

## El compromiso del ilustrador con la transmisión de los valores sociales a las nuevas generaciones.

O compromisso do ilustrador com a transmissão dos valores sociais para as novas gerações.

The illustrator's commitment to transmit social values to new generations.

**José Gijón Puerta**

*Universidad de Granada; Estrella Fages, Ilustradora Infantil.*

*Autor responsable: José Gijón Puerta.*

josegp@ugr.es

Parte de este artículo, fue presentado en el Primer Congreso internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades” y publicado en versión inglesa en Journal for Educator, Teachers & Trainers, Vol. 1. Para la actual publicación, se ha revisado y actualizado en más de un 75% de su contenido.

**Tipo de artículo:** Artículo de Actualización.

### RESUMEN

La sociedad ha cambiado profundamente en las últimas décadas, y estos cambios tienen su reflejo en todos los aspectos y ámbitos sociales. En el ámbito de la escuela, la transmisión de valores sociales requiere de un compromiso docente, que debe tener un referente en los materiales didácticos empleados y, en especial, en los libros de texto, ya que los valores que se transmiten a través de ellos son muy importantes para la formación integral de niños y jóvenes. En este sentido, las ilustraciones tienen un papel fundamental en la creación y modificación de los estereotipos sociales, y debe ser tenida en cuenta a la hora de seleccionar los textos escolares y las lecturas complementarias por parte de los docentes. Se desarrolla aquí una reflexión general sobre estos aspectos, desde las experiencias educativa y profesional de los autores en el ámbito español, que es en la actualidad similar al de las sociedades avanzadas y tecnificadas.

**Palavras-chave:** Ilustración infantil, Educación en valores, compromiso docente.

## RESUMO

A sociedade mudou profundamente nas últimas décadas, e essas alterações têm reflexo em todos os aspectos sociais. Na área da escola, a transmissão de valores sociais requer um compromisso de ensino, que deve ter uma referência nos materiais usados, e especialmente nos livros didáticos, porque os valores transmitidos através deles são muito importantes para a formação das crianças e jovens. Neste sentido, a imagem tem um papel fundamental na criação e modificação dos estereótipos sociais, e devem ser levadas em conta pelos professores ao escolher livros e leituras. Desenvolvo aqui é uma reflexão geral sobre estas questões, a partir de experiências educativas e profissionais dos autores em Espanha, que agora se assemelha à das sociedades modernas e tecnologicamente avançadas.

**Palavras-chave:** Ilustração infantil, Educação de valores, compromisso docente.

## ABSTRACT:

Society has changed profoundly in recent decades, and these changes are reflected in all social aspects. In the area of the education, the transmission of social values requires a teaching commitment, which must have a reference in the teaching materials used and, especially, in the textbooks, because the values that are transmitted through them are very important for the education of children and youth. In this sense, illustrations have a key role to play in the creation and modification of social stereotypes, and must be taken into account when teachers select textbooks and supplementary readers. Here we present a general discussion on these issues, starting from the authors' educational and professional experiences in the Spanish context, which in this day and age is similar to other modern and technologically advanced societies.

**Keywords:** Junior Illustration, Teaching values, teacher's commitment.

## INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN, VALORES E ILUSTRACIÓN

Los valores siempre han formado parte de la educación (educar es en definitiva transmitir los valores sociales compartidos a las siguientes generaciones –CAMPS, 2007–), especialmente desde que los ideales de la ilustración dieron paso al desarrollo de la instrucción pública. Y los valores no sólo los transmite el maestro con su ejemplo y a través de los contenidos que imparte, sino que, entre otros factores, también forman parte inseparable de los libros y materiales escolares, especialmente de los libros de texto, que tradicionalmente han constituido –y siguen construyendo– el apoyo básico a la acción docente y el contrato pedagógico con los alumnos y sus familias<sup>1</sup>.

Independientemente de la discusión sobre el uso de libros de texto y la tensión entre la lógica de su validez y la lógica del mercado, las lecturas que se realizaban y realizan en la escuela y las actividades escolares en general, han incluido el uso de un cada vez más generoso apoyo gráfico, sobre todo con la incorporación de las TIC, lo que nos lleva a una cultura cada vez más icónica y visual. Sin embargo, hasta hace poco tiempo este apoyo gráfico no ha sido muy estudiado y tampoco generalmente ha sido cuestionado, ya que esos mismos valores los encontrábamos en nuestro entorno familiar y social más cercano, con un elevado grado de consenso. Sin embargo, este no cuestionamiento no implica que aspectos como la identidad o cohesión nacional, étnica o social, no hayan estado especialmente vinculados a las ilustraciones de los libros de texto, en muchos casos relacionados con la visión que las representaciones geográficas y mapas fijan en los lectores, más allá del texto que ilustran (LÓPEZ FACAL, 2011). En este sentido, la polémica aún vigente en el uso tradicional en los textos escolares de las proyecciones de Mercator (proyección cartográfica conforme) –ideadas para facilitar la navegación en el siglo XVI– y las nuevas propuestas de uso pedagógico del mapa de Gall-Peters (proyección cartográfica equivalente) puede ser un buen ejemplo de la potente influencia de las

imágenes en el aprendizaje y su posible carga ideológica.

Así mismo, la valoración de la ilustración –como elemento que ayuda, frena o distorsiona los contenidos de un texto–, y la valoración del propio ilustrador –como intérprete de la realidad y de las ideas expresadas por los autores en los libros– ha sido escasa. No es hasta hace un par de décadas que los nombres de los ilustradores se relegaban a la página legal de los libros, apareciendo muy rara vez en sus portadas. Incluso hoy, dos evidencias indican que aún su valoración no es muy elevada: por una parte, su nula visibilidad en las portadas de los libros de texto, que suelen considerarse “obra colectiva” y, relacionado con lo anterior, su no participación en el reparto de derechos de autoría, a diferencia de lo que ocurre con los autores de los textos.

Pero este consenso sobre la transmisión y reconocimiento de valores sociales ha cambiado profundamente en los últimos años y está en discusión su validez actual y su proyección futura. En este sentido, varios aspectos son resaltables y serán abordados en este artículo: por un lado, la aceleración del proceso de globalización, que lleva aparejados elementos de uniformidad, aculturación y asimilación (GARCÍA CASTAÑO, RUBIO GÓMEZ y BOUACHR, 2008; GIJÓN, 2011); en segundo lugar, el papel de la mujer en la sociedad y la familia, y su tratamiento en la literatura y en las ilustraciones (DE NANCLARES, 2001; PELETEIRO y GIMENO, 2000); finalmente, la irrupción de la *postmodernidad* en las sociedades avanzadas y la inestabilidad en el cuerpo de valores compartidos que esta genera, exige un alto grado de compromiso a los docentes (HARGREAVES, 2009; HERRERA TORRES y LEYTON GUTIÉRREZ, 2004). Estos elementos han contribuido a generar una crisis de valores imperantes en sociedades hasta ese momento muy homogéneas y seguidoras de tradiciones centenarias. Por lo tanto, a continuación presentaremos una reflexión sobre el papel de la ilustración y de los ilustradores, como apoyo al profesor en tanto que transmisor de valores y como intérpretes del texto y la realidad que este representa. Abordamos su compromiso con los nuevos valores compartidos por la sociedad, que han de ser promovidos por los centros educativos y por sus docentes eligiendo adecuadamente los libros y materiales didácticos, que tienen gran influencia en

<sup>1</sup>A pesar de las limitaciones que, sobre su utilización acrítica, han puesto de manifiesto autores como GIMENO SACRISTÁN (2011). Véase, por ejemplo, para el caso brasileño, BATISTA (2001) y BATISTA y ROJO (2004).

los procesos de aprendizaje y en la consolidación de valores sociales en los alumnos que los utilizan.

## 1. EL COMPROMISO DOCENTE

Incluso en la sociedad posmoderna y compleja –multiétnica, multicultural-, “el ser humano, social y cultural por naturaleza, es un ser narrativo, contador y escuchador de historias” (GIJÓN, 2010: 5). Y las historias están cargadas de valores, si bien, de forma inevitable, se suelen asociar a imágenes que representan arquetipos o estereotipos (MÉNDEZ GARCÍA, 2011).

En este contexto de transmisión de valores, unido a estereotipos y arquetipos muchas veces visuales, el compromiso docente se ha venido conceptualizando, desde distintas ópticas, como un elemento esencial para la mejora, el cambio y la innovación, penetrando en el núcleo del desarrollo profesional de los docentes y alcanzando, de este modo, lo que podríamos denominar la formación para el compromiso o la reflexión para el compromiso. Este compromiso docente se relaciona no sólo con la identidad de agente escolar del profesor, sino también con el compromiso comunitario y social –sensibilidad social, solidaridad, compromiso político– y conecta de esta forma con otros profesionales como son los ilustradores.

Así, FERNÁNDEZ CRUZ (2010: 20) ha puesto de manifiesto que al igual que en cualquier otra profesión, los docentes –y los ilustradores que, aun no siendo docentes, ayudan y apoyan la tarea de enseñar– tienen la responsabilidad de ampliar los límites de su conocimiento profesional mediante un compromiso con la práctica reflexiva, mediante la investigación y a través de una participación sistemática en el desarrollo profesional continuo a lo largo de toda su carrera. Este elemento puede aplicarse perfectamente al ámbito de la transmisión de los valores y a la selección de los materiales ilustrados, así como al de la elaboración de los mismos, considerando tanto al autor –en muchos casos docente– como al ilustrador. Este punto de vista permite conectar directamente con lo biográfico y lo auto-narrativo lo que, por otra parte, ha permitido investigar en profundidad los procesos de identificación profesional

y profesionalización para llegar más allá de la casuística individual (FERNÁNDEZ CRUZ, 2010)<sup>2</sup>.

En el ámbito de este compromiso docente, queremos situar el compromiso del ilustrador como un elemento esencial de apoyo al docente, teniendo en cuenta que éste, en el ámbito de sus competencias, selecciona el material didáctico que han de utilizar los alumnos. Si tenemos en cuenta que existen evidencias de la mejora del aprendizaje con el uso de apoyo gráfico a los textos educativos (CARNEY y LEVIN, 2002) y de que las ilustraciones puramente decorativas –cuando existen– no promueven el aprendizaje (CARNEY y LEVIN, 2002; VÄISÄNEN, 2006), podemos tener una justificación adicional para dos aspectos: por una parte, la necesidad de seleccionar cuidadosamente los materiales ilustrados de apoyo a los textos para la transmisión de los valores sociales compartidos, que en definitiva son contenidos y por tanto, susceptibles de ser enseñados y aprendidos; por otra, la incorporación del ilustrador de libros de texto para niños y jóvenes al ámbito del compromiso docente.

## 2. ILUSTRACIÓN Y VALORES EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Sin obviar los criterios editoriales, económicos, políticos o ideológicos, que muchas veces determinan las líneas esenciales para la publicación y que han sido expuestos incluso en su génesis histórica (WARDA, 2007), es innegable que el ilustrador intenta reflejar la realidad que le rodea, de manera que una realidad que ha evolucionado hacia una mayor diversidad, llegando a generar sociedades multirraciales y multiculturales, ha de tener claramente su reflejo en la evolución de la ilustración (BRAGA GARCÍA, 2011; FAGES Y GIJÓN, 2006; GIJÓN Y FAGES, 2008).

---

<sup>2</sup>El uso del método biográfico-narrativo para favorecer el desarrollo profesional de los docentes (tanto en sus elementos de formación inicial como en los relativos a la formación continua) tiene una amplia literatura que, más allá de los estudios de caso, ha permitido establecer modelos de formación basados en el uso de herramientas narrativas (FERNÁNDEZ CRUZ Y GIJÓN, 2009), aunque existen lógicamente “peligros” en el uso de estas metodologías que han sido puestos en evidencia, entre otros autores, por Tochon (2010).

La integración como concepto educativo y la igualdad de los sexos también ha sido un camino (emprendido un poco más tarde quizá en nuestro país) que se ha realizado en buena parte en las últimas dos décadas. La promulgación de la LOGSE recogió lo que se ha conocido como “ejes transversales del currículo” y que actualmente se conoce – en sentido amplio- como “educación en valores” (MEDINA Y SALVADOR, 2009).

La ilustración, simple o compleja, buena técnicamente o menos buena, apoyó siempre estos valores escritos, más o menos explícitos, interpretando los deseos del editor o del autor, en otros tiempos bajo la mirada atenta de la censura y posteriormente bajo el signo de lo “políticamente correcto” (FINN, 1995). En este sentido, el modelo familiar siempre ha sido uno de los temas “favoritos” de la ilustración, lo que ha podido generar polémicas en casos recientes, como el de la materia *Educación para la Ciudadanía*, que ha enfrentado a muchos padres con el sistema educativo, probablemente más por los contenidos y los apoyos gráficos de los libros de texto, que por el currículo oficial. También el mapa de Peters antes citado, ha sido “bendecido” por la UNESCO y muchas ONG como el mapa políticamente correcto y ha empezado a utilizar en los libros de texto de todo el mundo.

### 3. EL COMPROMISO DEL ILUSTRADOR CON LA DIVERSIDAD

Conceptos como el de interculturalidad, no han sido moneda corriente en las sociedades occidentales –a las que nos referimos aquí-, incluso en los casos en que la génesis de estas mismas sociedades ha sido completamente multicultural. Esto se ha puesto de manifiesto en multitud de estudios, pudiendo destacarse, por su singularidad, los relativos al concepto de *Whitness* (“blancura”), nacido en los años 90 del siglo XX en Estados Unidos desde la perspectiva feminista fundamentalmente (DYER, 1997; FRANKENBERG, 1993), pero analizado en profundidad en países como Noruega y Dinamarca (BLAAGAARD, 2008; KNUDSEN, 2001). En estos contextos, las representaciones tradicionales de una sociedad homogénea étnica y culturalmente “blanca”, han sido puestos en evidencia tanto en los textos como en las ilustraciones que les acompañan (KNUDSEN, 2001).

Concretamente en el caso de España, podemos decir sin temor a equivocarnos, que hasta hace muy poco tiempo, las “otras” culturas se situaban en escenarios exóticos o tiempos pasados, lo que en buena parte reflejaba una realidad, que ha cambiado radicalmente en las últimas décadas. Como ejemplos claros podemos ver las publicaciones como la *Enciclopedia Álvarez o El Mundo de los niños*, de Editorial Salvat, que deben ser situados lógicamente en su contexto temporal y social. Aún así, distintas investigaciones desplazan estas antiguas ideas nacionales hacia las nuevas de construcción europea, con el consiguiente apoyo de ilustraciones y mapas que complementan los textos europeístas (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2006).

Pero es innegable que quien interpreta –el ilustrador en este caso-, introduce su propia cosmovisión, su percepción de la realidad que le rodea y sus deseos de transformación de esa misma realidad. Y esa visión personal se sitúa inequívocamente en el marco de los valores y por tanto, hace que estos –cada vez más, pero no siempre- dejan de constituir poco a poco el “currículo oculto” (APPLE, 1986).

En el sentido del párrafo anterior, el estereotipo y el arquetipo son elementos de trabajo del ilustrador, ya que debe representar realidades y conceptos reconocibles por los niños (y también por los maestros). Estos estereotipos no sólo se refieren, obviamente, a las razas y a las culturas, sino también a los iconos familiares, deportivos, laborales y sociales en general, relacionados muy especialmente con los roles tradicionales del hombre y la mujer. En efecto, en la actualidad, las representaciones multirraciales son casi “obligatorias” en los libros de texto españoles y se recurre a ellas también en los países con tradición *Whitness*, en los que aparecen muy frecuentemente representaciones multiétnicas en las ilustraciones de los libros de texto (BLICHFELDT; HEGGEM, y LARSEN, 2006). Sin embargo, estudios recientes también sugieren que estos estereotipos culturales y la tendencia a la superior valoración del “blanco”, permanecen desde una perspectiva de un análisis suficientemente amplio (BALSAS, 2011; FRIEGERIO, 2008).

En el caso español, es evidente que los símbolos que compartimos socialmente, también han ido cambiando –unos más lentamente que otros- desde el inicio de la

transición española a la muerte del general Franco. Ya no situamos a la gente de otras etnias en países exóticos, sino vendiendo en los “mercadillos” de nuestras ciudades o asistiéndonos en una farmacia o en un centro de salud (GARCÍA CASTAÑO, GRANADOS y DE LA FUENTE, 2009; GIJÓN y FERNÁNDEZ CRUZ, 2009). En este sentido, el ilustrador puede y debe romper el estereotipo y no sólo reflejar la realidad que vemos a diario, sino dar un paso más y representar a esos mismos personajes en situaciones en las que podríamos estar nosotros mismos, nuestras familias o nuestros conocidos. Esto no implica, sin embargo, que la ilustración no pueda representar situaciones de injusticia, de insolidaridad o de rechazo, dando visibilidad a través del dibujo a estos fenómenos que se dan en las sociedades multiculturales, pero también en las que son aún homogéneas o han sido homogeneizadas mediante procesos de “ingeniería política” muy rápidos<sup>3</sup>.

Las facultades que se pueden activar, por otra parte, con la lectura de un cuento o de un libro de texto –y de su apoyo gráfico, en muchos casos muy importante–, como son la capacidad de atención, la imaginación o la conexión entre hechos y valores (GÓMEZ COUSO, 1993) obligan al ilustrador, incluso en sus diseños más simples, a plantearse la necesidad de un trabajo meticuloso en relación con los valores explícitos o tácitos que sus dibujos puedan incorporar, a la vez que promueve el desarrollo de las facultades citadas. Y esto en muchos casos no es nada fácil.

Reflejar la diversidad del aula es contribuir a la integración y al desarrollo moral del alumnado. Cuando hay sintonía entre autor, editor e ilustrador, la diversidad puebla las calles, las aulas, las ciudades y los pueblos y las escenas representadas. Se van introduciendo nuevos personajes, que visten ropas en muchos casos “exóticas” para nosotros, y que ahora son de diferentes colores y etnias, diferentes tamaños y color del pelo.

Alumnos que van en sillas de ruedas pasean por la calle junto a sus compañeros y perros y gatos de los más variados

<sup>3</sup>Un caso paradigmático, en el ámbito del cómic, puede ser el de *Persépolis*, la historia autobiográfica de la iraní Marjane Satrapi.

pelajes pululan por los rincones de las ilustraciones. Al igual que los dibujantes, de alguna forma, suelen estar representados en sus ilustraciones, los niños y las niñas buscan su propio reflejo en ellas.

Por otra parte, cuando un profesor elige un determinado texto o material de trabajo de sus alumnos, probablemente examina el texto, los contenidos, la expresión, las actividades y, quizá, las ilustraciones. Es posible que algunas ilustraciones le parezcan bonitas, pero lo más probable es que escoja libros cuya estructura o contenidos considere más adecuados.

Esto es, obviamente, parte de su labor como profesor, pero sería interesante que, cuando se examinen los materiales didácticos, se revise atentamente el apoyo gráfico de los mismos y se busque el trabajo de representación de valores sociales válidos en nuestro contexto, la diversidad que refleje la España de hoy y los roles de los personajes que se ajusten a un mundo más justo y solidario que desean construir.

Como intérpretes de lo que los equipos educativos (los autores) y los editores presentan, los ilustradores deben ser creadores (al menos en parte) de las herramientas que se utilizan en las clases y como tal, deben tener un compromiso personal con aquellos. Este es el compromiso al que aludíamos anteriormente.

#### 4. EL PAPEL DE LA MUJER EN LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD Y SU REFERENCIA EN LA ILUSTRACIÓN DE TEXTOS

El cambio de rol y el aumento de lo que hoy se presenta como “visibilidad” de la mujer en la sociedad, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, fue más tardío en España por avatares políticos que han continuado hasta la última parte del siglo XX. Esta travesía incluye, cómo no, la representación del rol de la mujer en los libros de texto (herederos en cierto sentido de los cuentos tradicionales –véase DE NANCLARES ECHEZARRETA, 2001-). A pesar de que, con la visión de hoy, textos como las *Conferencias para señoras* del padre CONEJOS (1920) pueden resultar incluso ingenuos (a pesar de su difusión y “aceptación” en las fechas de su publicación), las conquistas sociales de la mujer han sido progresivas desde entonces, con un asentamiento de



las teorías feministas y, más recientemente, con la irrupción en la investigación educativa y social de la perspectiva de género, que ha impregnado en muchos casos los libros de texto. Independientemente de las críticas que se puedan hacer a esta perspectiva en el momento actual, en algunos casos muy profundas (GHIGLIERI, 2005), la ilustración de los libros de texto y publicaciones similares, ha servido de soporte ideal a las ideas sobre el papel de la mujer en la sociedad. Esto ha sido puesto de manifiesto por diversos autores (DIGÓN, 2000; PELETEIRO y GIMENO, 2000; RODRÍGUEZ IZQUIERDO, 1998), apareciendo siempre la ilustración como reforzadora de la visión social de la familia “tradicional” (FAGES y GIJÓN, 2006). Y este fenómeno de refuerzo de la idea social a través de la ilustración, ha acompañado también la transición hacia la conquista de los espacios para la mujer en la actualidad. Un ejemplo claro de esto ha sido la transformación del método *Micho* de lectura en los años 90, para convertir a las gatas de madres y amas de casa, a trabajadoras y ejecutivas, incorporándose el hombre a las tareas del hogar, cuyo papel en las versiones iniciales era siempre el de trabajador que era atendido por su mujer al regreso de la oficina. Más recientemente, también la ilustración ha servido para reforzar los nuevos ideales de familias “no tradicionales”, siendo estas representaciones uno de los puntos que mayor polémica ha generado en el caso de la materia *Educación par la Ciudadanía* en el ámbito español, como se indicó anteriormente.

## CONCLUSIÓN

Igual que los profesores han de ser críticos con las normas educativas y rigurosos con los métodos didácticos, los ilustradores también deben serlo con las órdenes de trabajo, cuando interpretan las ideas y contenidos indicados en ellas. En el proceso de elaboración de materiales didácticos, se debe entrar en la discusión creativa y constructiva que permita imaginar y buscar un mundo mejor donde finalmente pueda realizar cada alumno sus sueños y demostrar sus capacidades y su valía. En este sentido, los editores tienen la responsabilidad de dar espacio a la ilustración, que “contribuye a la creatividad, a la fantasía y a la imaginación, ya que puede ser [a diferencia de las fotografías] fácilmente

adaptadas y relacionadas con el texto, debido a la flexibilidad de su diseño” (MIRANDA BEAS y MUÑOZ GALIANO, 2011: 301).<sup>4</sup>

Esta actitud crítica del ilustrador, más allá de lo políticamente correcto, debe ser un elemento de mejora del aprendizaje y de desarrollo de valores compartidos socialmente. La búsqueda de lo común, de lo universal que une a los seres humanos y crea sentido de la pertenencia (GIJÓN, 2006), puede ser un buen punto de partida.

La expresividad en el gesto, las emociones recreadas y la fantasía desbordada, pueden ser de esta forma elementos importantes en el apoyo gráfico de los textos escolares. Quizá la risa, como elemento terapéutico, pueda ser un objetivo esencial para el ilustrador: promover la sonrisa, contagiar la alegría, motivar a los alumnos para la lectura y el estudio, también forman parte del oficio de creador. Qué duda cabe, sin embargo, que la representación de situaciones de injusticia y de marginación, de dolor o de sufrimiento, a través de su expresión gráfica, tiene el potencial de influir en la sociedad y promover su transformación. Sirva el caso de Marjane Satrapi antes citado como referencia por su repercusión internacional.

Para concluir, una idea para el trabajo futuro en el desarrollo de valores positivos a través de las ilustraciones en los libros de texto, puede ser el trabajo colaborativo y multidisciplinar en la elaboración de materiales de uso escolar, más allá, por supuesto, de la idea de autocensura colectiva o de puesta al servicio de ideas políticas, en el marco de lo políticamente correcto, que representan algunos proyectos promovidos por determinadas administraciones educativas (RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ y GARCÍA GARCÍA, 2011).

---

<sup>4</sup>Hasta la aparición de la fotografía, el desarrollo del dibujo naturalista y la pintura realista permitió representar la realidad en los libros con gran fidelidad. Sin embargo, la nueva tecnología fotográfica no desterró el uso de la ilustración en los libros, porque ésta permite tanto reinterpretar la realidad como dar énfasis a los puntos característicos de un personaje, animal u objeto. Por ejemplo, en las guías de la naturaleza (aves, árboles, etc.) se sigue utilizando el dibujo de forma preferente, porque facilita el reconocimiento

en el campo de las especies y permite destacar lo detalles distintivos que el autor quiere resaltar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Balsas, M. S. (2011). Blackness and national identity in Argentine school Textbooks. 362-368. En Rodríguez Rodríguez, Horsley and y Knudsen (Eds.), *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, 30-46. Santiago de Compostela: IARTEM. [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html) [Consulta, 2/10/2011].

Batista, A. G. (2001). *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF.

Batista, A. G. y Rojo, R. (2004). *Livros escolares no Brasil: elementos para um estado do conhecimento*. Belo Horizonte: UNESCO. Mimeo.

Blaagaard, B. B. (2008). European Whiteness? A Critical Approach. *Kvinder, køn & forskning (Women, Gender and Research)* 4, 10-22.

Blichfeldt, K.; Heggem, T. G. y Larsen, E. (2006). *8-10 kontekst. Basisbok (8-10 context. Basic Book)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Camps, V. (2007). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya. (7ª edición).

Braga Garcia, T. M. (2011). Textbook production from a local, national and international point of view. En Rodríguez Rodríguez, Horsley and y Knudsen (Eds.) *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, 30-46. Santiago de Compostela: IARTEM. Disponible en Internet: [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html) [Consulta, 2/10/2011].

Carney, R. N. y Levin, J. R. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text. *Educational Psychology Review*, 14, 5-26.

Conejos, J. (1920). *Conferencias para señoras*. Salamanca: Acción Católica.

De Nanclares Echezarreta, I. B. (2001). *Análisis de los cuentos como material para trabajar la transversalidad en las aulas*. Salamanca: Tesis doctoral.

Digón, P. (2000). An analysis of gender in a Spanish music textbook. *Music Education Research*, 2, 57-74.

Dyer, R. (1997). *White*. London & New York: Routledge.

Fages, E. y Gijón, J. (2006). A transmisión de valores a través da ilustración de contos e libros de texto. *Saudiña*, 12, 12-13.

Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado*, 14 (3), 17-30. Disponible en Internet: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf> [Consulta, 2/10/2011].

Fernández Cruz, m. y Gijón, J. (2009). *Manual práctico de desarrollo profesional docente*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Finn, J. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona:

Circe.

Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race matters: The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Frigerio, A. (2008). De la "desaparición" de los negros a la "reaparición" de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina. En G. Lechini (comp.) *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Buenos Aires: CLACSO.

García Castaño, F. J.; Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

García Castaño, F. J.; Granados Martínez, A. y De la Fuente, B. (2009). Inmigrantes y extranjeros en la prensa en España y sus representaciones a partir de los datos estadísticos. *Tercer Milenio. Revista de Comunicaciones, Periodismo y Ciencias Sociales*, 13, 16, 26-46.

Gijón, J. (2006). *Apropiación cultural de un cambio educativo: el desarrollo de la carta de derechos y deberes del alumnado en los IES de Andalucía*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada. Disponible en Internet: [http://adrastea.ugr.es/search\\*sipi/agij{226}on+Puerta%2C+Jos{226}e/agijon+puerta+jose/1%2C1%2C2%2CB/frameset&FF=agijon+puerta+jose&1%2C%2C2](http://adrastea.ugr.es/search*sipi/agij{226}on+Puerta%2C+Jos{226}e/agijon+puerta+jose/1%2C1%2C2%2CB/frameset&FF=agijon+puerta+jose&1%2C%2C2). [Consulta, 2/10/2011].

Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesores. *Profesorado*, 14 (3), 5-16. Disponible en Internet: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ed.pdf> [Consulta, 2/10/2011].

Gijón, J. (2011). *La convivencia escolar en Andalucía como innovación*. Madrid: EAE.

Gijón, J. y Fages, E. (2008). *Cómo elaborar proyectos educativos en entornos multiculturales*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Gijón, J. y Fernández Cruz, M. (2009). *Convivencia escolar y entornos multiculturales en Andalucía: análisis de un curso escolar en la prensa española*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Educación Intercultural: retos internacionales ante la interculturalidad. Almería, noviembre de 2009.

Gimeno Sacristán, J. (2011). Grandeza y miseria del libro de texto. En Rodríguez Rodríguez, Horsley and y Knudsen (Eds.), *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, 19-29. Santiago de Compostela: IARTEM. Disponible en Internet [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html) [Consulta, 2/10/2011].

Gómez Couso, P. (1993). La narrativa folclórica en el mundo infantil. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil de tradición popular (85-92)*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

Ghiglieri, M. P. (2005). *El lado oscuro del hombre. El origen de la violencia masculina*. Barcelona: Tusquets.

Hargreaves, A. (2009). Pedagogical and Educational Change for Sustainable Knowledge Societies. In Cowen, R. & Kazamias, A. (Eds.)



- International Handbook of Comparative Education*, Vol. 22, pp. 943-958.
- Herrera Torres, M. y Leyton Gutiérrez, A. E. (2004). *Tradición y valores en la posmodernidad: Los nuevos retos de la educación*. México DF: ITESM-CREFAL.
- Knudsen, S. V. (2001). Whiteness studies as theoretical inspiration in the analysis of textbooks and educational media. En Rodríguez Rodríguez, Horsley and y Knudsen (Eds.), *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, 61-73. Santiago de Compostela: IARTEM. Disponible en Internet [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html) [Consulta, 2/10/2011].
- López Facal, R. (2011). Identificación e identidad nacional en los manuales de historia Españoles. En Rodríguez Rodríguez, Horsley and y Knudsen (Eds.), *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, 214-239. Santiago de Compostela: IARTEM. Disponible en Internet: [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html) [Consulta, 2/10/2011].
- Méndez García, T. E. (2011). Os modelos de identidade que transmitem os manuais de texto de música na educación secundaria obligatoria. En Rodríguez Rodríguez, Horsley and y Knudsen (Eds.), *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, 150-157. Santiago de Compostela: IARTEM. Disponible en Internet: [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html) [Consulta, 2/10/2011].
- Medina, A. y Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.
- Miranda Beas, M. y Muñoz Galiano, I. M. (2011). Global Identity in Spanish Textbooks. En Rodríguez Rodríguez, Horsley and y Knudsen (Eds.), *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, 295-304. Santiago de Compostela: IARTEM. Disponible en Internet: [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html) [Consulta, 2/10/2011].
- Peleteiro, I. y Gimeno, A. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Rodríguez Rodríguez, J. y García García, I. (2011). The elaboration of didactic materials in municipal education contexts: The Ulla Elemental educational project. En Rodríguez Rodríguez, Horsley and y Knudsen (Eds.), *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, 322-334. Santiago de Compostela: IARTEM. Disponible en Internet: [http://www.iartem.no/10th\\_Conference\\_online/index.html](http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html) [Consulta, 2/10/2011].
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 1, 256 - 265.
- Rodríguez Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», a la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Tochon, F. (2010). Riesgos inherentes a la institucionalización del relato de experiencia profesional en los portafolios electrónicos. *Profesorado*, 14 (3), 63 - 74. Disponible en Internet: [http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART4 .pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART4.pdf) [Consulta, 2/10/2011].
- Väisänen, J. (2006). Visual Texts in Finnish History Textbooks. En E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen & M. Horsley (Eds.) *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Caen: IARTEM.
- Warde, M. (2007). *A industrialização das Editoras e das Edições Escolares nos Estados Unidos (do século XIX a começos do Século XX)*. Anais: FEUSP.