

# Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria

## Silenced bodies and inclusive education: Pictures analysis of spanish primary education textbooks

Vladimir Martínez\*

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

### Resumen

Los libros de texto participan en el proceso de transmisión de modelos de comportamiento social, normas y valores. El objetivo del estudio consiste en analizar la forma en que se representa la diversidad corporal en las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria a la luz de los principios de la educación inclusiva. El cuerpo infantil independientemente del género, asume distintas posibilidades de movimiento, mientras que los cuerpos con algún tipo de discapacidad son silenciados. Los resultados se discuten en términos de incorporar principios de la escuela inclusiva a los libros de texto utilizados en el sistema educativo.

**Palabras claves:** Cuerpo, Libros de texto, Discapacidad, Movimiento, Infancia

### Abstract

Textbooks are involved in the transmission process of social behavior patterns, norms and values. The aim of the study is to analyze how is represented the body diversity on the images of Spanish textbooks for primary education at the light of the principles of inclusive education. The body children regardless of gender are represented on different levels of motor activity, while disabled bodies silenced. The results are discussed in terms of incorporating principles of inclusive school into the textbooks used in the school system.

**Keywords:** Body, Textbook, Disability, Movement, Childhood

---

\* Profesor, Unidad docente de Educación Física. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Magisterio. Universitat de València, España. vladimir.martinez@uv.es

## Introducción

En el ámbito de la pedagogía de la cultura física, David Kirk (2002; 2007) señala que el concepto del cuerpo supera la simple visión biológica para hablar del cuerpo también como una construcción social y cultural. Distintos autores recuerdan que en aras de promover un mejoramiento de la educación es necesario preguntarnos sobre las condiciones del cuerpo en el medio escolar y donde las prácticas corporales en el sistema educativo están constituidas como acciones provistas de significados mediante las cuales el proyecto de la escolarización se materializa (Kirk, 2007; Chacon-Reynosa, 2010).

El concepto de educación inclusiva ha avanzado hacia un consenso materializado en distintos instrumentos internacionales, que tienen en común la exigencia del derecho a la educación de todos los niños y niñas sin discriminación de ningún tipo (Organización de Naciones Unidas ONU, 1989; 2006; Hevia, 2010). En sentido general, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Brugelles y Cromer, UNESCO, 2009) define la inclusión como un “proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación”. En sentido más estricto, cuando se habla de inclusión, éste implica que todos los niños con discapacidad deben ser educados en aulas convencionales con otros niños de su misma edad (ONU, 2005). Para la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPC) (ONU, 2006) la lucha contra la discriminación se focaliza en el análisis de cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad, que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento de todos los derechos humanos.

En el presente trabajo de investigación se utilizará la definición de discapacidad que viene siendo utilizada por los principales instrumentos jurídico-políticos nacidos del consenso de las Organizaciones Internacionales, que se han incorporado como derecho nacional a los sistemas jurídicos nacionales a través del proceso de ratificación (caso español). La discapacidad se refiere no solo a una cuestión puramente biológica o social, sino que se entiende como una realidad que puede ocurrir en tres niveles: una deficiencia en la función o estructural corporal; una limitación de la actividad y como una restricción de la participación (ONU, 2005). Ésta apreciación confluye perfectamente con el tratamiento que la CDPC otorga a las personas con discapacidad, al señalar que son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, éstas puedan impedir su participación plena en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006).

El libro de texto es considerado como el medio central de aprendizaje compuesto por texto e imágenes destinados a alcanzar un conjunto específico de resultados educativos (Brugelles y Cromer, UNESCO, 2009). Mientras éstos son objeto de distintos análisis, todo el mundo acepta el papel fundamental que juegan en las sociedades actuales debido a su potencial pedagógico y a su papel en la transmisión directa o indirecta de modelos de comportamiento social, normas y valores (Sacristán, 1991; Maestro, 2002; Brugelles y Cromer, UNESCO, 2009). En esta misma línea, algunos autores apuntan que las imágenes de distintos materiales curriculares, entre ellos, libros infantiles, 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 que generan estándares de masculinidad y feminidad. (Weitzman y cols., 1972; Taboas-Pais,

y Rey-Cao, 2012; Martínez-Bello, 2012). La principal fuente para el análisis del libro de texto es su texto y sus ilustraciones, siendo las imágenes 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).

Si se asume que el currículum es una construcción social y cultural (Gimeno-Sacristán, 1991) y que los materiales curriculares transmiten significados tanto en las aulas como fuera de ellas (Molina y cols., 2008), no se puede menos que asegurar que los materiales didácticos participan en el proceso de condicionamiento del concepto de cuerpo (Devís y Samaniego, 2009). Por esa razón, los conceptos de educación inclusiva y discapacidad servirán como hilos conductores que contribuyan a responder a la pregunta de cómo se representan los cuerpos desde la atención a la diversidad en las imágenes de libros de texto de educación primaria.

Siguiendo a Ferreira (2011) la exclusión de las personas con discapacidad del sistema educativo es la materialización de una exclusión mayor que ejerce su actuación sobre unos cuerpos que no se ajustan a estándares de normalidad. En definitiva, si partimos de la base que los libros de textos son vehículos de socialización, se hace necesario reflexionar sobre su contenido (Montagnes, 2000) y de esta forma reducir la vulnerabilidad de los niños y niñas con discapacidad hacia la discriminación, la exclusión y el abuso.

En la actualidad, para el conocimiento del que esto escribe, no existen estudios que analicen la forma en que se representa el cuerpo en libros de textos del primer ciclo de educación primaria con especial atención al área curricular de conocimiento del medio natural, social y cultural, en el ámbito latinoamericano, iberoamericano o mundial. De la misma forma, es escasa la literatura sobre la representación de la diversidad corporal en libros de texto en términos de representación de cuerpos con algún tipo de discapacidad.

Por tanto, con éste trabajo de investigación se quiere poner atención en cómo los libros de texto y especialmente sus imágenes, trabajan el concepto de la representación de la inclusión a través de la presencia de cuerpos diversos. La pregunta de investigación del estudio es: ¿Cómo se representa la diversidad corporal en términos de presencia de discapacidad a la luz de los principios de la escuela inclusiva en las imágenes de libros de texto españoles del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural del Sistema Educativo Español?

## **Metodología**

El análisis de contenido fue realizado sobre 1128 imágenes de seis casas editoriales españolas pertenecientes del Primer Ciclo de Educación Primaria dentro del área de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”. Las editoriales fueron: Anaya, Edebè, Everest, Santillana, Terra Nostra y Vicens Vives.

El análisis de contenido se basó en la elaboración de un sistema de categorías para 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 (Hardin y Hardin, 2004; Taboas-Pais, y Rey-Cao, 2012; Martínez-Bello, 2012), con modificaciones especiales al sistema educativo de la etapa escolar primaria. Los criterios utilizados para la selección

de éstos libros fueron: 1. Impresos en España; 2. Editados en castellano y con posterioridad a 1999 y con anterioridad a la Ley Orgánica de Educación de 2006 y; 3. Con presencia de las editoriales en el ámbito nacional.

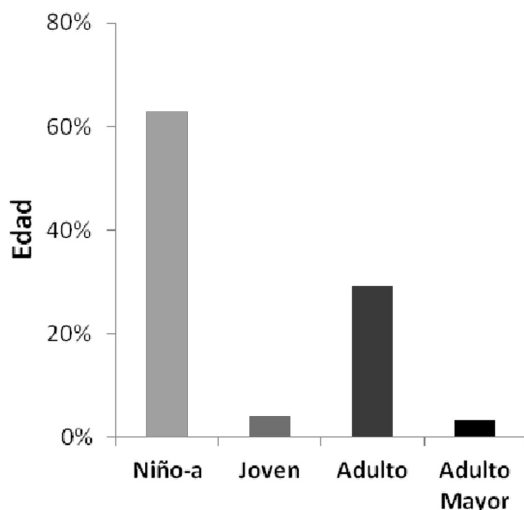
Se aplicaron una serie de criterios específicos previos con el objetivo de determinar si las categorías e indicadores eran objetivas, claras, manifiestas y de la cual se pudiesen extraer conclusiones relacionadas con los objetivos del estudio. Se elaboraron cuatro categorías: edad, género, nivel de actividad motriz y discapacidad. Los indicadores de la categoría edad fueron: niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. Los indicadores de la categoría género fueron: Masculino, Femenino y No se Distingue. Los indicadores para la categoría Nivel de Actividad Motriz fueron: Estático, Motricidad fina y Motricidad gruesa. Y finalmente, los indicadores para la categoría Discapacidad fueron: Sin discapacidad y Con discapacidad.

Una vez elaborada las categorías con los criterios específicos, ésta fue consultada a dos expertos a través de un cuestionario donde, utilizando una escala de Likert, se recogió su opinión. Una vez discutida, el sistema de categorías fue reelaborado con base en sus comentarios, siempre teniendo en cuenta los objetivos planteados en el estudio. Posteriormente se realizó el proceso de observación de las imágenes a través de una triangulación con tres observadores. Una vez recogidas las observaciones se construyeron tablas de frecuencias y porcentajes de las respuestas, por pregunta y por observador, y la sumatoria de totales de frecuencia y porcentaje de las respuestas de los tres sujetos. Se aplicó el índice Kappa de Fleiss, que corresponde a una medida de acuerdo cuando se tienen más de dos observadores y se determinó la hipótesis nula de no acuerdo entre los evaluadores. A continuación, se utilizaron los estadísticos chi-cuadrado al interior de cada libro de texto, así como cuando fuera posible, de los promedios de todas las editoriales para cada categoría. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19.

## Resultados

### Representación de la edad

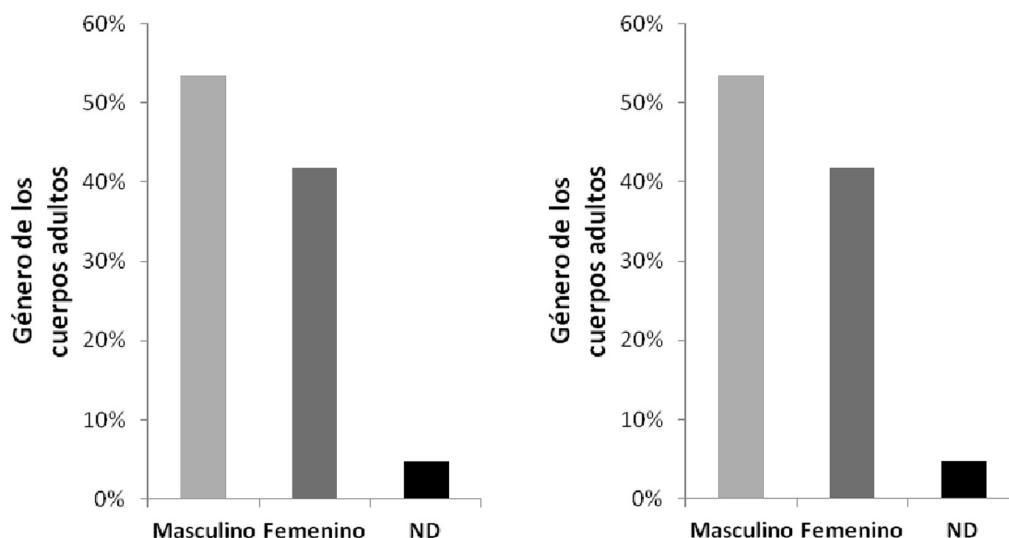
Figura 1. Representación de la edad



Según el estadístico chi-cuadrado al interior de cada libro de texto, los distintos indicadores de la categoría *Edad* no se distribuyen de manera uniforme. En cada uno de ellos, se representa mayoritariamente el indicador *Niños-as*, mientras que otros representan menos que el 4% ( $p < 0.05$ ). Por esa razón, todas las observaciones son agrupadas y como se observa en la figura 1 el promedio de observaciones para los seis libros de texto señala que un 63% representa el indicador *Niños-as*, seguido de un 29% *Adultos*, un 4% de *Jóvenes* y un 3% a *Adultos mayores*. En este caso nuevamente el estadístico chi-cuadrado señala que existe independencia entre los distintos niveles de la categoría *Edad*.

## Representación del género

Figura 2. Representación del género (A, Adultos) y (B, Niños-as)

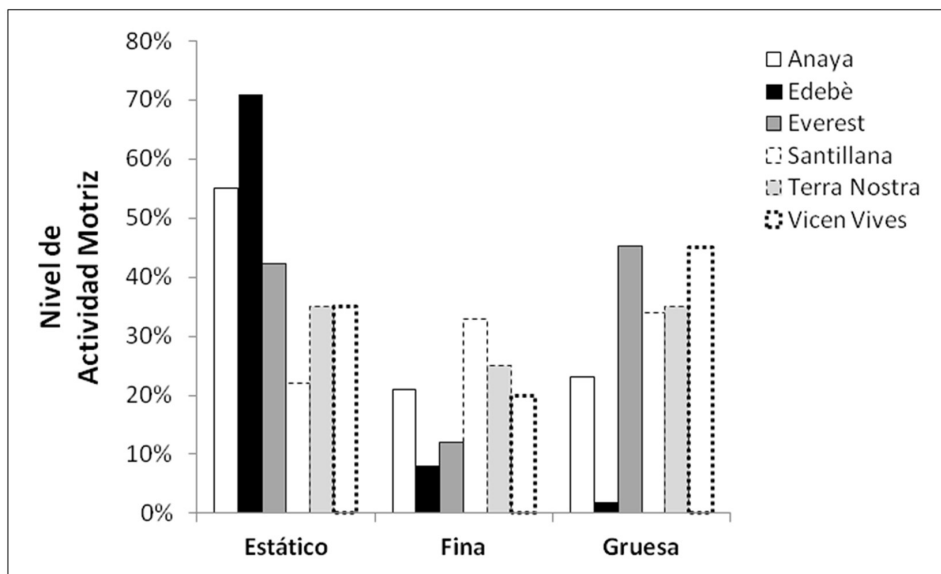


Según el estadístico chi-cuadrado al interior de cada libro de texto, los distintos indicadores de la categoría *Género* se distribuyen de manera uniforme ( $p < 0.05$ ). Es decir, los tres niveles de la categoría (Masculino, Femenino y No se distingue) tienen la misma distribución en los seis libros de texto. Por esa razón, todas las observaciones son agrupadas y nuevamente se estudia a través del estadístico chi-cuadrado si los distintos niveles se distribuyen de manera uniforme o no. Para mayor claridad, se optó por presentar la representación del género para los cuerpos infantiles y para los cuerpos adultos.

Como se observa en la figura 2A, respecto a la representación del género de cuerpos adultos, el 53% representó al género *Masculino*, el 42% representó el género *Femenino*, mientras que el 5% correspondió al indicador *No se distingue*. Respecto a la categoría *Género* teniendo en la edad de niños y niñas, el 47% representó al género *Masculino*, el 42% representó el género *Femenino*, mientras que el 11% correspondió al indicador *No se distingue* (Figura 2B).

## Representación del Nivel de Actividad Motriz

Figura 3. Representación del Nivel de actividad motriz

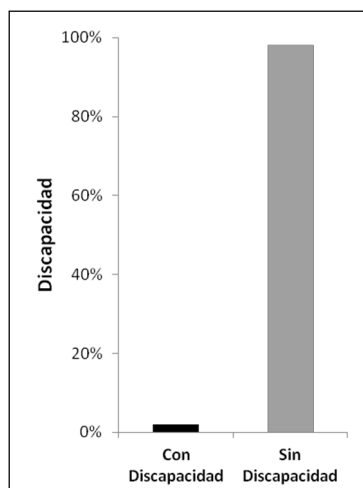


En el segmento poblacional de *Niños-as* se estudió la categoría *Nivel de actividad motriz*. La figura 3, muestra cómo se distribuyen los tres indicadores (*Estático*, *Motricidad Fina* y *Motricidad Gruesa*) en los seis libros de texto. Con el objetivo de estudiar si los distintos indicadores son independientes de cada uno de los libros de texto, se utilizó el estadístico chi-cuadrado y se observó que los distintos niveles se distribuyen de manera uniforme en las seis editoriales ( $p > 0.05$ ), salvo el caso de la editorial Edebè que representa mayoritariamente el indicador *Estático*.

Igualmente, de los 714 cuerpos infantiles representados se observaron porcentajes similares tanto para niños como para niñas: un 40% de las imágenes representa el indicador *Estático*, seguido de un 38% correspondiente al indicador *Motricidad Gruesa*, mientras que un 22% correspondiente al indicador *Motricidad Fina*.

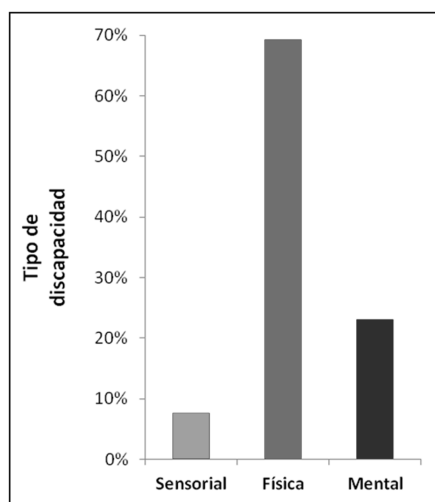
## Representación de la discapacidad

Figura 4. Representación de la discapacidad



En la figura 4 se observa la presencia de niñas-os o adultos con algún tipo de discapacidad siguiendo la clasificación planteada en el ámbito del sistema educativo español por Rios (2003) que a su vez es similar a la planteada por la ONU (2006) a saber: discapacidad física, mental y sensorial. De los 1128 cuerpos observados solo el 1.2% representa algún tipo de discapacidad, mientras que el 98.8% no representa algún tipo de discapacidad. Se observa una distribución no uniforme entre los indicadores de la variable *Discapacidad* al interior de cada editorial, es decir hay diferencias entre los indicadores *Con y Sin Discapacidad*. A su vez, el estadístico chi-cuadrado señala que para el porcentaje promedio de los seis libros de texto, los dos indicadores de la categoría *Discapacidad* se distribuyen de manera uniforme ( $p > 0.05$ ).

Figura 5. Representación de los tipos de discapacidad



Los libros de texto que representan cuerpos con algún tipo de discapacidad se distribuyen de la siguiente manera (Figura 5): el 68% representa *Discapacidad física*, el 22% representa *Discapacidad mental*, mientras que el 8% representa *Discapacidad sensorial*.

Al ser la *Discapacidad física* el indicador con mayor representación, y el 78% de las imágenes hace referencia a una afectación del tren inferior, donde el 78% representa personas en *silla de ruedas* y un 22% a personas con *muletas*. El 72% corresponde a *hombres y niños* mientras que el 28% corresponde a *mujeres y niñas*. El libro de texto de la editorial Edebè no representa ningún tipo de discapacidad, mientras que la Editorial Terra Nostra representa solo un niño con discapacidad física. Por el contrario, la editorial Santillana representa más cuerpos con discapacidad y diferentes tipos.

## Discusión

Diversos autores señalan que los materiales curriculares transmiten significados tanto en las aulas como fuera de ellas (Molina y cols., 2008), convirtiéndose éstos en herramientas que ofrecen una mirada de la estructura social y cultural de la sociedad que influyen en la formación del conocimiento de sí mismo, de los otros y del mundo en general (Güemes-Artiles y Area-Moreira, 1994).

La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo señalaba al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en el currículum de la educación primaria. Con la actual Ley Orgánica de Educación de 2006 se retoma el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural dentro de la etapa de educación primaria. Por esa razón, analizar cómo se representa la discapacidad en un conjunto de libros de texto oficiales de la etapa de educación primaria, es una estrategia importante y útil para contribuir al análisis crítico del currículum oculto y de esta forma reflexionar sobre los contenidos y formas de trascender en las prácticas corporales de los más pequeños y pequeñas. A continuación se discuten los principales hallazgos.

## Representación del género y la edad en las imágenes

La UNESCO (Brugelles y Cromer, 2009) ha centrado su atención entre otras cosas, en mostrar como la desigualdad de género es construida en los materiales curriculares. En los seis libros de texto, se observa un equilibrio en la representación de los géneros independientemente de la edad. Similar resultado fue encontrado por Martínez-Bello (2012) en un estudio de caso de un libro de texto de educación infantil, donde las niñas y niños fueron representadas de forma equilibrada en las imágenes. Por el contrario, Terrón-Caro y Cobano-Delgado (2009) observaron una representación muy baja del género femenino, resultado habitual en un estudio sobre educación comparada en libros de texto de Marruecos y España (Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2009). A su vez, Pellejero y Torres (2011) analizaron la presencia de mujeres en libros de texto de matemáticas y de conocimiento del medio en el primer curso de Educación Primaria utilizados en la Comunidad Autónoma de Navarra y encontraron que éstas solamente fueron representadas el 37.2% de las veces, a diferencia de los hombres, que lo fueron un 62.8%. Similar resultado ha sido observado en libros de texto de educación física en primaria y secundaria donde se refuerza



el protagonismo masculino en las imágenes (Moya y cols., 2013; Taboas-Pais, y Rey-Cao, 2012), así como otros materiales curriculares (Weitzman y cols., 1972; Kortenhau y Demarest, 1993).

Una razón que puede explicar esta diversidad de resultados se debe a la forma de seleccionar el material curricular, el número de imágenes, así como las áreas educativas de los libros de texto. En definitiva, el presente estudio señala que los libros de texto analizados demuestran un equilibrio de hombres y mujeres, así como de niños y niñas que aseguran la visibilidad de las mujeres independiente de su edad, dentro y fuera de la escuela.

Del total de las imágenes analizadas respecto a la categoría edad, el segmento población niños-as tiene una presencia mayor en las imágenes analizadas (63%), mientras que los adultos fueron representados con un 29%. Similar resultado fue reportado por Terrón-Caro y Cobano-Delgado (2008) en libros de texto en el ciclo de educación primaria, donde existió una mayor representación de niños-as, seguidos de la edad adulta. Se observa que la presencia de personas mayores fue solamente de un 3%. Un dato para tener en cuenta en estudios futuros, es la infra representación de la vejez en los libros de texto de la educación primaria a pesar del papel influyente en la construcción del entorno familiar y social que juegan las personas mayores en la vida de los niños y niñas (Badenes y López, 2011), donde se podría estar condicionando la percepción de la participación de los adultos mayores, así como la creación de actitudes positivas hacia un segmento poblacional muchas veces olvidado del sistema social.

### ***Representación de la discapacidad***

En España, la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo y la actual Ley Orgánica de Educación (2006) señalan que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar para que puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos para todos los alumnos, así como las adaptaciones curriculares para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. La educación inclusiva, como previamente se señaló, entraña identificar y eliminar las barreras y realizar los ajustes razonables para que cada educando pueda participar y aprender en ambientes convencionales (UNESCO, 2005). De la misma forma, como señala el informe de la OMS (2011), uno de los principales obstáculos a los cuales se enfrentan las personas con discapacidad son las actitudes negativas que están conformadas por las creencias, prejuicios y estereotipos de la población general, pero sobre todo la influencia de las actitudes de los maestros, administradores escolares, familias y otros niños sobre la inclusión en la escuela convencional de los niños y niñas con discapacidad.

Si la escuela debe responder activamente a la diversidad en cualquiera de sus formas, para el presente escrito se entiende por diversidad corporal a la multitud de cuerpos con o sin discapacidad que se representan en las imágenes de los libros de texto. Por esa razón y debido a la ausencia de datos sobre la representación de la diversidad corporal en libros de texto del área de conocimiento del medio natural, social y cultural, y de la inexistencia de estudios en la educación primaria, se ha creído conveniente analizar la presencia de cuerpos con algún tipo de discapacidad y su relación con la actividad motriz.

Los resultados arrojados por la Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud en el Estado Español (1999) y refrendado por el informe de la Panorámica de la discapacidad en España (2008) elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y otras organizaciones públicas y privadas españolas, se ha señalado que 1 de cada 10 personas tiene algún tipo de discapacidad, siendo ésta ante todo femenina. Se ha señalado que una de los grandes problemas que sufren las personas con discapacidad es que poseen un alto riesgo de exclusión del sistema escolar, que degenera en exclusión laboral y social. Históricamente los niños y niñas con discapacidad han sido educados en escuelas especiales separadas, mientras en los últimos años se ha optado, en términos de igualdad, integración y respeto por la diversidad, la modificación hacia una filosofía de escuela inclusiva. De ahí que el 97% de los niños y jóvenes en edades comprendidas entre los 6 y los 15 años estén escolarizados y donde el 79% cursan estudios en centros públicos.

En el presente trabajo se estudió la presencia de niñas-os o adultos con algún tipo de discapacidad siguiendo la clasificación planteada en el ámbito del sistema educativo por Rios (2003) y ampliamente utilizado por la ONU (2006) a saber: discapacidad física, mental y sensorial. De los 1189 cuerpos observados solo el 1.2% representa algún tipo de discapacidad, mientras que el 98.8% no representa algún tipo de discapacidad. Del total de las imágenes analizadas solamente 13 cuerpos (1.2%) representa algún tipo de discapacidad. De ellos, 68% representa Discapacidad física, el 22% representa Discapacidad mental, mientras que el 8% representa Discapacidad sensorial (Figura 5). Similar resultado ha sido observado por otros autores en el ámbito anglosajón. Por ejemplo, Hardin y Hardin (2004) encontraron en libros de texto de educación física en los Estados Unidos que solo el 1.5% de ellas representa fotografías de personas con algún tipo de discapacidad. A su vez, Dyches y cols. (2006) al analizar libros infantiles estadounidenses encontraron una baja presencia de personajes con algún tipo de discapacidad así como representaciones inapropiadas. A pesar de pocos estudios en el ámbito latinoamericano e iberoamericano, Taboas-Pais, y Rey-Cao (2012) encontraron en libros de texto de educación física en secundaria en España un desequilibrio entre personas con y sin discapacidad, mientras que los primeros fueron representados con una participación limitada de actividades segregadas, competitivas y de deportes de alto rendimiento.

Es de anotar que los libros de texto analizados pertenecen al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y se percibe que los cuerpos diversos a pesar de vivir y tener presencia en la realidad de actual, los libros de texto no los representan. Para Hardin y Hardin (2004), las implicaciones prácticas y los mensajes embebidos en las imágenes dominantes es una manifestación del reforzamiento de las estructuras sociales que privilegian a un cuerpo físicamente capacitado a expensa de individuos con discapacidades. A pesar del señalamiento legislativo a nivel nacional e internacional sobre la integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español (LOGSE, 1990; LOE, 2006; CDPC, 2006), la casi total inexistencia de cuerpos diversos en los libros de texto de seis editoriales del área de conocimiento del medio natural, social y cultural, demuestra que los cuerpos diversos son silenciados a pesar de ser parte de la realidad social, a pesar de que el entorno escolar, es el primer ámbito en el que se opera un intenso proceso de interacción social y en donde su fundamentan las bases de la futura trayectoria personal.

Para Ferrante y Ferrerina (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 en nuestro caso se tiene sobre cuerpos tradicionales aptos frente a cuerpos no tradicionales, invisibles y no aptos. A pesar de que el 97% (INE, 1999 y 2008) de los niños y jóvenes en edad escolar que padecen alguna discapacidad están escolarizados, la representación de cuerpos diversos en las imágenes de los libros de textos analizados, denota una total inexistencia de la realidad, donde existe un pleno divorcio entre la realidad del entorno social y educativo frente a la representación de los libros de texto.

Por otra parte, el presente trabajo tuvo como intención mostrar qué tipo de discapacidad prevalece en las imágenes. Dentro del indicador Discapacidad física se representó con mayor proporción afectación del tren inferior, especialmente personas en silla de ruedas, seguido por personas con muletas. Llama la atención que, en términos generales, los cuerpos que son representados con discapacidad física, hacen referencia a personas mayores y niños o niñas. Al parecer, los cuerpos de adultos mayores con discapacidad física son reflejados como usuarios de sillas de ruedas o muletas. A su vez, los cuerpos representados con discapacidad no participan en actividades profesionales, sino éstos son representados en ambientes familiares. La Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud (1999) del INE y el informe de la Panorámica de la discapacidad en España de 2008, señala que la reducción de la movilidad es el tipo de discapacidad más habitual de la población española. Tal vez sea ésta la razón de la mayor presencia de cuerpos con este tipo de discapacidad, pero futuras investigaciones son necesarias que profundicen sobre ésta temática.

Es necesario apuntar que la editorial Santillana es la más abierta a la representación de distintos tipos de discapacidad. En una de sus imágenes, aparecen tres niños, de los cuáles a dos es posible distinguir una discapacidad mental; en este caso síndrome de down. Respecto a la actividad motriz de los niños, por una parte una juega al avioncito, mientras que el otro sostiene un camión y una pelota. Por su parte, la editorial Edelvives representa a un hombre adulto con limitación visual. Se observa otro hombre adulto en silla de ruedas atravesando la calle de manera autónoma. En las imágenes la discapacidad sensorial se representa como limitación visual total (ceguera); la discapacidad mental se representa como síndrome de down.

Los libros de texto son parte fundamental del currículum escolar y se conviertan también en herramientas dentro del proceso de cambio de la escuela tradicional a la escuela inclusiva. Como señala el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013) la representación de sectores en situación de exclusión social como los niños con discapacidad en los libros de texto así como en otros materiales curriculares, deben notar su presencia y participación en ella. De la misma forma, señala el informe, que así como se ha avanzado en el equilibrio de la representación del género en los materiales curriculares (que los libros analizados garantizan igualdad de presencia), la baja representación o la representación estereotipada de personas con discapacidad, crea y refuerza prejuicios sociales, conduce al menosprecio de los roles y del lugar que ocupan las personas con discapacidad en la sociedad.

## **Representación del nivel de actividad motriz**

Si los materiales curriculares son dispositivos de transmisión de significados (Molina y cols., 2008) y éstos ejercen un papel protagónico sobre la forma de ver el mundo, es fundamental conocer en qué medida los niveles de actividad motriz representados en las imágenes señalan posibilidades que el cuerpo o cuerpos pueden asumir. Muchos autores han descrito al cuerpo dentro del sistema educativo, como un dispositivo normalizador de control y poder al interior de las aulas educativas (Barbero, 2005), que se refuerza como señala Chacon-Reynosa (2010) a través de la percepción de los más pequeños acerca de sus posibilidades físicas y su relación con el género, donde los niños y niñas asumen un androcentrismo que atraviesa de forma silenciosa las prácticas educativas.

Por esa razón y debido a la ausencia de evidencia en los libros de texto de ésta área, se ha preguntado cuál es la implicación motriz de los cuerpos representados en las imágenes, tomando como referencia la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y reafirmada por la actual Ley Orgánica de Educación (2006), que presenta como referente del área de conocimiento del medio, las posibilidades de acción de las personas en el medio físico, social y cultural como parte fundamental en la construcción de la identidad personal y social.

En ésta parte del análisis se analizaron todos los cuerpos infantiles representados en las imágenes. Se observó con independencia de si fueron representados como niños o como niñas, una distribución uniforme de los tres indicadores (Estático, Motricidad fina y Motricidad gruesa) en los seis libros de texto (Figura 3). Al realizar el porcentaje promedio de los seis libros de texto por cada indicador, los cuerpos en posición estática corresponden a un 40%, seguido de un 38% en actividades de motricidad gruesa como saltar, correr, caminar, lanzar, nadar, etc., mientras que en un 22% los cuerpos se representan en actividades de motricidad fina como cortar, pegar, leer, escribir, etc. Similar resultado fue encontrado por Maureen y Barabara (2010) en libros para colorear y dibujar, donde las mujeres fueron representadas el 47% de las veces en posición estática y un 45% realizando actividades motrices finas. Por el contrario, Martínez-Bello (2012) observó en un libro de texto de educación infantil que los niños y niñas fueron representados principalmente en posición estática. Sin embargo, en el presente estudio, el hecho de que en la tercera parte de las imágenes el cuerpo esté en movimiento, demuestra que el cuerpo puede asumir una amplia gama de posibilidades de movimiento y no solo como elemento de sujeción a una postura determinada.

Respecto a la relación cuerpos con discapacidad y niveles de actividad motriz, Hardin y Hardin (2004) han señalado que, a la vez que se estudia la presencia en libros de texto de personas con discapacidad, es importante desvelar no solamente el grado de compromiso motriz de los cuerpos, sino si éstos realizan actividades motrices asistidas por alguien, o si las desarrollan de forma autónoma. Para ello, en el presente trabajo, se construyeron los siguientes indicadores dentro de la categoría de Discapacidad: Actividad motriz desarrollada de forma autónoma; Actividad motriz realizada de forma asistida; o No se realiza actividad motriz. Debido al escaso número de cuerpos con algún tipo de discapacidad en los seis libros de texto, en éste apartado se discutirá libro por libro, debido a que los indicadores para las categorías que previamente se habían construido no pueden ser analizados estadísticamente debido al bajo número de observaciones.

El libro de texto de la editorial Edelvives representa a dos niños con discapacidad física. En una imagen del libro de texto de la editorial VicensVives representa a un niño en silla de ruedas que aparece en el patio escolar donde muchos niños y niñas juegan a diferentes actividades. Éste tipo de imagen podría ser considerada positiva debido a la escasez de imágenes de ese tipo en las seis editoriales analizadas, pero es necesario plantear las siguientes observaciones. No obstante, de los 40 cuerpos infantiles que se observan en la imagen solo un cuerpo, en este caso en silla de ruedas, permanece quieto mientras que un gran porcentaje de los otros asumen actividades de motricidad gruesa como correr, lanzar, saltar, balancearse, etc. En otra imagen del mismo libro de texto, se observa que de los 30 cuerpos infantiles representados en las imágenes solo uno, en éste caso de una niña, aparece representada lanzando una pelota a un compañero. En ésta oportunidad se refiere a una imagen del aula de educación física donde los niños aparecen representados asumiendo distintos niveles de motricidad gruesa.

Por su parte, el libro de texto de la editorial Santillana al representar algún tipo de discapacidad representa en una sola imagen dos niños jugando. En el primer caso, muestra un niño en silla de ruedas jugando con otra niña, y en la misma imagen aparece una niña con una limitación del tren superior, especialmente con el brazo escayolado. La niña salta a la comba y sus compañeros sujetan la cuerda. En otra imagen, se representa una niña que lleva dos muletas en posición estática observando unos personajes en un escenario. En otra imagen, aparece representada una niña en silla de ruedas que se dirige hacia diferentes sitios de interés de la ciudad.

Por otra parte, la editorial Edelvives representa a un hombre adulto con limitación visual. Se observa otro hombre adulto en silla de ruedas atravesando la calle de manera autónoma. Por otra parte, el libro de texto de la Editorial Everest representa dos personas con discapacidad física. En una primera imagen, aparece representada una niña en posición estática que conversa con otra en el patio escolar. En la segunda, aparece un adulto mayor que utiliza una muleta para desplazarse en un parque de la ciudad. Es de apuntar que los adultos mayores representados en las imágenes de los seis libros de texto solamente representan el 3%. Por tanto, la representación de la vejez en los libros de texto además de ser infravalorada es representada con movilidad reducida. Un dato para tener en cuenta en estudios futuros, es la infra representación de la vejez en los libros de texto de la educación primaria a pesar del papel influyente en la construcción del entorno familiar y social que juegan las personas mayores en la vida de los niños y niñas (Badenes y López, 2011). Se considera que se podría estar condicionando la percepción de la participación de los adultos mayores, así como la creación de actitudes positivas hacia un segmento poblacional muchas veces olvidado del sistema social.

Por el contrario, en el libro de texto de la editorial Terra Nostra, salvo la existencia de una sola imagen donde aparece un niño en silla de ruedas, éste aparece representado en el patio escolar lanzado un frisbee con otros dos niños. El libro de texto de la editorial Edebè no representa ningún cuerpo con discapacidad.

En las imágenes analizadas, los cuerpos representados con algún tipo de discapacidad, especialmente física, que participan en actividades físicas institucionalizadas, lo hacen en un ambiente de normalización y autonomía. De normalización, porque son representados por ejemplo en juegos deportivos de conjunto y de autonomía, porque asumen una actitud activa

donde realizan las actividades sin asistencia de otra persona. A contrario de lo señalado por Hardin y Hardin (2004) respecto a que los niños con discapacidad se convierten en una carga porque casi todas las imágenes representan a personas ofreciendo ayuda a los primeros, en los libros de texto analizados éstos en la mayoría de los casos realizan las actividades de manera autónoma. La UNICEF (2013) en su último informe sobre niños con discapacidad, señala que el animar a niños y niñas con discapacidad en la participación en el deporte y la recreación es un derecho de obligatorio cumplimiento por el para los Estados parte de la Convención sobre las personas con discapacidad. En las imágenes analizadas, es de resaltar que aquellas donde los niños y niñas con discapacidad son retratados, éstos tienen un acceso de participación hacia el juego con otros niños. Por tanto, a pesar de su número reducido, cosa que en principio es negativa, éstos muestran que los cuerpos con discapacidad cuando participan en actividades deportivas o de recreación lo hacen en igualdad de condiciones que otros cuerpos representados en las imágenes. Es de anotar también, que al ser la presencia de niños y niñas equilibrada, lo es también la implicación en actividades de motricidad gruesa también equilibrada para ambos géneros.

## Conclusiones

Tal como afirma el Informe sobre discapacidad de la OMS (2011), la adopción de principios de la escuela inclusiva deberían formar parte de los programas de formación de maestros y maestras e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre la transmisión de significados de los materiales curriculares. El último informe de UNICEF sobre la discapacidad en la infancia (2013) señala que quizás, los maestros y maestras son los principales agentes en el ambiente de aprendizaje de los niños, y para esto deben tener un claro entendimiento de los principios de la educación inclusiva. Esto anterior, necesariamente atañe al papel que juegan los maestros y maestras frente a los materiales curriculares en la transmisión de significados distorsionados acerca de la diversidad corporal.

El artículo 8 de la CDPC establece que los Estados parte se comprometen a adoptar medidas para sensibilizar a la sociedad, luchar contra los estereotipos, prejuicios y prácticas nocivas, así como a promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad. Por esa razón, se es consciente de la importancia de este estudio en la crítica de los modelos dominantes corporales que están presentes en las imágenes de libros de texto y que buscan visibilizar, y por tanto sensibilizar la necesidad de vincular formas corporales que se alimentan de la diversidad dentro y fuera de las aulas del sistema educativo. De esta manera, se ha hecho necesario este primer intento para continuar y despejar la incógnita de si estos modelos corporales se mantienen en libros de texto actuales. A su vez, si una de las medidas de la Convención es fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre los niños y niñas de edades tempranas una actitud de respeto de las personas con discapacidad, se exhorta a las editoriales, a las administraciones públicas, a las maestras y maestros, en fin al sistema educativo general, a que miradas únicas y soslayadas donde un cuerpo tradicional dominante, impiden conseguir éste propósito.

El objetivo del trabajo no consistió en recomendar algunos libros y rechazar otros. Más bien, la atención se ha centrado en describir cómo las imágenes de los libros de texto reflejan la diversidad de cuerpos con el objetivo de construir mejores y más inclusivas prácticas educativas. Como ha

quedado de manifiesto en el presente trabajo, la incapacidad de los sistemas convencionales de educación para reconocer las diversas necesidades de los alumnos y responder a ellas, es el verdadero obstáculo al aprendizaje (UNESCO, 2005). Tal como apunta Hardin y Hardin (2004) la ausencia de imágenes inclusivas refuerza la idea de una estructura social que privilegia los cuerpos capaces a expensas de los individuos con discapacidad. No se puede estar más de acuerdo con Hardin y Hardin (2004) que las pocas imágenes de personas con discapacidad en los libros de texto rechazan la inclusión e implícitamente señalan que no hacen parte de la realidad del sistema educativo.

En definitiva y tal como apunta Scharagrodsky (2007) la representación de los cuerpos que se construyen y re-construyen en el sistema escolar está enraizado en tendencias de falsas representaciones que generan desigualdad, homofobia, racismo, sexismo, etc. Solo superando éstas representaciones, la resignificación del cuerpo se convierte en una oportunidad de las actuales prácticas educativas para incluir principios de la educación inclusiva. La invitación a reflexionar respecto a la construcción cultural del cuerpo y la búsqueda de alternativas a los modelos dominantes (Kirk, 2002; Devís y Samaniego, 2009), busca presentar aquellos significados de la relación cuerpo y movimiento de la historia del currículum que han sido omitidas, silenciadas, sometidas y excluidas.

Se asume que la baja presencia de representación de la discapacidad en los libros de texto, es trabajada más como una situación anecdótica, que impide al menos en el corto plazo, fomentar la atención a la diversidad como oportunidad para construir una sociedad más justa. Si realmente la sociedad en general y el sistema educativo en particular quieren convertirse en agentes que promuevan principios de educación inclusiva en sus aulas, los materiales curriculares, y en especial los libros de texto, deben apuntar a que en sus imágenes la representación de la diversidad y en especial, la representación de cuerpos con algún tipo de discapacidad sea una regla general y no una excepción. Los libros de texto no deben convertirse, tal como aparece reflejado en el presente estudio, como medios de exclusión social donde solo unos cuerpos tienen presencia, mientras que otros son silenciados.

## Bibliografía

- Badenes Plá, N., & López López, M. T. (2011). Doble dependencia: Abuelos que cuidan nietos en España. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria = Revista De Servicios Sociales*, (49), 107-125.
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en educación física. *Revista Iberoamericana De Educación*, (39), 25-52.
- Brugelles, C., & Cromer, S. (2009). In UNESCO (Ed.), *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*. (1st ed.). France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Chacón Reynosa, K. J., García Selgas, F. J., & e-libro, C. (2010). *El cuerpo infantil en la comunicación escolar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Devís, J. & 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* (pp.101-126). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Dyches, T.T., Prater, M.A., & Jenson, J. (2006). Portrayal of disabilities in Caldecott books. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(5)
- España. Ley Orgánica General del Sistema Educativo. (1990). Reino de España.
- España. *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*. (1999). Instituto Nacional de Estadística. España.
- España. Ley Orgánica de Educación Española. (2006). Reino de España.
- España. *Informe de la Panorámica de la discapacidad en España* (2008). Instituto Nacional de Estadística. España.
- Ferrante, C., & Ferreira, M. A. V. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: Dos estudios de caso comparados. *Revista De Antropología Experimental*, (8), 403-428.
- Ferreira, M. A. V. (2011). *Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"?* *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, ISSN-e 1852-8759, Año 3, N° 6, 2011, págs. 6-19
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *The State of World's Children 2013. Children with Disabilities*. ISBN: 978-92-806-4656-6. United States of America.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Güemes Artilles, R. M., & Area Moreira, M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula: Un estudio de casos*.
- Hardin, B., & Hardin, M. (2004). Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4)
- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pp. 25-39.
- Kirk, D. (2002). The Social Construction of the Body in Physical Education and Sport. In Laker, Anthony (Ed.), *The Sociology of Physical Education and Sport: An Introductory Reader* (pp. 79-91) London: Taylor & Francis
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, (4), 39-56.
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3-4), 219.
- Maestro, P. (2002). Libros escolares y currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista De Teoría y Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (7)
- Martínez Bello, V. (2012). Análisis de contenido de la representación del cuerpo en un libro de texto de educación preescolar. *Espira, Revista de Docencia e Investigación*. 2 (2), 9-18.
- Maureen J Fitzpatrick, & Barbara J McPherson. (2010). Coloring within the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books. *Sex Roles*, 62(1-2), 127-137. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11199-009-9703-8
- Molina Alventosa, J. P., Devís Devís, J., & Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: Clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit: Revista De Medios y Educación*, (33), 183-197.
- Montagnes, I. (2000) *Textbooks & learning materials 1990–1999: a global survey*. International 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 Torrónegui, A. I., & Menescardi Royuela, C. (2013).



- Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 14-18.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All*. Francia.
- Organización de Naciones Unidas. (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Organización Mundial de la Salud. (2011) *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*.
- Pellejero Goñi, M. L., & Torres Iglesias, B. (2011). La educación de la sexualidad: El sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista De Educación*, (354), 303-304.
- 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. *Revista De Educación*, (296), 245-259.
- Selander, Estafer (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (293). Pp. 345-354.
- Scharagrodsky, Pablo (2007). *El cuerpo en la Escuela*. Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Taboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex Roles*, 67(7-8), 389-402. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-012-0174-y>
- Terrón Caro, M. T., & Cobano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro De Educación*, (10), 385-400.
- Terrón Caro, M. T., & Cobano-Delgado Palma, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de educación primaria. estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, (27), 231-248.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150.