



Revista de Ciencias Sociales (Ve)

ISSN: 1315-9518

rsc\_luz@yahoo.com

Universidad del Zulia

Venezuela

Pedrero García, Encarnación; Moreno Fernández, Olga; Moreno Crespo, Pilar  
Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXIII, núm. 2, abril-junio, 2017, pp. 11-26

Universidad del Zulia

Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28056733002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español

**Pedrero-García, Encarnación** \*  
**Moreno-Fernández, Olga** \*\*  
**Moreno-Crespo, Pilar** \*\*\*

## Resumen

El reto de las escuelas del siglo XXI es ser inclusivas, haciendo visible la diversidad y la interculturalidad. Los manuales de texto, como soporte del aprendizaje en las aulas escolares, deben ser un reflejo de la realidad social. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar las imágenes que aparecen en los manuales escolares del primer curso de educación primaria (6 años) en la asignatura de conocimiento del medio natural, social y cultural para conocer el tratamiento que se le da a la diversidad y a la interculturalidad. Se realiza un estudio descriptivo que utiliza el análisis de contenido como técnica de investigación. La muestra está formada por 852 imágenes, pertenecientes a cinco manuales de diferentes editoriales (Anaya, Edelvives, Santillana y Guadiel). Los resultados obtenidos revelan que existe una tendencia a la igualdad de género. La diversidad cultural y funcional comienza a visibilizarse en los manuales escolares aunque levemente. La representación de la diversidad familiar aunque con una visión aún tradicional se abre a la monoparentalidad. Por último se detecta que existe una correlación entre pobreza y países en vías de desarrollo. Como conclusión, las editoriales de manuales escolares deben hacer un mayor esfuerzo por adaptar las imágenes a las nuevas realidades sociales y educativas.

**Palabras clave:** Educación, diversidad, manuales escolares, educación primaria, interculturalidad.

---

\* Profesora Ayudante, Doctora, e Investigadora de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Departamento de Educación y Psicología Social. Licenciada en Pedagogía (Universidad de Murcia) y Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Doctora en Pedagogía. E-mail: epedgar@upo.es

\*\* Profesora Ayudante, Doctora e Investigadora de la Universidad de Sevilla, España. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Doctora con mención Internacional en Estudios Medioambientales, Licenciada en Humanidades y Diplomada en Magisterio Educación Primaria. E-mail: omoreno@us.es

\*\*\* Profesora Ayudante, Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura (Cáceres-España). Doctora por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla, Master en Dirección de Centros Sociales para Personas Mayores. en la Facultad de Formación del Profesorado. E-mail: pilarmoreno@unex.es

## *Education for cultural diversity and interculturality in the spanish school context*

### **Abstract**

The challenge of 21st century schools is to be inclusive, making diversity and interculturality visible. Textbooks, as support for learning in school classrooms, should be a reflection of social reality. Therefore, the objective of this work is to analyze the images that appear in the textbooks of the first course of primary education (6 years) in the subject of Knowledge of the natural, social and cultural environment to know the treatment given to the diversity and interculturality. A descriptive study is carried out using content analysis as a research technique. The sample consists of 852 images, belonging to five manuals from different publishers (Anaya, Edelvives, Santillana and Guadiel). The results show that there is a trend towards gender equality. Cultural and functional diversity begins to be seen in school textbooks albeit slightly. The representation of family diversity, although with a still traditional vision, opens up to single parenthood. Finally, there is a correlation between poverty and developing countries. In conclusion, publishers of textbooks should make a greater effort to adapt the images to the new social and educational realities.

**Keys word:** Education, diversity, textbooks, primary education, interculturality.

### **Introducción**

Actualmente se vive la mayor crisis migratoria desde la II Guerra Mundial en Europa. Se presenta casi a diario la masiva llegada de refugiados de todas las edades a las costas mediterráneas, afectando principalmente a España, Italia y Grecia. Y en los últimos dos años una oleada de refugiados sirios se dirigió a Alemania, país que se ha convertido en el segundo destino mundial más solicitado por los inmigrantes, detrás de Estados Unidos. Estas circunstancias han propiciado que se estudie una propuesta conjunta para una política comunitaria unificada de asilo. Sin duda, este escenario provoca que los gobiernos europeos deban estar preparados para la incorporación del alumnado inmigrante a los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, lo que implica que tanto en su gestión como en el marco de convivencia común se incluya la diversidad cultural, entendida ésta como un enriquecimiento para todos.

En el caso concreto de España, la escuela lleva años queriendo integrar a las propias minorías autóctonas, como es el caso del pueblo gitano (que sigue teniendo altas tasas de abandono y fracaso escolar), lo que ha servido de apoyo a las políticas dirigidas a las minorías de origen extranjero. Ya la Ley

de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE, 1990) introdujo el término de “atención a la diversidad” con la intención de atender de forma lo más individualizada posible a los diferentes colectivos en función de su idiosincrasia y necesidades particulares. Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (3 de mayo), (LOE), definió la escuela pública como un espacio de convivencia y aprendizaje ofreciendo un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas y que atiende a la diversidad cultural como un elemento educativo de primer orden. La LOE, en sus fines y principios, opta por un modelo de persona y de sociedad que se fundamenta en un conjunto de valores -justicia, tolerancia, libertad, paz, cooperación, solidaridad, no discriminación, entre otros- y en los principios democráticos de convivencia: pluralismo, participación y respeto.

Así, se comparte la idea de un marco normativo favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela, no sólo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural, sino porque además posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de

conocimiento cultural. Es decir, la educación intercultural es la propuesta educativa inclusiva que favorece el conocimiento y el intercambio cultural como la valoración positiva de la diversidad cultural en términos de convivencia, innovación curricular y fomento de la participación comunitaria en una escuela inclusiva, una escuela para todas y todos, donde alumnado, profesorado, familias y agentes sociales conformen una comunidad educativa abierta (Terrón, 2010).

En efecto, la interculturalidad en la escuela es un paso educativo de relevancia social en la medida en que se considera que ayuda y favorece la constitución de una cultura de la diversidad que va más allá de aceptar la diversidad cultural en una escuela, un barrio o una ciudad. Se hace referencia a que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Banks, 2008). Esto supone que cualquier acción o medida educativa denominada intercultural y concebida en el contexto escolar, puede y tiene la potencialidad de influir y generar procesos educativos de carácter comunitario. Es decir, la educación intercultural en la escuela es el primer paso de intervenciones educativas interculturales que no deben restringirse al ámbito puramente académico, aunque como es obvio pensar que la escuela es un escenario privilegiado para el desarrollo práctico de la interculturalidad.

La institución escolar se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad. Desde este enfoque, la escuela intercultural es inclusiva y viceversa, ya que debe ser una institución donde hombres y mujeres aprendan valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria. Así pues, la educación intercultural entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas se convierte en la mejor

forma de prevenir el racismo y la xenofobia, promoviendo una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural, legítima en su diferencia (Terrón, 2010).

Pero en la práctica, ¿qué hace el sistema educativo español para integrar a los estudiantes inmigrantes?, ¿cómo se implementa la educación intercultural en las escuelas?... las respuestas a estas preguntas de nuevo dependen del territorio en el que se encuentre, ya que existen programas específicos, en la mayoría de los casos compensatorios, anexos a las consejerías de educación de las diferentes comunidades autónomas. La mayor parte de los programas educativos dirigidos al alumnado inmigrante siguen centrados, en la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas en la lengua de acogida (Fernández et al., 2005).

En cualquier caso, este tipo de medidas como señala Mijares (2009), lejos de proponer una transformación integral de la escuela y del currículum siguen enfocadas en compensar y solucionar carencias específicas del tipo desfase curricular o desconocimiento del castellano de un tipo de alumnado que debe adaptarse lo más rápidamente posible a la escuela. El resultado de lo anterior es, sin duda, la discriminación que de hecho están sufriendo algunos de estos alumnos por cuestiones que tienen que ver con la diversidad lingüística o religiosa.

El análisis de la legislación revela enormes contradicciones entre el objetivo de integrar en la escuela la diversidad cultural y lingüística del alumnado, y los recursos asignados para conseguir este objetivo. Por tanto, la mayor parte de los programas son compensatorios y parten de la base de que estudiantes de origen inmigrante cuentan con un importante déficit que tiene que ser compensado (Martín et al., 2003).

Esta situación podría mejorar si se facilitara a los estudiantes de origen inmigrante el acceso al sistema educativo en unas condiciones similares a las que tienen los autóctonos, pero como afirma Llorent (2013: 31):

“la relativa ausencia o la presentación distorsionada de los migrantes en los planes de estudios, en los libros de texto y/o materiales escolares perjudican a la propia imagen y autoestima de los estudiantes foráneos, afectando negativamente a sus posibilidades de éxito en la escuela. Se deberían incorporar elementos y símbolos de las culturas de origen en la vida escolar, en el currículo, los manuales, el material escolar... amén de contar con recursos financieros adicionales”.

## **1. Educación y diversidad**

Educar para la diversidad cultural y en la interculturalidad supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre culturas y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares. Las escuelas de hoy, del siglo XXI, serán inclusivas e interculturales en la medida en que acepten y se enriquezcan con la interculturalidad como construcción educativa cooperativa dirigida fundamentalmente a mejorar la convivencia escolar. Ahora bien, el reto es complejo, y en la actualidad la educación intercultural se encuentra entre el deseo de ser una propuesta educativa crítica e inclusiva, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la exaltación folclórica de las culturas del alumnado de origen inmigrante al enfoque curricular meramente compensatorio. Además, existen dificultades y condicionantes sociales que vienen determinando la orientación y sentido educativo intercultural en las escuelas (Terrón, 2010).

La consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer programas específicos para los colectivos minoritarios y las personas diferentes, sino en establecer políticas orientadas a erradicar la exclusión con una orientación pedagógica holística. Esta idea la trasladamos al ámbito educativo de la interculturalidad en el sentido de que la educación intercultural no va dirigida al

alumnado inmigrante sino a todo al alumnado, a toda la comunidad educativa sin ningún tipo de excepción. Hablar de interculturalidad y de convivencia escolar es hablar de educación inclusiva y para nosotros ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto, la participación y la convivencia (Rozenblum, 2007). Así debe ser el espacio del aula: un lugar donde se respeta al otro como legítimo en la convivencia, un lugar donde todos participan juntos en la construcción del conocimiento y donde se convive democráticamente. Esta convivencia requiere estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean menos segregadoras y más humanizantes, reflexivas e inclusivas.

¿Qué se quiere decir con cambiar las prácticas pedagógicas? significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes y de las culturas minoritarias, que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje en el aula, modificar el currículo, la organización escolar, así como las orientaciones metodológicas. El discurso de la educación inclusiva es un discurso eminentemente ético. Desde este punto de vista no puede haber educación si no hay compromiso ético: “La preocupación de mis acciones sobre otras personas es mi compromiso ético y no debo hacer algo que repercuta negativamente sobre otros”. Cuando se habla desde la cultura de la diversidad este sentimiento de preocupación y responsabilidad nace cuando se priva a las personas diferentes y a las culturas minoritarias de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia. Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la educación inclusiva.

Para López-Melero (2006), la escuela vive entre la humanización y la deshumanización, es decir, entre la inclusión y la exclusión social. Pues bien, lo mismo que se ha de construir la educación para la ciudadanía se ha de construir la educación para

la interculturalidad (Bartolomé, 2002). Pero ¿cómo se construye la educación intercultural? la respuesta es sencilla: sólo se puede construir la educación intercultural si se aprende a valorar la propia cultura y se adquiere una capacidad crítica sobre la misma que permita superar el etnocentrismo y combatir cualquier atisbo de racismo y xenofobia en la escuela.

Estos profundos cambios de actitud y pensamiento no deben quedarse en el mundo de las buenas intenciones, sino que debe darse en la práctica diaria de los centros escolares. Es decir, hay que trasladarlo a la vida educativa a través del currículum. En este punto, un currículum intercultural e inclusivo debe contemplar a todas las culturas que convivan en el centro y, sobre todo, evitar que sea el reflejo de la cultura hegemónica (Sleeter, 2005). Asimismo, en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) se ha de explicitar una actitud antirracista. En síntesis, el currículum debe ofrecer a todo el alumnado una visión amplia del conocimiento desde la perspectiva de las diversas culturas y no desde una sola. Para ello se precisa de un cambio en la mentalidad y en la formación del profesorado. Sin su formación y comprensión es muy difícil que podamos construir la educación intercultural.

En fin, para poder construir esa escuela sin exclusiones son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas (Ainscow, 2004). Con prácticas pedagógicas simples o reduccionistas no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja y humana donde las personas y las culturas diferentes puedan aprender a aprender y a convivir: una pedagogía intercultural como fundamento básico de la interculturalidad y la cultura de la diversidad en una escuela inclusiva.

## **2. La escuela intercultural inclusiva**

En la última década se han vivido cambios en la escuela que permiten ampliar el concepto de escuela intercultural a inclusiva. Como comenta Rodríguez-Izquierdo (2016: 23), “aunque la educación inclusiva nace en

el contexto de la educación especial, en la actualidad ha quedado superada esa vinculación relacionándose con un enfoque que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la exclusión”. Por ello, se busca un modelo que genere igualdad de oportunidades para todos, potenciando el pensamiento crítico y luchando por la equidad (Escobedo et al., 2012).

Desde estas premisas sociales, la escuela debe convertirse en una verdadera democracia,

“donde toda la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y modos alternativos de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo. Y donde el profesorado, junto con la comunidad educativa tiene un compromiso para el cambio social redefiniendo su perfil profesional continuamente” (Sales et al., 2012: 53).

Y es que, en los procesos de cambio escolar hacia este modelo intercultural inclusivo, la calidad se entendería como un valor añadido de aquellas escuelas que se esfuerzan por generar oportunidades para el alumnado más vulnerable y que consideran la diversidad como algo habitual y necesario (Murillo, 2008; Sales et al., 2012).

En estos momentos, el nacimiento de la concepción de las denominadas escuelas inclusivas, entendiéndolas en el marco de una tendencia cada vez más emergente en la práctica educativa que trata de afrontar la diversidad cultural de los contextos socioculturales actuales mediante proyectos y actuaciones concretas que contemplen la diferencia cultural como valor educativo positivo, es ya una realidad que cada vez tiene más fuerza y dinamismo en la educación del presente y, con toda seguridad, del futuro en las instituciones educativas españolas y europeas (Leiva, 2011, 2013).

### **3. La diversidad y la interculturalidad en los libros de texto**

Como señala Del Campo (1999), todavía hay un gran número de libros de texto que proporcionan imágenes negativas o estereotipadas de las culturas minoritarias y lógicamente esto repercute de manera decisiva en la propia influencia del profesorado como agente fundamental para desarrollar o no una auténtica educación intercultural. Según Aguado et al., (2010), la investigación sobre sesgos en libros de texto y recursos didácticos es una de las líneas de estudio más recientes en relación con la diversidad cultural en educación. También es una de las más prolíficas. La mayor parte de los trabajos se basan en la aplicación de cinco grandes categorías de análisis: caracterización, lenguaje, autenticidad histórica, ajuste cultural e ilustraciones. Harada (1994), realizó un estudio que se ha convertido en modélico en el área. Se utilizó una escala basada en las propuestas del Council of Intercultural Books for Children (CIBC), sólo uno de los 24 textos analizados estaba libre de sesgos culturales.

Por su parte, King (1992), analizó tanto libros de texto como lecturas recomendadas y centró su análisis en la forma en que se narraban la inmigración y las diferentes valoraciones que se hacían de la inmigración “europea” del XIX hacia el Nuevo Mundo. El estudio pone de manifiesto las enormes diferencias en la valoración de la inmigración anglosajona, la latina o la afroamericana. Este análisis inicial fue seguido de un estudio de caso basado en las respuestas que los padres y los educadores daban al análisis de los textos escolares. Se utilizaron grupos de debate y entrevistas dirigidas. En sus conclusiones King insiste en la profunda crisis de legitimidad que hay en las asignaturas que se imparten y en las experiencias vividas en la escuela por unos grupos y otros. Del mismo modo, se subraya el papel de los libros de texto en la transmisión y legitimación de determinadas situaciones de discriminación y racismo.

Por todo ello, es importante señalar la importancia de tomar conciencia de que

la acción educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limitan a los propios contenidos explícitos impartidos en las aulas, sino que las actitudes, las creencias, las formas de organización y gestión del aula, así como los modelos comunicativos de interacción interpersonal, las estrategias de gestión y regulación del conflicto empleados, son claves fundamentales en la propia construcción de las escuelas interculturales, puesto que de ello depende la consideración y concepción del mismo (Llevot, 2006).

Es decir, si los conflictos interculturales son perjudiciales y generan una tensión negativa en el clima escolar, o si bien, entendidos como una oportunidad de aprendizaje y de reflexión compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa, hacen de la escuela intercultural un espacio para poder desarrollar las competencias socioemocionales adecuadas para afrontar con garantías los retos que representa la diversidad cultural y la interculturalidad. Lógicamente tener clara esta distinción es fundamental, ya que de ahí pueden depender las estrategias educativas de prevención y promoción de recursos didácticos para compensar las desigualdades sociales en el contexto escolar, por un lado, y potenciar la convivencia intercultural por otro.

Además, no se puede negar la posibilidad de que determinados materiales curriculares no sean lo suficiente respetuosos con la diversidad cultural y es que un currículum intercultural debe contemplar la diversidad cultural como una riqueza y no como una lacra perturbadora en el currículum académico. Por este motivo, el profesorado debe analizar de manera crítica el material didáctico que se trabaja en clase porque éste puede conducir también a una discriminación no intencionada pero que puede resultar perjudicial para el alumnado de origen inmigrante (Irvine, 2003). Aprovechar la diversidad cultural supone construir de manera cooperativa y participativa un currículum que promueva la aportación de diferentes significados culturales en el tratamiento educativo de temas diversos en las diferentes áreas curriculares.



Partiendo de estas consideraciones, la pregunta que ha guiado la investigación y que posteriormente se abordará con mayor detenimiento es esta: ¿Están los libros de texto en consonancia con un adecuado tratamiento de la diversidad en España?

Siguiendo al Grupo Eleuterio Quintanilla (2009), expertos en educación intercultural antirracista, se encuentra que hay razones que avalan la oportunidad de someter a consideración el contenido de los manuales escolares:

- a.- El papel central que el libro de texto juega en los procesos de enseñanza y aprendizaje: en el trabajo preliminar de determinación de la muestra se pudo comprobar que es usado mayoritariamente en todos los centros y niveles educativos.
- b.- En la mayoría de los casos el currículo no está definido por las directrices ministeriales ni por la programación del docente, aunque ambas tengan su importancia, sino a través del libro de texto.
- c.- El libro de texto preside también el tiempo escolar.
- d.- Los manuales escolares condensan la cultura que se considera digna de comunicar a la juventud a modo de herencia de lo mejor que la sociedad ha ido elaborando con el paso del tiempo. Se habla de la cultura escolar como “alta cultura” (Gellner, 1994)
- e.- Esa alta cultura a la que se refiere Gellner (1994: 43) juega un papel primordial en la configuración de los Estados nacionales, pues, como él mismo señala, “un Estado se convierte en protector de una cultura y uno obtiene la ciudadanía en virtud de la participación en una cultura”.

A pesar de las leyes educativas existentes en España se observa que es muy escasa la atención que se presta a este nuevo enfoque intercultural : a) las referencias no van más allá de declaraciones genéricas

sobre la diversidad lingüística en España, un patrimonio común a respetar y valorar ; b) el colectivo gitano no aparece de forma explícita en ninguno de los dos Decretos ; c) El fenómeno de la inmigración se aborda de una manera disciplinar y se demandan actitudes de “sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia” (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2009).

Por todo ello, podemos afirmar que los libros de texto son un lugar privilegiado de investigación: a) desempeñan un papel relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) sintetizan la seleccionada cultura que se propone como herencia a la juventud; c) conforman identidades colectivas, y d) son expresión de un conflicto de intereses. Cuatro aspectos de la máxima importancia que hacen de ellos una pieza relevante de reflexión a la luz de las innovaciones que se proponen desde los enfoques educativos interculturales y/o antirracistas (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2009).

#### **4. Metodología de trabajo**

Se ha llevado a cabo un estudio exploratorio basado en el análisis de contenido de imágenes en libros de texto sobre la diversidad (de género, cultural, familiar y funcional) basado en la lectura descriptivo-analítica de las editoriales seleccionadas. El análisis realizado se ha basado en aspectos clasificatorios como editorial, colección, año, curso, asignatura e imágenes (fotografías e ilustraciones). En el estudio, se han examinado dichas imágenes, presentes en los libros de texto de conocimiento del medio natural, social y cultural de 1º de Educación Primaria más utilizados en la comunidad andaluza. Las editoriales sometidas a examen han sido Anaya, Edelvives, Santillana y Guaditel. Así pues, el número de manuales analizados ha sido de 5 y un total de 852 imágenes (Tabla I).



Tabla I  
Muestra de la Investigación

Editorial	Proyecto	Curso/Asignatura	Año	Nº Imág. Analizadas
Anaya	Salta a la vista	1º educación primaria  (6-7 años)  conocimiento del medio natural, social y cultural	2008	134
Edelvives	Mundo Agua		2007	218
Santillana	La casa del Saber		2007	176
Edelvives	Alavista		2005	121
Guadiel	Etnos		2004	203
Total	852 imágenes analizadas			

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al instrumento para el desarrollo del estudio realizado, se ha elaborado una plantilla que permitió recoger y clasificar la información. En ella se han recogido los aspectos técnicos de los materiales analizados como el título, la editorial, el ISBN, los autores o editores, entre otros, lo que ha

generado una información general del diseño formal de las diferentes editoriales estudiadas y los indicadores, que han proporcionado datos de análisis (imagen, página donde se localiza, descripción, tipo de diversidad que está presente y otros) (Tabla II).

Tabla II  
Instrumento de la Investigación

PROTOCOLO RECOGIDA DE INFORMACIÓN			
Estructura del Manual Escolar (Aspectos técnicos)			
Curso:		Asignatura:	
Editorial:		Proyecto/Colección:	
Año Edición:		ISBN:	Comunidad:
Autores:			
Unidades Didácticas			
1		9	
2		10	
3		11	
4		12	
5		13	
6		14	
7		15	
8			
Indicadores			
Imagen		Página:	
		Descripción de la imagen:	
		Diversidad que viene reflejada:	
		Nº Personas que aparecen en la imagen:	
		Nº Representaciones masculinas:	
		Nº Representaciones femenina:	
		Observaciones:	

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Análisis y discusión

Tras un análisis preliminar se detectaron tres niveles de profundización en la representación de la diversidad, por un lado la tendencia a la paridad, es decir, el mayor exponente es la tendencia a igualar la representación de hombres y mujeres, así como de niñas y niños; por otro lado la visibilización de la diversidad cultural, familiar y funcional. El compromiso de la sociedad ante la diversidad, presente en el mundo globalizado, queda personificado en la aparición de “representantes” de ésta, pero de forma puntual, quedando un gran trabajo por realizar aún en estos ámbitos; y por último, la diversidad asociada a estereotipos. Una de las cuestiones a resaltar es la asociación que se realiza entre las situaciones de pobreza y países en vías de desarrollo, caracterizando las poblaciones representadas con los rasgos atribuidos a situaciones concretas geográficas y culturales. Por otro lado, también se produce una asimilación entre aspectos geográfico-culturales y características físicas de las personas.

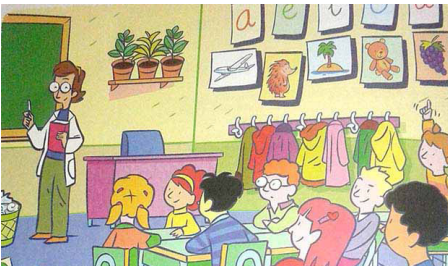
Por tanto, del análisis realizado se puede extraer que de los cinco manuales estudiados, cuatro abordan el tratamiento a la diversidad de género con aproximación a la paridad. Solo uno de ellos, en este caso el de la editorial Guadiel, tiene una mayor representación de figuras masculinas (64%) que de figuras femeninas (36%), lo que coincide con ser el manual más antiguo en cuanto a fecha de edición (Tabla III). Por tanto, puede afirmarse, que por lo general, la presencia de representaciones de niños y niñas, así como de mujeres y hombres se halla repartida de forma cada vez más proporcionada. Es la editorial Santillana, la que se encuentra más equilibrada en las representaciones masculinas (49%) y femeninas (51%), siendo además, la única en la que el porcentaje de representaciones femeninas supera a las representaciones masculinas por un 2%. En total, en las 852 imágenes analizadas, se han localizado 1.108 representaciones masculinas (55%) y 914 representaciones femeninas (45%), lo que muestra una tendencia a la visibilización de la diversidad de género cada vez más igualitaria.

**Tabla III**  
**Representaciones masculinas y femeninas en los manuales escolares**

	Total Imágenes Analizadas	Nº Representaciones masculinas	Frecuencia (%)	Nº Representaciones femeninas	Frecuencia (%)
Anaya (Salta a la vista)	134	189	53	168	47
Edelvives (Mundo Agua)	218	237	55	196	45
Santillana (La casa del saber)	176	202	49	211	51
Guadiel (Etnos)	184	249	64	143	36
Edelvives (Alavista)	140	231	54	196	46
Totales	852	1.108	55	914	45

**Fuente:** Elaboración propia.

Las Figuras I y II presentan ejemplos de ello. En la imagen de la Figura I se visualiza un aula donde aparecen cuatro representaciones masculinas y cinco representaciones femeninas, mientras que en la imagen de la Figura II, se pueden observar tres niños y



Fuente: Anaya (2008:6).

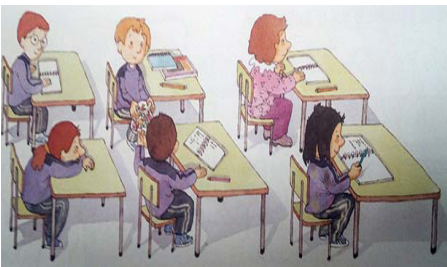
Figura I

Ejemplo de diversidad de género en las imágenes de los manuales escolares.

en las imágenes ilustrativas que utilizan en los manuales.

En cuanto a la representación de la diversidad cultural, aparece representada en un total de 112 imágenes, es decir, un 13,14% de las imágenes analizadas, en las cuáles se han representación en cuestión de género (tabla IV).

3 niñas en aula escolar. Este tratamiento es extensivo al resto de imágenes y manuales de textos analizados. Por este motivo se considera que, aunque aún queda mucho por trabajar en cuestiones de género, el compromiso de las editoriales al respecto queda patente



Fuente: Edelvives (2005:62).

Figura II

Ejemplo de diversidad de género en las imágenes de los manuales escolares.

encontrado 146 representaciones de personas, lo que significa una muestra del 7,22% del total de personas representadas. Se puede por tanto afirmar que aunque la diversidad cultural se encuentra presente en los manuales escolares estudiados, aún está lejos de equipararse a la

Tabla IV  
Representaciones sobre la diversidad cultural en los manuales escolares.

	Total Imágenes Analizadas	Nº Imágenes con referencias diversidad cultural	Frecuencia (%)	Nº Total de personas representadas	Nº de personas que representan diversidad cultural	Frecuencia (%)
Anaya (Salta a la vista)	134	15	11,20	357	20	5,60
Edelvives (Mundo Agua)	218	35	16,05	433	44	10,16
Santillana (La casa del saber)	176	32	18,18	413	45	10,89
Guadiel (Etnos)	184	3	1,63	392	3	0,75
Edelvives (Alavista)	140	27	19,28	427	34	7,96
Totales	852	112	13,14	2.022	146	7,22

Fuente: Elaboración propia.

Como aspecto destacado, se encontró que la diversidad cultural aparece representada en todos los manuales analizados, aunque en el caso de la editorial Guadiel esta representación es casi inexistente ya que solo aparece en 3 imágenes de las 184 analizadas para esta editorial, en consonancia con lo argumentado para esta misma editorial en cuanto a la diversidad de género, coincide con que es la más antigua en cuanto a año de publicación. Es la editorial Edelvives, en su colección Mundo Agua, la que presenta más imágenes en las que aparecen personas con rasgos culturales diferenciados (35 imágenes), seguida de la editorial Santillana, con 32 imágenes en las que aparecen 44 personas con rasgos culturales diferenciadores, aunque con mayor número de personas de diferentes culturas representadas (45 personas).



Fuente: Santillana (2007:10).

**Figura III**  
**Ejemplo de diversidad cultural.**

Respecto a la diversidad cultural asociada a un contexto geográfico y cultural se encontró que se relacionan conductas de altruismo, caridad y solidaridad con países en vías de desarrollo como aparece reflejado en la Figura V. De esta forma se vincula ciertas culturas con la idea de pobreza fortaleciendo una visión eurocéntrica donde son los “blancos” los que van a ayudar a otras poblaciones más necesitadas y reforzando estereotipos.

Las Figuras III y IV presentan ejemplos de ello. En ellas se puede apreciar que las imágenes contienen al menos la presencia de una persona con rasgos físicos diferenciados. En que en estos casos la representación se limita a la presencia de un niño o niña de aparente origen africano o asiático. En este sentido, los manuales escolares han avanzado en las últimas décadas, pero aún deben trabajar en esta línea, ya que la sociedad da cabida a un abanico cultural mucho más amplio de lo que se refleja en los libros de texto, una diversidad que ya se encuentra presente en las aulas educativas.



Fuente: Edelvives (2007:84-85).

**Figura IV**  
**Ejemplo de diversidad cultural.**



Fuente: Santillana (2007:32)

**Figura V**  
**Ejemplo de la diversidad cultural**

En relación a la diversidad funcional, su representación en los manuales escolares es aún anecdótica, apareciendo sólo en un 2% de las imágenes analizadas y estando representada por personas en silla de ruedas, ciegas o sordas (se representa a través de personas hablando lengua de signos). De los manuales analizados sólo tres recogían alguna representación a este tipo de diversidad que no se puede olvidar tiene

su presencia en la escuela y por lo tanto debería reflejarse. Guadiel y Anaya son las editoriales en las que no hay presencia a la diversidad funcional, mientras que la editorial Santillana es la que cuenta tanto con un mayor número de imágenes donde aparece representada (8 imágenes) como de personas (9 personas con algún tipo de diversidad funcional) (Tabla V).

**Tabla V**  
**Representaciones sobre la diversidad funcional en los manuales escolares**

	Total Imágenes Analizadas	Nº Imágenes con referencias a la diversidad funcional	Frecuencia (%)	Total Nº de personas representadas	Nº de personas representadas con diversidad funcional	Frecuencia (%)
Anaya (Salta a la vista)	134	Sin presencia	0	357	Sin presencia	0
Edelvives (Mundo Agua)	218	3	2,24	433	3	0,69
Santillana (La casa del saber)	176	8	4,54	413	9	2,18
Guadiel (Etnos)	184	Sin presencia	0	392	Sin presencia	0
Edelvives (Alavista)	140	6	4,28	427	7	1,64
Totales	852	17	2	2.022	19	0,93

Fuente: Elaboración propia.

Se puede afirmar por tanto el bajo número de apariciones de personas con movilidad reducida o personas con diversidad

funcional sensorial, observables en las Figuras VI y VII.

A pesar del esfuerzo de las normativas



Fuente: Edelvives (2005:4)

**Figura VI**  
**Ejemplo de la diversidad funcional.**



Fuente: Edelvives (2007:125)

**Figura VII**  
**Ejemplo de la diversidad funcional.**

educativas en España por incorporar al alumnado con diversidad funcional dentro de las aulas escolares “ordinarias” la inclusión parece estar aún lejos de ser una realidad patente dentro del entorno educativo, situación que parece reflejarse en los libros de texto analizados en los cuáles las imágenes que reflejan personas con algún tipo de diversidad, ya sea física o sensorial, es prácticamente invisible. Solo en el 2% de las imágenes analizadas aparecen representadas personas con algún tipo de diversidad funcional, bajando este porcentaje hasta el 0,1% si se hace referencia a niños o niñas en edad escolar (1 sola imagen encontrada).

Esto quiere decir que hay una invisibilización de estos colectivos en los manuales escolares que se encuentran en las aulas educativas lo que redundará en un grave perjuicio de este colectivo, ya que la realidad no representada no existe, y es que “ser visible significa ser reconocido en su propia persona en la justa expresión de sí mismo en varios contextos de vida” (Radtke et al., 2003: 2). Por lo tanto, se puede afirmar que sigue habiendo un “techo de cristal” para las personas con diversidad funcional en general.

Otra cuestión que se ha detectado en el análisis realizado es el tratamiento que se hace de la familia. Llama la atención que la representación de los diferentes tipos de familia se restringe a las unidades didácticas que versan sobre este tema, la familia, y que, sin embargo, cuando aparecen representadas en otras unidades didácticas éstas vienen a ajustarse a una representación tradicional. Tal y como sucede con otros aspectos ya analizados, encontramos que los manuales muestran cierta impermeabilidad a la realidad de la sociedad donde la diversidad, en este caso en la familia, es una cuestión cotidiana que da cabida a multitud de agrupaciones: familias tradicionales (papá, mamá, hijo/a), familias monoparentales (mamá o papá con hijo/a), aunque siguen dejando sin ilustrar otro tipo de familias como las constituidas por dos hombres o dos mujeres y su descendencia. En definitiva, aparecen reflejados principalmente dos tipos de familia: la tradicional y la monoparental aunque en las ilustraciones principales se presentan familias tradicionales (Figura VIII).



Fuente: Anaya (2008:42)

**Figura VIII**  
**Ejemplo de la diversidad familiar**



Para finalizar es importante señalar que de las cinco editoriales analizadas sólo la editorial Guadiel (2004) no incluye entre sus imágenes cuestiones referidas a la diversidad cultural y funcional, y el tratamiento que hace de la diversidad de género dista aún de estar cerca de un tratamiento igualitario. En cuanto a la diversidad familiar, las imágenes e ilustraciones analizadas se centran en el modelo de familia tradicional o monoparental. La editorial más completa en cuanto a diversidad de género, cultural y funcional es Santillana (2007), pues está más en la línea de visibilizar todas aquellas realidades que actualmente están cada vez más presentes en las aulas escolares, aunque aún le queda por trabajar en cuanto a la presentación de la diversidad familiar en sus páginas.

## Conclusiones

En pleno siglo XXI se muestra una realidad caracterizada por la diversidad en todos sus aspectos, debido a múltiples factores como la globalización y los movimientos migratorios que se están viviendo con mayor magnitud en los últimos lustros. Situaciones han reconfigurado el panorama mundial y las relaciones locales-globales. Es decir, se está en un momento en el que la escuela debe abrirse al entorno y ser capaz de educar ciudadanos acordes a estas nuevas realidades. Ante esta situación, se experimenta una reconfiguración a nivel legislativo en España, que sin embargo no parece estar reflejándose en los manuales escolares. Tal y como queda reflejado en el análisis y discusión realizada, aunque una buena parte de los manuales escolares parecen estar cambiando el tratamiento que se hace de la diversidad, finalmente puede afirmarse que sigue siendo insuficiente, parcial, simple y fragmentada, a la vez que se siguen perpetuando estereotipos que no favorecen una visión inclusiva. Por ello, se recomienda que las editoriales deberían hacer un esfuerzo para adaptar sus imágenes, y por ende sus contenidos educativos, a las nuevas realidades socioeducativas.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, Teresa; Grañeras, Monserrat y Mata, Patricia (2010). **Diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria. Lo que sucede en las escuelas.** España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 21.
- Ainscow, Mel (2004). **Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.** España. Narcea. Pp. 308.
- Anaya (2008). **Conocimiento del medio (Colección Salta a la vista).** Madrid, España. Pp. 183.
- Banks, James (2008). "Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age". **Educational Researcher.** Vol. 37, No. 3. Florida, Estados Unidos. Pp. 129-139.
- Bartolomé, Margarita (2002). **Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.** España. Narcea. Pp. 195.
- Del Campo, Jaume (1999). Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación. En Essomba, Miguel Ángel (Coord). **Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.** España. Graó. Pp. 47-53.
- Edelvives (2005). **Conocimiento del medio (Proyecto Alavista).** España. Edelvives. Pp. 191.
- Edelvives (2007). **Conocimiento del medio (Proyecto Mundo Agua).** España. Edelvives. Pp. 167.
- Escobedo, Paula; Sales, Auxiliadora y Ferrández, María Reina (2012). "La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva". **Edetania.** No. 41. Valencia, España. Pp. 163-175.



- Fernández Torres, Paloma; Alfaya Hurtado, Javier y Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes (2005). **La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España**. España. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Pp.328.
- Gellner, Ernest (1994). **Encuentros con el nacionalismo**. España. Alianza. Pp. 218.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2009). **La fabricación del consentimiento: libros texto y diversidad cultural**. España. Nova escola galega. Pp. 13.
- Guadiel (2004). **Nuestro entorno natural y social (Proyecto Etnos)**. España. Guadiel. Pp. 167.
- Harada, Violet (1994). "An Analysis of stereotypes and biases in recent Asian American fiction for adolescents". **Ethnic Forum**. Vol. 14, No. 2. Ohio, Estados Unidos. Pp. 43-48.
- Irvine, Jacqueline Jordan (2003). **Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye**. Estados Unidos. Teachers College Press. Pp. 103.
- King, Bruce (1992). "The Open Learning initiative: New directions for higher education". **Australian Journal of Educational Technology**. Vol. 8, No. 2. Tugun, Australia. Pp. 85-98.
- Leiva, Juan José (2011). "La educación intercultural en una enrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural". **Espiral. Cuadernos del Profesorado**. Vol. 4, No. 7. Almería, España. Pp. 43-56.
- Leiva, Juan José (2013). "Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad". **Foro de Educación**. Vol. 11, No. 15. Salamanca, España. Pp. 169-197.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006). *Boletín Oficial del Estado* del 4 de mayo de 2006. Madrid, España. No. 106. Pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (1990). *Boletín Oficial del Estado* del 4 de octubre de 1990. Madrid, España. No. 238. Pp. 28927-28942.
- Llevot, Nuria (2006). **La Educación Intercultural: Discursos y Prácticas**. Lleida. Universitat de Lleida. Pp. 143.
- Llorent, Vicente (2013). "Inmigración y Educación para la diversidad en la Unión Europea". **En-clave pedagógica. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa**. No.13. Huelva, España. Pp. 31-44.
- López-Melero, Miguel (2006): Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. Pp.11-52. XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou". Torrent, España.
- Martín, Luisa; Garí, Aitana; Mijares, Laura; Sierra, Inmaculada y Rodríguez, María de los Ángeles (2003) **¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas**. España. CIDE. Pp. 22.
- Mijares, Laura (2009). **Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa**. España. FETE-UGT. Pp. 24.
- Murillo, Francisco Javier (2008). "Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar". **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 6. No. 3. Madrid, España. Pp. 1-6.

- Radtke, Dinah; Barbuto, Rita; Napolitano, Emilia e Iglesia, Marita (2003). **Information Kit Violence means death of the soul**. Unión Europea. Daphne programme. DPI-UEC. Pp. 22.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2016). "Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía España". **Revista de Ciencias Sociales**. Vol. XXII, No. 3. Maracaibo, Venezuela. Pp. 22-34.
- Rozenblum, Sara (2007). **Mediación, convivencia y resolución de conflictos en la comunidad**. España. Graó. Pp. 160.
- Sales, Auxiliadora, Ferrández, María Reina y Moliner, Odet (2012). "Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación". **Revista de Educación**. No. 358. Madrid, España. Pp. 153-173.
- Santillana. (2007). **Conocimiento del medio (Proyecto La casa del saber)**. Madrid. Santillana. Pp. 143.
- Sleeter, Christine (2005). **Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom**. Estados Unidos. Teachers College Press. Pp. 210.
- Terrón, María Teresa (2010). **Educación e integración social desde una perspectiva internacional**. España. Fundación SM y Universidad Pablo de Olavide. Pp.57.