

Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil

Vladimir Martínez Bello*

Resumen: La Ley Orgánica de Educación Española (2006), señala la inclusión educativa y el principio de no discriminación como fines del sistema educativo y elementos compensadores de las desigualdades personales, sociales y económicas. El libro de texto es considerado como un medio de aprendizaje, compuesto por texto e imágenes, destinados a alcanzar un conjunto específico de resultados educativos; así como elementos de transmisión de conjuntos de conocimientos, creencias y valores. El objetivo del estudio consiste en analizar la representación racial, la diversidad corporal y el género en las imágenes de libros de texto de educación infantil para niños y niñas de tres años en el sistema educativo español actual. Se realizó un análisis de contenido sobre las imágenes donde aparece el cuerpo humano, observándose igualdad en la representación de hombres y mujeres independientemente de la edad. Se representa con gran diferencia un cuerpo en edad infantil donde predomina la representación racial blanca y es muy baja la presencia de cuerpos con necesidades educativas especiales. Se considera que las representaciones de un cuerpo único podrían condicionar como válidas sólo aquellas tradicionales que se vinculan con la escuela y la sociedad, mientras que otras son silenciadas, omitidas y excluidas a pesar de que en la realidad cultural existe una mayor diversidad. Los actores del sistema educativo infantil deben incorporar la reflexión crítica sobre la diversidad corporal con el objetivo de construir alternativas a esas representaciones dominantes que pueden afectar negativamente a los ciudadanos más pequeños. **Palabras claves:** cuerpo, libros de texto, educación infantil, representación racial, género.

Abstract: The Spanish Organic Law of Education (2006) is inspired by the principles of inclusive education and non-discrimination in order to compensate personal, social economic and inequalities. The textbook is considered a tool composed by text and images designed to achieve a specific set of educational outcomes and transmitting bodies of knowledge, beliefs and values. The aim of the study was to analyze racial representation, body diversity and gender represented in the textbook images of early childhood education for children from three years in the actual Spanish educational system. We performed a content analysis on the images where it appears the human body. There was equally representation of the male and females regardless of age. It is represented children regardless of gender, predominantly with white racial representation and very low presence of bodies with special educational needs. It is considered that the representations of a unique body as a traditional one who is related with the school and society, meanwhile others are silenced, omitted and excluded even the cultural reality represents different bodies, educational needs and backgrounds. The early childhood education community should incorporate critical thinking about body diversity, different representations and meanings in order to build alternatives to these dominant representations that can negatively affect young citizens. **Keywords:** Body, Textbooks, Early Childhood education, racial representation, sexism.

*Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universitat de València, España. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Magisterio. Universitat de València, España. Profesor tiempo completo Facultad de Magisterio - Avda. Tarongers, 4. 46022 València. España. Tel. 0034961625473. Correo electrónico: vladimir.martinez@uv.es

Introducción

La Ley Orgánica de Educación Española (2006), señala la inclusión educativa y la no discriminación como principios compensadores de las desigualdades personales, sociales o económicas, y de la cuál resalta el desarrollo de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y la atención a la diversidad como elementos del sistema educativo. Con base en este sustento normativo, tanto los actores educativos como los programas y proyectos curriculares, deben fundamentarse en los principios y fines anteriormente descritos que garanticen el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes en las distintas enseñanzas del sistema educativo español. De forma específica, uno de los objetivos de la Educación Infantil consiste en contribuir al desarrollo del niño a través de procesos que le permitan conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender las diferencias (LOE, 2006; Real Decreto 1360/2006), para así facilitar la construcción de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y de los otros.

Entre los materiales curriculares el libro de texto se entiende como el medio central de aprendizaje compuesto por texto e imágenes destinados a alcanzar un conjunto específico de resultados educativos (Brugelles y Cromer, 2009). Se ha señalado que los libros de texto contribuyen a la adquisición de conocimiento sobre las ciencias, las artes, la literatura, y además, que participan en el proceso de transmisión directa o indirecta de modelos de comportamiento social, normas y valores (Sacristán, 1991; Maestro, 2002; Brugelles y Cromer, op. cit.).

No solamente a nivel jurídico sino también a nivel político y cultural, la construcción social del concepto del cuerpo atraviesa grandes condicionantes que distorsionan la realidad y la ausencia de una reflexión crítica sobre los fenómenos sociales y profundiza la discriminación (Kirk, 2002). Las falsas representaciones sobre las formas corporales dominantes, así como el sexismo y el racismo, son construcciones sociales distorsionadas, que se manifiestan en el currículum escolar y que están presentes dentro y fuera de las aulas educativas (Terrón Caro y Cobano-Delgado, 2008 y Devís y Pérez, 2009). Siendo el currículum una construcción social y cultural (Gimeno-Sacristán, 1991), no se puede menos que asegurar que los materiales didácticos participan en el proceso de condicionamiento del concepto de cuerpo.

Teniendo en cuenta que los materiales curriculares transmiten significados, tanto en las aulas como fuera de ellas, que condicionan la forma de comprender el cuerpo y sus posibilidades de movimiento (Molina *et al.*, 2008) y a su vez, que los libros de textos son vehículos de socialización, se hace necesario reflexionar sobre su contenido, así como de los significados que quieren transmitir (Montagnes, 2000). Las imágenes son el elemento que más llama la atención del niño o de la niña y son especialmente importantes en las primeras etapas de la escuela —infantil y primaria—, pues actúan como elementos motivadores y reforzadores de valores e ideas (Selander, 1990). Algunos autores apuntan que las imágenes de distintos materiales curriculares, entre ellos, cuentos infantiles y libros para dibujar y colorear, reproducen, transmiten y refuerzan ideologías dominantes respecto a la construcción del concepto del cuerpo, así como estereotipos de género, de representación racial

y diversidad corporal que generan estándares de masculinidad y feminidad, superioridad y capacidad física. (Weitzman *et al.*, 1972; Taylor, 2003; Turner-Bowker, 1996; Tabóas-Pais y Rey-Cao, 2012). Bajo ésta perspectiva, la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, exhorta a los Estados y en ellos a la comunidad educativa para que los libros de texto den cabida a nociones éticas de diversidad humana para abolir discriminación alguna de carácter racial, con el fin de evitar que sean transmitidas a los niños (UNESCO, 1978).

Como sostienen distintos autores el cuerpo en el sistema educativo preescolar es un cuerpo que debe ser alimentado, cuidado e higienizado, cosa de indudable importancia, pero donde se echan de menos elementos culturales y sociales que condicionan la construcción de ese mismo cuerpo (Vaca Escribano, 2005; Richter y Vaz, 2008). En la actualidad no existe evidencia sobre la representación del cuerpo en libros de texto de educación infantil tanto a nivel español como internacional. Por tanto, el objetivo del presente estudio consiste en analizar la representación del cuerpo en las imágenes de libros de texto de educación infantil dirigidos a niños y niñas de tres años y de esa forma reflexionar sobre la forma en que se representa la diversidad corporal.

Metodología

Se analizaron un total de 585 cuerpos representados en las imágenes pertenecientes a tres libros de texto de educación infantil de tres editoriales españolas para niños y niñas de tres años de edad. En España, el segundo ciclo de educación infantil corresponde a las edades entre tres y seis años aproximadamente. Los libros de texto fueron: Editorial Anaya (Qué Idea), Editorial Edelvives (Dimensión Nubaris) y Editorial Santillana (Mica y sus amigos). Los criterios utilizados para la selección de éstos libros de texto fueron: pertenecientes al segundo ciclo de educación infantil; para niños y niñas de tres años; editados en castellano; publicados en España; posteriores a la expedición de la Ley Orgánica de Educación de 2006; con presencia de las editoriales en los tres grados de la educación infantil; con presencia de la editoriales en el mercado latinoamericano; y las editoriales debían estar entre las 20 editoriales con mayor presencia en el sector educativo español. El análisis de contenido se basa principalmente en la elaboración de un sistema de categorías que son aplicadas en el análisis de, en nuestro caso, de las imágenes donde se representa el cuerpo humano. La elaboración del sistema de categorías ha tenido como referencia estudios previos realizados en el ámbito del análisis de contenido de libros de textos (Fitzpatrick y McPherson, 2010; Táboas-Pais y Rey-Cao, 2012; Moya *et al.*, 2013) con modificaciones especiales al sistema educativo infantil. Las categorías fueron: edad, género, representación racial y discapacidad. Se consultó a dos expertos y éste fue reelaborado. Tres observadores analizaron las imágenes y se aplicó el índice Kappa de Fleiss. A continuación, se utilizaron los estadísticos chi-cuadrado, razón de verosimilitud y el coeficiente de contingencia con el objetivo de encontrar diferencias significativas. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19.

Resultados

Figura No. 1. Representación de la edad

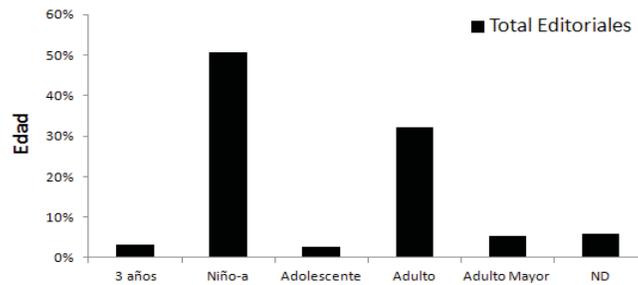


Figura No.1A Porcentaje promedio de todas las editoriales

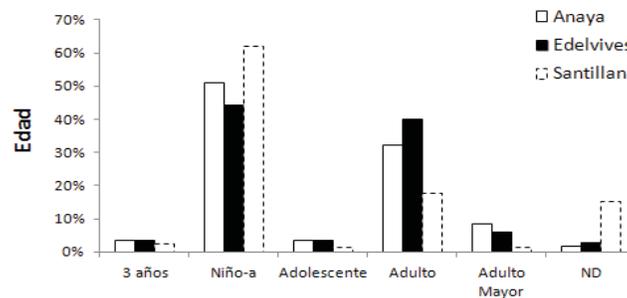


Figura No. 1B. Porcentaje promedio de cada editorial

En la figura No. 1A, se observa que el porcentaje promedio de distribución de la variable *Edad* en las tres editoriales analizadas representa al indicador *Niños y niñas* con el 50 por ciento, seguido por el indicador *Adultos* que corresponde al 32 por ciento de las imágenes, mientras que el resto de indicadores no supera el 10 por ciento. Se observa una distribución estadísticamente significativa entre los distintos indicadores de la variable *Edad* para cada libro de texto. Se estudió la dependencia (figura No. 1B), entre las variables *Editorial* y *Edad* y no se observó una relación estadísticamente significativa. Es decir, los distintos niveles de la variable *Edad* no dependen de la editorial a la cual pertenecen los libros de texto analizados.

Figura No. 2. Representación del género

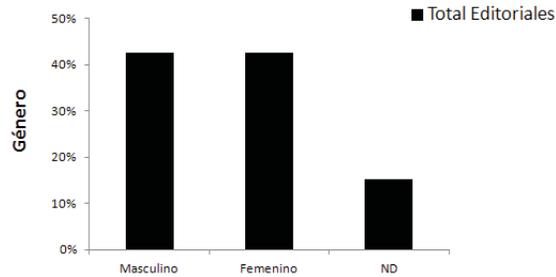


Figura No. 2A Porcentaje promedio de todas las editoriales

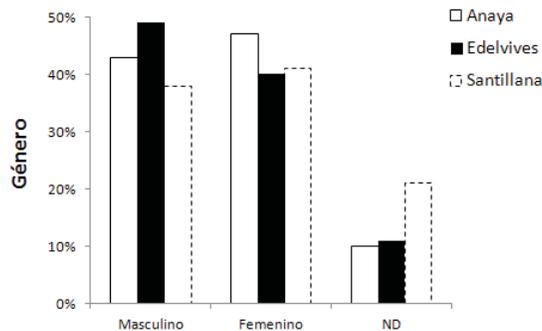


Figura No. 2B Porcentaje promedio de cada editorial

En la figura No. 2A se representa la variable *Género* en las imágenes de los tres libros de texto; para éstos se observó una representación similar del género masculino y femenino. Se estudió la dependencia entre la variable *Editorial* y *Género* y no se encontró dependencia entre ellas (figura No. 2B). Por tanto, los tres libros de texto visibilizan de forma similar tanto a los hombres como a las mujeres independientemente de la editorial analizada. No existió dependencia entre la variable *Editorial* y *Género*. Es decir, los distintos niveles de la variable *Género* no dependen de la editorial a la cual pertenecen los libros de texto analizados.

Figura No. 3. Representación racial en las imágenes

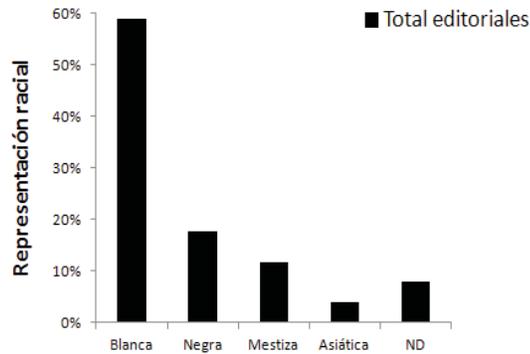


Figura No. 3A Porcentaje promedio de todas las editoriales

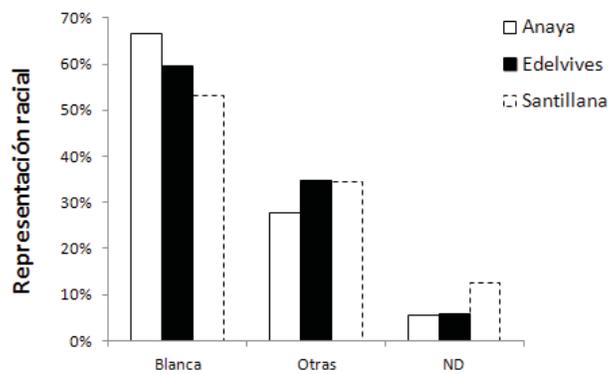


Figura No. 3B Porcentaje promedio de cada editorial

En la figura No. 3A se observa el porcentaje promedio de la variable *Representación racial* para los tres libros de texto. El 59 por ciento de las imágenes representa el indicador *Blanca*, seguido del indicador *Negra* con un 18 por ciento y *Mestiza* con un 12 por ciento. El indicador con menor representación fue *Asiática* correspondiendo a un 4 por ciento de las imágenes, mientras que en el 8 por ciento no es posible distinguir la representación racial. Se encuentra una distribución estadísticamente significativa entre los distintos indicadores de la variable *Representación racial* para los tres libros de texto. Se estudió la dependencia, entre las variables *Editorial* y *Representación racial* y no se observó una relación estadísticamente significativa (figura No. 3B). Es decir, los distintos niveles de la variable *Representación racial* no depende de la editorial a la cual pertenecen los libros de texto analizados.

Figura No. 4. Representación de la discapacidad. (A) y (B)

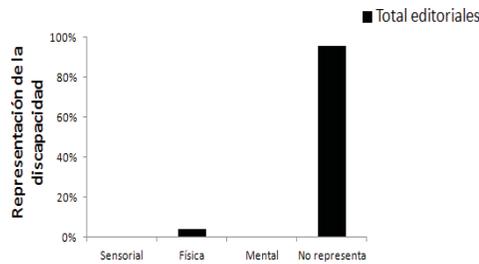


Figura No. 4A Porcentaje promedio de todas las editoriales

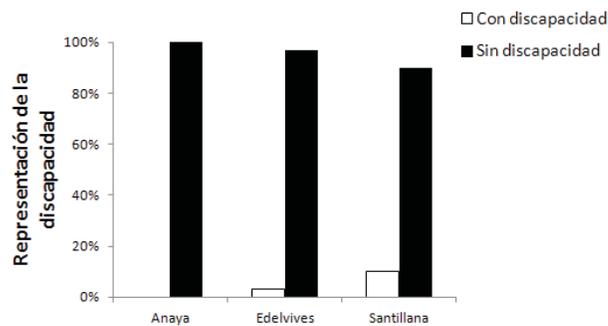


Figura No. 4B Porcentaje promedio de cada editorial

En la figura No. 4A se observa que de los 585 cuerpos representados, en las imágenes de los tres libros de texto analizados, el 94 por ciento de las imágenes representan cuerpos sin discapacidad, mientras que sólo un 4 por ciento representa cuerpo con algún tipo de discapacidad. La clasificación de los tipos de discapacidad se ha realizado siguiendo la clasificación en el ámbito educativo de la educación física elaborado por Ríos (2003) a saber: discapacidad física, mental y sensorial. Se observó una distribución estadísticamente significativa entre los indicadores de la variable *Discapacidad* para cada libro de texto. No existió dependencia entre la variable *Editorial* y *Discapacidad*. Es decir, los distintos niveles de la variable *Discapacidad* no dependen de la editorial a la cual pertenecen los libros de texto analizados.

Discusión

Como asegura Sacristán (op. cit.) los niños y niñas viven una parte importante de sus primeros años de vida en las aulas donde adquieren, junto a los que obtienen de otros lugares, conocimientos y experiencias que se convierten en formas de pensamiento y racionalidad. En los últimos años ha

aumentado el interés por interpretar las imágenes en los libros de texto de texto con el fin de conocer de qué forma se reproducen, transmiten y construyen significados en torno a la construcción cultural y social del concepto del cuerpo (Kirk, 2007; Táboas y Rey, op. cit.). Sin embargo, los estudios realizados hasta el momento se han centrado en el ámbito de la educación primaria (Moya *et al.*, op. cit.) y secundaria (Táboas-Pais y Rey-Cao, 2012), siendo escasos los estudios sobre la diversidad corporal retratadas en las imágenes del sistema educativo infantil. Si se parte de la base que los materiales curriculares son dispositivos de transmisión de significados tanto dentro como fuera de las aulas educativas (Molina *et al.*, op. cit.; Devís y Pérez, op. cit.), se convierte en asignatura fundamental el esclarecimiento del currículum que está siendo transmitido a los ciudadanos más pequeños. A continuación discutimos los principales resultados del estudio.

Representación de la edad

Se ha observado que del total de imágenes analizadas, de las tres editoriales en el segundo ciclo de educación infantil (tres años), el 50 por ciento de cuerpos representados en las imágenes corresponden al indicador *niños y niñas*, mientras que el 32 por ciento correspondió a *adultos* y solo un 5 por ciento correspondió a *adultos mayores*. Es decir, existe una mayor presencia de imágenes de niños y niñas, donde la representación de otros segmentos poblaciones, salvo los adultos, es mínima. La presencia de adultos mayores es muy baja, y éste es un patrón que se repite en las tres editoriales. Se ha descrito que el papel que juegan los ancianos en la vida familiar sobre todo en una población como la española (Badenes y López, 2011) con un alto índice de población que supera los 60 años, hace denotar que la ausencia de cuerpos que alcanzan esta edad no se tiene en cuenta a la hora de construir el material curricular. De alguna manera el significado que puede transmitir la presencia desequilibrada de, por una parte, niños y niñas y adultos por otra, aunado a la invisibilidad de otros segmentos poblaciones, permite concluir una polarización entre los más pequeños y una figura de autoridad. En otros libros de texto españoles, pero en este caso de educación física en secundaria, se ha observado que existió una representación mayor del sector juvenil, donde éstos aparecen retratados en actividades físico deportivas (Táboas-Pais y Rey-Cao, 2007). Utilizando otros materiales curriculares como son libros para colorear, Fitzpatrick y McPherson (op. cit.) han observado diferencias en cuanto al género y la edad, donde los hombres adultos han sido representados el doble de veces que los niños, mientras que el género femenino ha sido representado más como niñas que como mujeres adultas. En nuestro estudio, no se ha observado diferencias entre las variables género y edad en ninguno de los textos analizados. Sin embargo, a pesar de la representación equilibrada entre mujeres y hombres, así como entre niños y niñas, éstos se reparten en dos segmentos poblacionales distintos, donde figuras importantes del núcleo familiar como pueden ser los abuelos, así como una mayor presencia de otras edades, son olvidadas. Serán necesarios futuros estudios que

indaguen si la representación de éstos elementos familiares podría ser vista en, por ejemplo, edades posteriores del sistema educativo infantil.

Representación del género

La comunidad académica y las organizaciones internacionales han señalado que para promover la igualdad en el sistema educativo se deben fomentar actitudes por parte del profesorado para desentrañar significados que transmiten los materiales curriculares desde una perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres (Brugelles y Cromer, 2009). De ésta forma, un objetivo específico de éste trabajo consistió en conocer por primera vez en el ámbito nacional e internacional, la representación del género en libros de texto de educación infantil. De los cuerpos representados en las imágenes, se observa una igualdad de presencia entre hombres y mujeres, así como entre niños y niñas. Éste resultado difiere del encontrado en otros niveles del sistema educativo español, donde en libros de texto de educación primaria y secundaria del área de educación física, existe una mayor presencia masculina frente a la femenina (Moya *et al.*, op. cit., Táboas-Pais y Rey-Cao, 2012). A su vez, la baja representación de la mujer en las imágenes también ha sido observada en otros libros de texto de educación primaria en otras áreas de conocimiento. Por ejemplo, Terrón Caro y Cobano-Delgado (2008) han encontrado en las imágenes de una combinación de libros de texto de matemáticas, conocimiento del medio y lengua castellana-literatura, una representación superior de los hombres frente a las mujeres, resultado confirmado en un estudio comparativo entre libros de texto españoles y marroquíes elaborado por las mismas autoras (Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2009). Otros autores han observado en libros de texto de primer ciclo de primaria, del área de matemáticas y conocimiento en una lengua co-oficial española (euskera), que la representación de la mujer fue significativamente menor que la de los hombres. En otros materiales curriculares también dirigidos a la población infantil, como son libros para colorear y dibujar, así como cuentos infantiles también se presenta un reforzamiento de los estereotipos sexistas (Weitzman y cols., 1972; Kortenhuis y Demarest, 1993; Fitzpatrick y McPherson (op. cit.). Por ejemplo, Weitzman *et al.* (op. cit.) en su célebre artículo sobre representación de las mujeres en cuentos infantiles, encontró que los hombres fueron representados en las imágenes más del doble de veces que las mujeres. Oskamp *et al.* (1996), reportaron en cuentos infantiles más recientes, que si se parte de la base que en los libros se asume una postura donde se quieren alcanzar unos modelos sobre un comportamiento femenino determinado, un aumento de la representación de mujeres es bienvenida, en la medida en que su ausencia puede posibilitar que las niñas al observar los textos vean disminuido el sentido de sí mismas. Sin embargo, se considera que los libros de texto analizados de tres editoriales españolas distintas y dirigidas al segundo ciclo de educación infantil, (tres años) representan en igualdad de condiciones a hombres y mujeres independientemente de su edad. Es decir existió igualdad de presencia de niños y niñas en las imágenes de las tres editoriales analizadas. Una de las razones que

podría explicar esta diversidad de resultados consiste en que los materiales curriculares intentan transmitir significados dependiendo del segmento población al cual van dirigidos. Otra razón que puede explicar éstos resultados frente a otros podría deberse a la forma de seleccionar el material curricular, el número de imágenes así como las áreas educativas de los libros de texto utilizados por otros autores. En definitiva, en éste estudio se demuestra por primera vez que la presencia de imágenes de cuerpos según el género, independientemente de la edad, garantiza la presencia en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres.

Representación racial en las imágenes

Tal como sostiene la UNESCO (1978), los estudios sobre la diversidad corporal, el origen étnico y las características físicas y fisiológicas deben analizarse desde el entendimiento de la unidad intrínseca de la especie humana. Es decir, todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen, y donde cualquier otra perspectiva debe ser condenada.

Según datos del último informe de “Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2001-2012), elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para el último curso académico 2011-2012, la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo infantil correspondió al 8 por ciento de la población total. Es decir, 147.228 niños y niñas con nacionalidad distinta a la española y menores de 6 años, de distintos orígenes como el latinoamericano, africano y asiático acudieron a las aulas de educación infantil, especialmente a centros públicos. Según datos de similar informe pero diez años atrás, para el curso académico 2003-2004, la presencia de alumnado no español en el sistema educativo infantil fue del 5.6 por ciento (Informe Ministerio de Educación, 2004). Si comparamos estos dos datos (2004-2012), observamos que desde la última década la presencia de alumnado extranjero en las aulas de educación infantil viene en aumento, donde para el curso académico 2003-2004 la presencia de alumnado extranjero fue de 78.349 niños y niñas y 10 años después esta cifra casi se ha duplicado, ubicándose en los 147.228 estudiantes. Según datos actuales (Informe Ministerio de Educación, 2012), la Educación Infantil continua la tendencia al alza de los últimos años, pero para el curso 2011-2012 el aumento fue significativamente superior al de años anteriores (10 por ciento). Según el informe, el alumnado extranjero proviene especialmente de América (Sur y Centro América, especialmente) de la Unión Europea, de África y Asia. Este orden se invierte en los centros públicos donde el 37 por ciento proviene de América, el 27 por ciento de África y el 25 por ciento de otros países de la Unión Europea.

Según los resultados encontrados, en la figura No. 3A, se observa que independientemente de la editorial analizada, el indicador con mayor presencia es la representación racial blanca. Otras representaciones como *negra*, *mestiza* y *asiática* no alcanzan en ninguna de las editoriales el 20 por ciento. En general, al observar la combinación de *distintas representaciones raciales* en nin-

gún caso el porcentaje supera el 32 por ciento (figura No. 3B). Palomares *et al.* (2010) observaron en libros de texto de educación física en secundaria durante la vigencia de dos leyes orgánicas de educación en el sistema español (1990-2006), que la representación racial blanca fue mayor comparada con otras representaciones raciales en ambos periodos de tiempo. Similar resultado ha sido observado por Moya *et al.* (op. cit.) en libros de texto de educación física para el tercer ciclo de primaria, donde el indicador *raza blanca* correspondió al 46 por ciento de las imágenes, mientras que para otras representaciones correspondió al 20 por ciento. Es importante señalar que de los libros de texto de educación primaria analizados por las autoras, la editorial Anaya representa el indicador *varias razas* casi en el 50 por ciento de las imágenes. En las editoriales analizadas en el presente estudio, por el contrario, el 67 por ciento de las imágenes analizadas del libro de texto de la Editorial Anaya corresponde al indicador *Blanca* mientras que sólo un 28 por ciento corresponde al indicador *Otras*. Por tanto, la representación racial en libros de texto dirigidos a distintas edades y campos de conocimiento no garantiza que ciertas editoriales incorporen la diversidad como regla general. Similar resultado ha sido encontrado por Táboas-Pais y Rey-Cao (2007) en imágenes de libros de texto de secundaria, donde para la Editorial Anaya y la Editorial *Paidotribo* el 86 por ciento y el 60 por ciento representan el indicador *Blanca*, respectivamente.

La baja representación de las minorías también ha sido un factor común en libros de texto en otros países europeos. Por ejemplo, Weninger y Williams (op. cit.) encontraron en libros de texto de primero y cuarto año de primaria en Hungría, que las representaciones de las minorías son casi inexistentes y cuando aparecen están representadas con una mirada estereotipada.

La distribución porcentual del alumnado extranjero por nivel educativo señala que el 36 por ciento corresponde a la educación primaria y el 28 por ciento a la educación infantil. Esto quiere decir, que del total de alumnado extranjero presente en las aulas educativas españolas, más del 60 por ciento hace presencia en las edades comprendidas entre los tres y los 12 años, especialmente en el sector público. Según el Libro Verde de Inmigración y Movilidad elaborado por la Comisión Europea (2008) los colegios deben adaptarse a la presencia de alumnado de distinto origen e integrar sus necesidades particulares en el objetivo tradicional de ofrecer una educación equitativa y de alta calidad, lo que significa que la inmigración puede ser positiva tanto para los inmigrantes como para el país de acogida. La presencia de una cantidad significativa de alumnos inmigrantes tiene consecuencias importantes para los sistemas educativos. Bajo ésta perspectiva, Aguado (2005) en una revisión sobre la forma en que se aborda la investigación intercultural en el ámbito español señala la poca atención que se ha dado al desarrollo del currículum, especialmente sobre la forma en que los centros escolares tratan la diversidad cultural, donde es necesario promover en el profesorado una reflexión sobre sus propias prácticas a través de la educación intercultural. Por esa razón, ésta investigación se dirige a abrir una puerta sobre cómo un material curricular aborda el tema de la diversidad de los cuerpos presentes, por una parte en la realidad cultural pero olvidados en los libros de texto.

En cualquier caso, las tres editoriales analizadas dirigidas a niños y niñas de tres años en el sistema educativo infantil español, publicados con posterioridad a la Ley Orgánica de Educación de 2006, representan con mayor proporción a personas que señalan una representación racial blanca, resultado también observado en libros de texto de la educación primaria y secundaria. Con base en el informe de la Comisión europea sobre inmigración y movilidad, se comparte la apreciación de que cuanto más se combata cualquier forma de segregación de hecho de los alumnos inmigrantes en las políticas y prácticas escolares, mejor será la experiencia educativa.

Representación de la discapacidad

El sistema educativo tiene la obligación de reducir las diferencias que por motivos de diversidad social, económica, corporal, etcétera, se encuentran presentes en las aulas. Bajo esa misma perspectiva, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) ha señalado que uno de los grandes retos respecto a la integración de las personas con algún tipo de discapacidad, es la reducción de los estereotipos y prejuicios que tiene la población general sobre la diversidad física, mental y sensorial de la población. En el ámbito nacional español, se ha señalado que el sistema educativo debe adoptar principios de atención a la diversidad, así como la modificación de planes, materiales curriculares y en fin, que toda la práctica educativa permita la integración de todos los ciudadanos y sobre todo los más pequeños (LOE, 2006). En un reciente informe elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (2008) que reafirma los datos encontrados en 1999 sobre las características y necesidades de la población con algún tipo de discapacidad, ha señalado que a diferencia de lo que se creía años atrás, los niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad en edad escolar, acuden con gran mayoría a las aulas educativas. Por esa razón, se ha creído conveniente indagar desde el segundo ciclo de educación infantil, si los libros de texto con gran presencia en el mercado y en el sistema educativo español, representan la diversidad corporal en sus imágenes.

Según el informe sobre discapacidad de la oms (op. cit.), una forma de abordar los obstáculos y desigualdades en el sistema educativo, parte de la base de la creación “de un entorno de aprendizaje inclusivo” que ayude a los niños a aprender y realizar su potencial, con gran responsabilidad del papel que cumplen los materiales curriculares en la transmisión de éstos significados. En la literatura actual, a pesar de la fundamental importancia que tienen los materiales curriculares en la transmisión de significados, así como el valor que tiene como referente de comportamiento y valores sociales, no existen estudios que analicen cómo se construyen los distintos cuerpos en las imágenes de libros de texto dirigidos a niños y niñas de educación infantil. Por tanto, y siguiendo la clasificación que para el sistema escolar ha elaborado Ríos (op. cit.), sobre la discapacidad, se ha elaborado una categoría que indague sobre la representación física, mental y sensorial en las imágenes. Como se observa en la figura No. 4, como modelo dominante aparece un cuerpo sin ningún tipo de discapacidad, mientras que solo el 4 por ciento de las personas representadas en las tres edi-

toriales representa cuerpos diversos. Por tanto, se refuerza la idea hegemónica de un cuerpo único que se vincula con la escuela y otro que es silenciado. A pesar de la inexistencia de estudios que analicen imágenes en el sector infantil, en el ámbito español, similar resultado ha sido observado por Táboas-Pais y Rey-Cao (2012), donde en las imágenes de libros de texto de educación física en secundaria las personas con algún tipo de discapacidad tienen una escasa presencia en las imágenes. Al parecer, éste resultado se repite en estudios anglosajones, como por ejemplo el elaborado por Hardin y Hardin (2004) en libros de texto de educación física en los Estados Unidos, donde las personas con algún tipo de discapacidad no están lo suficientemente representadas, así como la baja vinculación en la realización de actividades físicas.

Si en el ámbito educativo, los gobiernos y las organizaciones internacionales consideran que la escuela tradicional debe convertirse en escuela inclusiva, éste objetivo no será alcanzado hasta tanto las personas con algún tipo de discapacidad no sean, por ejemplo, representadas en las imágenes de los libros de texto. Para Ferrante y Ferreira (2008) a ésta vulnerabilidad social, se le conoce como “cultura discapacitante”, donde las barreras materiales y también culturales reflejan un cuerpo socialmente descalificado y rechazado. Para luchar frente a esto se requiere no solo identificar y eliminar las barreras dentro y fuera de la escuela, sino también modificar las falsas representaciones que frente a nuestro caso se tiene sobre cuerpos tradicionales aptos frente a cuerpos no tradicionales, invisibles y no aptos. De los resultados arrojados por el presente estudio, se considera que la ausencia de cuerpos diversos a la cultura hegemónica, profundiza en la discriminación y la desigualdad, e impide que los cuerpos diversos sean vistos como cuerpos integrados que pueden aprender, disfrutar y formarse integralmente.

Conclusiones

Como sostienen distintos autores el cuerpo en el sistema educativo en general, y en particular el infantil, es un cuerpo que debe ser alimentado, cuidado e higienizado, cosa de indudable importancia, pero donde se echan de menos los elementos culturales y sociales que condicionan la construcción de ese mismo cuerpo (Kirk, 2002; Vaca Escribano, op. cit. y Richter y Vaz, op. cit.). Por tanto, y debido a la inexistencia de estudios sobre la representación del cuerpo en libros de textos en educación infantil, se ha considerado fundamental iniciar en el estudio de cómo los cuerpos son construidos en los materiales curriculares que llegan al aula de educación infantil.

De los datos arrojados por éste estudio, las tres editoriales españolas analizadas, representan con gran diferencia un cuerpo en edad infantil, bien masculino o femenino, con mayor representación racial blanca y donde existe poca presencia de cuerpos con necesidades educativas especiales, a pesar de la gran diversidad de origen, de formas corporales y de capacidades distintas, cada vez mayores en el sistema educativo español de la última década. Los resultados encontrados en este estudio no pueden ser extrapolados a todos los libros de texto del segundo ciclo de educación infan-

til en España, pero si son una pieza del análisis global sobre las representaciones del cuerpo en las imágenes en el sistema educativo infantil. No obstante, se considera que tres editoriales con gran historia y presencia en la construcción de materiales curriculares en el sistema educativo español son una parte de indudable representación sobre los objetivos planteados en esta investigación. Se considera que las representaciones de un cuerpo único observadas en las imágenes podrían condicionar como válidas unas tradicionales que se vinculan con la escuela y la sociedad en general, mientras que otras son silenciadas, omitidas y excluidas a pesar de que la realidad cultural muestra una mayor diversidad. Como señala Scharagrodsky (2007) la representación de los cuerpos que se construyen y reconstruyen en el sistema escolar está enraizada en tendencias de falsas representaciones que generan desigualdad, homofobia, racismo, sexismo, etcétera, donde bajo esta perspectiva, la resignificación del cuerpo se convierte en una necesidad de las actuales prácticas educativas. Bernete (1994) señala que el papel del profesorado frente a los materiales curriculares debe basarse en la formación del conocimiento de los demás habitantes del planeta sin distorsiones y prejuicios etnocéntricos. De esta forma, los cambios más relevantes, con relación a los materiales curriculares, se encuentran en la adopción, por parte del profesorado, de nuevas concepciones sobre los significados que pueden transmitir (Molina *et al.*, op. cit.). Por tanto, los actores del sistema educativo infantil deben incorporar la reflexión crítica sobre la diversidad corporal y las múltiples formas, representaciones y significados que están en las aulas educativas y en la sociedad en general a su práctica educativa, con el objetivo de presentar alternativas a esas distorsiones dominantes que pueden afectar de forma negativa la educación de los niños y niñas.

Referencias

- Aguado, T., (2005) “La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español” en XXI, *Revista de Educación*, número 7 P, pp. 43-52.
- Badenes Plá, N. y López López, M. T., (2011) “Doble dependencia: Abuelos que cuidan nietos en España. Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria” en *Revista de Servicios Sociales*, (49), 107-125
- Bernete García, F., (1994) “Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de historia” en *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, (22), pp. 59-74.
- Brugelles, C. y Cromer, S., (2009), “Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide.(1st ed.)” en UNESCO (Ed.), France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Comisión Europea, (2008) “Libro verde, inmigración y movilidad: Retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE” en *Documentos COM*, (423), pp. 1-17.
- Corrales Peral, M. y Álvarez Rodríguez, M., (2012) *Nuba 3 años: 1er trimestre*. Madrid, Edelvives.

- Devís, J. y Pérez, V., (2009) *La ética profesional en la formación del profesorado de educación física* en L. Martínez y R. Gómez (coords.) *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 101-126.
- Ferrante, C., y Ferreira, M. A. V., (2008) “Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: Dos estudios de caso comparados” en *Revista de Antropología Experimental*, (8), pp. 403-428.
- Fitzpatrick, Maureen J. y McPherson, Barbara J., (2010) “Coloring within the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books” en *Sex Roles*, 62(1-2), pp. 127-137. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-009-9703-8>
- Fuentes Zaragoza, M. I., y Pinto, M., (2012) *¡Qué idea! (3 años)*. Madrid: Editorial Anaya.
- Gimeno Sacristán, J., (1991) *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. 3ª ed., Madrid, Morata.
- Hardin, B., y Hardin, M., (2004) “Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks” en *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4)
- Instituto Nacional de Estadística, (1999) *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*. España.
- , (2008) *Informe de la Panorámica de la discapacidad en España*. España.
- Kirk, D., (2002) “The Social Construction of the Body in Physical Education and Sport en Laker”, Anthony (Ed.), *The Sociology of Physical Education and Sport: An Introductory Reader*. London, Taylor & Francis, pp. 79-91.
- , “Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades internacionales en la sociedad postdisciplinaria” en *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, (4), pp. 39-56.
- Kortenhaus, C. M., y Demarest, J., (1993) “Gender role stereotyping in children’s literature: An update” en *Sex Roles*, 28 (3-4), pp. 219.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en *Boletín Oficial del Estado*, España, 4 de mayo de 2006, número. 106, pp. 17158.
- Maestro, P., (2002) “Libros escolares y curriculum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7).
- Ministerio de Educación y Ciencia, (2004) *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español. 1993-2004*. España, Centro de investigación y documentación educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2012) *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español. 2001-2012*. España, Centro nacional de innovación e investigación educativa.
- Malagón, Maite y Enrique Juan, (2009) *Mica y sus amigos: 3 años*. Madrid, Santillana.
- Molina Alventosa, J. P.; Devís Devís, J. y Peiró, C., (2008) “Materiales curriculares: Clasificación y uso en educación física” en *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (33), pp. 183-197.
- Montagnes, I., (2000) *Textbooks & learning materials 1990-1999: a global survey*. Interna-

- tional Consultative Forum on Education for All in association with the Department for International Development (United Kingdom), ADEA Working Group on Books et Learning Materials, and the UNESCO / Danida Basic Learning Materials Initiative. Paris, UNESCO.
- Moya Mata, I.; Ros Ros, C.; Bastida Torrónategui, A. I., y Menescardi Royuela, C., (2013) “Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria” en *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), pp. 14-18.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). “Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales. Resolución de la Conferencia General, de 24 de octubre al 28 de noviembre de 1978”.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), (2011) Informe Mundial Sobre la Discapacidad. ISBN 978-92-4-068823. Malta.
- Oskamp, S.; Kaufman, K. y Wolterbeek, L. A., (1996) “Gender role portrayals in preschool picture books” en *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, pp. 27-40.
- Palomares, A. G.; Pais, M. I. T. y Cao, A. R., (2010) “Los libros de texto como herramientas para la promoción de una práctica físico deportiva en igualdad: análisis comparativo de la representación racial entre los libros publicados durante la vigencia de la LOGSE y la LOE” en *Cuadernos de psicología del deporte*, 10(3), pp. 31-36.
- Real Decreto 1360 de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil en *Boletín Oficial del Estado*, España, 4 de enero de 2007, número 4, pp. 474.
- Richter, A. C. y Vaz, A. F., (2008) “Alimentación e higiene en la rutina de la educación infantil: Calidad de vida como artificio en la instrucción de las conductas y potencialización de los hijos de la nación” en *Educación Física y Ciencia*, (10), pp. 77-100.
- Ríos Hernández, M., (2003) *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona, Paidotribo.
- Sacristán Lucas, A., (1991) “El currículum oculto en los textos: Una perspectiva semiótica” en *Revista de Educación*, (296), pp. 245-259.
- Scharagrodsky, Pablo, (2007) *El cuerpo en la Escuela*. Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Selander, Estafer, (1990) “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa” en *Revista de Educación*, (293), pp. 345-354.
- Táboas Pais, M. I. y Rey Cao, A., (2007) “El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: Análisis de dos editoriales” en *Kronos: Revista Universitaria de la actividad física y el deporte*, (11), pp. 22-28.
- , (2012) “Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs” en *Sex Roles*, 67(7-8), pp. 389-402. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-012-0174-y>

- Taylor, F., (2003) “Content analysis and gender stereotypes in children’s books” en *Teaching Sociology*, 31(3).
- Terrón Caro, M. T. y Cobano-Delgado Palma, V., (2008) “El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria” en *Foro de Educación*, (10), pp. 385-400.
- , (2009) El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de educación primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos” en *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (27), pp. 231-248.
- Turner-Bowker, D. M., (1996) “Gender stereotyped descriptors in children’s picture books: Does “curious jane” exist in the literature?” en *Sex Roles*, 35(7-8), pp. 461-488.
- UNESCO, (1978) *V Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales*. Resolución de la Conferencia General, de 24 de octubre al 28 de noviembre, Ginebra.
- Vaca Escribano, M., (2005) “El cuerpo y la motricidad en educación infantil. El análisis de la práctica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación infantil” en *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), pp. 207-224.
- Weninger, C. y Williams, J. P., (2005) “Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks” en *Pedagogy, Culture & Society*, 13(2), pp. 159-180. doi:10.1080/14681360500200222
- Weitzman, L. J.; Eifler, D.; Hokada, E. y Ross, C., (1972) “Sex-role socialization in picture books for preschool children” en *American Journal of Sociology*, 77(6), pp. 1125-1150.

Recibido: 15/05/13

Dictaminado: 20/06/13

Corrección: 24/06/13

Aceptado: 24/07/13