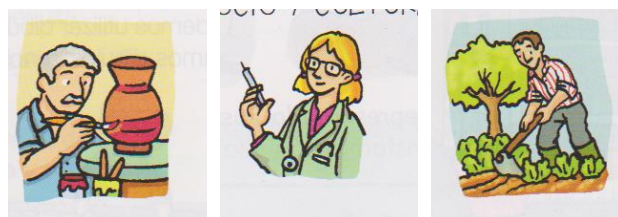
... El comercio y los servicios financieros ocupan a muchas personas de la Comunidad.”

p. 166. Editorial2-4º

Parece ser que muchas o la mayoría de las personas en Asturias trabajan.

INFANTILIZACIÓN

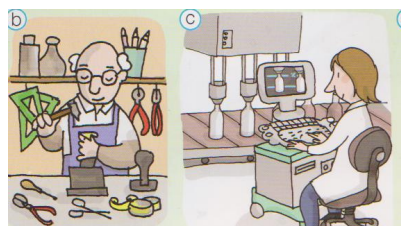
Jerarquía de dos realidades: Las fotografías de personas trabajando, ya habíamos señalado que fundamentalmente muestran hombres. En el caso de los dibujos hay mayor paridad de hombres y mujeres en las ilustraciones. Son imágenes de personas sonrientes realizando sus tareas. Los dibujos frente a las fotografías cargan la imagen de cierto “irrealismo” o de adjetivos como poco habitual o extraño. Adjetivos que se añaden al contenido de la presencia de la mujer en determinadas profesiones.



p. 186 Editorial1-3º



p. 173 Editorial1-4º



p. 205 Editorial1-3º

Observamos, también que el mundo laboral se puede identificar en cierta medida con un paraíso, ya que vemos dibujos que representan a personas realizando trabajos que requieren esfuerzo físico y resultan duros, y las imágenes reflejan personas descansadas y con una sonrisa dibujada:



p. 185 Editorial1-3º



p. 188 Editorial1-3º

TRATAMIENTO "BENETTON"

Dibujos representando a personas desempeñando distintos trabajos sonrientes, sin especificar qué tipo de información aclaran o completan estas ilustraciones:



p. 170 Editorial2- 4º

NATURALIZACIÓN

El desempleo se explica desde la propia persona, así, las personas desempleadas son las que no encuentran trabajo, y la definición de población activa, insiste en esta idea, ya que señala como vemos en los siguientes textos, que la población activa está formada por las personas que trabajan y las que pueden hacerlo. El verbo poder según el diccionario de la RAE tiene dos acepciones: tener expedita la facultad o potencia de hacer algo y tener facilidad, tiempo o lugar de hacer algo. La población activa que no está trabajando parece ser que tiene la facilidad de hacerlo, por lo que transmite el texto.

"...Una parte de la población activa está parada o desempleada porque no encuentra trabajo." p.154 Editorial1-3º

No aparece ninguna referencia al contexto social o económico que provoca esta situación de falta de empleo, ni a las consecuencias.

"...Las personas que trabajan y las que, aunque no estén trabajando, pueden hacerlo, forman la población activa. Para poder trabajar es necesario haber cumplido 16 años de edad.

La población activa está formada por las personas que trabajan y las que pueden hacerlo” p. 164. Editorial1-4º

PRESENTISMO

Se presentan varios contenidos sin historia, sin explicar a través de qué proceso se han configurado así, por tanto aparecen como aspectos de la realidad irremediables:

- El hecho de que hay pocas personas que se dediquen al sector primario

“En Asturias, de cada 100 personas que trabajan, solo 5 realizan su actividad en el sector primario” p. 168 Editorial1-4º

- La contaminación de las fábricas

“Si no se toman precauciones, el humo y los residuos que producen las fábricas pueden contaminar la tierra, el aire y el agua” p. 169 Editorial2-3º

- La disminución de capturas de peces en la comunidad

“En Asturias, la pesca es una actividad tradicional, pero en los últimos años han disminuido las capturas de peces.” P.161. Editorial2-4º

- La desigualdad entre hombres y mujeres en el ámbito laboral

En este texto que además, como ya hemos recogido, aparece desconectado del discurso general de la unidad didáctica, presenta el problema de la desigualdad salarial y de acceso de las mujeres frente a los hombres sin ninguna explicación, no hay referencias a las causas que provocan esta situación o al contexto histórico en el que se sitúa.

Con respecto a la respuesta desde las instituciones, se señala que el gobierno ha tomado medidas, no se especifican cuáles, ni cuál ha sido el impacto de las mismas.

“Hombres y mujeres en igualdad.

Fontanero o profesor son profesiones realizadas por hombres y mujeres. No hay trabajos solo de hombres o solo de mujeres. Pero las mujeres tienen dificultades para acceder a algunas profesiones, aunque tengan los estudios necesarios. En otros casos, aunque las mujeres hagan el mismo trabajo, reciben un salario inferior a sus compañeros. Por eso, los gobiernos han tomado medidas para que esto no ocurra.”

p.171. Editorial2-4º



p. 171 Editorial2-4º

AUSENCIAS

Las principales ausencias que observamos en los textos son:

- Conflictos en el trabajo.
- El desempleo: sus causas y sus consecuencias.
- Situaciones de injusticia laboral (salarios bajos, ...).
- Desigualdades laborales entre hombres y mujeres.
- Discriminación laboral a diferentes grupos.
- El trabajo y sus implicaciones para “funcionar” en la sociedad actual.
- El trabajo no remunerado: tareas de mantenimiento de hogar o atención a personas dependientes.
- El papel de los servicios públicos como garantes del acceso de todos los ciudadanos a la educación, sanidad,... frente a los servicios privados que están al servicio de aquellos ciudadanos que puedan pagarlos.

Respeto a los servicios llama la atención, la ausencia de qué tareas realizan concretamente o algún ejemplo de los servicios financieros, en este texto:

"Hay muchos tipos de servicios..."

*Servicios financieros o bancarios, que ofrecen las personas que trabajan en los bancos.
..." p. 182 Editorial1-3º*

Llama, si cabe más la atención esta ausencia, debido al hecho de que en el texto completo, como podemos observar a continuación, se indica de qué se encargan todos los demás servicios, excepto los financieros (resaltado en rojo).

"Hay muchos tipos de servicios:

- *Servicios sanitarios, como los que ofrecen los médicos y enfermeros. Se encargan de cuidar a las personas en los hospitales, clínicas y centros de salud.*
- *Servicios educativos, como los que proporcionan los profesores. Se encargan de la enseñanza en colegios, escuelas o universidades*
- *Servicios comerciales, como los que ofrecen los vendedores y tenderos. Se encargan de vender los productos que necesitamos en tiendas y supermercados.*
- *Servicios financieros o bancarios, que ofrecen las personas que trabajan en los bancos.*
- *Servicios de transporte, como los que nos proporcionan los pilotos de aviones y los conductores de taxis, trenes, etcétera. Se encargan de trasladar personas o mercancías de un lugar a otro.*
- *Servicios de comunicación, como los que ofrecen los locutores de radio, los periodistas o los técnicos de sonido. Se encargan de informarnos de lo que ocurre en el mundo.*
- *Servicios de turismo, como los que ofrecen los guías turísticos y las personas que trabajan en las agencias de viaje y en los hoteles. Se encargan de informarnos y atendernos cuando estamos haciendo turismo.*
- *Servicios de ocio y cultura, como los que prestan los actores, los deportistas, los músicos o los artistas de circo. Se encargan de entretenernos en nuestro tiempo libre."*

p. 182 Editorial1-3º

El trabajo se presenta enmarcado en los distintos sectores económicos: primario, secundario y terciario. Se realizan diversas enumeraciones de las distintas actividades económicas que engloba cada sector.

Se transmite la idea de que la mayor parte de la población trabaja. Las personas que no lo hacen, podrían hacerlo. No se recoge en los textos el

desequilibrio que existe entre la demanda y la oferta laboral, permitiendo, de este modo, que se entienda que el que está en situación de desempleo es por que él no encuentra trabajo pero no por que no existan suficientes puestos de trabajo para toda la población activa.

No aparecen referencias a los salarios, a los derechos de los trabajadores o de los empresarios o a las condiciones laborales. Pero teniendo en cuenta las ilustraciones y preferentemente los dibujos, en los que aparecen personas sonrientes realizando diferentes trabajos, es fácil asociar la idea de felicidad, satisfacción y buenas condiciones al ámbito laboral.

El estereotipo de trabajador es un hombre adulto, blanco, sano y delgado. Las mujeres trabajadoras se presentan en un segundo plano y se habla de las desigualdades e injusticias laborales con respecto a la mujer sin exponer ninguna causa estructural, y en ocasiones como un problema alejado de nuestra realidad. Las mujeres trabajando aparecen preferentemente en dibujos, lo cual dota a la situación de cierto grado de extrañeza o irrealidad.

No aparece explicitado, aunque si se recoge como contenido del currículo, el papel que las Administraciones públicas deben cumplir como garantes de los servicios públicos. Los servicios públicos y privados se mencionan pero sin aclarar, un aspecto fundamental de los mismos, desde mi punto de vista, en cuanto a garantías estatales de unos, los públicos, para su disfrute y la condición de un pago personal previo para disfrutar de los servicios privados. Además, dentro de la presentación de información sobre distintos tipos de servicios, los financieros son los únicos que se presentan sin una explicación clara de su función, o bien reduciendo la misma a la de “guardar” el dinero de los ciudadanos y ciudadanas.

El trabajo no remunerado sólo aparece explicitado como realización de voluntariado para ayudar a otras personas, pero se da total ausencia de las tareas del hogar o de la atención a personas dependientes, que en muchas ocasiones también es trabajo no remunerado. Tampoco aparecen las implicaciones que trae consigo el llevar a cabo estas tareas para la persona que las realiza y lo que supone para el funcionamiento de la sociedad en general.

5. Las actividades comerciales

Las actividades comerciales es un tema que está presente en los contenidos recogidos en la legislación vigente, en concreto en 2º ciclo de modo explícito aparece en los contenidos siguientes:

- *Bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. Comprensión de los mecanismos del intercambio comercial. Descripción del origen, transformación y comercialización de algún producto o servicio básico.*
- *Simulación de procesos de venta o comercialización de productos cercanos a la experiencia de los niños mediante mercados escolares o juegos de empresa.*
- *Análisis de algunos mensajes publicitarios y desarrollo de actitudes de consumo responsable.*

El tratamiento que se da a los contenidos relacionados con las actividades comerciales en una y otra editorial presenta diferencias significativas, como veremos a continuación:

PRESENCIAS

En ambas editoriales se define qué es el comercio o la actividad comercial y dentro de que sector económico se encuentra:

“Sector terciario. El sector terciario está formado por actividades que proporcionan servicios. Estas actividades pueden ser muy variadas, como el comercio...”

p.166 Editorial1-4º

También se recoge qué elementos lo forman y se hace referencia a distintas clasificaciones que se pueden realizar sobre el tipo de comercio y de comerciantes.

Elementos:

“...intervienen:

- *Los compradores o consumidores, que son las personas que compran el producto.*
- *Los vendedores, que son los que tienen el producto y lo venden*
- *El producto, que puede ser muy variado.*
- *El lugar de venta del producto, como tiendas o establecimientos comerciales, mercadillos o ferias. En la actualidad existen otras formas de comercio a distancia, como por ejemplo la venta por catálogo o por internet.*

La actividad que consiste en comprar o vender algún producto se denomina comercio. "
p. 178 Editorial1-4º

Tipo de comercio y de comerciantes:

"Tipos de comercio

...Pequeño comercio y grandes superficies. Las tiendas pequeñas forman el pequeño comercio. Los hipermercados o los centros comerciales son grandes superficies comerciales. Comercio al por menor y al por mayor. Las tiendas que venden directamente al consumidor realizan un comercio al por menor. Pero a veces la tienda vende solo a otras tiendas; entonces realiza un comercio al por mayor.

Comercio nacional o internacional. El comercio nacional se realiza dentro de un mismo país. El internacional tiene lugar entre distintos países."

p. 178 Editorial1-4º

"Mayoristas y minoristas

Existen dos tipos de comerciantes:

- *Los mayoristas compran al productor grandes cantidades de producto. Después, los venden al minorista. Este comercio se llama comercio al por mayor.*
- *Los minoristas compran los productos al mayorista y los venden al consumidor. Este comercio se llama comercio al por menor"*

p.180 Editorial2-3º

La Editorial2 aporta, además, información sobre otros aspectos importantes relacionados con la actividad comercial, que no aparecen en la Editorial1:

- Los derechos de los consumidores

"Cuando compramos un producto, los consumidores adquirimos unos derechos.

- *Obtener un producto de calidad, seguro y en buen estado*
- *Recibir información sobre sus componentes e instrucciones de uso*
- *Adquirir un producto adecuado a su calidad"*

p. 181 Editorial2-3º



Oficina de Información al consumidor. Todas las personas podemos informarnos de nuestros derechos como consumidores en estas oficinas.

p.181 Editorial2-3º

- Las formas de pago, introduce el papel del dinero dentro de esta actividad y las formas en qué se puede pagar.

“Las formas de pago

Los productos y los servicios que compramos tienen un precio. El pago podemos hacerlo de dos maneras: con billetes y monedas o con tarjetas de crédito.”

p.181 Editorial2-3º

- El comercio electrónico, además, la Editorial2, lo presenta desde dos perspectivas interesantes y en algún sentido contrapuestas: la comodidad y la inseguridad

“El comercio electrónico

El comercio electrónico se realiza a través de Internet. Permite comprar y vender en todo el mundo sin movernos de casa. También permite comparar los productos y los precios de manera fácil y rápida.

Sin embargo, muchas personas desconfían de este tipo de comercio. Para pagar debemos dar el número de nuestra tarjeta de crédito y algunos compradores creen que esto no es seguro.”

p.181 Editorial2-3º

DESCONEXIÓN

La Editorial1 y Editorial2, coinciden en el contenido que presentan desconectado: El consumo responsable. En la Editorial1 hace referencia a los embalajes y al reciclado de plásticos y cartones:

“... en ocasiones el objetivo de estos envoltorios solo es hacer más atractivos los productos. ... Para elaborar los embalajes se usan materias primas que se convierten en basura cuando llegan a nuestras casas. Por eso, es mejor comprar productos con poco embalaje y reciclar los plásticos y cartones que se utilizan” p. 18/1 Editorial1-3º

Y a la importancia de que a la hora de comprar reflexionemos sobre si realmente necesitamos el producto que vamos a adquirir:

“El consumo responsable

La publicidad es una técnica que tiene por objetivo informarnos sobre las características de un producto o de un servicio y convencernos para que lo compremos.

Para consumir de una manera responsable es importante reflexionar y adquirir solo lo que realmente necesitamos.”

p. 183 Editorial1-3º



En la Editorial2, se presenta un caso práctico en el que el alumno debe decir la compra de un producto de tres tratando de elegir, comparando y valorando el producto, sus características y su precio:



SOY CAPAZ DE...

Consumir responsablemente

Imagina que dispones de 40 euros que te han regalado por tu cumpleaños y que quieres comprar unos patines. Compara las características de estos productos, valora si su precio es adecuado y elige cuáles comprarías.

 <p>16 €</p> <p>Patín rígido. Hebillas ajustables. Ruedas que giran fácilmente. Disponible en varios colores.</p>	 <p>25 €</p> <p>Patín semirrígido. Botín con sistema de ajuste de tallas. Hebilla de ajuste al tobillo y cordones. Almohadilla de freno.</p>	 <p>40 €</p> <p>Patín blando. Botín lavable con sistema de ajuste de talla. Hebilla de ajuste al tobillo con memoria y lazada rápida con autobloqueo. Almohadilla de freno. Ruedas de alta calidad.</p>
--	---	---

- ¿Qué opción has comprado? ¿Por qué?
- ¿Cuánto dinero has gastado? ¿Y cuánto has ahorrado?
- Piensa si realmente necesitas unos patines o si sería más conveniente emplear el dinero en otra cosa.

p.187 Editorial2-3º

TERGIVERSACIÓN

Se señala que los vendedores nos venden aquello que necesitamos:

“Servicios comerciales, como los que ofrecen los vendedores y tenderos. Se encargan de vender los productos que necesitamos en tiendas y supermercados.”

p. 182. Editorial1-3º

La publicidad nos informa de las características de un producto:

“... ”

La publicidad es una técnica que tiene por objetivo informarnos sobre las características de un producto o de un servicio y convencernos para que lo compremos...”

p. 183 Editorial1-3º

(Este contenido aparece desconectado)

Hay personas que ponen en contacto a los que quieren vender con los que quieren comprar, esto tiene un nombre y unas implicaciones que no aparecen en los textos:

“Qué es el comercio

Sería difícil ir a comprar todo lo que utilizamos cada día al lugar donde se produce. Por ello, algunas personas ponen en contacto a quienes quieren vender con quienes quieren comprar:

- *Los productores obtienen y producen las mercancías.*
- *Los consumidores consumen o usan las mercancías.*
- *Los comerciantes ponen en contacto a los productores y los consumidores.”*

p.180 Editorial2-3º

Las tarjetas de crédito desde el punto de vista, únicamente, de la comodidad:

“...Las tarjetas de crédito sirven para pagar y para obtener dinero de un cajero automático. Llevan un número secreto, que solo conocen el propietario de la misma y el banco que la otorga.”

p.181 Editorial2-3º

Respecto a la asociación de trabajadores a las distintas fases de comercialización de un producto, se señala en una actividad el proceso que va desde la obtención del algodón hasta la venta de una camiseta: Los agricultores obtienen el algodón; los trabajadores de la industria fabrican a partir de ese algodón, la tela; los diseñadores deciden qué forma o adornos va a tener la camiseta y los trabajadores la realizan; los camioneros las transportan a las tiendas; y las dependientas informan a los clientes del producto.

Del algodón a la camiseta



1 El cultivo del algodón
Los agricultores cultivan el algodón en zonas de clima cálido. La recolección del algodón se realiza unos cien días después de su siembra, cuando el fruto está maduro.



2 La fabricación de la tela
Al llegar a la fábrica, unos trabajadores de la industria meten el algodón en máquinas para obtener hilos. Después, los hilos se pasan a otras máquinas para fabricar la tela.



3 El diseño y la confección
Los diseñadores piensan qué forma y adornos darle a la camiseta. Pasan la información a una máquina que corta las piezas. Después, unos trabajadores las cosen con máquinas y obtienen camisetas.



4 La venta
Las camisetas se empaquetan y son transportadas a las tiendas por camioneros. En las tiendas, las dependientas dan información a los clientes sobre el producto.

a. Indica todos los trabajadores que intervienen en la confección y venta

p. 165 Editorial2-4º

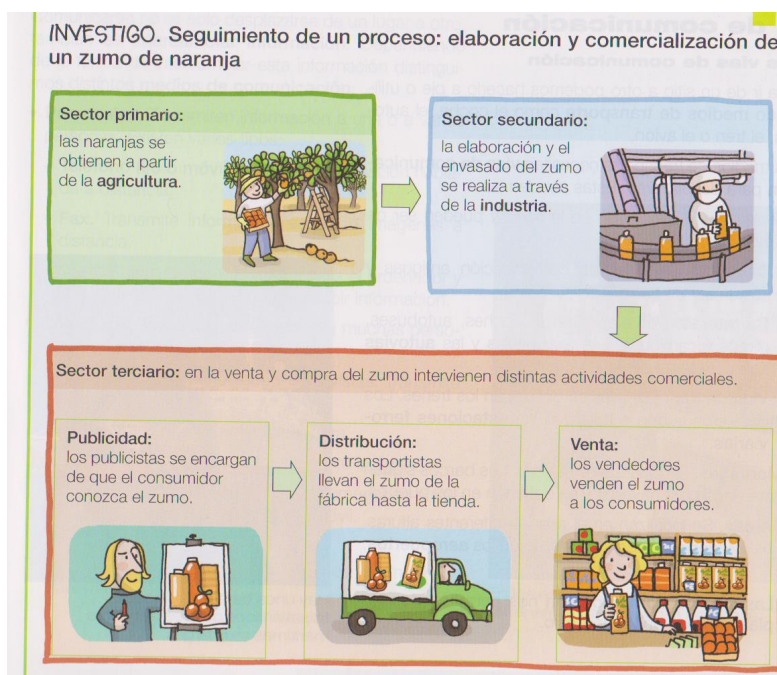
El papel de hombres y mujeres en este proceso responde perfectamente a los prejuicios y estereotipos de mujer: o dependiente o consumidora, el resto de tareas en el proceso es realizada por hombres.

INFANTILIZACIÓN

Dibujos representando el paraíso de las actividades comerciales:



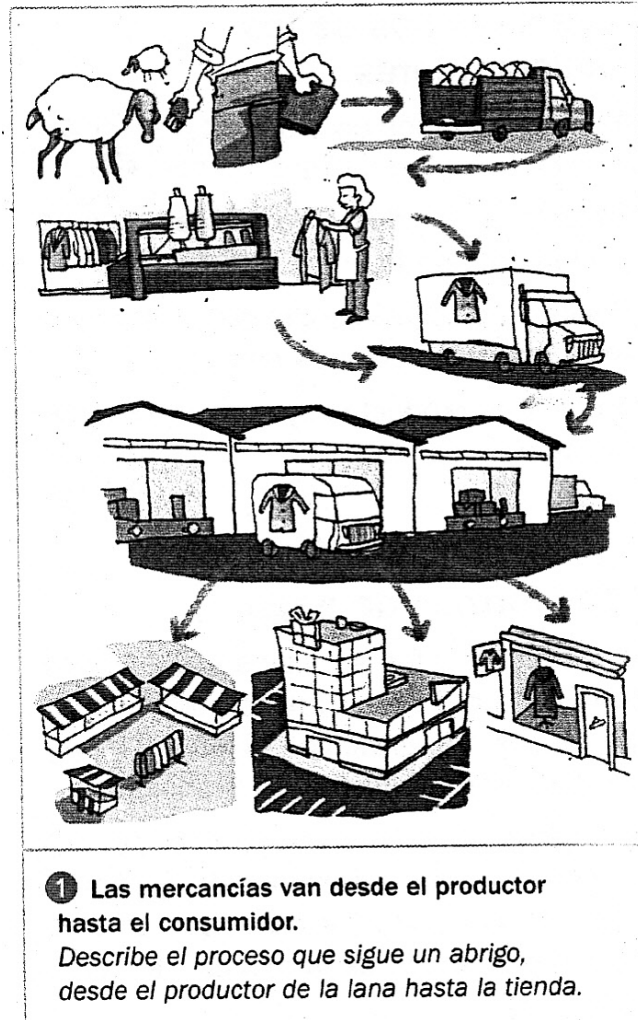
p. 185 Editorial1-3º



p. 179 Editorial1-4º

PRESENTISMO

La representación del proceso de comercialización de un producto sin ningún tipo de explicación estructural o de las consecuencias económicas del proceso.



p.180 Editorial2-3º

AUSENCIAS

Entre otras destacan las ausencias siguientes:

- El dinero como elemento fundamental dentro de las actividades comerciales.
- El precio.
- El papel de los intermediarios.
- La publicidad y sus consecuencias.
- Los servicios privados.

Las actividades comerciales aparecen como algo necesario e inocuo, no hay intereses particulares, se muestra como un servicio en beneficio de todos. Se transmite la idea de que los servicios comerciales nos venden productos que necesitamos.

Es interesante la información aportada por la Editorial2 referida a los derechos de los consumidores, ya que nos indica que todos tenemos derecho a que los productos que nos vendan sean de calidad y nos informa de la existencia de las oficinas de información al consumidor.

También la Editorial2 nos aporta contenidos sobre el comercio electrónico que es una posibilidad de comprar a través de Internet que cada día se utiliza más, y nos da pistas sobre sus aspectos positivos y sus peligros.

La publicidad se presenta como una técnica para que los consumidores conozcamos el producto, no se habla de publicidad engañosa, no se dan pautas para poder ser críticos frente a la publicidad, aunque sí que, de modo desconectado, se señalan algunas ideas a tener en cuenta para que nuestro consumo sea más responsable: adquirir productos con poco embalaje y comparar características y precios antes de comprar. Se echa en falta información sobre el valor real de los productos, como se determina el precio, como evoluciona el precio en los procesos (que sí que aparecen en los textos) que van desde la obtención del producto hasta su venta al consumidor.

Dentro de las actividades comerciales sería interesante que se abordaran los servicios privados. Entiendo que estos servicios forman parte de las actividades comerciales y la información y las ilustraciones recogidas en los textos parecen transmitir que básicamente los productos con los que se comercia son productos relacionados con la alimentación y el vestido. Está claro que la variedad de productos que forman parte de las actividades comerciales es muy amplia y esa amplitud de productos debería recogerse en los libros.

6. Personajes: hombres y mujeres relevantes

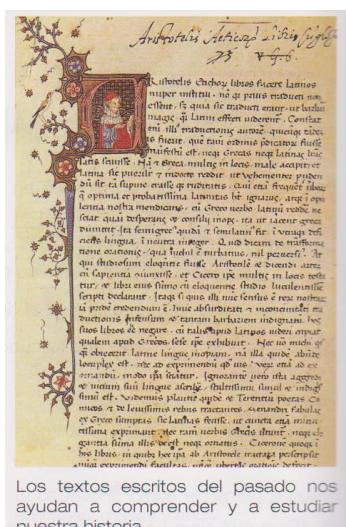
En los contenidos recogidos para el segundo ciclo en la legislación vigente nos encontramos con:

- *Los procesos históricos y personas relevantes en la historia del entorno más cercano y de Asturias. Su contexto histórico.*
- *Las personas y los personajes. Identificación del papel de los hombres y las mujeres en la historia.*

Por persona relevante se entiende aquella que se presenta como significativa o destacada, para ello vamos a tener en cuenta que el mínimo es que se identifique con su nombre, y así lo vamos a recoger, es decir, aquellas informaciones o ilustraciones que recojan a alguna persona real con su nombre.

En las unidades didácticas seleccionadas para su análisis de las dos editoriales aparecen muy pocas referencias de personajes relevantes, a pesar de que entre las unidades seleccionadas están las que recogen contenidos del Bloque: Cambios en el tiempo, es decir, contenidos relacionados con la historia. Esas pocas referencias hacen mención sólo a hombres relevantes, como veremos a continuación:

PRESENCIAS



Los textos escritos del pasado nos ayudan a comprender y a estudiar nuestra historia.

p.194 Editorial1-3º

Este texto histórico menciona, para aquellos que tengan mucha curiosidad en leer algo de lo que pone, a Aristóteles.

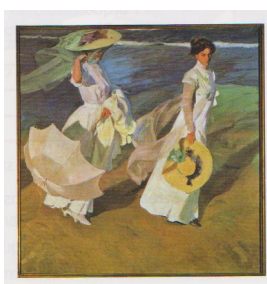
Otros personajes relevantes que encontramos en los textos e ilustraciones son:

- Sorolla y una de sus obras:

(Actividades)

(En relación a cuadro de Sorolla)

“Este cuadro está en un museo, y se llama Paseo a orillas del mar. Lo pintó Sorolla en 1909”



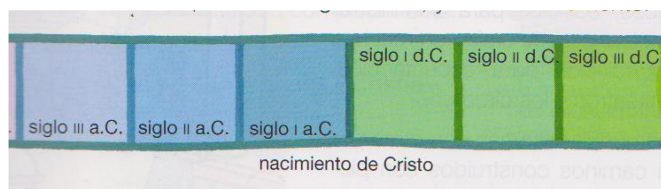
p.203 Editorial1-3º

Se hace mención a la figura de Jesús de Nazaret o Cristo pero sin explicarla, como referencia para medir el tiempo y dentro de un ejercicio para ordenar determinados hechos históricos:

(Actividades)

(INVESTIGO)

“Para medir el tiempo tomamos como referencia el año de nacimiento de Cristo. Usamos las siglas a.C. cuando nos referimos a los años anteriores a Cristo y d.C. para los posteriores.”



p.193 Editorial1-4º

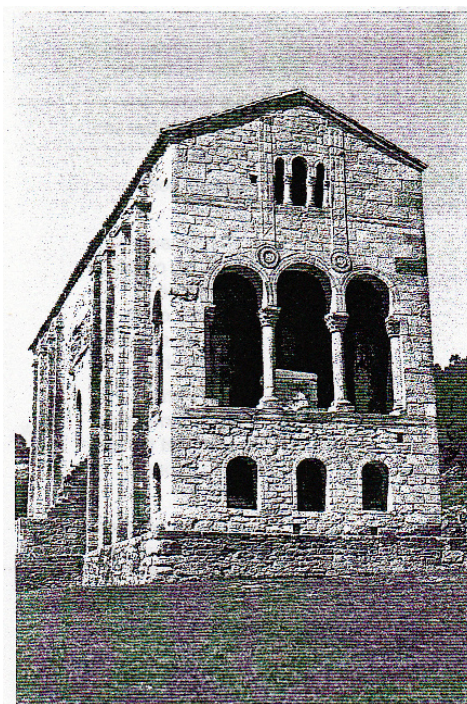
- Ordena cronológicamente los siguientes hechos y escribe el siglo correspondiente.

Hechos	Año	Siglo
Cristóbal Colón descubre América	1492	
Un ejército musulmán llega a la península Ibérica	711	
El ser humano pisa por vez primera la Luna	1969	
Nace Jesús de Nazaret	1	
Se inventa la máquina de vapor	1782	
El euro sustituye a la peseta	2002	

p.193 Editorial2-4º

Dentro de este ejercicio, anteriormente presentado se recoge también a Cristóbal Colón como descubridor de América.

Encontramos mención a Ramiro I, rey de Asturias y una de las obras que mandó construir:



Un palacio alto y ligero

Hace cientos de años reinó en Asturias Ramiro I. A este rey le gustaba mucho el arte y ordenó construir un palacio diferente a todo lo que se había visto hasta entonces.

El resultado fue asombroso, porque el edificio parecía alto y ligero. Y eso no era fácil de encontrar en aquellos tiempos.

Tenía dos pisos unidos por una escalera exterior, dos miradores, salones y, en la planta baja, había incluso una pequeña piscina.

Con el paso del tiempo, el antiguo palacio se convirtió en iglesia y actualmente se llama Santa María del Naranco.

p.200 Editorial2-3º

Diego de Velázquez, señalando que fue uno de los grandes pintores de la Historia y una de sus obras:



p.203 Editorial2-4º

Gaspar Melchor de Jovellanos y su biografía, se presenta dentro de una actividad como ejemplo que cómo elaborar este tipo de texto:

(Actividades)

Gaspar Melchor de Jovellanos

Nació en Gijón en 1744. Estudió en la Universidad de Oviedo y en otras universidades.

Trabajó como juez y después ocupó varios cargos políticos. Se preocupó mucho por las condiciones de vida de las personas. Escribió textos para intentar mejorar la vida de las personas que se dedicaban a la agricultura o la minería.

Además, escribió libros de poesía y obras de teatro. Perteneció a varias asociaciones desde las que procuró mejorar la economía y la educación.

Murió en Puerto de la Vega, concejo de Navia, en 1811.

Fecha y lugar de nacimiento.

Hechos destacables a lo largo de su vida.

Fecha y lugar en que murió.

p.205 Editorial2-4º

Entre las actividades que se proponen a raíz de la lectura del texto anterior, hay una que pide la elaboración de una breve biografía sobre alguno de los personajes siguientes: Diego de Velázquez, Isabel la Católica, Cristóbal Colón, Miguel Servet, Miguel de Cervantes.

- a. ¿Qué destacarías de la vida de Gaspar Melchor de Jovellanos?
- b. Elige uno de estos personajes y escribe una breve biografía: Diego de Velázquez, Isabel la Católica, Cristóbal Colón, Miguel Servet, Miguel de Cervantes. Puedes buscar la información en Internet o en una enciclopedia.
- Recuerda que debes mencionar los cuatro aspectos arriba señalados.

p.205 Editorial2-4º

Referencias a personas relevantes de la actualidad solo encontramos dos:

Juan Carlos I, su cargo y sus funciones:

“El jefe del Estado es el Rey. Desde 1975, el rey de España es Juan Carlos I. El Rey representa a España en el extranjero y es el mando superior de las Fuerzas Armadas.”

p.155 Editorial1-4º

Y Mariano Barbacid, su profesión y algunos de sus logros:

...“Mariano Barbacid es un científico que trabaja en la investigación de la curación de una enfermedad, el cáncer.

Trabajó en Estados Unidos durante 24 años con enorme éxito y en 1998 regresó a España para crear y dirigir un importante centro de investigación”

(Actividades)

“¿En qué trabaja Mariano Barbacid?”



p.158 Editorial2-4º

AUSENCIAS

Ninguna mención de mujeres relevantes, a excepción de lo comentado anteriormente en una actividad en qué se nombra a Isabel la Católica pero sin ningún tipo de información adicional. Por tanto, sólo aparecen hombres relevantes en las unidades analizadas, que aportan o han aportado algo significativo a la historia: sus obras de arte, su ciencia,... Las mujeres no aparecen, ni tampoco

ninguna explicación del por qué de su ausencia en la historia actual o de tiempo pasados.

Es llamativo el hecho de que siendo un contenido que aparece de forma explícita en la legislación vigente: *personas relevantes... y papel de hombres y mujeres en la historia*, apenas se mencionen y los pocos personajes relevantes que aparecen son hombres y lo hacen, fundamentalmente en textos introductorios o en actividades.

7. Lugares relevantes

Los contenidos referidos a lugares relevantes no aparecen recogidos específicamente en la legislación vigente, pero entendemos que el tratamiento que se dé a los diferentes lugares a los que puedan referirse los textos a través de sus informaciones o ilustraciones puede transmitir distintos mensajes. Encontramos en este sentido, diferencias significativas entre ambas editoriales. Mientras la Editorial1 suele presentar fotografías genéricas de lugares, sin especificar a que población corresponden tratando de reflejar alguna de las informaciones recogidas en los textos; la Editorial2, indica qué ilustración refleja algún aspecto presentado en los textos y lo hace mayoritariamente con fotografías en las que se indica a qué población o lugar concreto corresponden. Así, la correspondencia entre textos e ilustraciones es mayor y el mensaje se carga de realidad.

Editorial1 (Texto y fotografía genérica de una industria):

Localización de las industrias asturianas

Las principales zonas industriales de Asturias se concentran en el triángulo formado por las ciudades de Oviedo, Gijón y Avilés:

- En las poblaciones de Gijón y Avilés se concentran las industrias asturianas **del metal**.
- En localidades como Salas, Siero, Noreña, Nava o Cabrales se localiza la industria **alimentaria** asturiana.
- En el río Navia se han construido varias **centrales hidráulicas** que producen electricidad. También son importantes las **centrales térmicas** de Aboño, Lada y Soto de Ribera.



p.171 Editorial1-4º

Editorial2:

3. La industria

En Asturias, las industrias que fabrican más productos son:

- Las **industrias metalúrgicas y siderúrgicas**, que obtienen metales y productos hechos con metal.
- Las **industrias alimentarias**, que envasan, conservan o transforman productos alimentarios, como las conservas de pescado, los quesos y la sidra.
- Las **industrias químicas**, que obtienen productos como fibras sintéticas y otros materiales. ③

Se acompaña de una fotografía de una industria, indicando su ubicación y los productos que fabrica:



③ Fábrica farmacéutica en Turón, en el concejo de Mieres. En esta industria química se obtienen medicamentos.

p.163 Editorial2-4º

Vamos a distinguir en la exposición de resultados sobre este tema tres realidades geográficas: Asturias, España y resto del mundo.

Asturias:

PRESENCIAS

En ambas editoriales observamos un fuerte presencia de contenidos e ilustraciones referidas a la zona central de Asturias, configurada fundamentalmente por Oviedo, Gijón y Avilés, en alguna ocasión, se nombran conjuntamente otras dos poblaciones de la zona centro que son: Mieres y Langreo. En las ilustraciones de la Editorial2 se representan lugares significativos de estas

poblaciones que transmiten la riqueza de recursos con los que cuentan: teatros, bibliotecas u hospitales.



p.150 Editorial2-3º



p.167 Editorial2-4º

Se asocia, además, estas poblaciones con:

- Las principales vías de comunicación:

“Las principales vías de comunicación de Asturias unen Oviedo, Gijón y Avilés...”

p.141 Editorial1-3º



“Muchas vías de comunicación parten de la ciudad de Oviedo”

p.141 Editorial1-3º

- Los principales paisajes urbanos:

“Las ciudades de Oviedo, Gijón, Avilés, Mieres y Langreo forman los principales paisajes urbanos de Asturias”

p.141 Editorial1-3º

- Las ciudades y pueblos más grandes:

(Sobre distribución de población en Asturias)

“Las ciudades y los pueblos más grandes, como Oviedo, Gijón, Avilés y Mieres, se localizan en la zona central y en la costa de nuestra comunidad.

Muchas de estas ciudades son muy antiguas, y tienen un centro histórico importante, ya que en él se conservan monumentos y edificios antiguos, como en Oviedo y Gijón.

También hay ciudades que han crecido muy deprisa en los últimos años gracias al turismo y a la industria. Se caracterizan por tener centros históricos pequeños y barrios modernos extensos, como Avilés, Mieres y Pola de Siero.”

p. 156 Editorial1-3º

- Las principales zonas industriales:

“Localización de las industrias asturianas

Las principales zonas industriales de Asturias se concentran en el triángulo formado por las ciudades de Oviedo, Gijón y Avilés.

- *En las poblaciones de Gijón y Avilés se concentran las industrias asturianas del metal.*
- *En localidades como Salas, Siero, Noreña, Nava o Cabrales se localiza la industria alimentaria asturiana.*
- *En el río Navia se han construido varias centrales hidráulicas que producen electricidad. También son importantes las centrales térmicas de Aboño, Lada y Soto de ribera.*

En Oviedo, Avilés y Gijón se concentran las principales industrias asturianas.”

p.171 Editorial1-4º

- Los principales puertos pesqueros:

“...Los principales puertos pesqueros son Avilés, Gijón y Cudillero. (3)”



3 Barco pesquero en el puerto de Cudillero.

p.161 Editorial2-4º

- Las principales zonas de comercio:

“...Las localidades en las que trabajan más personas en el comercio son Oviedo, Gijón y Avilés (2)”



p.166 Editorial2-4º

También está presente en las dos editoriales la importancia de Oviedo como capital de la Comunidad:

“La ciudad de Oviedo es la capital de la Comunidad.”

p.140 Editorial1-4º

Y se recogen en varias ilustraciones de ambas editoriales, fotografías de distintas instituciones que se encuentran situadas en Oviedo, como:



p.140 Editorial1-4º



p.180 Editorial2-4º

Encontramos, asimismo, información sobre espacios protegidos en la Comunidad:

“En Asturias hay muchos espacios protegidos. Destacan, entre otros, el Parque Nacional de los Picos de Europa y la Reserva Natural Parcial de la Ría de Villaviciosa”

p.142 Editorial1-3º

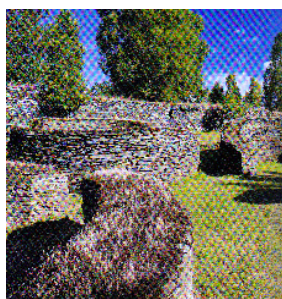
En cuanto a contenidos relacionados con la historia de Asturias encontramos, tanto en informaciones, ilustraciones o actividades, referencias a construcciones relevantes en distintas poblaciones, como Coaña, Boal, Gijón, Oviedo o Cangas de Onís:

“Huellas de la Prehistoria y de la Edad Antigua

... Poblados fortificados, también llamados castros. En Coaña y en Boal se conservan algunos.

...En la Edad Antigua, se han encontrado restos de antiguas ciudades romanas, como Campo Valdés, en Gijón, y de algunas de sus construcciones, como la calzada romana de Carisa o las murallas de Gijón”

p.198 Editorial1-4º



Las ruinas de El Castellón, en Coaña, pertenecen a un antiguo castro prehistórico.

p.198 Editorial1-4º

“Huellas de la Edad Media

... Se conservan edificios religiosos, como la catedral de San Salvador, en Oviedo, o el monasterio de Santa María de Valdediós.

También se construyeron murallas para defender las localidades, como en Llanes, y puentes como el de Cangas de Onís”

p.198 Editorial1-4º



Del arco principal del puente de Cangas de Onís, cuelga una reproducción de la Cruz de la Victoria.

p.198 Editorial1-4º

“Asturias en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea

...Las ciudades costeras, como Gijón, ampliaron sus puertos ante el crecimiento del comercio marítimo con otros países.

...De esta época se conserva la Universidad de Oviedo. Muchos nobles se trasladaron a la ciudad y construyeron allí sus palacios, como el de Revillagigedo, en Gijón.”

p.199 Editorial1-4º



Oviedo es una ciudad que tuvo un gran desarrollo a partir de la Edad Moderna.

p.199 Editorial1-4º

(Actividades)

5. Lee y realiza las actividades.

La historia de Asturias a través de sus monumentos

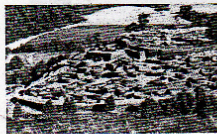
Palacio de Selgas en Cudillero.
Fue construido por la familia Selgas hace más de cien años. Consta de varios edificios y hermosos jardines. Actualmente, tiene un museo y se realizan conciertos.



Termas romanas de Gijón.
Los romanos construyeron estas termas hace más de dos mil años para darse baños de agua caliente y fría.



Castro de Coaña.
Fue un poblado habitado hace miles de años. Actualmente, se pueden visitar los restos de las casas circulares, las murallas y los torreones que servían para defender el poblado.



Catedral de Oviedo.
Se construyó hace más de quinientos años. Es un monumento muy visitado por turistas y personas que acuden a las celebraciones religiosas.



Basílica de Covadonga.
Fue construida hace unos cien años para recordar una batalla muy importante que hubo hace mil doscientos años. Hoy en día, se siguen celebrando ceremonias religiosas.



- ¿Cuál era la función de cada uno de estos monumentos cuando se construyeron? ¿Y cuál es su función en nuestros días?
- ¿Qué datos podemos aprender sobre la historia de Asturias a partir de estos monumentos?

p.211 Editorial2-3º

La única referencia a un personaje histórico asociado de algún modo a una población de Asturias, la encontramos en la Editorial2:

(Actividad)

“Gaspar Melchor de Jovellanos

nació en Gijón en 1744. Estudió en la Universidad de Oviedo...

Murió en Puerto de la Vega, concejo de Navia, en 1811”

p.205 Editorial2-4º

INFANTILIZACIÓN

Se crea un paraíso sobre todo, en la Editorial1 con informaciones que no responden a la realidad, por ejemplo desde Oviedo realmente no hay tren directo a Madrid o a Logroño y no es que pasen las carreteras más importantes del norte, pasan las carreteras que hay y que llevan años con tramos en obras para poder modernizarlas.

“Carreteras y autopistas

Por la costa asturiana pasan las carreteras más importantes el norte de la Península Ibérica. Estas carreteras aseguran una comunicación rápida de las ciudades asturianas con otras ciudades importantes como Lugo, Santander o León.

Ferrocarriles.

... De largo recorrido... Desde Oviedo hay tren directo a ciudades como Pamplona, Madrid o Logroño

... De cercanías...La línea de cercanías comunica Oviedo con Gijón, Avilés o El Ferrol Aeropuerto. El aeropuerto de Ranón, cerca de Gijón, comunica Asturias con otras ciudades españolas y del extranjero.

Puertos. La mayor parte del tráfico marítimo se concentra en los puertos de Gijón y Avilés, que se destinan al tráfico de mercancías.”

p.184 Editorial1-4º

EXTRAÑEZA

Con referencia a otras poblaciones distintas a las de la zona central: Avilés, Gijón y Oviedo, estas se asocian fundamentalmente a las fiestas, tradiciones y celebraciones locales. Este tipo de celebraciones también tienen lugar en las grandes ciudades de la Comunidad, aunque no se señale así. Además, estas celebraciones se presentan como algo “exótico”, sin explicar el por qué, su origen o en que contexto tienen lugar.



La fiesta de la Magdalena se celebra en el municipio de Llanos.

p. 165 Editorial1-3º



Danza asturiana en la Fiesta de la Regalina.

p.206 Editorial2-3º



Fiesta de Boda vaqueira de Alzada, en Valdés. Es una fiesta que se celebra hace mucho tiempo.



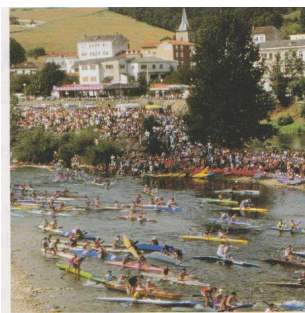
Gaiteros en la fiesta del Segador, en el concejo de Caso. La música de la gaita asturiana anima muchas fiestas del Principado.

p.153 Editorial2-4º

Una fiesta que aparece en ambas editoriales es la del Descenso del Sella:

(Las fiestas locales)

“...como la fiesta de San Cipriano de Panes o el Descenso del Sella, que se celebra en agosto entre las localidades de Arriondas y Ribadesella.)



En el Descenso del Sella los participantes recorren el curso del río en piragua.

p.143 Editorial1-4º

También se presenta como algo extraño, el hórreo y la panera que son un tipo de construcción típica asturiana, sin detenerse a explicar su función, el hecho de que en esta Comunidad son construcciones protegidas, el por qué de dicha

protección o que son construcciones que podemos encontrar en muchos lugares de Asturias.



2 Hórreo en el concejo de Yernes y Tameza. Es una construcción aislada y está hecha con piedra y madera.

p.152 Editorial2-4º

(Actividades)

4. Esta es una panera en Cangas de Onís. Piensa y contesta.
- a. ¿Por qué crees que está hecha de piedra?
 - b. ¿Por qué tiene las ventanas pequeñas?
 - c. ¿Por qué tiene los muros muy anchos?
 - d. ¿Por qué se apoya en postes?

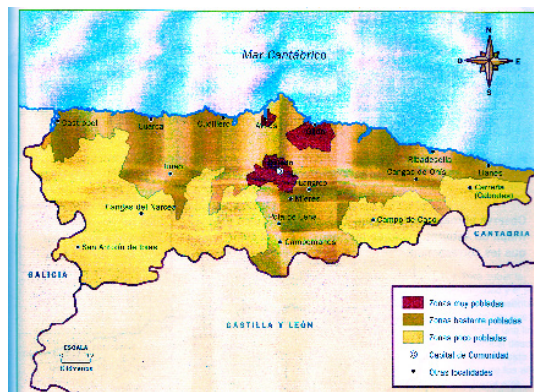


p.154 Editorial2-4º

PRESENTISMO

La distribución desigual de la población en Asturias se presenta repetidamente en ambas editoriales sin ningún tipo de explicación estructural:

Mapa de población de Asturias



p.149 Editorial2-4º

“Hay zonas con mucha población, como en la zona central, entorno a las ciudades como Gijón y Oviedo, que tienen más de 200.000 habitantes, y también Avilés.
Hay zonas con poca población,... como San Antolín de Ibias, Pesoz y Campo de Caso.
...Los concejos de Gijón, Oviedo y Avilés son los más poblados de Asturias...”
p.149 Editorial2-4º

AUSENCIAS

Los paisajes rurales aparecen sin voz, ni significatividad, se señala que son lugares con poca población y suelen tener casas de piedra:



p.148 Editorial2-3º

España:

PRESENCIAS

Se hace referencia a su situación geográfica y a su distribución en Comunidades Autónomas y en provincias, sólo en Editorial1:



p.137 Editorial1-4º

“El territorio español limita con Francia, Andorra, Portugal, Marruecos...”
p.150 Editorial1-4º

“La capital del Estado, que es Madrid.”
p.154 Editorial1-4º

Historia:

Se supone, por que no se explicita, que la narración que se hace en los textos y las ilustraciones de las unidades didácticas que se refieren al paso del tiempo, transmite como vivían las personas en distintas épocas en la Península Ibérica, por detalles como el hecho de que en el apartado de *En tiempos de los romanos* se señala que:


“...muchas personas aprendieron el latín, la lengua de los romanos. Del latín derivaron más tarde el castellano, el catalán y el gallego.” p.191 Editorial2-4º

No tiene, pues, mucho sentido que en otro apartado se hable de *En tiempos de los caballeros* *“Hace 1000 años...”* p.194 Editorial2-4º y se de información sobre cómo vivían o se desplazaban las personas y no se nombre al-Ándalus, para que aparezca en una actividad como una realidad de la época de los caballeros y no se haga ninguna mención, por ejemplo, a cómo vivían.

Lee y realiza las actividades.

La huella de al-Ándalus

En tiempos de los caballeros, un pequeño ejército de musulmanes llegó a la península Ibérica desde el norte de África. Conquistó la mayor parte de la Península y las islas Baleares. A este territorio lo llamaron al-Ándalus. Conservamos numerosas huellas de aquel pasado.





Mezquita de Córdoba.
Era la mezquita principal de Córdoba, que fue una de las ciudades más importantes del mundo hace mil años.



Palacio de la Aljafería de Zaragoza. Era la residencia de los gobernantes.



Torre del Oro de Sevilla.
Era un edificio defensivo. Impedía el paso de las embarcaciones por el río Guadalquivir.



Alhambra de Granada.
Era un palacio real. Las habitaciones se organizan alrededor de bellos patios.



Alcazaba de Almería.
Era un palacio fortificado construido en una zona elevada.

- ¿En qué zona de la Península se sitúan la mayoría de los edificios de la época de al-Ándalus: en el norte o en el sur?
- Clasifica los edificios mencionados según su función principal: residencial, religiosa o defensiva.
- Busca información sobre el palacio de Medina Azahara, el alcázar de Sevilla o la alcazaba de Málaga. Escribe cuándo se construyó y qué finalidad tenía.

p.197 Editorial2-4º

DESCONEXIÓN

Se presentan dos contenidos de forma desconectada del resto de la información de las unidades:

- La diversidad lingüística:

“Riqueza cultural

La lengua oficial de España es el castellano, pero hay comunidades autónomas que tienen otra lengua oficial, como Galicia, donde se habla gallego; Cataluña, donde se habla catalán, o el País Vasco, donde se habla euskera.

La existencia de más de una lengua aporta una gran riqueza cultural a la Comunidad Autónoma y también al país.”

p.138. Editorial1-4º

“¿Qué beneficios puede tener una persona que habla más de una lengua?” p.138.

Editorial1-4º



p.138. Editorial1-4º

- La protección y conservación de las construcciones antiguas y su aprovechamiento:

“Protección y conservación de los restos del pasado

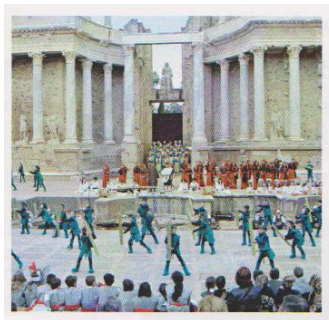


... Fíjate en esta fotografía de Segovia. ¿Qué elementos piensas que se deberían proteger y conservar?”

p.183 Editorial1-4º

“Aprovechemos el patrimonio

Para conservar las construcciones antiguas en buen estado, se necesita mucho esfuerzo. Una forma de hacerlo es utilizarlas. Por ejemplo, en el teatro romano de Mérida se celebra cada año el Festival de Teatro Clásico”



p.199 Editorial2-4º

Resto del mundo:

PRESENCIAS

En ambas editoriales nos encontramos con referencias a Pompeya, en Italia, y su importancia para el estudio de la historia. Hace 2000 años en Italia existían ciudades con muchos recursos:

(Actividades)

“Pompeya cuenta su pasado

Pompeya fue una antigua ciudad romana cercana a Nápoles, en Italia. En el año 79, el volcán Vesubio entró en erupción, y Pompeya, situada en la base del volcán, quedó enterrada bajo gruesas capas de ceniza.

.... Pompeya mostraba cómo era la vida de una ciudad hace 2000 años.

Los restos indican que las actividades más importantes tenían lugar en una plaza rectangular. Se conservan también un gran mercado y unos baños públicos con unas salas en las que había varias piscinas de agua fría y caliente, a las que los pompeyanos iban para relajarse y conversar. Además, en muchas paredes existen mosaicos y pinturas.

Gracias a todos estos hallazgos se han podido conocer las características de la ciudad y las costumbres propias de la época.”

p. 202 Editorial1-3º



“Pompeya: una ciudad bajo las cenizas

Hace mucho tiempo, en la época de los romanos, el volcán Vesubio, que se encuentra en Italia, entró de repente en erupción.

...Gracias al descubrimiento de Pompeya, sabemos que en aquella época ya había templos, palacios, baños públicos, amplias calles... ¡y hasta tiendas!”

p.186 Editorial2-4º

En la Editorial1, en las actividades encontramos información sobre la China milenaria y también sobre Japón, China, España, Francia e Italia, como productoras de seda en la actualidad:

(Actividades)

“La fabricación de la seda

...Hace más de 4000 años, en China se criaban estos gusanos únicamente en la corte del Emperador, ya que la obtención de la seda era un secreto.

Actualmente, la seda se obtiene en Japón, China, España, Francia e Italia.

...¿Por qué en la milenaria China criaban los gusanos de seda solo en la corte del Emperador?”

p.175 Editorial1-4º

En la Editorial2, se hace referencia a varios países como: Noruega, Francia, Estados Unidos y Emiratos Árabes.

Noruega:

“El túnel más largo del mundo está en Noruega, en el norte de Europa. ¡Mide veinticuatro kilómetros y medio! Lo más sorprendente es su interior: tiene zonas decoradas con luces azules en el techo y amarillas en el suelo que imitan la salida del sol.

Cuando los constructores tuvieron esta idea, no estaban pensando en decorar el túnel, sino en hacerlo más seguro...

...La idea ha tenido tanto éxito que en China han pintado olas en uno de sus largos túneles”

p.174 Editorial2-3º

París, Francia:

“En 1852, un ingeniero francés construyó un globo alargado, movido por un motor de vapor, con el que consiguió volar sobre París. Este fue el comienzo de los dirigibles.”



p.200 Editorial2-4º

Estados Unidos: Aparece relacionado con éxitos científicos, ciudades modernas con rascacielos y la sede de una de las instituciones internacionales más importantes del mundo, como se señala en el texto.

“Mariano Barbacid... trabajó en Estados Unidos durante 24 años con enorme éxito y en 1998 regresó a España para crear y dirigir un importante centro de investigación”
p.158. Editorial2-4º

Nueva York:



“Los rascacielos comenzaron a construirse hace más de cien años en Nueva York,... actualmente, se construyen edificios mucho más altos, como el Burj Dubai. Está en los Emiratos Árabes Unidos...”
p.146. Editorial2-4º



*“La Organización de Naciones Unidas.
La Organización de Naciones Unidas es una de las instituciones internacionales más importantes.
... Su principal objetivo es mantener la paz mundial y fomentar la amistad y la unión entre los pueblos.
El centro de operaciones de naciones Unidas se encuentra en Nueva York, aunque hay oficinas en muchas otras ciudades del mundo. Así, la organización puede conocer de cerca los problemas de cada lugar para buscar posibles soluciones.”*
p.172 Editorial2-4º

“...¿Dónde está su centro de operaciones? ¿Por qué hay oficinas en otras ciudades del mundo?”
p.172 Editorial2-4º

TERGIVERSACIÓN

Se presenta en actividades en la Editorial1, Holanda como un país con una cultura ligada a la conservación del medio ambiente.

(Actividades)

“Ámsterdam va sobre ruedas

...Holanda es un país europeo que cuenta con 17000 kilómetros de carriles bici. En Ámsterdam, su capital, todas las calles disponen de un carril para bicicletas...

...Además, Holanda es un país muy llano y esto ha contribuido a extender el uso de la bicicleta, pero se trata también de su cultura. El uso de la bicicleta es fundamental para la conservación del medio ambiente, ya que reduce de manera muy significativa la emisión de gases contaminantes.”

p. 160 Editorial1-3º

“Indica por qué entre los habitantes de Holanda es muy común el uso de la bicicleta”

p. 160 Editorial1-3º

INFANTILIZACIÓN

Se presenta en actividades en la Editorial1, París, textualmente como “una ciudad maravillosa”.

“...Estela y sus padres realizaron un viaje a París... les resultó fácil desplazarse por esta maravillosa ciudad para visitar los monumentos más importantes: la Torre Eiffel, el Museo del Louvre, la Catedral de Notre Dame, etcétera También dieron un agradable paseo en barco por el río Sena. ¡Fue un viaje inolvidable!”

p. 161 Editorial1-3º

PATERNALISMO

La única referencia encontrada a un país sudamericano, ha sido a México y su relación con el cacao, pero el éxito del cacao se asocia a una decisión tomada en Europa de mezclarlo con azúcar.

“Del cacao al chocolate

...Antes de que se conociera en nuestro país, en México se comía, se bebía, e incluso se utilizaba como moneda de pago

...Al principio no les gustó, porque allí lo comían con pimienta. Pero cuando se trajo a Europa, lo mezclaron con azúcar y tuvo un éxito extraordinario”

p.160 Editorial2-3º

(Actividades)

“¿Para qué utilizaban el cacao en México?”

p.160 Editorial2-3º

AUSENCIAS

Los aspectos que se tocan sobre los distintos países europeos y sobre E.E.U.U. son tópicos estereotipados: progreso, conciencia medio ambiental o belleza, quedando patente la ausencia de otros aspectos referidos a estos países: desigualdad o exclusión de determinados colectivos. Ausencia de países o zonas geográficas distintas a E.E.U.U o Unión Europea.

Por tanto, con referencia a cada una de las zonas geográficas analizadas podemos señalar que:

Con respecto a Asturias, se hace referencia de forma continua a la concentración de la población, las empresas, los transportes, comunicaciones, comercios,... en la zona central de Asturias. Repitiéndose de forma reiterada la alusión a ciudades como Oviedo, Gijón y Avilés. Estas unidades didácticas recogidas en estos libros de texto de segundo ciclo de Educación Primaria, se utilizan no sólo en los centros educativos de estas poblaciones de la zona central si no también, como ha quedado plasmado en los datos recogidos para la selección de editoriales, en los centros del resto de Asturias. Los temas trabajados no están bajo el epígrafe de la población o el trabajo en el centro de Asturias. En el resto de la comunidad también viven personas, que tienen estilos de vida, costumbres, paisajes,... y forman parte importante de la comunidad.

Según datos del IDEPA (Instituto de Desarrollo económico del Principado de Asturias):

“El área central acoge a los tres concejos más poblados que concentran aproximadamente la mitad de la población asturiana (52,93%), en una superficie que suma apenas el 4% del suelo regional. Las densidades más elevadas corresponden a los concejos de Avilés, con 3.127,75 habitantes/km² seguido de Gijón y Oviedo con 1.508,43 y 1.136,75 habitantes por km², respectivamente. De este modo, queda de manifiesto el creciente desequilibrio existente en la distribución espacial de sus habitantes, con una zona central

cada vez más densamente poblada, y unas áreas oriental y occidental que ven cómo se reduce progresivamente su número de habitantes y con un mayor predominio de las actividades rurales y turísticas."

Desde un enfoque intercultural, el otro 47,07% de la población asturiana, es decir, aproximadamente medio millón de personas, debería tener una mayor presencia en los contenidos referidos a población y actividades económicas, y los lugares donde viven y trabajan también deberían tener presencia y ser significativos. En este sentido, si que hemos de constatar que hay una presencia más diversa en la Editorial2 que en la Editorial1.

Con respecto a España, sólo señalar que las referencias son pocas y sin mucha significación, fundamentalmente en la Editorial1, asociadas a situación geográfica y sedes de instituciones. Aparece de modo desconectado información sobre la diversidad lingüística y se señalan las comunidades que tienen más de una lengua oficial y este hecho se valora como riqueza para el país.

Por último la referencia a otros lugares del mundo, no es muy abundante en ninguna de las dos editoriales, pero cuando se aporta información de otros lugares del mundo, se hace fundamentalmente de países occidentales: Estados Unidos y países de la Unión Europea y se les dota de significatividad y se destacan aportaciones o aspectos positivos de los mismos: riqueza monumental, aportaciones científicas,... Sólo en una de las editoriales, la Editorial2 se nombra a un país fuera de América del Sur: México dándole un "toque" paternalista a sus aportaciones, en este caso el *cacao*, que con la intervención de los europeos, *lo mezclaron con azúcar*, fue un éxito.

El conocimiento que se puede construir del mundo con estos contenidos jerarquiza dos realidades: el mundo occidental, que está presente y entorno al cual todo "gira" y el resto del mundo que está ausente o no tiene voz.

PARTE III.
CONCLUSIONES

CAPÍTULO X.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

1. Conclusiones
 - 1.1. ¿Qué papel juegan los libros de texto en la construcción del conocimiento?
 - 1.2. ¿Cómo es la realidad socio- cultural que se construye a través de los libros de texto?
 - 1.3. ¿El conocimiento que la escuela transmite y legitima a través de los libros de texto resiste un análisis intercultural?
 - 1.4. ¿Qué medidas aplicadas a los libros de texto pueden promover su adecuación a un enfoque intercultural?
2. Limitaciones al estudio
3. Recomendaciones para futuras investigaciones

1. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas de la presente investigación. Se pretende, por tanto, a partir de toda la información manejada en la Tesis extraer conocimiento que pueda resultar útil para dar respuesta a las cuestiones inicialmente planteadas. En este punto del trabajo considero imprescindible volver al principio, a su origen. Se partía de unas inquietudes que se materializaban en unas cuestiones que buscaban respuestas:

- ¿Qué papel juegan los libros de texto en la construcción del conocimiento?
- ¿Cómo es la realidad socio-cultural que se construye a través de los libros de texto?
- ¿El conocimiento que la escuela transmite y legitima a través de los libros de texto resiste un análisis intercultural?
- ¿Qué medidas aplicadas a los libros de texto pueden promover su adecuación a un enfoque intercultural?

La respuesta a estas cuestiones se ha llevado a cabo a través de la consecución de una serie de objetivos. Los objetivos perseguidos en esta Tesis son:

1. Proponer un marco conceptual del currículo intercultural.
2. Conocer el contexto normativo en el que nos movemos a nivel internacional, europeo y nacional con referencia a la educación intercultural.
3. Describir la importancia que tienen los libros de texto en la construcción del conocimiento de la realidad y como mediadores culturales.
4. Lograr la emergencia del sentido y significado latente, referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural, que encierran los libros de texto y valorar su ajuste intercultural.
5. Proponer medidas de mejora que favorezcan la adopción de un enfoque intercultural en la valoración y selección de contenidos de los libros de texto.

Estas cuestiones van a servir para estructurar las distintas conclusiones a las que se ha llegado a través de esta investigación. A través del marco conceptual

que hemos construido a lo largo de este trabajo hemos observado que el término “intercultural” aplicado al ámbito educativo tiene múltiples acepciones y significados. En la “maleta de lo intercultural” cabe “casi” de todo, es un término que está de moda, hablar de interculturalidad es “políticamente correcto” (Lluch, X; Salinas, J., 1996) y eso en buena parte hace que este término sea protagonista mediático, y llegue a estar presente en los centros educativos en forma de celebraciones puntuales como son: Día de la Interculturalidad, Semana Intercultural o Jornadas Interculturales, asociándose, generalmente, a prácticas y situaciones que desde el planteamiento defendido en esta Tesis, se corresponderían más con enfoques multiculturales que interculturales. Enfoques desde los que las diferencias culturales se identifican con diferencias raciales, étnicas o de género, donde se enfatizan más las diferencias que “lo común” y que se construyen sobre la base de categorías y valoraciones asociadas a esas diferencias. Nos referimos en el caso de España, fundamentalmente, a enfoques que asocian la diversidad cultural al fenómeno de la inmigración o a determinados grupos étnicos.

Nuestra propuesta parte de que la diversidad cultural existe y ha existido siempre y no viene determinada por la presencia de un grupo u otro, o por el aumento de la inmigración. Cada persona, y, por tanto, cada estudiante, cada docente, cada familia, tiene una forma de ver el mundo, de relacionarse, de comunicarse con las demás personas, tiene unas experiencias únicas y otras comunes, tiene unos valores y unas normas. Todo esto está inmerso en un proceso de cambio y de construcción. El reconocimiento de esta diversidad cultural es la base sobre la que se puede construir una propuesta educativa que en este trabajo hemos definido como intercultural (capítulo II). Desde este enfoque intercultural, la educación reconoce y legitima la diversidad cultural que encontramos en los centros educativos. Este reconocimiento implica un compromiso ético y moral

con todos y todas, compromiso que persigue la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

Este enfoque intercultural es un enfoque holístico que debe impregnar todas las dimensiones de la educación. A través de la presentación de estas dimensiones (capítulo III) nos hemos detenido en una de ellas por considerarla fundamental para el desarrollo de esta Tesis: el currículum.

El currículum, desde una perspectiva intercultural, lo hemos definido como un proyecto global, integrado, flexible, dinámico y formativo que provoca la construcción de significados compartidos. Comparte objetivos y finalidad con la educación intercultural y precisa de una selección de contenidos determinada en la que estén presentes distintas fuentes de conocimiento. Además, los contenidos han de presentarse desde distintas perspectivas o puntos de vista que nos permitan analizar la realidad en cada momento histórico. A través de estos contenidos, el alumnado construye significados y extrae conocimiento. Conocimiento que ha de ser la llave para su emancipación personal y para la mejora de la sociedad de la que forman parte.

Nuestra apuesta por un enfoque intercultural en educación con sus implicaciones en la configuración del currículum y dentro de él, en la selección y organización de contenidos está en parte respaldada y en parte limitada por la normativa vigente.

En el ámbito español, las actuaciones educativas vienen reguladas por la ley orgánica de educación LOE, 2006, y su posterior desarrollo normativo. Dado que la presente investigación se lleva a cabo en la etapa de Educación Primaria y se centra en unidades didácticas del Área de Conocimiento del Medio, nos hemos detenido en el capítulo IV en aspectos generales de la normativa vigente que de manera más directa afectaban a esta etapa y dentro de esta etapa a este área, llegando a las siguientes conclusiones:

Con respecto a aspectos generales recogidos en la LOE (2006):

La LOE, en sus principios y fines persigue la implicación de toda la comunidad educativa, la garantía de una educación de calidad para todas las personas, la igualdad de derechos, la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad y a los cambios del alumnado y la sociedad, el respeto y el reconocimiento de la pluralidad del Estado y de la interculturalidad como factor de enriquecimiento. Es decir, sus intenciones, principios y objetivos perseguidos están en “sintonía” con el enfoque intercultural defendido en esta Tesis. Además, se entiende la diversidad como una realidad común a todo el alumnado y la atención a la diversidad se considera un principio fundamental de la enseñanza.

Se incorpora un nuevo término a la definición que da la ley de currículo, de este modo se entiende que el currículo es el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas que regula la ley. Las competencias básicas y su desarrollo, en las que me detendré más adelante, son una oportunidad más para el desarrollo de la educación intercultural. No obstante, dentro de esta ley nos encontramos con obstáculos que van ligados a las medidas de actuación que rompen con la idea de una diversidad común a todos y una atención educativa adaptada a cada uno de los estudiantes y que se centran en la compensación y en dar respuestas educativas “especiales” a estudiantes que también se catalogan como “especiales”. Las acciones de carácter compensatorio siguen constituyendo una de las medidas principales para hacer efectivo el principio de igualdad y equidad que trata de garantizar la normativa.

Esta idea de compensación sigue ligada a la identificación de diferencia con desigualdad o déficit y a un orden que presupone un status como válido (social, cultural, económico,...) y, según la ley, las instituciones han de compensar a algunos estudiantes para posibilitar que alcancen ese status, a través de ayudas económicas o planes de refuerzo educativo. El enfoque defendido en esta Tesis

pretende que la escuela sea un espacio común en el que cada estudiante con sus circunstancias pueda ocupar un lugar legítimo en el mismo, pueda aportar su bagaje social y cultural en igualdad de condiciones.

Por tanto, la LOE crea un marco de intenciones, fines y objetivos que se ajustan al enfoque intercultural pero las propuestas de actuación, los instrumentos para la consecución de esos fines se corresponden con enfoques asimilacionistas y compensatorios. Enfoques que están lejos del camino a seguir propuesto desde la educación intercultural. Como señala Lluch, X. (2003), las alusiones a la interculturalidad rara vez se trasladan al desarrollo posterior y al trabajo que puede llevar al alumnado al entendimiento de la realidad que les rodea.

Con respecto al desarrollo curricular de la LOE (2006):

Como ya señalamos anteriormente, la definición de currículo en la LOE con respecto a normativas anteriores incorpora un nuevo término: las competencias básicas. Unas competencias que se definen como imprescindibles para poder participar de modo activo y crítico en la sociedad actual, para poder acceder a recursos y bienes, para poder relacionarnos y resolver conflictos en un mundo plural y diverso. El lugar primordial que se otorga al desarrollo de dichas competencias supone un paso adelante en el camino hacia modelos interculturales de atención educativa. Pero, para que esto se refleje en las prácticas escolares debería ir acompañado de cambios radicales en la estructura y organización de la escuela, en las formas de enseñar y evaluar, en los tiempos y espacios,... Para valorar hasta que punto esta nueva incorporación transforma el currículo nos hemos detenido en una de estas competencias básicas, en concreto, la *competencia social y ciudadana* que comparte objetivos con la educación intercultural, como son:

- Comprensión y mejora de la realidad social.
- Reconocimiento del carácter plural y cambiante de nuestra sociedad.
- Reconocimiento de las aportaciones de las diferentes culturas que forman nuestra realidad social.

- Valoración de las diferencias y reconocimiento de la igualdad de derechos.

Esta competencia y las demás recogidas en la legislación vigente tienen un peso importante en las declaraciones de intenciones, pero como veremos a continuación este peso se diluye en las propuestas concretas para hacer realidad su desarrollo.

En el capítulo IV, hemos focalizado nuestro análisis en el marco normativo que recoge el tratamiento del área de Conocimiento del Medio, ya que esta área se define como aquella que de forma específica va a promover el desarrollo de la competencia social y ciudadana y por tanto, va a potenciar la consecución de los objetivos antes mencionados. Hemos centrado el análisis en los siguientes puntos del decreto en que se desarrolla el currículo de esta área:

- Preámbulo del Decreto 56/2007
- Tratamiento del área
- Contribución del área a las competencias básicas
- Orientaciones metodológicas
- Selección y organización de contenidos

Del análisis de dicho tratamiento podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- **Incorporación, vacía de contenido, del término interculturalidad.**

Se incorpora el término interculturalidad al preámbulo del desarrollo curricular, sin ninguna aclaración conceptual de qué sentido o significado tiene este término, ni qué implicaciones supone para el currículo. El hecho de que esta incorporación se sitúe en el preámbulo, que es un texto de carácter introductorio, también le resta importancia. Por tanto, si bien es positiva la aparición de este término, no tiene un valor sustancial ya que meramente se nombra y aparece vacío de contenido.

- **Priorización de la construcción de un conocimiento del mundo que permita al estudiante comprenderlo en lugar de transformarlo.**

Se insiste más en la necesidad de que cada estudiante comprenda la sociedad y el mundo actual para que participe y actúe en él de forma responsable, que en la necesidad de transformarlo y mejorarlo dotándole de estrategias que le posibiliten hacerlo.

- **El desarrollo de competencias básicas y las orientaciones o principios metodológicos se presentan en la línea de favorecer un enfoque intercultural.**

La incorporación del desarrollo de competencias básicas o imprescindibles al currículo pretende, según se recoge en la normativa vigente, permitir al alumnado, al finalizar la enseñanza obligatoria, *lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida*. Para ello y teniendo en cuenta, la propuesta realizada por la Unión Europea, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Como vemos se trata de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno, la convivencia o la ciudadanía. Pero el currículo se sigue

estructurando en torno a áreas de conocimiento, y se supone que es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo de estas competencias. Por tanto, a priori, el desarrollo de estas competencias básicas favorece la conformación de un currículo intercultural ya que comparte con éste, la finalidad y los objetivos que se persiguen. Pero se ha de reflejar esta presencia en el resto de los elementos del currículo y en su propia organización y estructura para evitar que la presencia de dichas competencias no se quede en “papel mojado” o simple retórica.

Una oportunidad a la apuesta por un currículo intercultural nos la encontramos en las orientaciones metodológicas que se proponen para el área de Conocimiento del Medio, entre ellas podemos destacar: la adopción de un enfoque integrador de los contenidos del área a través de: centros de interés, proyectos de trabajo, investigaciones de diferentes tipos, la importancia de partir de las experiencias y los conocimientos previos del alumnado, el fomento de aprendizajes significativos, la promoción de actividades de carácter experiencial, la utilización de variedad de recursos, la importancia de conocer otras maneras de entender el mundo, otras formas de resolver los mismos problemas o de celebrar las mismas cosas, todos estos principios y orientaciones favorecen una asunción intercultural de las prácticas escolares.

- **La priorización de conceptos, frente a procedimientos y actitudes, carece de sentido en un currículo que pretenda ser intercultural.**

Se explicita un mayor peso a los contenidos conceptuales frente a los procedimentales y actitudinales y, por tanto, se han constreñido las posibilidades de recogida de información, investigación y análisis de la realidad por parte del alumnado, así como el fomento de actitudes relacionadas con la curiosidad o el interés por la realidad que les rodea, que abriría las puertas a la construcción de una realidad propia, heterogénea y diversa. El alumnado, de este modo, pasa a desempeñar un rol de receptor pasivo y la construcción del conocimiento va a

venir condicionada fuertemente por los conceptos que se transmitan en el ámbito escolar y en otros ámbitos. Desde un enfoque intercultural la balanza debería inclinarse a favor de los procedimientos y actitudes, dotando así a cada estudiante de posibilidades de aprendizaje en cualquier ámbito y de forma permanente. Así, el cuestionamiento de si los contenidos conceptuales son idóneos o no, pasaría a un segundo término, ya que cada estudiante sería competente para buscar información, analizarla, criticarla y extraer conocimiento de la misma.

Este protagonismo de los conceptos coloca en el centro de nuestro análisis la valoración de la selección y organización de los contenidos en el currículo “oficial”, ya que esta selección va a condicionar el desarrollo de competencias, la aplicación de los principios metodológicos, y en definitiva, la construcción del conocimiento que se fomente en las escuelas.

- **La selección y organización de contenidos se configuran como un obstáculo para llevar a cabo un tratamiento intercultural del área.**

Su calidad de obstáculo viene determinada, en buena parte, por la amplia cantidad de contenidos “mínimos” que se han de impartir en cada uno de los ciclos de Educación Primaria en esta área. La práctica educativa se queda sin tiempo, ni espacio, para otros contenidos o para un tratamiento innovador o alternativo de los mismos.

Estos contenidos que conforman el conocimiento que podemos denominar como “establecido” y que se considera objetivo, aséptico y neutral, son contenidos que tradicionalmente se presentan en libros de texto y guías del profesorado. No hay lugar, ni tiempo para los contenidos ligados al bagaje experiencial y cultural del alumnado y las familias, para los contenidos ligados a los mass-media, ni para aquellos que retan al conocimiento “establecido”. De esta forma, las posibilidades de hablar de un currículo intercultural que encontraba oportunidades en las intenciones, el desarrollo de competencias básicas y las orientaciones y principios metodológicos recogidos en el currículo “oficial”, encuentran un obstáculo

importante en la cantidad de contenidos de carácter predominantemente conceptual que se han de impartir en las aulas.

En síntesis, podemos señalar que el currículo “oficial” presenta ciertas oportunidades a la educación intercultural, fundamentalmente en sus intenciones y objetivos, en su apuesta por el desarrollo de las competencias básicas y en la propuesta de aplicación de los principios metodológicos recogidos en la normativa, pero dificulta la consecución de los fines y objetivos que él mismo defiende, a través de una selección y organización de contenidos fragmentada y sobrecargada, que se ve perjudicada desde el punto de vista intercultural por la priorización realizada de conceptos frente a procedimientos y actitudes.

La selección y organización de contenidos que se recoge en el currículo “oficial” no podemos definirla con el adjetivo intercultural, pero estos contenidos del currículo no se implementan directamente en el ámbito escolar si no que utilizan *mediadores curriculares* como pueden ser el profesorado, el libro de texto u otros recursos personales o materiales. De estos posibles mediadores esta investigación ha elegido como objeto de estudio el libro de texto. Esta elección ha venido motivada por una serie de razones de índole personal, académicas y contextuales que se han abordado en el capítulo I de este informe.

Sobre las bases de qué entendemos por educación intercultural (capítulo II) y que implicaciones tiene el enfoque intercultural en la conformación del currículo (capítulo III) y desde la convicción de que la selección y organización de contenidos propuestos en la legislación vigente no responden a un enfoque intercultural (capítulo IV) vamos a dar respuesta a nuestro primer interrogante:

1.1. ¿Qué papel juegan los libros de texto en la construcción del conocimiento?

En el capítulo V, después de definir como libro de texto aquel que se escribe, diseña y produce para su uso específico en el ámbito escolar (Jhonsen, E. B., 1996), hemos constatado una serie de características que lo definen:

- **Su fuerte presencia en los centros educativos.**

En el caso de esta investigación, esta afirmación se ve avalada por la aplicación de la metodología de investigación propuesta en esta Tesis, ya que en una de las fases de la misma se solicitó información a los centros educativos de la Comunidad de Asturias sobre qué libro de texto utilizaban en el área de Conocimiento del Medio y todos los centros de los que se obtuvo respuesta, que fueron un número importante de la totalidad, todos utilizaban libro de texto para impartir esta área. Por tanto, podemos constatar que es mayoritario el uso de libro de texto en el área de Conocimiento del Medio en todos los niveles de la Educación Primaria en la Comunidad de Asturias.

- **Organiza y, frecuentemente, da forma a las propuestas curriculares.**

Este papel desempeñado por el libro de texto como organizador de la práctica docente nos llevó a cuestionarnos el porqué de su prevalencia, ya que parecía más propio del profesorado que se supone debiera estar formado para determinar los objetivos educativos que persigue, a través de qué propuestas o en qué momentos, teniendo en cuenta las circunstancias del grupo de estudiantes con quienes que trabaja. En este sentido, entendemos que las principales razones que llevan a que el libro de texto “suplante” en muchas ocasiones a los profesionales de la enseñanza son:

- La experiencia previa escolar y personal del profesorado y de buena parte de las familias. Bagaje escolar que a veces funciona como un “lastre” para plantear nuevas propuestas.

- La imagen transmitida desde los mass-media sobre la realidad escolar que tienen un fuerte impacto en la actualidad (series de máxima audiencia como *“Física o Química”*, *“El Internado”*, en las que los estudiantes pasean libros y en los pupitres siempre hay libros abiertos)
- La sobrecarga de funciones y de tareas burocráticas que el profesorado ha de realizar, ya que cada curso surgen nuevos “papeles” a rellenar sin que desaparezcan los del curso anterior: proyectos, planes o actas de todo tipo de reuniones.
- Los libros de texto para un mismo área y distintos niveles se configuran como parte de una “cadena de producción”, marcan un ritmo de trabajo, se han de finalizar en un periodo de tiempo limitado que corresponde con un curso escolar ya que son un requisito necesario para poder abordar con éxito el libro de texto del curso siguiente. El hecho de que el ritmo de trabajo esté tan marcado facilita que si el maestro o maestra en cuestión se pone de baja o falta por cualquier circunstancia otra persona profesional de la enseñanza puede incorporarse al ritmo del aula con el único requisito de conocer por qué página del libro va.
- La justificación del gasto en libros de texto que hacen las familias esperando que se le saque el máximo rendimiento.

▪ **El libro de texto y su papel frente a la salud de los estudiantes.**

La omnipresencia del libro de texto y el uso que se hace del mismo, no tienen en cuenta las recomendaciones médicas que en los últimos años protagonizan los primeros días del curso escolar y que desaconsejan el transporte de varios libros de texto en mochilas o bolsas. El seguir estas recomendaciones que tienen bases médicas sólidas implicaría, o bien la sustitución de este recurso educativo por otros de menor peso, o bien un uso diferente de los libros de texto que no implicara la necesidad de llevarlos diariamente de la escuela al hogar y viceversa para realizar actividades y “llevar la materia al día”.

▪ **El libro de texto es un producto comercial.**

Una idea básica que hemos considerado importante resaltar y que frecuentemente se obvia, es que el libro de texto es un producto comercial y que como tal se rige por las leyes del libre mercado y busca, por tanto, el máximo beneficio económico con el mínimo coste. Además, hemos visto que por las propias características del producto, su venta masiva y estacional, su carácter caduco, necesita de empresas con una red de publicidad y distribución que sólo pueden permitirse las grandes empresas editoriales. Esto deja el dominio del mercado en manos de pocas empresas. Muñoz Jordan, A. (2004), en su Tesis, también verifica (capítulo VI) que el libro de texto se utiliza de forma mayoritaria en las distintas áreas, niveles y centros educativos de la Comunidad Valenciana, y que son unas pocas editoriales las que concentran la venta de libros de texto.

Así mismo, a través del estudio empírico llevado a cabo en el presente trabajo hemos podido constatar que, en la Comunidad de Asturias unas pocas editoriales concentran la venta de los libros de texto, siendo en concreto dos diferentes las que concentran la presencia máxima, una en los centros públicos y otra en los centros privados concertados.

Quienes hemos tenido la oportunidad de trabajar en centros educativos diferentes, incluso de diferentes comunidades autónomas, hemos recibido a distintos agentes comerciales de varias editoriales que vienen a vender su producto. Esta venta utiliza técnicas que podríamos denominar “poco pedagógicas” o técnicas “Carrefour” por el paralelismo que podemos realizar con las ofertas que hace esta firma en sus hipermercados para incrementar sus ventas. Así, los agentes comerciales nos ofrecen recursos para el aula o el centro a cambio de que seleccionemos su producto editorial. Son ofertas del tipo: si se adopta un proyecto editorial para todo un ciclo educativo te obsequian con una cámara digital y un ordenador portátil. Estas ofertas juegan con la falta de recursos que presentan en ocasiones nuestras aulas y que probablemente esta crisis actual

agudizará. Es fundamental conocer y reconocer el carácter comercial del libro de texto para poder cuestionar los intereses que mueven su diseño y producción. Intereses que van a determinar qué informaciones se incluyen y cuáles no y en qué forma, y debemos ser conscientes de que esos intereses son principalmente económicos y no pedagógicos.

Al mismo tiempo, las administraciones educativas, que parecen ajenas a este mercado, no se plantean la idoneidad de este recurso, ni bajo la influencia de qué intereses se produce, sino que buscan fórmulas que perpetúen la compra y utilización del libro de texto, obteniendo, probablemente, a cambio, algún rédito electoral y por ello, plantean y promueven programas de ayudas económicas para la adquisición de los mismos, como es el caso de la Comunidad de Asturias, marco en el que se ha realizado esta investigación, que ejemplifica un tipo de ayudas directa y extensiva ofrecida a las familias para la compra de los libros, programa que comenzó a llevarse a cabo en el curso 2006/07.

- **El libro de texto es fruto de una selección cultural.**

Como ya hemos señalado en el capítulo V, del amplio abanico de posibilidades de contenidos que pueden formar parte de un libro de texto concreto de un área determinada, se seleccionan unos cuantos y se organizan y presentan dentro de una estructura particular. Estos contenidos seleccionados serían fruto de la adaptación del currículo “oficial” según la normativa vigente, pero del análisis realizado en este trabajo de unidades didácticas de libros de texto de Conocimiento del Medio, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- *La selección de contenidos del currículo “oficial” que hacen los libros de texto favorece a unos contenidos más que a otros.*

Analizando los libros de texto constatamos que hay contenidos curriculares con fuerte presencia en los mismos y otros con poca presencia. Incluso aparecen contenidos de forma explícita que no se corresponden con la normativa ocupando el lugar de otros que sí deberían estar presentes y que no lo están o cuya presencia

es a un nivel muy superficial. En este sentido, en la investigación hemos observado, por ejemplo, que en el segundo ciclo, en el área de Conocimiento del Medio, hay contenidos del currículo con una fuerte presencia en los libros de texto, en concreto los que se relacionan con: la población, los sectores económicos: el trabajo y las actividades comerciales, las instituciones, la evolución en el tiempo de algunos aspectos, objetos de la vida cotidiana y el patrimonio cultural: monumentos y museos. Frente a escasa presencia de otros contenidos que se recogen en la legislación vigente referidos a: las relaciones próximas: familia, amistades,...y sus formas de relación, la discriminación y la eliminación de estereotipos, la participación ciudadana y el papel de hombres y mujeres. En concreto, los sectores económicos y las instituciones tienen una fuerte presencia tanto en las informaciones como en las ilustraciones. Fuerte presencia de la evolución en el tiempo de algún aspecto de la vida como el transporte o la vivienda, y del denominado patrimonio cultural: monumentos y museos y escasa presencia de procesos históricos y personas relevantes y su contexto histórico.

Por otro lado, los contenidos recogidos en los libros de texto tienen en cuenta parte de las prescripciones curriculares referentes a selección de contenidos, pero no aquellas que se refieren a intenciones, objetivos y orientaciones metodológicas a seguir según la normativa vigente. Muñoz Jordan, A. (2004), en este sentido (capítuloVI), también constata que los libros de texto siguen el currículo oficial en aspectos referidos a objetivos y contenidos, pero no en aspectos relacionados con las orientaciones o principios metodológicos, como pueden ser:

- Partir de los conocimientos previos del alumnado
- Fomentar el aprendizaje significativo
- Fomentar la interacción social

Los contenidos presentados en los libros de texto priorizan definiciones de conceptos y clasificaciones, las propuestas de elaboración de esquemas y resúmenes inciden en esas definiciones y clasificaciones, las actividades que se

proponen se centran fundamentalmente en la información ofrecida por el propio texto, además, la resolución de esas actividades es mayoritariamente individual, no se promueve el aprendizaje cooperativo y la interacción social.

Las estrategias que se utilizan en la selección de contenidos en los libros de texto provocan sesgos en el tratamiento de la información textual y gráfica. Así, de la aplicación del sistema de categorías propuesto en esta Tesis, hemos comprobado que nos encontramos con que las categorías atribuidas a textos e imágenes están ligadas fuertemente a la desconexión y la distorsión y prácticamente no hemos podido atribuir categorías relacionadas con la conexión y adecuación.

Estos contenidos en forma de informaciones e ilustraciones que conforman los libros de texto, unidos a la omnipresencia del mismo en la aulas y los hogares, van a jugar un papel determinante en la construcción de significados y por tanto, de conocimiento por parte del alumnado. Es por ello interesante que, a partir del análisis realizado de diferentes unidades didácticas, tratemos de hacer emerger el sentido y significado latente que encierran los libros de texto referido a distintos aspectos de la realidad socio-cultural y valoremos su ajuste intercultural. Se trata de responder a las siguientes cuestiones: ¿Cómo es la realidad socio-cultural que se construye a través de los libros de texto? ¿El conocimiento que la escuela transmite y legitima a través de los libros de texto responde a un enfoque intercultural?

Centrándonos en la primera de estas cuestiones:

1.2. ¿Cómo es la realidad socio-cultural que se construye a través de los libros de texto?

En nuestra investigación nos hemos detenido en distintos aspectos de la realidad para valorar como era su tratamiento en los libros de texto. Estos aspectos han sido seleccionados por diferentes razones que se recogen en el estudio

empírico de la misma: bien por formar parte de los contenidos recogidos en el currículo “oficial”, bien por su fuerte presencia en los libros de texto, o bien por el interés que representaban para la propia investigación.

Estos aspectos son los siguientes:

- La familia
- La población
- El trabajo
- Las actividades comerciales
- El estado democrático
- Lugares relevantes del mundo
- Personajes: hombres y mujeres relevantes

De los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología de análisis de contenidos, hemos llegado a las siguientes conclusiones que desarrollaremos a continuación:

- Los distintos aspectos socio-culturales de la realidad se presentan bajo una visión monocultural.
- La realidad se presenta como un paraíso con ausencia de conflictos, situaciones de desigualdad o injusticias.
- La diversidad en numerosas ocasiones se presenta como una cuestión “políticamente correcta” cargada de un valor puramente estético.
- Se pueden observar algunas diferencias significativas en el tratamiento de ambas editoriales con respecto a algunas de las temáticas analizadas.
- **Visión monocultural de los distintos aspectos de la realidad.**

Se transmite un modelo familiar único: una familia constituida por madre, padres y prole con rasgos europeos, blancos, altos, delgados, con recursos económicos medio-altos (se van de vacaciones, reciben clases de violín, visitan

Paris y sus monumentos,...), felices, desempeñando funciones activas, con ausencia total de conflictos.

La población que se presenta como significativa, capaz de tomar decisiones, con impacto social, con una autoimagen positiva, está mayoritariamente representada por el hombre con rasgos europeos, adulto, blanco, delgado, sano y activo.

El Estado en qué vivimos se define como un Estado democrático, insistiendo en la importancia que tienen en el mismo la Constitución, las instituciones y los símbolos que ocupan en los textos buena parte de las informaciones y las ilustraciones. Se transmite la idea de que vivimos en un Estado en el que las instituciones funcionan, todos tenemos los mismos derechos y deberes y es un ideal del Estado de bienestar.

Con respecto al trabajo, el modelo de trabajador es un hombre adulto, blanco, sano y delgado (fotografías). Las mujeres trabajadoras se presentan en un segundo plano (dibujos) y se habla de las desigualdades e injusticias laborales con respecto a la mujer sin exponer ninguna causa estructural, y en ocasiones como un problema alejado de nuestra realidad, propio de países desfavorecidos. Se transmite la idea de que la mayor parte de la población trabaja y de que las personas que no lo hacen, podrían hacerlo. En nuestra sociedad tenemos la suerte de contar con servicios públicos y privados. El trabajo no remunerado se define como voluntariado para ayudar a otras personas.

Las actividades comerciales aparecen como algo necesario, como un servicio para el beneficio de todos. Dentro de estas actividades comerciales ocupa un lugar importante la publicidad que se presenta como una técnica para que los consumidores y consumidoras conozcamos un producto. Para realizar un consumo responsable las pautas a seguir que se proponen son: adquirir productos con poco embalaje y comparar características y precios antes de

comprar. Para que un producto llegue al consumidor ha de seguir un proceso que va desde su obtención o fabricación hasta su venta.

Los personajes relevantes que se presentan en las unidades didácticas analizadas son pocos y con impacto histórico o social, es decir, que han aportado o aportan algo a la sociedad (obras de arte, descubrimientos científicos,...) sólo se reconocen hombres.

Lugares relevantes del mundo: Asturias, es representada por su zona central, preferentemente por las poblaciones de Oviedo, Gijón y Avilés. Estas poblaciones se asocian al empleo, empresas, transportes, comunicaciones o comercios, entre otros aspectos.

Con respecto a España, se presenta la situación geográfica de sus comunidades autónomas y provincias, y las sedes de algunas instituciones. Aparece de modo desconectado información sobre la diversidad lingüística y se señalan las comunidades que tienen más de una lengua oficial valorando este hecho como riqueza para el país.

El resto del mundo, fundamentalmente son significativos y se presentan con voz propia, los países occidentales: Estados Unidos y países de la Unión Europea que aparecen cargados de significación y se destacan aportaciones o aspectos positivos de los mismos: riqueza monumental o aportaciones científicas. También existen otros lugares que se definen como países desfavorecidos, en los que no se cumple la igualdad de derechos o que precisan de nuestra intervención, como el caso de México que aportó un producto importante: el cacao, pero dicho producto obtuvo éxito gracias a nuestra intervención añadiéndole azúcar. El mundo que se presenta como capaz de tomar decisiones y con una autoimagen positiva es el mundo occidental.

En conclusión, se transmite una **visión monocultural de la realidad**, con un modelo único de familia, de Estado, un modelo de economía marcado por un

determinado mercado laboral y por unas actividades comerciales. Se constata la hegemonía del mundo occidental que es en el que se cumplen los derechos fundamentales, se realizan aportaciones artísticas o científicas, se protege a las personas desfavorecidas, se vela por la paz en el mundo,...las personas que viven en esta parte del mundo trabajan, tienen recursos económicos y acceden a bienes culturales. Dentro de este mundo occidental hay una jerarquía que coloca en un nivel de mayor importancia al mundo urbano frente al rural. Por último, el modelo de persona con mayor peso, más capacidad de decisión, activa, que aporta más a la sociedad se representa por el hombre con rasgos occidentales, blanco, sano, delgado y adulto. Este hombre aparece en las fotografías desempeñando un papel activo, mientras las mujeres aparecen mayoritariamente en dibujos lo que les da un cierto grado de irrealidad. Este hombre adulto predomina sobre mujeres, infancia, jóvenes y mayores de sesenta y cinco años.

Esta visión monocultural, presenta coincidencias con las conclusiones aportadas por otras investigaciones llevadas a cabo cuyo objeto de análisis era el libro de texto (capítulo VI). Entre dichas coincidencias destacan las recogidas en el siguiente cuadro:

Cuadro 43. Relación de esta investigación con otros estudios I

RELACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN CON OTROS ESTUDIOS I	
Modelo único de familia.	Calvo Buezas, T.(1989)
	Los modelos dominantes de identificación corresponden con el prototipo de familia de clase media, sus patrones de conducta, su tipo de parentesco, sus hábitos de ocio y trabajo, su valoración del estudio y la escuela o su número de hijos.
Modelo de persona con capacidad de decisión, se representa por el hombre con rasgos occidentales, blanco, sano, delgado y adulto.	Grant y Sleeter (1991)
	En el tratamiento que se le da a los contenidos sigue perviviendo un modelo de currículo monocultural con dominio de la voz del hombre blanco y occidental.
	Subirats (1993)
	La presencia de la mujer en los libros de texto es prácticamente nula. La utilización de genéricos enmascara el protagonismo de un grupo de varones adultos que ostentan el poder. Se reafirma el discurso androcéntrico.
Hegemonía del mundo occidental.	Nieves Blanco (2000),
	La discriminación sexista ha pasado de ser evidente a ser "sutil", se sigue fomentado una imagen de patriarcado y androcentrismo. Los referentes masculinos siguen siendo mucho más numerosos que los femeninos. Los modelos de identificación son estereotipados y limitados. No hay diferencias sustanciales en el tratamiento dado por unas editoriales u otras.
	Serra i Salamé, C. Y Alegret i Tejero, J.Ll. (1997),
Hegemonía del mundo occidental.	La diversidad cultural se aborda poco y cuando se hace, es desde una perspectiva etnocéntrica.
	El Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998
	La migraciones, se da una visión sesgada en cuanto al origen y las causas de dichas migraciones. La migración se suele presentar como un problema. Cualitativamente se observa la prepotencia de "Occidente" que es la que "aporta" a las demás culturas.
	Andrés Muñoz Jordán (2004)
Hegemonía del mundo occidental.	Se ofrece una visión de la cultura marroquí, como una cultura atemporal, estereotipada e inferior o poco evolucionada. Se utilizan frecuentemente para definir los rasgos de esta cultura los estereotipos, omisiones, conceptos erróneos, simplificación de las formas de vida y la ausencia de voces discrepantes.
	Los marroquíes se constituyen en ocasiones en una amenaza a la "civilización occidental" (que representa al bien por excelencia) y a través de la inmigración (pobre, marginal e ilegal) los marroquíes pretenden adquirir "nuestros" derechos en un "plisplas".

▪ **Ausencia total de conflictos, situaciones de desigualdad o injusticia.**

En el modelo de familia se constata la ausencia de: estructuras familiares diferentes a la tradicional como familias monoparentales, situaciones de acogida, situaciones de pobreza, desempleo con sus consecuencias en el ámbito familiar, el trabajo doméstico, la violencia en el ámbito doméstico, la presencia de personas dependientes en el ámbito familiar y la capacidad de decisión de familias de grupos diferentes al hegemónico.

Los conflictos o las desigualdades por razón de sexo, ligadas a la mujer se presentan sin historia y sin referencia a las causas estructurales que pueden haberlas provocado.

Los conflictos con respecto a un Estado democrático que se echan en falta en las páginas de las unidades didácticas donde se aborda esta temática, entre otros son: la falta de cumplimiento de los compromisos adquiridos por los partidos políticos en las elecciones, en relación con esto, legitimación de la toma de decisiones de un gobierno cuando ha sido elegido por los ciudadanos y ciudadanas, sean cuáles sean dichas decisiones. La tiranía de la mayoría, es decir, el hecho de que la democracia se base en la regla de la mayoría, en ocasiones, puede llevar a que una mayoría tome decisiones que perjudiquen a una minoría en particular. El papel de los medios de comunicación y de los grupos de poder económicos. La falta de cumplimiento de derechos constitucionales (derecho al trabajo o a una vivienda digna). Las posibles formas de participación ciudadana al margen de las elecciones que se celebran cada cuatro años, el papel de los servicios públicos como garantes del acceso de toda la ciudadanía a la educación o la sanidad, frente a los servicios privados que están al servicio de quienes puedan pagarlos.

Con respecto al trabajo no se abordan temas como: los conflictos laborales, el desempleo: sus causas y sus consecuencias, las situaciones de injusticia laboral (salarios bajos,...), las desigualdades laborales entre hombres y mujeres, la

discriminación laboral a diferentes grupos, otras formas de trabajo no remunerado a parte del voluntariado: tareas domésticas o atención a personas dependientes.

En relación con las actividades comerciales, no se habla del poder adquisitivo, el dinero y su papel en dichas actividades, no se hace ninguna referencia a la publicidad que podemos denominar “engañosa” y sus consecuencias, se echa en falta información sobre el valor real de los productos, como se determina el precio, como evoluciona el precio en los procesos (que sí que aparecen en los textos) que van desde la obtención del producto hasta su venta al consumidor.

En referencia a hombres y mujeres relevantes, no encontramos contenidos que recojan la desigualdad entre hombres y mujeres a lo largo de la historia, sus causas estructurales. No aparecen las razones por las cuáles en los textos se da una ausencia total de referencias sobre mujeres relevantes.

Los contenidos sobre lugares del mundo reflejan ausencias importantes. Así, se constata la ausencia de la realidad asturiana que se ubica fuera de la zona central de esta comunidad y que según datos de la IDEPA constituyen el 47,07% de la población asturiana. Saliendo de las fronteras de nuestra comunidad nos encontramos en las unidades analizadas con la ausencia del mundo no occidental y de sus aportaciones.

La ausencia de situaciones de conflicto, desigualdad e injusticia entendemos que provoca las siguientes situaciones:

Probablemente una parte importante del alumnado no va a sentirse identificado con las situaciones que se presentan en el libro de texto, su bagaje personal y cultural no está presente y no tiene significación en la escuela. No se parte de sus conocimientos previos y sus experiencias con respecto al contenido a trabajar (estructuras familiares, trabajo,...). Se coloca al alumnado que vive algún tipo de conflicto, de desigualdad o injusticia fuera de la realidad que se transmite en el ámbito escolar.

Por otro lado, la ausencia total de conflictos va ligada a una ausencia de estrategias que nos permitan resolverlos, no tiene sentido promover y dotar al alumnado de estrategias que les permitan resolver conflictos que no existen o que sólo se dan en lugares lejanos y extraños a nuestro entorno. No se favorece que el alumnado pueda dotarse de estrategias para enfrentarse a la realidad y poder mejorarla.

La ausencia de determinadas voces y de conflictos, aparece también recogida en otras investigaciones (capítulo VI) como las recogidas en el siguiente cuadro:

Cuadro 44. Relación de esta investigación con otros estudios II

RELACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN CON OTROS ESTUDIOS II	
Voces ausentes	Calvo Buezas, T.(1989)
	Presencia prácticamente nula de referencias a la población gitana.
	El Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998
	La presencia de la minoría étnico-cultural gitana es nula. Visión sesgada de las migraciones y de la población emigrante. Al carácter pluricultural y plurinacional del Estado español se le concede escasa importancia, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, sobre todo en el enfoque político-cultural de la diversidad. Hay poca información, los “silencios” referidos a la diversidad cultural del Estado español que acaba presentando una realidad incomprensible, carente de sentido para los estudiantes.
	Grant y Sleeter (1991)
	En el tratamiento que se le da a los contenidos domina la voz del hombre blanco y occidental.
	Subirats (1993)
	La presencia de la mujer en los libros de texto es prácticamente nula. La utilización de genéricos enmascara el protagonismo de un grupo de varones adultos que ostentan el poder. Se reafirma el discurso androcéntrico.
Ausencia de conflictos o lejanía	Nieves Blanco (2000),
	La discriminación sexista ha pasado de ser evidente a ser “sutil”, se sigue fomentado una imagen de patriarcado y androcentrismo. Los referentes masculinos siguen siendo mucho más numerosos que los femeninos. Los modelos de identificación son estereotipados y limitados.
	Calvo Buezas, T.(1989)
	<i>Los racistas son los otros</i> , en este sentido se da escasa atención a las minorías étnicas de España en contraste con la atención que se le otorga a minorías y <i>problemas raciales</i> de otros países. <i>Los Derechos Humanos</i> aparecen frecuentemente en los textos y se reivindica su cumplimiento pero se asocia su incumplimiento a los países de Tercer Mundo, transmitiendo de modo implícito que en nuestra realidad sí se cumplen. <i>La Solidaridad con los pobres, explotados, perseguidos, hambrientos y marginados</i> se estimula desde los textos escolares, pero de modo explícito y en ocasiones implícito todos estos problemas: hambre, pobreza, explotación se sitúan fuera de nuestras fronteras, predominantemente en el llamado Tercer Mundo.
	Subirats (1993)
	No existe conflicto social y las relaciones sociales aparecen descontextualizadas.

Si la realidad se configura como un paraíso con ausencia de todo tipo de problemáticas carece de sentido intentar cambiarla y mejorarla, por tanto, nuestro único objetivo sería conocer esa realidad, comprenderla e intentar mantenerla como está.

- **La diversidad como una cuestión “políticamente correcta” cargada de un valor puramente estético.**

La visión que se ofrece de la realidad básicamente se presenta desde un único punto de vista, es antropocéntrica, eurocéntrica y adultocéntrica. Se construye a través de modelos de familia, población o Estado únicos que adquieren el adjetivo de legítimos y valiosos, de este modo parece que la diversidad no tiene posibilidad de formar parte de estos discursos. Pero probablemente si se constatará de forma explícita una ausencia total de diversidad en los libros de textos resultaría sencillo cuestionarlos. Esta ausencia de diversidad tratada de modo sutil coincide con la valoración sobre la discriminación sexista en el tratamiento que se da a hombre y mujeres en los libros de texto recogido en las conclusiones de las investigaciones llevadas a cabo por Blanco (2000) o Subirats (1993) presentadas en el capítulo VI de este trabajo.

La diversidad no aparece en los distintos aspectos de la realidad que se recogen en el discurso de las unidades didácticas pero sí en las ilustraciones preferentemente dibujos o en textos desconectados, que representan a personas cuyos rasgos físicos son muy diferentes y que están sonrientes, juntos, personas que no sabemos que están haciendo y que no aportan información adicional. Son ilustraciones que hemos recogido dentro de la categoría: Tratamiento “Benetton”.

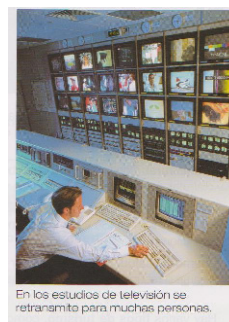


p.156/157 Editorial2-4º

Reforzando algunas de las conclusiones recogidas anteriormente de los estudios realizados por Subirats (1993) y Blanco (2000), las diferencias de género se asocian a desigualdades de forma sutil, así hemos visto que la representación de hombres desempeñando una profesión, es decir, realizando una función activa se realiza mayoritariamente a través de fotografías, en cambio, en el caso de las mujeres se utilizan dibujos. Esta estrategia provoca la jerarquía de dos realidades colocando a los hombres en el plano de lo real y a las mujeres en el plano de lo irreal o imaginario, y nos lleva a plantearnos si resulta demasiado complicado para una gran empresa editorial obtener una fotografía de una mujer ejerciendo la medicina, trabajando como policía o realizando las funciones de juez.



p. 186 Editorial1- 3^o



p. 181 Editorial1- 4^o

Algún “desliz”, fuera de toda sutileza, puede seguir apareciendo en los textos cuando parecen utilizar el genérico masculino para referirse por ejemplo a las profesiones y aparece alguna de ellas en femenino, como en el siguiente texto:

“Los agricultores, trabajadores de la industria, diseñadores, trabajadores que cosen..., camioneros y en las tiendas las dependientas...”



p. 165 Editorial2- 4º

▪ **Diferencias en el tratamiento de ambas editoriales con respecto a algunos de las temáticas analizadas**

Aunque en las unidades didácticas de las dos editoriales predominan las coincidencias en cuanto a mensajes transmitidos en torno a los aspectos de la realidad analizados, hay variantes que resulta interesante tener en cuenta.

Con respecto al tratamiento de la información y de las ilustraciones referidas al tema de la familia en la Editorial1 encontramos mayor cantidad de alusiones aunque poca variedad en los contenidos abordados. En la Editorial2 pocas alusiones pero que tocan aspectos más variados del tema y concretamente esta editorial recoge un texto que nos puede dar una pista de lo que serían contenidos que podrían formar parte de un currículo intercultural. Se trata de un texto, en su forma y contenido inclusivo, que nos presenta una de las formas de conocernos mejor que es a través de nuestra historia:

“La historia familiar

Todos tenemos una historia familiar. Las fotos, los recuerdos y los objetos que utilizábamos en el pasado forman parte de ella.

Hablar del pasado es contar nuestra historia. Y contar nuestra historia es conocernos.”
p.201 Editorial2-3º

La diversidad de población se hace más presente en la Editorial2 pero esta presencia es fundamentalmente estética o decorativa, sin voz propia.

Ambas editoriales definen España como un Estado democrático pero esta afirmación se asocia a distintos significados, así, en la Editorial1 se asocia fundamentalmente a las elecciones electorales y a la Constitución, mientras que en la Editorial2 se insiste en que para que un Estado sea democrático, además de que las personas puedan elegir a sus representantes, se ha de garantizar que todas las personas tengan los mismos derechos y deberes y se recoge la importancia de que existan diferentes partidos políticos y de la participación ciudadana, aunque aparezca de forma tergiversada.

Sobre la existencia de servicios: públicos y privados, se hace referencia sólo en la Editorial2, y sobre el voluntariado sólo en la Editorial1.

La Editorial2 aporta algún matiz importante a la temática relacionada con las actividades comerciales, que no aparecen en la Editorial1:

- Los derechos de los consumidores.
- Las formas de pago, introduce el papel del dinero dentro de esta actividad y las formas en qué se puede pagar.
- El comercio electrónico, además, la Editorial2, lo presenta desde dos perspectivas interesantes y, de alguna manera, contrapuestas: la comodidad y la inseguridad.

Los contenidos referidos a lugares relevantes del mundo presentan una diferencia que considero significativa entre ambas editoriales. Mientras la Editorial1 suele presentar fotografías genéricas de lugares, sin especificar a qué población corresponden tratando de reflejar alguna de las informaciones recogidas en los textos; la Editorial2, indica qué ilustración refleja algún aspecto presentado en los textos y lo hace mayoritariamente con fotografías en las que se indica a qué población o lugar concreto corresponden. Así, la correspondencia entre textos e ilustraciones es mayor y el mensaje se carga de realidad.

Editorial1, información acompañada de fotografía genérica de una industria:

Localización de las industrias asturianas

Las principales zonas industriales de Asturias se concentran en el triángulo formado por las ciudades de Oviedo, Gijón y Avilés:

- En las poblaciones de Gijón y Avilés se concentran las industrias asturianas **del metal**.
- En localidades como Salas, Siero, Noreña, Nava o Cabrales se localiza la industria **alimentaria** asturiana.
- En el río Navia se han construido varias **centrales hidráulicas** que producen electricidad. También son importantes las **centrales térmicas** de Aboño, Lada y Soto de Ribera.



p.171 Editorial1-4º

Editorial2, información que se acompaña de una fotografía de una industria, indicando su ubicación y los productos que fabrica:

3. La industria

En Asturias, las industrias que fabrican más productos son:

- Las **industrias metalúrgicas y siderúrgicas**, que obtienen metales y productos hechos con metal.
- Las **industrias alimentarias**, que envasan, conservan o transforman productos alimentarios, como las conservas de pescado, los quesos y la sidra.
- Las **industrias químicas**, que obtienen productos como fibras sintéticas y otros materiales. ③



p.163 Editorial2-4º

La única referencia a un personaje histórico asociado de algún modo a una población de Asturias, la encontramos en la Editorial2:

(Actividad)

“Gaspar Melchor de Jovellanos

nació en Gijón en 1744. Estudió en la Universidad de Oviedo....

Murió en Puerto de la Vega, concejo de Navia, en 1811”

p.205 Editorial2-4º

Una vez presentado cómo es el conocimiento de la realidad que se construye a través de los libros de texto nos planteamos la siguiente cuestión:

1.3. ¿El conocimiento que la escuela transmite y legitima a través de los libros de texto resiste un análisis intercultural?

El conocimiento que se construye a través de los libros de texto responde fuertemente a una visión monocultural de la realidad. Esta realidad monocultural, se presenta desde una sola perspectiva, carente de conflictos, constituyéndose como válida y legítima y dejando fuera otros puntos de vista y visiones del mundo. Desde un enfoque intercultural señalamos que es fundamental que en la selección de contenidos se tenga en cuenta:

- La experiencia personal del alumnado,
- El conocimiento y reconocimiento del “otro”,
- El reconocimiento y legitimación de la diversidad,
- Aspectos de la realidad relacionados con conflictos, desigualdades e injusticias, y
- Estrategias y competencias que permitan al alumnado resolver conflictos y transformar y mejorar la sociedad.

Los libros de texto presentan una serie de contenidos presuponiendo unos conocimientos previos por parte del alumnado que responden a unos criterios homogeneizadores. Estos conocimientos previos se fijan, fundamentalmente, en función de los contenidos trabajados a través del libro de texto del nivel educativo precedente. Así, el libro de texto da por supuesto, que si el estudiante está en cuarto de Educación Primaria, es que ha trabajado y tiene adquiridos y asimilados los contenidos que recoge el libro de texto de tercero de Educación Primaria y a partir de esos contenidos trabajados, ha construido un conocimiento determinado de distintos aspectos de la realidad. Construcción del conocimiento que se presupone igual para todo el alumnado.

Hemos de señalar que los libros de texto analizados no sólo presuponen unos conocimientos previos del alumnado sino que también prevén las dificultades que el alumnado puede encontrar, de algún modo actúan como “adivinatorios”: adivinan qué conocimientos previos tiene y qué dificultades va a encontrar al abordar los nuevos contenidos.

Además, los libros de texto, como hemos visto anteriormente, recogen modelos únicos de distintos aspectos fundamentales sociales y culturales como familia, población o trabajo, por tanto, no se favorece que la diversidad de alumnado que hemos definido como la norma, se identifique con una realidad y una sociedad única y homogénea.

El “otro”, es decir, aquellas personas que no responden al estereotipo de hombre adulto, delgado, sano y con “rasgos europeos”, hemos constatado que no aparece en los textos y cuando aparece lo hace sin significación, sin desempeñar funciones activas y sin realizar ninguna aportación al conjunto de la sociedad.

El modelo de ciudadanía y las relaciones sociales que se establecen a través de los libros de texto entendemos que responden a una perspectiva hegemónica, refiriéndonos por hegemónica a una perspectiva defendida por grupos con poder. Es importante no confundirla con la idea que, en ocasiones, se trata de transmitir que identifica esta perspectiva hegemónica con la perspectiva de la mayoría de la ciudadanía y la realidad que presentan los libros de texto es la que es vivida por la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas. Entiendo que una representación monocultural de la realidad, con ausencia de conflictos no es la que comparte una mayoría, si no la que le interesa transmitir a grupos que tienen en sus manos el poder de hacerlo. Grupos que tienen especial interés en que el actual “status quo” se mantenga. Como hemos señalado en distintos momentos de la presente investigación, si la sociedad en que vivimos es un paraíso, ¿por qué y para qué cambiarla?

Por tanto, podemos concluir que la construcción del conocimiento que la escuela transmite y legitima a través de los libros de texto no resiste a un análisis intercultural y sí que podría encajar en los presupuestos y objetivos pretendidos desde enfoques que en este trabajo hemos denominado asimilacionistas y/o compensatorios (capítulo II). Asimilacionistas, en los que se trata de construir una cultura común y se fomenta la homogeneidad cultural y cuyo principal fin es la reproducción y justificación de un sistema y organización social, unas relaciones de poder, una visión del mundo, y compensatorios basados en un modelo de déficit sociocultural que se ha de compensar. Desde una perspectiva más optimista principalmente en la Editorial2, por las diferencias que presenta respecto a la Editorial1 y que hemos recogido anteriormente entre ambas editoriales, podríamos hablar de cierto pluralismo superficial desde el que se reconoce la existencia de diferentes grupos socio-culturales pero en base a discursos dados desde posiciones de poder y negándoles la palabra a sus protagonistas.

1.4. ¿Qué medidas aplicadas a los libros de texto pueden promover su adecuación a un enfoque intercultural?

La respuesta a esta cuestión la vamos a formular a través de la presentación de una serie de medidas que entendemos pueden promover un mayor ajuste intercultural en los libros de texto, y las vamos a exponer en función de los agentes que podrían llevar a cabo estas propuestas:

La Administración educativa competente

En un momento en el que se llevan a cabo todo tipo de evaluaciones desde la Administración: evaluaciones de diagnóstico al alumnado, evaluaciones al profesorado, a los centros educativos, ... sería interesante que también desde las administraciones competentes se promoviera la evaluación de un recurso que hemos constatado que tiene una fuerte presencia y peso en los centros educativos.

Esta valoración del libro de texto debería, al igual que ocurre con el resto de evaluaciones institucionales acompañarse en función de los resultados obtenidos, de planes de mejora de este recurso.

Los indicadores utilizados para valorarlo podrían relacionarse con el desarrollo de las competencias básicas que recoge la normativa vigente para que, de este modo, esta evaluación pueda complementar a la evaluación de diagnóstico recogida en la LOE.

Los grupos editoriales

Sería interesante que estos grupos tuvieran en cuenta una serie de criterios partiendo de que la selección de contenidos que hagan debe potenciar la presencia explícita de diferentes personas y referentes culturales, evitar la fragmentación de contenidos y utilizar diferentes perspectivas. Sería interesante que usaran en la selección y organización de los contenidos estrategias como:

- **Conexión:** los contenidos culturales se presentan interrelacionados dentro del discurso del material.
- **Relativismo, contextualización e “historicidad”:** Las situaciones de injusticia se ubican dentro de un contexto económico, social, político y cultural, y con una historia que recoge las relaciones de clase y de poder. Los fenómenos culturales se ofrecen desde diferentes puntos de vista.
- **Autonomía:** Las personas se presentan desempeñando funciones activas e influyentes, como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida y se promueve una autoimagen positiva de sí mismas.
- **Significatividad:** La realidad social, las costumbres, estilos de vida y tradiciones se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y el papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos.
- **Complejidad:** Se presenta la sociedad y las relaciones que en ella se establecen como una realidad multifactorial y compleja.

- Identificación: Las personas pertenecientes a minorías o grupos específicos, sus costumbres, estilos de vida y tradiciones se ofrecen como parte de una realidad común, expresando los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de cada cual.

El profesorado

Considero que el profesorado se constituye en un agente clave para la transformación de la enseñanza y en el caso particular de esta investigación para emprender un camino hacia una educación intercultural, para ello considero importante: el empoderamiento del profesorado, es decir, que sea consciente y explicita su poder de decisión en torno a los distintos aspectos que regulan las prácticas educativas de las que forma parte, que recupere y amplíe su papel como organizador de la práctica docente, evitando delegar esta función en los libros de texto o las guías para el profesorado, y se les descargue de otras tareas burocráticas poco relacionadas con su perfil profesional.

Resultaría interesante que utilizara variedad de recursos, pero “poniendo los pies en la tierra” y partiendo de que como hemos comprobado, en la actualidad, la presencia de los libros de texto es mayoritaria, un primer paso importante hacia una educación intercultural es la utilización de este recurso de modo flexible, adaptándolo a la diversidad de las aulas y descargando los contenidos que en el se recogen de los adjetivos de “válidos”, legítimos y únicos. Si trabajamos con este recurso desde su cuestionamiento, el conocimiento que construyan los estudiantes puede encajar en un enfoque intercultural. En este sentido, una de las posibilidades de valoración y cuestionamiento de contenidos es la propuesta en esta investigación a través del sistema de categorías aplicado en la misma: ¿Qué voces están presentes y cuáles no?, ¿qué contenidos aparecen desconectados?, ¿qué aspectos de la realidad aparecen en las fotografías y cuáles en los dibujos?, las situaciones de desigualdad ¿en qué contexto y momento histórico se producen?,...

Además, el profesorado es el único que puede incorporar las experiencias personales y previas del alumnado a la construcción del conocimiento de la realidad, ¿cómo puede alguien ajeno: una editorial o una asesoría técnica experta en normativas educativas, “presuponer” y fijar las experiencias y conocimientos previos de una persona en particular a la que desconoce, con la que no ha interactuado nunca? En definitiva, “en manos” del profesorado está:

- La incorporación del conocimiento previo y las experiencias personales del alumnado.
- La incorporación de contenidos que cuestionen los mensajes que transmiten los libros de texto.
- La utilización de variedad de recursos personales y materiales para la construcción del conocimiento.
- El fomento de la inclusión, la interacción, la cooperación entre el alumnado para crear un espacio común, y potenciar la construcción de significados compartidos.

Por tanto, para poner en marcha y en práctica un currículo intercultural, el papel que juega el profesorado es fundamental. En este sentido, también resulta fundamental que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, se encamine a dotar a estos profesionales de la educación de competencias y estrategias que le permita alcanzar con éxito los fines y objetivos de la educación intercultural y la conformación de un currículo, también definido, como intercultural.

2. Limitaciones del estudio

Las limitaciones detectadas en la investigación llevada a cabo se refieren fundamentalmente a los siguientes aspectos:

En primer lugar, la dificultad para disponer de los ejemplares a analizar, ya que, como se recoge en el capítulo VII, apartado 6: *Selección de editoriales*, se solicitó la colaboración de distintas editoriales a través del préstamo de ejemplares de libros de texto y únicamente dos editoriales cedían sus ejemplares de forma gratuita. Editoriales que inicialmente no resultaron las más significativas para analizar debido a su escasa presencia en los centros. Por ello, puse en marcha mi “red social”: compañeros y compañeras de trabajo, familiares y amistades que pudieran disponer de los ejemplares que necesitaba y a través de esta vía, conseguí el material que precisaba para la investigación.

Asimismo, otra limitación fue la uniformidad y homogeneidad de los libros de texto, debido al fracaso en encontrar otros materiales u otros enfoques. El modelo de libro de texto se repetía en unas editoriales y otras.

Otra limitación la constituye la cantidad de información analizada, si bien en un primer momento se realizó un vaciado de unidades didácticas de todos los niveles educativos de Educación Primaria, las limitaciones de tiempo y el hecho de que el análisis lo realizara una única investigadora motivó la necesidad de acotar el material a analizar y con su justificación correspondiente, se seleccionaron veinte unidades didácticas de los niveles que conforman el segundo ciclo de Educación Primaria.

La utilización para el análisis de un sistema de categorías preestablecido cuya aplicación puede haber dejado fuera del análisis aspectos interesantes sobre los que investigar.

Por último, señalar que, en un primer momento, la validación del sistema de categorías y de su aplicación, llevada a cabo en solitario dentro del estudio empírico de este trabajo, se constituyó en un obstáculo, que se ha superado gracias a la colaboración de investigadores expertos con los que he compartido esta parte de mi investigación y que me han aportado sugerencias y comentarios valiosos.

3. Recomendaciones para futuras investigaciones

La elaboración de esta Tesis se constituye en un punto de partida hacia futuros trabajos que pueden plantearse. Como hemos señalado en el apartado anterior, una de las limitaciones de esta investigación ha sido la cantidad de material a analizar, por ello, resultaría interesante un análisis del tratamiento que se da a distintos temas en otros niveles educativos para valorar su ajuste intercultural. Por otra parte, también considero que cada uno de los temas o aspectos de la realidad sobre los que se ha realizado en análisis: familia, población, trabajo,... podría constituirse en el foco de atención de futuros trabajos, ganando así los mismos en profundidad.

Sería interesante realizar un análisis de los libros de texto sin utilizar categorías preestablecidas, de modo etnográfico, dejando, de este modo, que afloren aspectos que “a priori” desconocemos.

Por otro lado, teniendo en cuenta una de las conclusiones planteadas en referencia a la importancia del papel que pueden desempeñar el profesorado y las familias tanto en la selección como en el uso que se hace del libro de texto en los centros educativos y en los hogares, considero que se trata de dos colectivos que pueden constituirse en objeto de estudio de futuras investigaciones y de este modo, complementar el estudio de la construcción del conocimiento sobre la realidad que lleva a cabo el alumnado.

Por último, y volviendo al principio de la Tesis, a la justificación, uno de los condicionantes que han motivado este trabajo es mi preocupación por la gestión de los silencios en el aula: ¿quién o qué tiene voz en el centro educativo, en las aulas? ¿Qué conocimiento se construye a través de esas voces y de las ausentes? En esta investigación nos hemos centrado en uno de los recursos que tiene voz propia y que está presente en las aulas, sería interesante analizar las prácticas escolares y ver cómo se gestionan las voces y los silencios de los distintos agentes

que conforman la comunidad educativa y de los diferentes recursos con los que cuenta el alumnado.

Todas estas líneas de investigación deberían ir acompañadas de un estudio sobre las repercusiones que pueden tener en la formación inicial y permanente del profesorado o al menos “darnos pistas” de que iniciativas pueden mejorar esta formación, mejora que repercutirá en la consecución de prácticas educativas más ajustadas a un enfoque intercultural.

La apuesta por una educación intercultural en los términos en que se ha defendido en esta Tesis parece configurarse como una especie de *Viaje a Itaca*, una utopía. Pero como ocurre con el *Viaje a Itaca*, quizá lo más importante no sea la meta si no el camino que se emprende.

CAPÍTULO XI.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Book.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad En: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Madrid, 15-17 marzo, 2006. En: <http://www.uned.es/congreso-inter-educación-intercultural/pretceille-spagnol.pdf> (Consultado el 20 de Noviembre de 2007).

ABELA, J. (2003). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. En: <http://www.fundacion-centra.org/pdfs/S200103.PDF>, (Consultado el 20 de octubre de 2008).

AGUADO, T. (1996). Educación Multicultural: su teoría y su práctica. *Cuadernos de la UNED* nº 152. Madrid: UNED.

AGUADO, T., GIL, J.A., JIMÉNEZ, R.A., SACRISTAN, A., ALVAREZ, B., BALLESTEROS, B., MALIK, B. (1999) *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE. MEC.

AGUADO, T. (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw- Hill.

AGUADO, T. *Educación intercultural. La ilusión necesaria*. (2004) UNED. En: www.aulaintercultural.org (Consultado el 1 de enero de 2006).

AGUADO, T.; GIL, I., MATA, P. (2005a). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.

AGUADO, T. Y GRAÑERAS, M. (2005b). La investigación en educación intercultural en España, en CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.

AGUADO ODINA, MARIA TERESA. (COORD.); ÁLVAREZ, BEATRIZ; BALLESTEROS, BELÉN; GIL JAURENA, INÉS; MALIK, BEATRIZ; MATA, PATRICIA; SÁNCHEZ, MARIFÉ; TÉLLEZ, JOSÉ A.; CUEVAS, LISELOTTE; LUQUE, CATALINA; DEL OLMO, MARGARITA; HERNÁNDEZ, CARIDAD; MOYA, ASUNCIÓN; GARCÍA, PILAR; BULI HOLMBERG, JORUN; MORKEN, IVAR; PORINA, VINETA; SOEIRO, ALFREDO; PINTO, MARIA; BROWNE, ALAN; BAUMGARTL, BERND; LAUBEOVA, LAURA. (2006a). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective*. Madrid: UNED.

AGUADO ODINA, TERESA. (COORD.); ALVAREZ, BEATRIZ; BALLESTEROS, BELÉN; CASTELLANO, JOSÉ LUIS; CUEVAS, LISELOTTE; GIL JAURENA, INÉS; MALIK, BEATRIZ; MATA, PATRICIA; SÁNCHEZ, MARIFÉ; TÉLLEZ, JOSÉ A.; HERNÁNDEZ, CARIDAD; DEL OLMO, MARGARITA; GARCÍA, PILAR; MOYA, ASUNCIÓN; BULI, JORUN; MORKEN, IVAR; BROWNE, ALAN; LAUBEOVA, LAURA; BAUMGARTL, BERND; VETTER, JOHANNES; SCHAUMBERGER, GERHARD; PORINA, VINETA; TIPANS, OLGERTS; LEITAO, SUSANA; PINTO, MARIA. (2006b). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.

AGUADO ODINA, T. (COORD.); BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B.; GIL JAURENA, I.; JIMÉNEZ FRÍAS, R.; LUQUE DONOSO, C.; MALIK LIÉVANO, B.; MATA BENITO, P.; RODRÍGUEZ FRANCISCO, E.; SUÁREZ ORTEGA, M.; DEL OLMO PINTADO, M.; OSUNA NEVADO, C.; HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C.; TÉLLEZ MUÑOZ, J. A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; RE CRUZ, A.; NUÑEZ-JANES, M.; BAUMGARTL, B.; CÁRDENAS AYALA, M. (2007a). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Madrid: Pearson Educación.

AGUADO ODINA, TERESA (DIR.); ÁLVAREZ GONZÁLEZ, BEATRIZ; BALLESTEROS VELÁZQUEZ, BELÉN; CASTELLANO PÉREZ, JOSÉ LUIS; GIL JAURENA, INÉS; HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, CARIDAD; JIMÉNEZ FRÍAS, ROSARIO A.; LUQUE DONOSO, CATALINA; MALIK LIÉVANO, BEATRIZ; MATA BENITO, PATRICIA; SÁNCHEZ GARCÍA, M^a FE; TÉLLEZ MUÑOZ, JOSÉ A. (2007b). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. En: www.uned.es/centrointer. (Consultado el 31 de julio de 2008).

ALEGRET, J.L. et. Al. (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: Institut de Ciències de L'Educació de la Universitat Autònoma, Consell de Bienestar Social de L'Ayuntament de Barcelona.

ANELE, (2009) Informe: *Reflexiones Y Propuestas Sobre Las Políticas De Gratuidad De Los Libros De Texto En España*. Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza. Elaborado por Bernardo Bayona Aznar. En: <http://www.anele.org>, (Consultado el 4 de enero de 2010).

APPLE, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

APPLE, M. W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós- MEC.

APPLE, M. W. (1995a) *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

APPLE, M. W. (1995b). La política del saber oficial: .Tiene sentido un curriculum nacional?. En: V.V.A.A. *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, pp. 153-171.

APPLE, M. W. (2002) *Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad* Barcelona: Paidós.

AREA MOREIRA, M. (1994): Los medios y materiales impresos en el currículum. En SANCHO, J. M. *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori, pp. 87-113.

BANKS, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, en James A. Banks y James Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, Londres: Holt, Rinehart and Winston.

BANKS, J. A. (1989a). Multicultural education: characteristics and goals, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 2-26.

BANKS, J. A. (1989b). Integrating the curriculum with ethnic content: approaches and guidelines, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 189-207.

BANKS, J.A. (1993): The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, junio-julio, pp. 4-14..

BANKS, J.A. (1995) Multicultural Education: Its effects on students, racial and gender role attitudes. En BANKS, J.A. Y MCGEE BANKS, CH.A. (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nueva York: McMillan Pub, pp. 617- 627.

BANKS, J.A. (1996) Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice. En BANKS, J.A. Y MCGEE BANKS, CH.A. (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nueva York: McMillan Pub, pp. 3-23.

BANKS, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BENNET, CH. (1990) *Comprehensive Multicultural Education: Theory and practice*. Nueva Cork: Allyn and Bacon.

BENNETT, CH. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research*, vol. 71, nº 2, pp. 171-217.

BLANCO, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En: ANGULO, F. ; BLANCO, N. (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 263 - 280.

BLANCO, N. (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto? *Kikiriki. Cooperación educativa*, 54, pp. 47-52.

BLANCO, N. (2000a). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.

BLANCO, N. (2000b) Mujeres y hombres en el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto. En Santos Guerra, M.A. coord.: *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, pp. 119-148.

BLANCO, N. (2001) La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikiriki. Cooperación educativa*, nº 61, pp. 50-56 .

BOBBITT, F. (1918) *The curriculum*. Illinois: The University of Illinois Library.

CALVO BUEZAS, T. (1.989) *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Editorial Popular S.A.

CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación*. Madrid: Editorial Alauda Anaya.

CARBONE, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires. Argentina: Grafignor.

CARBONELL I PARIS, F. Desigualdad social, diversidad cultural y educación En Aja, E., Carbonell, F., Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada). Funes, J. y Vila, I. Fundación La Caixa. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. (pp.99- 118) Colección Estudios Sociales. Núm.1- 2000a.

CARBONELL I PARIS, F. (2000b) Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía* nº 290, pp. 90-94.

CARBONELL SEBARROJA, J. (2008). Las competencias no bastan. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 380, p. 3.

CDR (1997) Dictamen realizado por el Comité de las Regiones el 16 de julio de 1997. En <http://eur-lex.europa.eu>, (Consultado el 1 de diciembre de 2009).

CIDE. (2002). *Documentación bibliográfica: Investigaciones sobre Educación Intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002*. Madrid: CIDE. En www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/investigacion.pdf. (Consultado el 25 de octubre de 2004).

CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.

CNICE-Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. (2004). *Atención a la diversidad*. En: www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad (Consultado el 14 de diciembre de 2008).

COLL, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En: *Infancia y aprendizaje*, nº41, pp.131-142.

COMISIÓN EUROPEA (2009) *La situación económica de la Unión Europea se agrava*. En: http://ec.europa.eu/economy_finance/articles/index_en.htm (Consultado el 20 de febrero de 2009).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Gobierno de Asturias. *Evaluación de diagnóstico Asturias 2009: unidades de evaluación de primaria* (2009).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (1995) *Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, de 23 de octubre de 1995, reunidos en el seno del Consejo, sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia*. En: http://europa.eu/documentation/official-docs/index_es.htm (Consultado el 15 de noviembre de 2009).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (1997) *Declaración del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo de 16 de diciembre de 1997 sobre el respeto de la diversidad y la lucha contra el racismo y la xenofobia*. En: http://europa.eu/documentation/official-docs/index_es.htm (Consultado el 15 de noviembre de 2009).

DECRETO 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA, 16 de junio de 2007).

DELGADO RUÍZ, M. (2003). El discapacitado cultural. *Cuadernos de Pedagogía* nº326, pp. 69-70.

EISNER, E. (1979). *The Educational imagination*. Londres: Ed. MacMillan.

ESSOMBA, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

FGEE, (2009). *Estudio de Comercio Interior del Libro 2008*, en su vigésima edición. Federación de Gremios de Editores. Madrid. Nueva Imprenta SA. En: <http://www.federacioneditores.org> (Consultado el 10 de noviembre de 2009).

FGEE, (2009). *Comercio Interior del Libro en España 2008 (avance a julio de 2009)*, para las ventas. Para los Alumnos: MEC, *Las Cifras de la Educación en España 2008-2009*. Federación de Gremios de Editores. Madrid. Nueva Imprenta SA. En: <http://www.federacioneditores.org>, (Consultado el 29 de noviembre de 2009).

GALINO, A. Y ESCRIBANO, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.

GARCÍA PASCUAL, ENRIQUE (1996). Tesis Doctoral: *Libros de Texto y Reforma Educativa. Análisis de los textos escolares en Educación Primaria*. Dtor.: Manuel Area. Universidad de Zaragoza.

GARCÍA MÍNGUEZ, J Y BEAS MIRANDA, M. Análisis histórico del texto. En: Mínguez, J. Y Beas, M. (1995) *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L., pp. 13-46.

GIL JAURENA, I. (2008) Tesis Doctoral: *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*. Dtora.: Teresa Aguado Odina. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.

GIMENO SACRISTAN, J. (1991a). Currículum y diversidad cultural. Ponencia en *11º Jornadas de Enseñantes De Gitanos*. Valencia, 4 de septiembre.

GIMENO SACRISTAN, J. (1991b). Currículum y diversidad cultural. En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

GIMENO SACRISTÁN, J., ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp.171-223.

GIMENO SACRISTÁN, J., (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En MÍNGUEZ, J. G. y BEAS, M. *Libro de Texto y Construcción de materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). Textos y democracia cultural: Estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones. En: PEREYRA, M. y Otros, (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares / Corredor, pp. 352 - 394.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003) Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, pp.11-34.

GIROUX, H. (1.996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (1.999). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: El árbol de la memoria.

GIROUX, H. (2.001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó., pp. 109-126.

GRANT, CARL A. Y CHRISTINE E SLEETER. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform, en J. A. Banks y Ch. A. McGee Banks, *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon.

GRAÑERAS, MONTSERRAT; LAMELAS, RICARDO; SEGALERVA, AMALIA; VÁZQUEZ, ELENA; GORDO, JOSÉ LUIS; MOLINUEVO, JULIA. (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE. Colección CIDE nº 135.

GRUNDY, S., (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, (1998) *Libros De Texto y Diversidad Cultural*. Madrid: TALASA Ediciones S.L.

GUNTER DIETZ, (2001) Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En: Javier de Prado Rodríguez (ed.): *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales, pp. 17-71.

HERNÁNDEZ, F. X., (2002) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ y DEL OLMO. En VERA MUÑOZ, M.I. y PÉREZ I PÉREZ, D. (coord.) (2004). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Editores: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recoge los contenidos presentados a: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (15. 2004. Alicante).

IDEPA, Instituto de Desarrollo Económico del Principado de Asturias. *Demografía y población*. En: www.idepa.es, (Consultado el 20 de junio de 2009).

INE, Instituto Nacional de Estadística (2010) *Tasa de paro del cuarto trimestre de 2009*. En: <http://www.ine.es>, (consultado el 25 de febrero de 2010).

JAMES. A. J, Y JEFFCOATE, R. (1985). *The School in the Multicultural Society*. Londres: Harper & Row Publishers.

JOHNSEN, E. B. (1996) *Libros de texto en el caleidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2007) Tesis Doctoral: *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Dtor.: José Manuel Esteve Zaragaza. Universidad de Málaga.

LEY Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

LEY Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002.

LEY Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

LLUCH BALAGUER, X; SALINAS CATALÁ, J. (1996). Uso y (abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 252, pp. 80-84.

LLUCH BALAGUER, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 328, pp. 82-86.

LYNCH, J. (1986). *Multicultural education. Principles and practice*. London: Routledge education Books.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992a). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, pp. 8-13.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992b). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, pp. 14-18.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J., (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Ediciones Diada.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). Interrogando al material curricular. (Guión para el análisis y la elaboración del material curricular). En MÍNGUEZ, J. G. y BEAS, M. *Libro de Texto y Construcción de materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L., pp. 221-245.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

MORIN, E. (2004) *La identidad Humana El Método V. La humanidad de la humanidad*. Barcelona: Círculo de Lectores.

MUÑOZ JORDÁN, A. (2004). Tesis Doctoral: *Marroquíes en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria (ESO): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación*. Dto.: Martínez Bonafé, J. Universitat de Valencia.

MUÑOZ SEDANO, A. (2004) *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*, en LINARES GARRIGA, J.E., *Materiales para la formación sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

ONU (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966 Entrada en vigor: 3 de enero de 1976.

ONU (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

ONU (2000). *Declaración del Milenio*.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992a) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp.63-77.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992b) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp.17-33.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1994) La cultura escolar en la sociedad postmoderna *Cuadernos de Pedagogía*, nº225, pp. 80-85

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998a) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata SL

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998b) La cultura institucional en la escuela *Cuadernos de Pedagogía*, nº266, pp. 79-82

PINAR, W. (1979). La reconceptualización en los estudios del currículum. En: GIMENO, J. y PEREZ, A. (1989), *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal, pp.231 - 240.

PORTA, L. Y SILVA, M. (2003). *La investigación cualitativa : El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. En: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>, (Consultado el 10 octubre 2008).

POZO, J.I.; MONEREO, C. (2007) Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 370, pp. 87-90.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomos I y II. 21ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE nº 220, 13 de septiembre de 1991)

REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación (BOE nº 62, 12 de marzo de 1996)

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE nº 293, 8 de diciembre de 2006)

RESOLUCIÓN de 6 de octubre de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de becas y ayudas a las familias para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario (BOPA, núm. 237, de 13 de octubre de 2006).

RUIZ MARTÍNEZ, M. (2009) *Aumenta el número de jóvenes sin techo*. En: Cadenaser.com, (Consultado el 12 de diciembre de 2009)

SABARIEGO PUIG, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brower.

SAMI NAÏR, (2003). *El imperio frente a la diversidad del mundo*. Barcelona: Círculo de Lectores.

SANTOS GUERRA, M.A. (2008). ¿Viene PISA del verbo “pisar”? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 381, pp. 60-63.

SANTOS GUERRA, M.A. (2010). Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 397, pp. 90-93.

SELANDER, S., (1995). “Análisis del texto pedagógico” en MÍNGUEZ, J.G. y BEAS, M. *Libro de Texto y Construcción de materiales Curriculares*. Granada. Proyecto Sur de Ediciones S. A. L., pp.131-162.

SERRA I SALAMÉ, C. Y ALEGRET I TEJERO, J.LL. (1997). La diversidad humana en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, nº264., pp.20-23.

SLEETER, CH. y GRANT, C. (1991): Race, class, gender and disability in current textbooks. En APPLE, M. W. y CHRISTIAN-SMITH, L.K.(Eds.). *The politics of the textbooks*. Londres: Routledge, pp. 78-110.

SUBIRATS, M. (1994) “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy” *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 6. (Septiembre- Diciembre), pp.49-78.

SUBIRATS, M. (2009) “La escuela mixta ¿garantía de coeducación?” Consejo Escolar del Estado. *Revista: Participación Educativa*. Número 11. (Julio), pp.94-97.

TORRES SANTOMÉ, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1995): "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de dialogo y acción". En: V.V.A.A., *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid. Morata, pp. 232-253.

TORRES SANTOMÉ, J. (1996) Sin muros en las aulas: el currículo integrado. *Kikiriki. Cooperación educativa*, nº39, pp. 39-45

TORRES SANTOMÉ, J. (1997): Multiculturalidad y discriminación, *Cuadernos de Pedagogía*, nº264, pp.30-34.

TORRES SANTOMÉ, J. (1998): Educación antirracista. Diversidad y justicia social en las aulas. En SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ PLACER, F. (coords.). *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: Virus, pp. 107-138.

TORRES SANTOMÉ, J. (2002): La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311, pp. 71-75.

TORRES SANTOMÉ, J. (2003a) Contexto sociocultural de la escolaridad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº326, pp. 20-24

TORRES SANTOMÉ, J. (2003b) La educación escolar en las sociedades multiculturales. En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, pp.113-131

TORRES SANTOMÉ, J. (2005) La selección de contenidos en el currículo básico. *Cuadernos de pedagogía*, nº348, pp. 38-41

TORRES SANTOMÉ, J. (2008) Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, nº 343, pp. 83-110.

TOURAINÉ, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. En *Revista Claves de Razón Práctica*, nº 56.

TOURINÁN LÓPEZ, J. M. (2005) Educación En Valores, Educación Intercultural Y Formación Para La Convivencia Pacífica. En *Revista galega do ensino*, nº 47 pp. 1041-1102.

TRATADO de la Unión Europea (Maastrich, 1992). Diario oficial de las comunidades europeas, C 224, 31 de agosto de 1992.

TYLER, R. (1970). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel. (Citado en todo el texto por el año de su publicación en inglés 1949).

UNESCO (2001) Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En: <http://unesdoc.unesco.org> (Consultado el 26 de diciembre de 2008).

UNESCO (2005), *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. En: <http://unesdoc.unesco.org> (Consultado el 2 de enero de 2009).

VIÑAO, A. (1998) *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel Practicum.

