

# Análisis comparativo de la representación del cuerpo en las imágenes de libros de texto de *pre-jardín* y *transición* en el sistema educativo colombiano\*

Vladimir Martínez Bello\*\*

Recibido: 30 de abril de 2012

Evaluado: 11 de junio de 2012

Aceptado: 24 de julio de 2012

## Resumen

Los libros de texto participan en el proceso de transmisión directa o indirecta de modelos de comportamiento social, normas y valores. El objetivo del presente estudio consiste en comparar la forma en que se representa el cuerpo en libros de texto de *Pre-jardín* y *Transición*. Se realizó un análisis de contenido sobre 335 imágenes del cuerpo humano. El libro de texto de *Pre-Jardín* representa un cuerpo infantil estático acompañado de sus iguales en un espacio indeterminado. El libro de texto de *Transición* representa un cuerpo adulto que acompaña un cuerpo infantil en un espacio al aire libre que asume distintos niveles de movimiento. Se representan de forma equilibrada los géneros independientemente de la edad. No se representan cuerpos con algún tipo de discapacidad y se refuerza un cuerpo que se vincula con la escuela y otro inexistente y olvidado. Los resultados invitan a la comunidad educativa preescolar a la lectura crítica de los materiales curriculares.

**Palabras clave:** cuerpo, libros de texto, educación preescolar, movimiento.

---

\* La investigación comenzó en noviembre de 2012 y finalizó en marzo de 2013. El estudio hace parte de la línea de investigación titulada "Análisis crítico de la representación del cuerpo en materiales curriculares de educación infantil", que se desarrolla en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, España.

\*\* Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universitat de València, España. Afiliación: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultat de Magisterio. Universitat de València, España. Correo electrónico: vladimir.martinez@uv.es

# Comparative analysis of body representation in images of colombian early childhood education textbooks (pre-kindergarten and kindergarten)

## Abstract

Textbooks are involved in the process of direct or indirect transmission of social behavior patterns, norms and values. The aim of this study was to compare in two early childhood education text books of first and third grade how the body is represented. A content analysis was performed in 335 images of the human body. The early childhood education textbook of first grade represents a static body accompanied by their peers in an indeterminate space. The early childhood education textbook of the third grade represents an adult body accompanying a child body that assumes different levels of movement in an outdoor space. In both textbooks there is an equal gender representation regardless of age. There is no representation of persons with disabilities. There is a reinforcement of the idea related with a body that is associated with the school and other nonexistent and forgotten. The results invite preschool educational community to perform a critical reading of curriculum materials.

**Keywords:** Body, textbooks, early childhood education, movement.

## Introducción

Los materiales didácticos, y en especial los libros de texto, contribuyen a la adquisición de conocimiento sobre las ciencias, las artes, la literatura y además, participan en el proceso de transmisión directa o indirecta de modelos de comportamiento social, normas y valores (Sacristán, 1991; Maestro, 2002; Brugelles y Cromer, 2009). Por otra parte, en el ámbito de la cultura física, Kirk (2002) señala que el concepto de cuerpo supera la simple visión biológica

para hablar también de este como una construcción social y cultural, donde la ausencia de una reflexión crítica sobre los fenómenos sociales profundiza la discriminación. En este sentido, y teniendo en cuenta que el currículum es una construcción social y cultural (Gimeno, 1991), diversos autores han planteado que los materiales didácticos que se incorporan a las aulas, fomentan la transmisión de significados relacionados con el proceso de construcción social del cuerpo (Sacristán, 1991; Maestro, 2002; Brugelles et al, 2009).

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 –preescolar 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, libros infantiles, cuentos infantiles y libros para dibujar y colorear, reproducen, transmiten y refuerzan ideologías dominantes respecto a la construcción del concepto de cuerpo, así como estereotipos de género que generan estándares de masculinidad y feminidad (Weitzman, Eifler, Hokada y Ross 1972; Taylor, 2003; Turner-Bowker, 1996; González, 2005; Taboas-Pais et al, 2011; Taboas-Pais et al, 2012).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en las últimas décadas uno de los principales obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad en el sistema educativo son las creencias, prejuicios y estereotipos de la población general (OMS, 2011). La Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley 115 de 1994 garantizan a todas las personas sin distinción alguna, el derecho a la educación. La educación preescolar en Colombia se define en el artículo 15 de la citada ley como “la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, social y espiritual, a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas”, y uno de los objetivos específicos consiste en “el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y su autonomía”.

A pesar de la extensa literatura sobre la reproducción de significados en los libros de texto en otras áreas de conocimiento y niveles educativos (Taboas-Pais et al. 2012); Hardin y Hardin, 2004) no existe evidencia sobre la representación del cuerpo en libros de texto de educación preescolar tanto a nivel colombiano como internacional. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) motivado por la necesidad de regular la producción

de libros de texto ha desarrollado directrices tanto a nivel formal como sustancial para asegurar la calidad de los mismos (MEN, 1999; MEN, 2001). De esta manera, la presente investigación pretende profundizar en el análisis de los significados de libros de texto colombianos de educación preescolar dirigidos a diferentes edades (*Pre-Jardín y Transición*) publicados entre la nueva Ley General de Educación (1994) y la expedición de dichas directrices, y de esta forma, llenar un vacío sobre la discusión crítica de los significados que están presentes en las aulas de educación preescolar. Por tanto, el objetivo del trabajo consiste en comparar la forma en que se representa el cuerpo en libros de texto de *Pre-jardín y Transición* publicados en el periodo anteriormente señalado, a la luz de la necesaria atención a la diversidad en el sistema educativo.

## Metodología

El análisis de contenido fue realizado sobre 335 imágenes del cuerpo humano pertenecientes a dos libros de texto de educación preescolar de los grados de *Pre-Jardín y Transición* titulados “Luna Lunera 1” y “Luna Lunera 3” del Grupo Editorial Norma. Los criterios utilizados para la selección de estos libros de texto fueron: Grados previos a la educación básica primaria; publicados en Colombia; en castellano; con presencia de la editorial en los tres grados de la educación preescolar; editados e impresos con posterioridad a la Constitución Política de Colombia de 1991 y a la Ley 115 de 1994 pero anteriores a las directrices reglamentarias del MEN sobre los libros de texto (2001). Se escogieron estos criterios porque solo hasta el año 2001 en Colombia, dentro del nuevo marco que regula el derecho a la educación, se incorporaron una serie de directrices tanto sustanciales como formales para la elaboración de libros de texto. Para conseguir el objetivo planteado en el estudio, se estudió la forma en que representan el cuerpo dos libros de texto publicados antes de la expedición de dichas directrices pero posteriores a la promulgación de una nueva perspectiva jurídica del derecho a la educación en Colombia.

El análisis de contenido se basa principalmente en la elaboración de un sistema de categorías e indicadores que son aplicados en el análisis, en nuestro caso, de las imágenes donde se representa el cuerpo humano. La elaboración del sistema de categorías e indicadores ha tenido como referencia

estudios previos realizados en el ámbito del análisis de contenido de libros de textos (Maureen y Barbara, 2010; Taboas-Pais et al, 2012) con modificaciones especiales al sistema educativo preescolar. Las categorías fueron: Edad, género, espacio, nivel de actividad motriz y discapacidad. Los indicadores para la categoría *Edad* fueron: Niños, Adolescentes, Adultos, Adultos Mayores y No se distingue. Para la categoría *Género* fueron: Masculino, Femenino y No se distingue. Para la categoría *Nivel de actividad motriz*: Estático, Motricidad fina y Motricidad gruesa. Para la categoría *Discapacidad* fueron: Sin discapacidad y Con discapacidad. Se consultó a dos expertos y este fue reelaborado. Tres observadores analizaron las imágenes y se aplicó el índice Kappa de Feiss como herramienta para determinar el acuerdo entre más de dos observadores. Para el análisis de los resultados se utilizó una estadística descriptiva y una estadística inferencial. Respecto a la estadística descriptiva, se construyeron porcentajes de la representación de cada uno de los indicadores al interior de cada categoría en los dos libros de texto. Respecto a la estadística inferencial, se utilizó el estadístico chi-cuadrado con el objetivo de determinar si los distintos indicadores para cada categoría se distribuyen de manera uniforme en cada libro de texto, como si había diferencia en la representación de los distintos indicadores entre los dos libros de texto (*Pre-Jardín* y *Transición*). Para todos los casos se asumió la diferencia estadísticamente significativa con un valor de probabilidad menor de 0.05. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19.

## Resultados

### *Representación de la edad en los dos libros de texto*

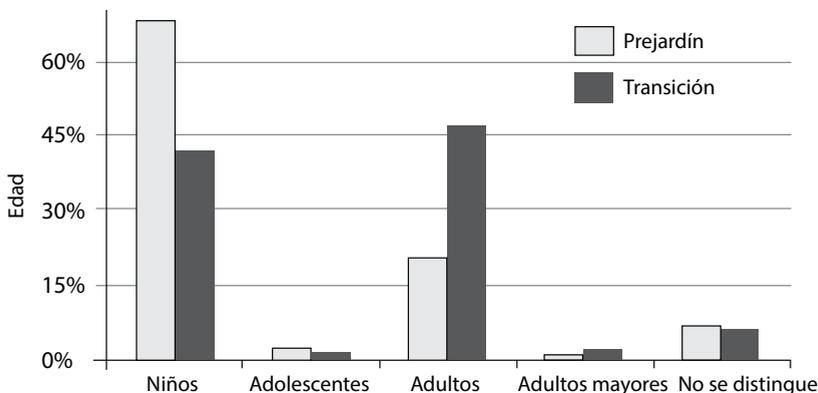


Figura 1. Porcentaje de la representación de la edad en los dos libros de texto

En la Figura 1 se representa la categoría *Edad*, y se observa en el libro de *Pre-Jardín* que el 70% de las imágenes representa a *Niños*, mientras que para el libro de *Transición* este correspondió al 44%. Por el contrario, el indicador *Adultos* en el libro de *Pre-Jardín* correspondió al 21%, mientras que para el de *Transición* este correspondió al 45%. El indicador *No se distingue* correspondió en el caso del libro de *Pre-Jardín* al 9%, mientras que en el libro de *Transición* este correspondió al 8%. El indicador *Adolescentes* en el libro de *Pre-Jardín* correspondió al 3%, mientras que en el libro de *Transición* este correspondió al 2%. Finalmente, el indicador *Adultos Mayores* en el libro de *Pre-Jardín*, correspondió al 5%, mientras que en el libro de *Transición* este correspondió al 2%. El estadístico chi-cuadrado señala que los distintos indicadores de la categoría *Edad* se distribuyen de manera diferente en los dos libros de texto ( $p < 0.01$ ).

En la Figura 2.1 se representa el *Género* en las imágenes de los dos libros de texto. Tanto en el libro de texto de *Pre-Jardín* como en el de *Transición*, se observó una representación similar del género masculino y femenino. El estadístico chi-cuadrado señala que los distintos indicadores de la categoría *Género* se distribuyen de manera similar en los dos libros de texto ( $p > 0.05$ ). Por tanto, los dos libros de texto visibilizan de forma similar tanto a los hombres como a las mujeres independientemente de su edad.

*Representación de la categoría Género*

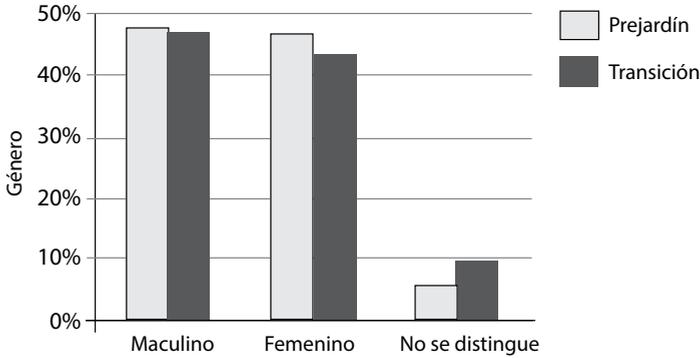


Figura 2.1 Porcentaje de la representación del género en los dos libros de texto

*Representación de la categoría Género-agrupación*

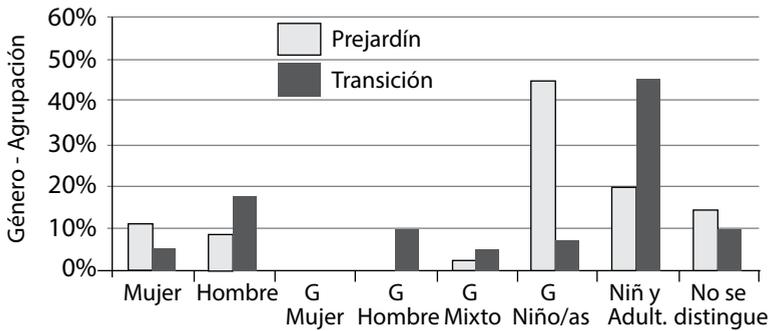


Figura 2.2 Porcentaje de la representación de la categoría *Género-agrupación* en los dos libros de texto

En la Figura 2.2, se compara la forma en que se agrupan los cuerpos representados en las imágenes, y se observa que mientras en el libro de texto de *Pre-Jardín* el indicador *Grupos de niños y niñas* corresponde al 45%, en el libro de texto de *Transición* este indicador corresponde solo al 12%. Por el contrario, el indicador *Niños y Adultos* en el libro de texto de *Pre-Jardín*

corresponde al 19%, mientras que en el libro de texto de *Transición* este corresponde al 42%. El estadístico chi-cuadrado señala que los distintos indicadores de la categoría *Género-agrupación* se distribuyen de manera diferente en los dos libros de texto ( $p < 0.01$ ). Es decir, existe diferencia entre los dos libros de texto al representar la forma en que se agrupan los cuerpos representados en las imágenes. Sin embargo, si se combinan los indicadores *Grupos de niños-as* y *Grupo de niños-as y adultos*, tanto en el libro de *Pre-Jardín* como de *Transición*, alrededor del 64% y 54% respectivamente, representan a los pequeños y pequeñas acompañados.

### Representación de la categoría *Espacio*

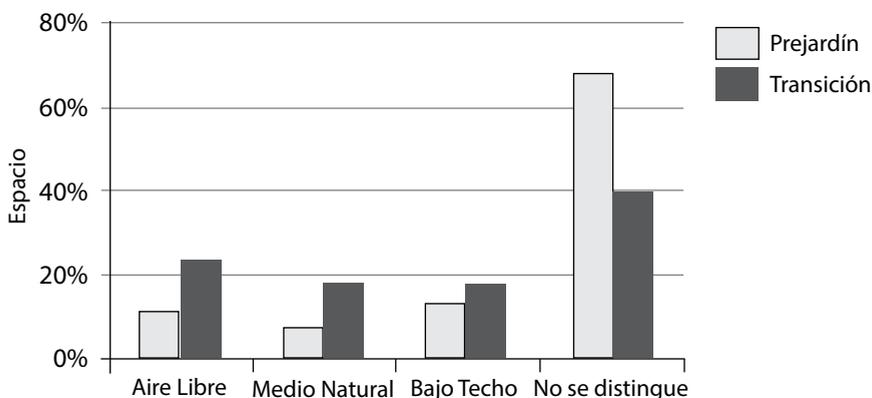


Figura 3. Porcentaje de la representación de la categoría *Espacio* en los dos libros de texto

En la Figura 3 se representa la ubicación del cuerpo en el espacio. Para el libro de texto de *Pre-Jardín*, en el 68% de las imágenes no es posible distinguir la ubicación del cuerpo en un espacio determinado, mientras que en el libro de texto de *Transición* el indicador *No se distingue* corresponde al 40% de los cuerpos representados en las imágenes. Los indicadores *Aire libre* y *Medio natural* en el libro de texto de *Transición* corresponden al 22% y 18% respectivamente, mientras que los mismos indicadores en el libro de texto de *Pre-Jardín* obtuvieron un 12% y 8% respectivamente. El indicador *Bajo techo* correspondió a 20% de las imágenes en el libro de texto de *Transición*, mientras que para el libro de texto de *Pre-Jardín* este

correspondió al 12%. El estadístico chi-cuadrado señala, no obstante, que los distintos indicadores de la categoría *Espacio* se distribuyen de manera similar en los dos libros de texto ( $p>0.05$ ). Es decir, no existe diferencia entre los dos libros de texto al representar el espacio que ocupan los cuerpos representados en las imágenes.

*Representación de la categoría Nivel de actividad motriz*

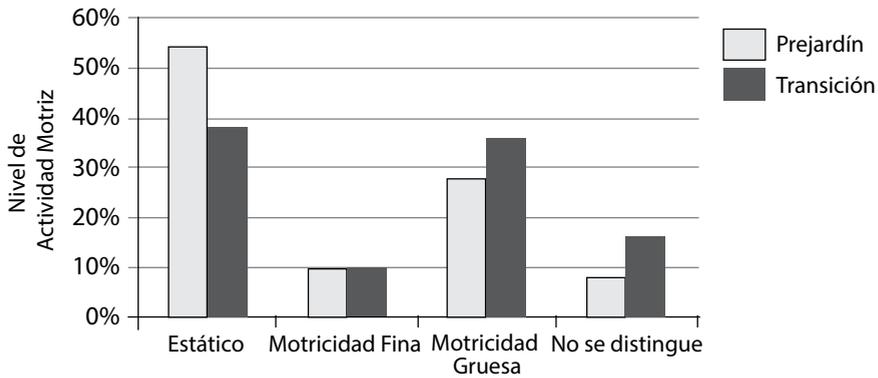


Figura 4. Porcentaje de la representación de la categoría *Nivel de actividad motriz* en los dos libros de texto

En la Figura 4 se representa el *Nivel de actividad motriz* y se observa que el indicador *Estático* en el libro de texto de *Pre-Jardín* corresponde al 54% de las imágenes, mientras que el indicador *Motricidad gruesa* corresponde al 28% y el indicador *Motricidad Fina* corresponde al 10%. En el libro de texto de *Transición* el indicador *Estático* corresponde al 38%, el indicador *Motricidad gruesa* al 36%, mientras que el indicador *Motricidad fina* corresponde al 10% de las imágenes. El estadístico chi-cuadrado señala que los distintos indicadores de la categoría *Nivel de actividad motriz* se distribuyen de manera no uniforme solo en el libro de texto de *Pre-Jardín* ( $p<0.01$ ). En el caso del libro de texto de *Transición* los indicadores se distribuyen de manera similar. De igual forma, el estadístico chi-cuadrado señala que existe diferencia en la distribución de los distintos indicadores de la categoría *Nivel de actividad motriz* entre los dos libros de texto ( $p<0.01$ ).

### Representación de la categoría Discapacidad

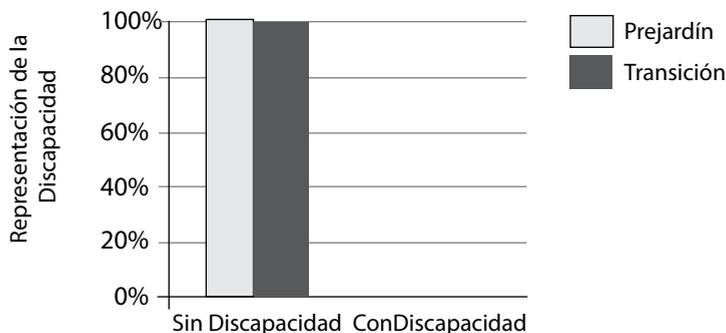


Figura 5. Porcentaje de la representación de la categoría *Discapacidad* en los dos libros de texto

En la *Figura 5* se observa que las 335 imágenes de los dos libros de texto representan cuerpos *Sin Discapacidad*. La clasificación de los tipos de discapacidad, se ha realizado siguiendo la clasificación en el ámbito educativo de la cultura física elaborado por Ríos (2003), a saber: Discapacidad física, mental y sensorial. El estadístico chi-cuadrado señala que los distintos indicadores de la categoría *Discapacidad* no se distribuyen de manera uniforme en los dos libros de texto ( $p < 0.01$ ). No se observan diferencias entre los dos libros de texto.

## Discusión

Se ha señalado que los materiales curriculares transmiten significados tanto dentro como fuera de las aulas educativas (Molina et al. 2008; Devís y Pérez, 2009), convirtiéndose estos 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 y Area, 1994). De la evidencia científica actual, tanto a nivel regional como internacional respecto a la representación del cuerpo, no existen estudios que comparen cómo se representa el cuerpo en libros de textos de educación preescolar dirigidos a edades diferentes (*Pre-Jardín* y *Transición*), razón por

la cual se consideró importante continuar en el estudio de la transmisión de significados de los materiales curriculares que llegan al aula de educación preescolar. A continuación se discuten los resultados por cada categoría.

### *Representación del género*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Brugelles et al, 2009), ha centrado su atención en mostrar cómo la desigualdad de género es construida en los materiales curriculares. Del total de cuerpos representados en las imágenes se observa un equilibrio de hombres y mujeres, así como de niños y niñas tanto en el libro de texto de *Pre-Jardín* como de *Transición*. En un estudio publicado recientemente, Martínez-Bello (2012) observó que las mujeres y los hombres, independientemente de la edad, fueron representados en similar proporción. Por el contrario, distintos autores han encontrado en libros de texto de educación física en primaria y secundaria, un mayor número de imágenes de hombres frente a mujeres (González, 2005; Taboas-Pais et al, 2012; Moya et al. 2013), así como un reforzamiento de los estereotipos sexistas en otros materiales curriculares (Weitzman et al, 1972; Kortenhuis y Demarest, 1993). Una de las razones que podría explicar esta diversidad de resultados consiste en que los materiales curriculares intentan transmitir significados dependiendo del segmento poblacional al cual van dirigidos. Por ejemplo, Taboas-Pais et al (2012) realizaron un estudio de imágenes en libros de texto españoles de educación física en secundaria y observaron que el género femenino tuvo una representación inferior comparado con el género masculino. Bajo esa misma línea, Moya et al. (2013) observaron un desequilibrio en la representación de hombres y mujeres, donde el género masculino tuvo mayor presencia en las imágenes de libros de texto de educación física para primaria. Sin embargo, en el presente estudio se demuestra por primera vez que la presencia de imágenes de cuerpos según su género, independientemente de la edad, no obedece al segmento de población a la que va dirigida, toda vez que tanto para un libro de texto dirigido a niños y niñas de tres años (*Pre-Jardín*), como para uno dirigido a 5 años (*Transición*), se representa en igual proporción al género *Masculino* y al *Femenino*. Otra razón que puede explicar los resultados del presente estudio frente a otras investigaciones, podría deberse a la forma de seleccionar el material curricular,

el número de imágenes así como las áreas educativas de los libros de texto utilizadas por otros autores (González, 2005; Taboas-Pais et al. 2012; Moya et al. 2013). En definitiva, 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 la edad, donde la presencia de los otros acompaña a los más pequeños.

### ***Representación del Género-agrupación y Edad***

Respecto a la variable *Género-agrupación* se observó una diferencia significativa, ya que en el libro de texto de *Pre-Jardín* el segmento de población con mayor presencia en las imágenes fue el indicador *Grupo de niños y niñas* mientras que en el libro de texto de *Transición* el indicador con mayor representación fue *Grupo niños-as y adultos*. Este resultado coincide con los de la categoría *Edad*, donde el 70% de las imágenes en el libro de *Pre-Jardín* corresponden al indicador *Niños*, mientras que para el libro de *Transición* la presencia de los indicadores *Niños* y *Adultos* fue similar (44% y 45% respectivamente).

Por el contrario, Taboas-Pais et al (2011) encontraron en libros de texto de educación física en secundaria que las imágenes representaban mayoritariamente a jóvenes, mientras que la representación de niños y niñas fue significativamente menor. Este resultado difiere también del encontrado en libros para colorear por Maureen et al (2010), en el que los hombres adultos fueron representados el doble de veces que los niños, a diferencia de las mujeres, quienes fueron representadas más como niñas que como mujeres adultas. Es decir, para el primer grado del nivel preescolar (*Pre-Jardín*), existe una mayor presencia de imágenes donde los más pequeños se encuentran acompañados de sus “iguales”, a diferencia de aquellos que se acercan más a la primaria donde la relación se invierte y se da mayor protagonismo a los adultos, como es el caso del libro de texto de *Transición*. Una posible explicación de este fenómeno puede deberse a que en las edades previas al ingreso al sistema educativo oficial (*Transición*), el conocimiento de sí mismo y el de los otros se limita al núcleo familiar básico, tanto en compañía de “iguales” como por la presencia de “autoridad” de los adultos, elemento ausente en el libro de *Pre-Jardín*. En ambos libros de texto la presencia de adultos mayores es muy baja, a pesar de la influencia que tienen estos en la vida de los más pequeños.

### *Representación del Espacio*

Martínez-Bello (2012) en un reciente estudio señaló que, a pesar de ser posible identificar el género, el nivel de actividad motriz, así como otras categorías, en los cuerpos representados en las imágenes de un libro de texto de educación preescolar, un gran porcentaje de ellos no fue posible asociarlos con algún medio natural, físico o cultural determinado. Por esa razón, el presente estudio quiso comparar si los cuerpos que ocupan espacios determinados o que no es posible identificarlos con alguno concreto en las imágenes de libros de texto, dependen de la edad a la que van dirigidos. En el libro de texto de *Pre-Jardín* para la categoría *Espacio*, el indicador *No se distingue* tiene una mayor presencia en las imágenes, donde en el 68% de las imágenes no puede ubicarse el cuerpo en un espacio determinando, mientras que en el libro de *Transición* el mismo indicador corresponde al 40%. Sin embargo, la diferencia entre los dos libros de texto radica en que si este resultado se discute con la categoría *Género-agrupación* y se combinan los indicadores *Grupos de niños-as* y *Grupo de niños-as y adultos*, alrededor del 51% de las imágenes representan a los pequeños y pequeñas acompañados bien de sus iguales o de adultos, pero en cualquier caso, el cuerpo solo o acompañado, no puede identificarse con un espacio concreto. Por el contrario, si se compara cada indicador de la variable *Espacio* en el libro de texto de *Transición* frente al de *Pre-Jardín*, se observa cómo en el primero, al combinar los indicadores *Aire libre* y *Medio natural*, estos representan casi la mitad de las imágenes del libro de texto que ubica el cuerpo en un espacio determinado. Similar resultado fue encontrado recientemente por Taboas-Pais et al (2012), donde observaron en imágenes de libros de textos de educación física en secundaria un alto porcentaje donde el cuerpo se encuentra en un espacio al aire libre y bajo techo. Kirk (2007) apunta recientemente que la escolarización contemporánea ha influido en la construcción de la identidad corporal a través de la relación que existe entre el espacio y el tiempo en el sistema escolar, donde se configuran una serie de rituales de organización y de relaciones de poder. Sin embargo, al menos en el libro de texto de *Transición* se observa que los cuerpos se encuentran en ambientes no restringidos como puede ser el aula tradicional.

En conclusión, en el libro de texto de *Transición* la combinación de los distintos indicadores de la variable *Espacio* señalan que el cuerpo se

construye en contacto con un entorno determinado (aire libre y medio natural), mientras que en el libro de texto de *Pre-Jardín* no es posible distinguir en qué lugar el cuerpo se comunica con los otros. Será conveniente estudiar en otros libros de texto de preescolar si la indeterminación del cuerpo en un espacio concreto, sobre todo en libros del primer grado del sistema educativo preescolar, es un patrón de este tipo de libros de texto u obedece a la población a la que va dirigida, entre otros factores.

### ***Representación del Nivel de actividad motriz***

Para Calvo (2005), la relación cuerpo-espacio se halla constreñida al cumplimiento de normas, donde el estudiante aprende que lo normal es que permanezca sentado, quieto, atento a lo que le enseñan y sin cansarse. Vaca-Escribano (2007) ha descrito 5 formas de presencia corporal que difieren de la situación educativa en el aula de educación preescolar: Cuerpo implicado, cuerpo silenciado, cuerpo instrumentado, cuerpo objeto de tratamiento educativo y cuerpo objeto de atención. Si los materiales curriculares son dispositivos de transmisión de significados (Molina et al. 2008) y estos ejercen un papel protagónico sobre la forma de ver el mundo, el cuerpo y cómo éste se vincula con el entorno, es fundamental conocer en qué medida los niveles de actividad motriz representados en las imágenes señalan posibilidades que el cuerpo o cuerpos pueden asumir.

En el libro de texto de *Pre-Jardín* se observa que más de la mitad de los cuerpos representados se encuentran en una posición estática, a diferencia del libro de texto de *Transición* donde no se observan diferencias respecto a la distribución de los distintos indicadores de la categoría *Nivel de actividad motriz*. Es decir, para el libro de texto de *Transición*, los cuerpos representados en las imágenes son incorporados tanto en posición estática, bien realizando actividades de motricidad fina, o bien realizando actividades de motricidad gruesa. Martínez-Bello (2012) observó recientemente que, a través del análisis de imagen por imagen y no de cuerpos individuales, las personas representadas asumen principalmente una posición estática, seguida de una combinación de actividades de motricidad fina y gruesa. De esta manera, el presente estudio señala también que los cuerpos individualmente analizados en el libro de texto de *Pre-Jardín* confirman esa observación. Respecto al libro de texto de *Transición*, similar resultado fue encontrado

por Barbara y Maureen (2010) donde las mujeres fueron representadas el 47% de las veces en posición estática y un 45% realizando actividades motrices finas. Por tanto, un libro de texto para niños y niñas que recién ingresan al sistema educativo formal (*Pre-Jardín*), observarán preferentemente niños y niñas en una posición estática, bien en pie, sentados o acostados, mientras que aquellos pequeños que se preparan para ingresar a la básica primaria (*Transición*) observarán imágenes donde el cuerpo, principalmente de menores y adultos, puede asumir distintas posibilidades de movimiento. Si este resultado se relaciona con la categoría *Espacio*, esta diferencia se complementa en la medida en que en el libro de texto de *Transición* en la relación cuerpo-espacio, señala principalmente que los cuerpos se ubican preferiblemente al aire libre o en el medio natural, mientras que en el libro de texto de *Pre-Jardín* no es posible en la mayoría de las imágenes distinguir la ubicación del cuerpo en un espacio determinado.

De esta manera, la resignificación del cuerpo y de sus posibilidades frente al espacio y al movimiento, se convierten en una necesidad de las actuales prácticas educativas para mostrar alternativas, por ejemplo a la obsesión por las posiciones corporales en el sistema escolar, como ha quedado de manifiesto en el libro de texto de *Pre-Jardín*, especialmente a la posición de estar sentados, relacionados con valores como la rectitud, el orden y el control corporal (Schanragrodzky, 2007). Por el contrario, en el libro de texto de *Transición* las imágenes representan cuerpos con distintos niveles de motricidad que pueden ubicarse en espacios diferentes del medio escolar. Si se parte de la base que el movimiento fomenta la construcción de la identidad de los más pequeños, la ausencia de imágenes donde el cuerpo humano está en movimiento, como es el caso del libro de texto de *Pre-Jardín*, podría sostener cierta connotación de control y represión a expensas de la libertad que promueve el hecho de moverse. En definitiva, los significados relacionados con el *Nivel de actividad motriz* de los cuerpos representados en las imágenes son diferentes dependiendo la edad a la cual van dirigidas.

### ***Representación de la Discapacidad***

Una forma de abordar los obstáculos y desigualdades en el sistema educativo es convertir la escuela tradicional en escuela inclusiva. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en las últimas décadas uno de los principales

obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad en el sistema educativo son las creencias, prejuicios y estereotipos de la población general, recomendando la identificación de aquellas para mejorar la comprensión pública para que pueda superarse mediante la educación (OMS, 2011).

Por esa razón, y debido a la ausencia de literatura tanto a nivel regional como internacional de la representación del cuerpo con o sin discapacidad en los libros de texto de educación infantil, se ha optado por comparar por primera vez, si los libros de texto de educación preescolar publicados hace dos décadas y dirigidos a niños y niñas de edades distintas, vinculan formas corporales distintas o por lo contrario, donde la atención a la diversidad corporal es inexistente. Se estudió la presencia de niños-as o adultos con algún tipo de discapacidad en las imágenes de los dos libros de texto. Se es consciente que existe en la literatura tanto jurídica como educativa un debate respecto a la terminología referente a la atención a la diversidad en el sistema educativo. De esta forma y teniendo en cuenta las diferencias semánticas para abordar el tratamiento de la diversidad en el sistema escolar, se ha adoptado la definición más cercana que ofrecen no solo los instrumentos jurídicos internacionales a nivel regional sino también internacional, sino aquellos que se retoman en el ámbito de la atención a la diversidad corporal desde la educación física (OMS, 2011; Ríos, 2003).

Para ello, se ha seguido la clasificación en el ámbito del sistema educativo planteada por Ríos (2003), a saber: Discapacidad física, mental y sensorial. De los 335 cuerpos representados en las imágenes de los dos libros de texto no se observaron cuerpos de los anteriormente descritos. De esta manera, se refuerza la idea hegemónica de que solo pueden estar presentes en el sistema educativo los cuerpos hábiles o capaces, mientras que los cuerpos con discapacidad son completamente ignorados. Un aspecto a tener en cuenta a la hora de abordar la lectura crítica de los materiales curriculares, es que el *currículum oculto* transmite significados no solamente de aquello que muestra o dice, sino sobre todo con aquello que calla. Previamente se citó a Vaca-Escribano (2007) acerca del enfoque del tratamiento del cuerpo infantil en el sistema preescolar y en esta oportunidad se podría incorporar un sexto enfoque: El cuerpo inexistente o cuerpo olvidado. En el ámbito de la educación física tanto en Estados Unidos como en España, se ha reportado una muy baja representación de personas con discapacidad en las imágenes de libros de texto (Hardin et al, 2004; Taboas-Pais et al 2012).

Para Hardin et al (2004), las implicaciones prácticas y los mensajes embebidos en las imágenes ausentes es una manifestación del reforzamiento de las estructuras sociales que privilegian a un cuerpo físicamente capacitado a expensa de individuos con discapacidades.

Según el informe de la Organización Mundial de la Salud (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 que forman actitudes de maestros, administradores escolares, familias y otros niños sobre la inclusión en la escuela convencional de los niños y niñas con discapacidad. Según datos del Censo de 1993 (DANE) aproximadamente el 2% de la población colombiana para aquella época presenta algún tipo de limitación. Dentro de este porcentaje, en edades comprendidas dentro del sistema escolar un gran 89.7% de niños y jóvenes con algún tipo de limitación no asistía al sistema educativo. De esta manera, si los materiales curriculares son dispositivos de transmisión de significados que retratan la realidad social y cultural en un momento determinado (Brugelles et al, 2009), la ausencia de cuerpos diversos en los libros de texto de la época es el reflejo de las circunstancias sociales. De esta forma, la ausencia de cuerpos diversos en los dos libros de texto analizados puede ser una manifestación de la separación histórica de unos cuerpos que asisten a las escuelas tradicionales y otros a escuelas especiales. Sin embargo, la misma Ley 115 de 1994 señala que los establecimientos educativos organizarán acciones pedagógicas terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de los educandos, para lograr de esta manera convertir a la escuela tradicional en escuela inclusiva. De la misma forma, los objetivos específicos de la educación preescolar en Colombia, según el artículo 16, es el conocimiento del propio cuerpo y de las posibilidades de acción, así como la construcción de la identidad y autonomía, y en términos de socialización el desarrollo de la capacidad de relación y comunicación bajo relaciones de reciprocidad y participación con otros niños y adultos. Por esa razón, se considera que la ausencia de cuerpos distintos 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.

Es de anotar, que los resultados encontrados en este estudio no pueden ser extrapolados a todos los libros de texto de la época, pero sí son una

pieza del análisis global sobre las representaciones del cuerpo en las imágenes en el sistema educativo preescolar. No obstante, los datos arrojados por esta investigación contribuirán a motivar a la comunidad educativa en el análisis crítico de los materiales curriculares que se incorporan a las aulas. 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, 2005; Richter y Vaz, 2008).

## Conclusiones

De acuerdo al objetivo planteado en el presente estudio, las diferencias entre los dos libros de texto, radican en que el libro de texto de *Pre-Jardín* representa con mayor frecuencia un cuerpo infantil primordialmente acompañado de iguales, así como en una posición estática sin poder distinguir la ubicación en un espacio determinado. Por el contrario, el libro de texto de *Transición* representa mayoritariamente un cuerpo adulto que acompaña a niños y niñas, donde estos últimos asumen una combinación de posibilidades de actividad motriz mayoritariamente en espacios al aire libre o en el medio natural.

Los elementos comunes entre los dos libros de texto están en la representación equilibrada tanto de niñas y niños como mujeres y hombres adultos, así como la omisión de segmentos poblacionales como la adolescencia y los adultos mayores. Ambos libros de texto, no representan una sola imagen de un cuerpo con algún tipo de discapacidad y por tanto, refuerza la idea de un cuerpo que se vincula con la escuela y otro inexistente y olvidado.

## Referencias

- Brugelles, C., & Cromer, S. (2009). Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide. (1) France. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 91-106.

- Constitución Política de Colombia* (1991).
- Departamento Nacional de Estadística. (1993). *Censo Nacional*. Colombia.
- 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.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (18).
- Güemes, R. M., & Area, 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).
- 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.
- Ley General de Educación. (1994). *Ley 115 de 1994*. Colombia.
- 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. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. 2(2), 9-18.
- Maureen, J. F. & Barbara, J.M. (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>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Instructivo para el análisis de los libros de texto escolar*. Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Norma Técnica Colombiana NTC 4725. Presentación de libros de texto para preescolar*. Colombia.
- Molina, J. P., Devís, J., & Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: Clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (33), 183-197.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A. I., & Menescardi, 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 Mundial de la Salud (2011). Informe Mundial Sobre la Discapacidad. ISBN 978-92-4-068823. Malta.
- Richter, A. C., & 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. *Educación Física y Ciencia*, (10), 77-100.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los textos: Una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, (296), 245-259.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la Escuela*. Programa de capacitación multimedia. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Selander, E. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (293), 345-354.
- Táboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de educación física de la ESO: Modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, (354), 293-294.
- 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>
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books\*. *Teaching Sociology*, 31(3), 300.
- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "curious Jane" exist in the literature? *Sex Roles*, 35(7-8), 461-488.
- Vaca, 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. *Revista Iberoamericana De Educación*, (39), 207-224.

- Vaca, M. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, (4), 91-110.
- 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.