

Primera edición

5000 ejemplares

Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos. Por una educación inclusiva y no discriminatoria.

Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (INADI)

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos

Moreno 750 1° piso C.P. C1091AAP - Buenos Aires- República Argentina

TE: (54-011) 4340-9400 – www.inadi.gob.ar

Asistencia gratuita las 24 horas: TE: 0800-999-2345

Dirección y Edición general: Julia Contreras

Autoras y Coordinadoras Generales del Proyecto: Lucila Galkin Sutton y María Verónica Domínguez.

Colaboración: Mayra Lucio, Nadia Fadic, Ariel Dorfman, María Abramovich, Graciela Novinic, Carmen Burgos, Florencia Paz Landeira, Silvia Appugliese, Ana Lafferranderie.

Diseño de Instrumento de recolección de datos, recolección, carga de los datos y procesamiento: Federico Ghelfi, Tania Rodríguez y Florencia Gargiulo.

Diseño y composición gráfica de datos: Florencia Gargiulo y Graciela Novinic.

Corrección de estilo: Martín De Grazia.

Diseño: Antonella Aimetta.

Fotografías: Alejandro Reynoso.

Ley 11723, art. 31

Es libre la publicación del retrato cuando se relacione con fines científicos, didácticos y en general culturales, o con hechos o acontecimientos de interés público o que se hubieran desarrollados en público.

Mouratian, Pedro.

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI

Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria. - 1a ed. -

Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI, 2014.

227 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-1629-39-8

1. Inclusión Escolar. 2. Discriminación Educacional. I. Título.

CDD 379.26

Fecha de catalogación: 15/07/2014

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Impreso en Argentina

AUTORIDADES NACIONALES

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros
Cdr. Jorge Capitanich

Ministro de Justicia y Derechos Humanos
Dr. Julio Alak

Interventor del INADI
Sr. Pedro Mouratian

Dirección de Promoción y Desarrollo de Prácticas contra la Discriminación del INADI
Lic. Julia Contreras

Dirección de Políticas Públicas contra la Discriminación del INADI
Lic. Pablo Roma

Dirección de Asistencia a la Víctima del INADI
Dr. Julián Díaz Bardelli

Dirección de Administración y Gestión del INADI
Cdror. Miguel Racubian

Dirección de Asuntos Jurídicos del INADI
Dr. Pacífico Rodríguez Villar

Agradecemos a las siguientes personas que colaboraron en la ejecución de las encuestas:

Adriana Izquierdo; Andrea Maynard; Ariel Dorfman; Ariel Sanchez; Azucena Avila; Carmen Burgos; Carolina Atencio; Carolina Karaguezian; Daniel Coso; Delfina Culela; Erica Almeida; Eugenia Klein; Gisela Dohm; Hernan Aisemberg; Juan Martin Arce; Juan Tegiachi; Julia Amore; Julián Martínez; Laila Gianoli; Lidia Ester Perez; Lorena Carignani; Lorena Salim; Lucia Mancuso; Lucila Galkin Sutton; M. Clara Hijano; Marcelo Rodriguez; María Cristina Zurutuza; María Gabriela Perez; María Del Carmen Pilar; María Verónica Domínguez; Marina Servidio; Mayra Lucio; Melina Soto; Mercedes Monjaime y Aguiar; Nadia Fadic; Natalia Frenkel; Pedro Paradiso; Ricardo Romero; Romina Kosovsky; Silvina Maddaleno; Tatiana Hirschhorn; Virginia Lopez Casariego; Walter Roberto Mouhamed.

ÍNDICE

	PRÓLOGO	página 06
	INTRODUCCIÓN	página 09
	1. MARCO NORMATIVO	página 14
	2. ESTADO DEL ARTE	página 19
	3. MARCO METODOLÓGICO	página 33
	4. RELEVAMIENTO DE LIBROS ESCOLARES	página 36
	4.1. IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN	página 36
	4.2. POBREZA	página 52
	4.3. ASPECTO FÍSICO	página 67
	4.4. DIVERSIDAD FAMILIAR	página 74
	4.5. GÉNERO	página 85
	4.6. AFRODESCENDIENTES	página 106
	4.7. DISCAPACIDAD	página 119
	4.8. MIGRANTES	página 130
	4.9. PUEBLOS INDÍGENAS	página 145
	4.10. DIVERSIDAD RELIGIOSA	página 157
	5. CONSIDERACIONES FINALES	página 165
	6. COROLARIO	página 185
	7. ANEXO	página 189
	8. BIBLIOGRAFÍA	página 213

PRÓLOGO

Desde el año 2003 el Estado Nacional viene llevando adelante numerosas políticas públicas en materia educativa que tienen como denominador común la concepción de la educación como un derecho esencial e inalienable de la persona, que encuentra en el Estado a su principal garante.

La ampliación de derechos de la última década ha sido acompañada por la reivindicación de colectivos históricamente vulnerabilizados e invisibilizados y su reconocimiento ha pasado a ser un tema prioritario en la agenda de políticas públicas del Estado.

Esta expansión de voces y de sujetos demanda un empoderamiento de la ciudadanía y un ejercicio activo de la misma. El INADI, por su parte tiene como razón de ser trabajar por la profunda transformación social y cultural que implica reconocer al otro/a como igual en derechos, cualquiera sea su condición. Esto supone modificar parámetros sociales muy arraigados y presentes en la vida cotidiana, que signan las relaciones interpersonales en cada ámbito en el cual las ciudadanas y los ciudadanos desarrollan sus actividades e interactúan.

Venimos trabajando en forma mancomunada con el Ministerio de Educación de la Nación en miras a promover una educación inclusiva, entendiendo a la misma como aquella que identifica que las barreras al aprendizaje y a la participación se encuentran en el contexto educativo, social y cultural, que puede resultar un factor de exclusión cuando no se realizan las adecuaciones necesarias.

En este sentido nos hemos propuesto realizar una investigación cuantitativa y cualitativa sobre los textos escolares de educación primaria, teniendo en consideración

que los mismos tienen una significativa incidencia en papel formador de principios y valores ligados a los derechos humanos y la democracia. Advertimos que los saberes no sólo se transmiten a través de los contenidos explícitos, sino también a través de aquellas temáticas cuyo abordaje se omite, se silencia o se invisibiliza. En este contexto, el Plan Nacional contra la Discriminación encomienda al INADI “ [d]iseñar y ejecutar una investigación sobre los manuales escolares destinada a identificar y analizar los estereotipos discriminatorios que se contribuye a construir desde los textos educativos, a fin de elaborar una propuesta de modificación de las pautas lingüísticas, racistas, sexistas y homofóbicas que puedan detectarse”¹. Asimismo nos hemos comprometido en el marco de la Primera Cumbre Afrodescendiente, a contribuir en la desarticulación de aquellos obstáculos que se presentan en la enseñanza inclusiva cuando se transmiten conocimientos distorsionados sobre los/as afrodescendientes y sobre los pueblos originarios a través de relatos que abordan la temática como parte de nuestro pasado, en lugar de transmitir que son parte de nuestro presente.

En esta línea el INADI viene realizando una importante labor sobre la temática desde el año 2008 a través de un trabajo conjunto con destacadas editoriales que se han comprometido en la lucha por la igualdad y la no discriminación. Esta tarea dio fruto a la firma de un convenio el 12 de junio de 2012 con las siguientes editoriales: Santillana Ediciones, Puerto de Palos/Estrada del Grupo MacMillan, Ediciones SM, A-Z, Aique y Kapelusz, a quienes agradecemos el interés y compromiso por impulsar el desarrollo de libros de escolares y materiales didácticos que promuevan la educación en la diversidad y contribuyan a prevenir conductas discriminatorias, xenófobas y racistas.

1. Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación: la Discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas” aprobado por el Decreto 1086/05, en respuesta a las recomendaciones de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras Formas Conexas de Intolerancia realizada en Durban, Sudáfrica, en el año 2001.

Este libro viene a dar cuenta del esfuerzo en común y a contribuir en la exploración de los contenidos de los textos escolares, para enriquecer las visiones de la otredad y aportar al desarrollo de la educación inclusiva en el marco de la aceptación de las diferencias como un factor enriquecedor. Es asimismo una de las maneras en que se expresa la labor que estamos realizando desde el Estado, con políticas públicas que tienen por objeto resignificar los aportes de grupos que han sido históricamente vulnerabilizados.

Nos encontramos ante el enorme desafío de trabajar aunando esfuerzos para que este proceso de transformación social y cultural continúe avanzando y se vea reflejado en una mejora sustantiva en los estándares de ciudadanía, de forma tal que contribuya a garantizar el acceso y ejercicio de los derechos humanos en condiciones de igualdad.

Pedro Mouratian

Interventor del INADI

INTRODUCCIÓN

Los manuales escolares tienen el importante desafío de contribuir a la educación de los/as estudiantes por su papel formador de principios y valores ligados a los derechos humanos y a la construcción de ciudadanía.

Para impulsar el desarrollo de libros de texto y materiales didácticos que promuevan la educación en la diversidad y contribuyan a prevenir conductas discriminatorias, xenófobas y racistas, el Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (INADI) celebró el 12 de junio de 2012 un convenio con las siguientes editoriales: Santillana Ediciones, Puerto de Palos/Estrada del Grupo MacMillan, Ediciones SM, A-Z, Aique y Kapelusz.

A partir de este acuerdo, el INADI manifestó su intención de trabajar para promover la educación inclusiva, colaborando a identificar los contenidos, textuales e iconográficos, que contribuyen a crear estereotipos y prejuicios sobre los grupos históricamente vulnerados. Asimismo, se propuso detectar aquellas cuestiones que, por una u otra razón, han quedado silenciadas o marginadas de los materiales de estudio. Por su parte, las editoriales manifestaron su voluntad de abordar en los textos escolares la temática de la discriminación, la xenofobia y el racismo, y de trabajar conjuntamente con el INADI para analizar los modos de abordaje de las cuestiones de género, migrantes, afroargentinos, pueblos originarios, discapacidad y diversidad religiosa.

El documento titulado *Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación: la discriminación en Argentina* (INADI, 2005) propuso en el año 2005 un conjunto de medidas específicas para combatir la discriminación, la xenofobia y otras formas de intolerancia, con el objeto de proteger a los sectores vulnerados y promover principios

de igualdad y equidad dentro de la sociedad argentina. En este contexto, se encomendó al INADI (2005):

Diseñar y ejecutar una investigación sobre los manuales escolares destinada a identificar y analizar los estereotipos discriminatorios que se contribuye a construir desde los textos educativos, a fin de elaborar una propuesta de modificación de las pautas lingüísticas, racistas, sexistas y homofóbicas que puedan detectarse. (p. 347)

Asimismo, el INADI asumió en la Primera Cumbre Afrodescendiente, celebrada en San Salvador de Bahía (2011), el compromiso de contribuir a desarticular aquellos obstáculos que se presentan en la enseñanza inclusiva cuando se transmiten conocimientos distorsionados sobre los/as afrodescendientes y sobre los pueblos originarios a través de relatos que abordan la temática como parte de nuestro pasado, en lugar de transmitir que son parte de nuestro presente.

Los textos escolares constituyen una unidad de observación privilegiada para acceder a las ideas, los valores y las significaciones, implícitos y explícitos, transmitidos en la enseñanza, así como para identificar y analizar cuáles son los estereotipos que se contribuye a construir desde el ámbito editorial.

El Comité de los Derechos del Niño señala que:

Los fenómenos del racismo y sus derivados medran donde imperan la ignorancia, los temores infundados a las diferencias raciales, étnicas, religiosas, culturales y lingüísticas o de otro tipo, la explotación de los prejuicios o la enseñanza o divulgación de valores distorsionados. Una educación que promueva el entendimiento y aprecio de los valores que se exponen en el párrafo 1 del artículo 29, entre ellos el respeto de las diferencias, y que ponga en tela de juicio todos los aspectos de la discriminación y los prejuicios constituirá un antídoto duradero y seguro contra todos estos extravíos.

(Observación General N° 1, Artículo 1, p. 11)

Los contenidos de los manuales representan el estado de la discusión sobre las cosmovisiones dominantes en un determinado contexto histórico y político, y muestran los modos de percepción, las perspectivas ideológicas, como así también los prejuicios difundidos en un momento histórico-social determinado.

En la actualidad la ampliación de derechos es una política de Estado. En la última década se han sancionado diversas leyes en pos de construir una sociedad más justa e igualitaria. En este contexto, estimamos oportuno destacar la Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; la Ley N° 26.150 por la cual se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral; la Ley N° 26.171, que ratifica el Protocolo Facultativo del Convenio sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, que asegura el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental; la Ley N° 25.871, que reconoce el derecho a la migración como esencial e inalienable de la persona y establece que la República Argentina lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad; la Ley N° 26.618, que garantiza el matrimonio igualitario para personas del mismo sexo; la Ley N° 26.743, que reconoce que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género; la Ley N° 26.378, por la cual se ratifica el Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo; la reciente Ley N° 26.852, por la cual se instituyó el día 8 de noviembre como Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro; y el Decreto N° 1584, que modifica la denominación del feriado del día 12 de octubre, dotando a dicha fecha de un significado acorde con el valor que asignan nuestra Constitución nacional y diversos tratados y declaraciones de

derechos humanos a la diversidad étnica y cultural de todos los pueblos: a partir del 2010 se lo reconoce como el Día del Respeto a la Diversidad Cultural.

En este marco, el INADI se propone analizar el modo en que esta normativa ha sido trabajada por las editoriales; es decir, si se han incorporado o no estas temáticas y de qué modo, ya que la educación en derechos humanos es indispensable para que los niños y niñas puedan ejercer los derechos en condiciones de igualdad.

Tal como ha destacado Nancy Romero (2011), los textos escolares son objetos culturales que se presentan como una condensación de la sociedad que los produce, están determinados histórica y geográficamente, pueden verse como un producto de consumo, un soporte de los conocimientos escolares, un vehículo de un sistema ideológico y cultural, y un instrumento pedagógico.

En consonancia con la política del Estado nacional, tenemos el objetivo de generar una mirada crítica sobre el discurso hegemónico que ha tendido a invisibilizar la contribución de diversos grupos históricamente vulnerados en la construcción de nuestra ciudadanía.

Para garantizar el efectivo goce de estos derechos, resulta primordial brindar las herramientas para empoderar a aquellos/as que han naturalizado no poder ejercer sus derechos en condiciones de igualdad por el solo hecho de ser mujer, afrodescendiente, indígena, homosexual, por ser parte de una conformación familiar que no se corresponda con la “familia tipo”, por ser migrante de países latinoamericanos, por ser personas con discapacidad, o bien por profesar un credo distinto al hegemónico o no profesar ningún credo. La contracara de esta política es construir una ciudadanía formada y activa que respete los derechos de todos y todas.

A tales fines, el INADI **realizará un análisis sobre el contenido explícito de los textos escolares, que a su vez pueda dar cuenta de las contradicciones presentes en ellos, la convivencia de discursos, los estereotipos y las líneas hegemónicas.**

En el capítulo I analizaremos el marco normativo que establece el deber del Estado de garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación. Luego, en el capítulo II describiremos las investigaciones que se han desarrollado sobre textos escolares, ya que brindan un marco teórico y un análisis crítico enriquecedor. Creemos que es esencial dar cuenta de estas investigaciones y entrar en diálogo con ellas. En el capítulo III describiremos el marco metodológico que se ha utilizado en el desarrollo de la investigación, para la cual se ha relevado la información de 40 manuales escolares, de seis editoriales, teniendo en consideración los núcleos de aprendizaje prioritarios. En el capítulo IV comenzaremos con el análisis específico del contenido de los textos escolares.

En primer lugar, indagaremos la modalidad en que la temática de la igualdad y la no discriminación se encuentra presente en los textos escolares; profundizaremos en cómo se ha construido y representado desde el discurso social y cultural dominante el paradigma de la “normalidad” (varón, blanco, europeo, cristiano, joven, heterosexual), y de qué manera se han establecido jerarquías entre distintos de grupos de personas. Luego, profundizamos en la temática de la pobreza, la diversidad de modelos estéticos y en qué medida se construyen estereotipos somáticos ideales; la diversidad familiar, cómo se ha transversalizado la perspectiva de género, cuál ha sido el abordaje sobre la temática de los/as afrodescendientes; de qué manera se abordan temas tales como discapacidad, migrantes, indígenas y diversidad religiosa.

Marco Normativo

La educación es un derecho humano fundamental e imprescindible para el ejercicio de todos los demás derechos, ya que tiene por objeto brindar las herramientas necesarias para una formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, y promover en cada educando/a la capacidad de definir un proyecto de vida basado en los valores de la libertad, la paz, la solidaridad, la igualdad, el respeto a la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común. Este derecho se encuentra consagrado en distintos instrumentos internacionales de derechos humanos, de jerarquía constitucional (Cfr. artículo, 75 inciso 22 de la CN), entre los que corresponde destacar la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26)², el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13)³, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (artículos 23 y 29)⁴, la Convención Americana de Derechos Humanos (artículo 26)⁵, la Convención para la

2. Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...]. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

3. Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: 1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

4. Artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño: 1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. Asimismo el artículo 29 establece que 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

5. Artículo 26 de la Convención Americana de Derechos Humanos: Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan

Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (artículos 5 y 10)⁶ y la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (artículo 7)⁷.

Las bases de la educación en derechos humanos están expuestas con claridad en el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, o Protocolo de San Salvador (1988), en cuanto establece que:

... la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el

de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura.

6. Artículo 5 de la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer: Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para: a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres;

Artículo 10: Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional; [...] c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.

7. Artículo 7 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial: Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención.

pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. [...] la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz. (Artículo 13)

Por su parte, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) –promulgada el 27 de diciembre de 2006– establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional: “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” y “promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación” (artículo 11, incisos e y f). Asimismo, establece que, con miras a promover la igualdad educativa, “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (artículo 79).

En la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), se busca asegurar el respeto universal por los derechos humanos y la igualdad de posibilidades de educación, no solo proscribiendo todas las discriminaciones en esta esfera, sino también procurando la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas.

Resulta conveniente señalar que en 1992 la Asamblea General aprobó la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas. En ella se establece que las minorías tienen

derecho a disfrutar de su propia cultura sin interferencia y a participar efectivamente en la adopción de decisiones a escala nacional. Se pide a los Estados que adopten medidas en la esfera de la educación a fin de fomentar el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías existentes en sus territorios. También se les solicita que, en la aplicación de políticas y programas nacionales, tengan en cuenta los intereses de las minorías.

Estado del Arte

El texto escolar, desde su introducción como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se ha convertido en uno de los elementos más emblemáticos de la actividad educativa: año tras año se producen en todo el mundo millones de ejemplares que serán adquiridos por millones de estudiantes para quienes se constituirán en una herramienta medular por más de la mitad del tiempo que dure el período escolar. Desde diversos campos disciplinarios, tanto en el plano nacional como internacional, los textos escolares han constituido un objeto privilegiado de indagación, conformando un corpus empírico a partir del cual plantear y dar respuesta a diferentes interrogantes. La riqueza de información que suponen los libros de texto ha generado el interés de investigadores/as individuales y de centros de investigación cuyo objetivo científico gira en torno al texto escolar como objeto de estudio y análisis.

En este sentido, no trataremos de dar cuenta de la totalidad de bibliografía existente, que es muy rica y diversa, sino más bien de realizar un recorrido por algunas investigaciones que consideramos de suma relevancia a la luz de los marcos y objetivos de esta indagación. En este sentido, se privilegió, por un lado, los documentos elaborados por los organismos internacionales del sistema de protección de derechos humanos, dedicados a la educación en/para los derechos humanos; y por otro, las producciones académicas de los últimos treinta años que han hecho de los libros de texto escolares su objeto de estudio, haciendo hincapié en las más recientes del ámbito argentino.

Los textos escolares como objeto de estudio: un recorrido

El interés en los libros de texto como objeto de estudio e investigación se inicia en Europa en el período de entreguerras y se profundiza en la posguerra del siglo xx. Puntualmente, después de la Segunda Guerra Mundial la UNESCO incentivó la

revisión de textos con el objetivo de contribuir a la comprensión mutua y la reconciliación de los adversarios de guerra. Se trataba de indagar en los textos escolares, de los países que habían participado en la guerra, los contenidos xenofóbicos y los estereotipos que pudieran denigrar o promover prácticas discriminatorias hacia los ciudadanos y ciudadanas. Como resultado de esta iniciativa, en 1951 Georg Eckert funda en Alemania el Instituto Internacional para el Mejoramiento de los Libros de Texto (Álvarez Ruiz & Paladines Menyur, 2012). La gestión de la UNESCO hizo que Georg Eckert entusiasmara a asociaciones de docentes y representantes políticos, dentro y fuera de Alemania, para iniciar de manera sistemática y científica la revisión de los libros de texto desde una perspectiva histórica. En 1975, después de la muerte de su fundador, el instituto fue convertido en una institución de derecho público con el nombre de Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto, adquiriendo un alto nivel de reconocimiento, a tal punto que en su Consejo de Administración hay representantes del Ministerio Alemán de Relaciones Exteriores, del Ministerio de Educación y Ciencia, de la Comisión Alemana de la UNESCO. En la actualidad, mantiene una biblioteca de libros de texto única en el mundo, con una cantidad aproximada de 150.000 tomos y un número creciente de usuarios provenientes de todas partes del mundo.

En Francia se crea el proyecto EMMANUELLE en el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), en el seno del Service d'Histoire de l'Éducation del INRP, y bajo la dirección de Alain Choppin. El proyecto EMMANUELLE emprendió a comienzos de los años ochenta una doble tarea documental e investigadora. Por una parte, construyó una base de datos con el propósito de registrar todos los libros escolares publicados en Francia desde la Revolución Francesa en adelante. Por otra parte, inició un conjunto de estudios y publicaciones con el objeto de explotar y difundir esa base de datos. Como resultado de esas tareas, el INRP ha publicado hasta el momento varios volúmenes y monografías de interés.

En España, a comienzos de la década del noventa se crea el proyecto MANES –inspirado en buena medida en el proyecto EMMANUELLE–, que se fijó como meta el estudio histórico de los manuales escolares publicados en el período que va de 1808 a 1990. Posteriormente, se amplió la zona geográfica de referencia para incluir a Portugal y América Latina. En el caso de esta última región, varias universidades adhirieron en 1992 al Convenio Interuniversitario de Investigación sobre los Manuales Escolares, impulsado por el proyecto MANES.

Diversos organismos internacionales que trabajan sobre la promoción y fortalecimiento del derecho a la educación poseen una larga trayectoria en el trabajo con textos escolares. Puede hallarse una gran cantidad de trabajos relacionados con la publicación, diseño e investigación de libros de textos escolares elaborados por UNICEF (1990), como el *Manual de recomendaciones para la eliminación de estereotipos en los textos escolares y en los materiales educativos en general*. Este manual surgió de una investigación en la que se examinaron textos escolares realizados en Guatemala, Panamá y El Salvador. Incluye una serie de recomendaciones para autoridades educativas, educadores/as y editoriales. Finalmente, recomienda la participación de este conjunto de actores sociales en talleres en los que se examinen contenidos estereotipados en los materiales educativos a fin de identificar el problema, formar opinión y diseñar acciones conjuntas que tiendan a la erradicación de esta problemática.

Por su parte, UNESCO posee una producción de múltiples materiales relativa a la temática de este informe. Podemos mencionar, entre otros: *Guía para el análisis y la revisión de manuales escolares* (2010); *Estrategia global de elaboración de manuales escolares y material didáctico* (2005); *Promover la igualdad de género mediante los manuales escolares: Guía metodológica* (2009). Asimismo, UNESCO tiene un área específica sobre Elaboración de Manuales Escolares, que tiene por objeto ayudar

a los países a que elaboren manuales escolares que fomenten la paz, los derechos humanos y el diálogo entre los pueblos. Su estrategia consiste en formular directrices que ayuden a los países a establecer políticas y normas de calidad en lo referente al contenido y la concepción de todos los materiales que se utilizan en la enseñanza, comprendidas las nuevas tecnologías. En 2012 la UNESCO estuvo trabajando en la preparación de un anteproyecto de Manual de Capacitación para la Redacción de Libros de Texto. El propósito de la iniciativa es velar por que los contenidos destinados a los/as alumnos/as reflejen sistemáticamente la diversidad cultural y religiosa, y eviten los estereotipos en materia de género. Se propuso que el manual ofrezca ejemplos que operen como paradigmas de prácticas idóneas. También se debatió acerca de la adaptabilidad del material didáctico, la necesidad de ejercer la sensibilidad cultural en determinadas disciplinas (historia, educación cívica, etc.) y el uso del lenguaje inclusivo.

Asimismo, encontramos oportuno destacar la labor del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), que es una institución internacional autónoma de carácter académico creada en 1980 en virtud del convenio suscripto entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la República de Costa Rica. Es un órgano auxiliar del Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos y promueve el respeto de los derechos humanos establecidos en los pactos y tratados del Sistema Interamericano por medio de la educación y la formación en derechos humanos y valores democráticos. Hoy es uno de los más importantes centros mundiales de enseñanza e investigación académica sobre derechos humanos, desde un enfoque multidisciplinario y con énfasis en los problemas de América. Entre sus investigaciones más destacadas sobre textos escolares, podemos mencionar el *// Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Desarrollo en el currículo y textos escolares* (IIDH, 2003) y el *VIII Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos: Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos*

en los libros de texto: 10 a 14 años (IIDH, 2009).

Como podemos observar, los libros de texto forman parte de la agenda de trabajo de los organismos de derechos humanos.

Líneas exploradas en la investigación sobre textos escolares

La importancia estratégica del texto escolar ha hecho que en diferentes partes del mundo se lo haya asumido como objeto de investigación permanente. Los libros y manuales escolares son una fuente de intelección y visibilización de los procesos sociales, por cuanto es posible advertir en ellos la presencia de estereotipos tradicionales asociados a valores que se consideran legítimos en un momento histórico dado y que, por tal motivo, son importantes de transmitir (Entel, 1984). Al respecto, en su artículo sobre trabajo docente y perspectiva de género, Fabián Celman (2010) sostiene que los textos escolares son instrumentos de mediación semiótica que soportan contenidos y proponen una modalidad particular de vinculación con el/la estudiante.

En América Latina tuvo un gran impulso el análisis y la investigación de los libros escolares a partir de las reformas curriculares y educativas que se sucedieron entre los años sesenta y los noventa, fundamentalmente desde un enfoque que privilegió las cuestiones metodológicas y didácticas presentes en la elaboración y evaluación de los textos, como así también las cuestiones políticas e ideológicas en juego (Ossenbach Sauter & Somoza Rodríguez, 2000).

Con respecto a los contenidos ideacionales, observamos que los ejes más explorados en las últimas décadas han sido, por un lado, los relativos a la aplicación del libro de texto en la formación ciudadana con miras a la conformación de una identidad nacional homogeneizante; para lo cual primó la representación de un “nosotros” que

viniera a solucionar la heterogeneidad dada en los albores del Estado nación. Por otro lado, en torno al impacto de las últimas dictaduras en los libros escolares, se analizan sus sesgos tanto implícitos como manifiestos. Otro tópico de interés ha sido el análisis del sexismo y de los estereotipos de género en los manuales y libros escolares.

Sobre el impacto de las dictaduras en el sistema educativo, es dable mencionar el libro dirigido por Kaufmann y Doval (2006), *Dictadura y educación: Los textos escolares en la historia argentina reciente*, en el cual se desarrollan once trabajos que tienen como denominador común el estudio de los manuales y libros escolares utilizados durante la última dictadura militar (1976-1983), en los aspectos vinculados con la educación cívica e histórica. La lectura permite acumular diferentes enfoques que, utilizando los manuales como fuentes, procuran un acercamiento a la cultura escolar en sus valores, prácticas, contenidos y métodos. Estos diferentes artículos conforman un abanico de visiones sobre cómo enseñaron “la ciudadanía” los textos escolares de la dictadura y cómo se presentó la enseñanza tras la vuelta de la democracia para promover otro tipo de cultura cívica e histórica.

En el prólogo del mismo libro, escrito por Gabriela Ossenbach Sauter (2006), la autora describe y justifica la inclusión de las temáticas que se exploran en los artículos compilados. Se profundiza en cuestiones vinculadas a la última dictadura en Argentina y su incidencia en los textos escolares: se trabajan ausencias y presencias de los pueblos originarios en los textos de esa época y el abordaje de los manuales de civismo producidos y utilizados en ese momento. Además, se aborda la temática de la enseñanza encubierta de la religión católica. Se incluyen artículos que analizan las diferencias que pueden encontrarse en los textos escolares, una vez recuperada la democracia en nuestro país.

Alicia Entel (1984) focaliza en el rol del texto escolar como vehiculizador de

determinadas visiones del mundo, su incidencia en la cultura escolar y su condición de discurso ideológico, evaluando alcances y limitaciones de este concepto. A su vez, da cuenta de los distintos abordajes y las investigaciones precedentes sobre el contenido de los manuales escolares realizados en Argentina y en América Latina: el análisis sociológico de los contenidos (orientado en gran medida a detectar estereotipos de género en los roles atribuidos a varones y mujeres) y el análisis ideológico, llevado adelante por autores latinoamericanos en la década del setenta, que busca detectar las significaciones subyacentes, partiendo de conceptos como el de aparato ideológico de Estado (Althusser) y violencia simbólica (Bourdieu y Passeron). Este último tipo de análisis se centra en ejes temáticos como familia, escuela, patria, religión, trabajo.

Estos análisis sociológicos e ideológicos tuvieron el valor de poner en cuestión la supuesta ingenuidad del libro de lectura, desnaturalizar los contenidos y dejar en evidencia contenidos implícitos acordes con los intereses de determinados grupos sociales. Sin embargo, una de las preocupaciones de la autora en su investigación, y también uno de sus aportes al campo de estudio, fue el de señalar que el análisis ideológico orientado exclusivamente a la denuncia del contenido implícito conlleva la falencia de perder de vista la riqueza del texto explícito, cuyo análisis permite reconocer (aun sin negar los criterios hegemónicos) la convivencia de discursos y contradicciones, así como detectar lo que va apareciendo como nuevo.

Por eso es que, frente a ellos, Entel (1984) propone, ya desde los años ochenta, un análisis más completo que incorpore lo explícito, apuntando a detectar contradicciones, convivencia de discursos, presencia de puntos de ruptura y líneas secundarias junto con los estereotipos y las líneas hegemónicas del contenido de los manuales.

Con respecto a las temáticas de género, se pueden hallar una gran cantidad de

investigaciones que estudian su tratamiento en los textos escolares. A continuación se menciona una selección representativa de textos que dan cuenta de los abordajes más habituales cuando se analiza esta cuestión, así como los que fueron pioneros en la materia.

Encontramos en Colombia un trabajo de investigación, *Sexismo y Educación: Guía para la producción de textos escolares no sexistas* (Osorio Porras, 1999), que se propone acercar información y herramientas que coadyuven a reflexionar sobre el papel histórico de la escuela en la transferencia y reproducción de valores, particularmente con relación al hecho de ser varón o mujer en una sociedad determinada, al modo de las conocidas guías españolas como las elaboradas por Eulalia Lledó Cunil.⁸ La guía, que representa la parte final del proyecto, está dirigida especialmente a las personas que trabajan en la producción de textos escolares. Se trata de una investigación, realizada con doce editoriales colombianas a fines de la década del noventa, que se ocupa de analizar la cuestión de género. Esta investigación surge a fin de profundizar un eje que cuenta con un desarrollo significativo en el campo de la investigación: la evidencia de sesgos y estereotipos de género en los textos escolares.

Pérez Pérez y Gargallo López (2008), en su trabajo sobre sexismo y estereotipos de género en los textos escolares, reconocen que hubo avances en los últimos años en cuanto al tratamiento del género en los libros de texto. Aun así detectan aspectos en los que se puede seguir avanzando. Señalan que el sexismo se evidencia de manera explícita en la presencia desequilibrada de personajes o en el lenguaje que se utiliza para nombrarlos; y de manera implícita, en las visiones estereotipadas de los personajes, que omiten actitudes o comportamientos de uno de los géneros. En cuanto al lenguaje, existe un uso abusivo del masculino genérico como pretendidamente

8. En la página de Eulalia Lledó Cunil (<http://www.mujerpalabra.net/pensamiento/lenguaje/eulalialledocunill/manuales.htm>) se pueden consultar sus guías sobre lenguaje no sexista.

inclusor. Además, la mayoría de los atributos valorados positivamente pertenece a los varones, tanto a los personajes (expertos, poderosos, impulsores) como a su actividad (autores, creadores, fundadores, inventores).

Dentro del ámbito local mencionaremos algunos estudios que consideramos fundantes en este tipo de investigación; por ejemplo, el trabajo de Wainerman y Barck de Raijman (1987), *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. En esta obra se examinan los libros de lectura de la escuela primaria, desde principios de siglo XX hasta fines de la década del setenta. Las autoras los conciben como una *agencia de imposición cultural* de los contenidos ideacionales oficiales acerca de los papeles que les caben a las mujeres y a los varones en la sociedad, en la familia y, en especial, en el mundo del trabajo. Su conclusión fue que había una versión estereotipada de los papeles sociales que se asignan a mujeres y varones, sobre la exclusiva base de diferencias biológicas, que persisten sin cambios durante todo el siglo. Denominaron esta modalidad de abordaje como *inmutabilidad secular* de los manuales escolares. Asimismo, alertaron respecto de la inadecuación de estos instrumentos pedagógicos para cumplir su función de preparar para la vida, dada su incapacidad de reflejar los cambios que se producen en la sociedad.

Cabe mencionar que a partir de esta investigación, en septiembre de 1986, el concejal justicialista José Manuel Pico elevó a la Comisión de Educación del Concejo Deliberante de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires un proyecto de ordenanza que se hacía eco del artículo 10, inciso c, de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer,⁹ proponiendo “contemplar

9. Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, artículo 10, inciso C: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: [...] La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que

especialmente la eliminación de los estereotipos y modelos discriminatorios en la representación de lo masculino y lo femenino en los libros de lectura de las escuelas primarias y la necesidad de que los mismos reflejen la realidad actual de la sociedad argentina y especialmente de la Ciudad de Buenos Aires”. Más allá de la suerte que haya tenido esta iniciativa, es interesante señalar que la temática era considerada y que, por entonces, había una sociedad y una dirigencia política receptivas y capaces de pensar en traducir en políticas públicas la promoción del derecho a la igualdad entre varones y mujeres.

Ya en los noventa, Wainerman y Heredia (1999) realizaron una evaluación de los libros de educación primaria publicados en esa década, en la que observaron los cambios producidos y señalaron que ya no registraban la inmutabilidad secular referida en su trabajo anterior.

También Grinberg y Palermo (2000) realizaron un estudio de los libros escolares de la década del noventa, en el que abordaron las formas que asumía el trabajo de varones y mujeres en los textos escolares, incorporando la noción de *significado del trabajo* para su análisis desde un enfoque de género. La incorporación de esta noción le otorga a este estudio una nueva lógica de análisis, en cuanto que este concepto refiere a un proceso de construcción sociohistóricamente situado, ya que como señalan las autoras cuando se hace mención al trabajo se lo está definiendo como una actividad remunerada, dejando afuera las actividades del hogar y el cuidado de los otros/os:

Los textos escolares de los noventa no rescatan los movimientos producidos por el mercado de trabajo en las últimas décadas, sino que cristalizan, naturalizando las relaciones y condiciones de trabajo que aparecen “sin historia”.

contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza”.

Ya no se trata del caso inmutabilidad secular que describieron Wainerman y Raijman. Los textos ya no “son tan obsoletos” la mujer trabaja fuera del hogar y no solo plancha, pero como reza el título de este capítulo: “El rey está desnudo”. La mujer sale a trabajar cuando debe suplir las tareas del varón pero “sus responsabilidades naturales” no las abandona o no la abandonan a ella. (Grinberg & Palermo, 2000, p. 212)

El trabajo extradoméstico de la mujer aún debe ser justificado y deben establecerse claramente cuáles son las coordenadas que marcan sus posibilidades y sus límites. Es decir, cuáles son los contextos o situaciones que justifican que la mujer pueda salir a trabajar y cuáles son los límites de esa posibilidad. El protagonista del trabajo extradoméstico sigue siendo el varón (Grinberg & Palermo, 2000).

En relación con las líneas menos exploradas, Ossenbach y Somoza (2001) señalan que existe una deuda de la investigación en torno a la temática de las prácticas sociales discriminatorias y de los grupos estigmatizados. En esta línea es interesante citar una investigación sobre los pueblos originarios, realizada por un equipo de la Universidad Central de Venezuela, que se propuso develar los posibles mensajes discriminatorios a los cuales se encuentran sometidos los pueblos indígenas en los textos escolares de ciencias sociales. Para esto, se llevó adelante el análisis de contenido de las imágenes incluidas en 766 ilustraciones de figuras humanas y símbolos ligados a la cultura indígena, en una muestra de seis textos, apuntando a detectar estereotipos y prejuicios a partir del contenido manifiesto y subyacente (Ramírez, Gaspar, Figueredo & Perales, 2005). De esta indagación surge que la gran diversidad étnica y cultural que caracteriza a los pueblos indígenas es tratada desde una visión totalizadora y homogeneizante propia de un paradigma etnocéntrico que traslada y asimila mecánicamente los valores de homogeneización social y universalismo propios de la modernidad. Encontramos una relación con lo que sucede en nuestro país con los textos escolares a propósito de los pueblos originarios, a

quiénes en muchas oportunidades se les atribuyen características generales sin atender a la diversidad de pueblos y sus respectivas culturas.

Por otra parte, el estudio venezolano demuestra que los textos invisibilizan lo indígena, a pesar de la reivindicación cuantitativa, ya que constituye el segundo grupo en cuanto a su representación social. Esta contradicción se hace evidente pues la figura del indígena en las imágenes queda permanentemente supeditada a la figura del “blanco”, ya que las posiciones de privilegio y el protagonismo de la acción suelen estar nucleados en torno de su figura. Las imágenes del indígena en su gran mayoría son tratadas para explicar el período prehispánico; con posterioridad a la conquista, la presencia de los pueblos indígenas se reduce a apariciones poco frecuentes.

Además, en el estudio se señala cómo la modalidad de representación de los pueblos indígenas se ve, a su vez, atravesada por estereotipos de género, puesto que se representa a las mujeres realizando quehaceres domésticos y a los hombres trabajos agrícolas, artesanales, de caza y de pesca. No aparece una interacción hombre-mujer en la división social del trabajo y, en las imágenes en las que aparece una interacción intragrupal, se reduce a una o varias mujeres indígenas cuidando a sus niños.

En el ámbito local se pueden señalar algunos trabajos como el de Soledad Balsas (2009), *La imagen de los inmigrantes en los libros de texto para el quinto año de la Educación Primaria: Una mirada a los libros de texto distribuidos a través de los programas compensatorios en Argentina (2006 – 2008)*, que pone en cuestión el tratamiento que los manuales escolares han hecho en torno al tema de las personas migrantes. También su trabajo *Negritud e identidad nacional en los libros escolares: del surgimiento del sistema de educación al Bicentenario* (2011) incorpora un análisis sobre afrodescendientes.

Por último, Gabriela Cruder (2008) realiza un significativo aporte al estudio de las imágenes que contienen los libros de texto bonaerenses para los primeros años de la Educación General Básica, en virtud del cual concluye que, a pesar de su aparente heterogeneidad –dada a partir de la abundancia y el colorido de las imágenes incluidas–, es posible reconocer una escena homogénea caracterizada por una fuerte impronta monocultural. Las alusiones a los otros son escasas y se basan en la neutralización de las diferencias, la distancia y el exotismo. Según la autora, el/la nuevo/a ciudadano/a argentino/a crece a la sombra de una nueva negación homogeneizadora que se expresa eclipsando lo nacional y latinoamericano en función del privilegio de representaciones que sintonizan con una cultura y estética mundializadas.

Balsas toma como referencia, también, a Gvirtz, Valerani y Cornejo (2005), quienes profundizan sobre el tema del racismo en los textos escolares. Por ejemplo, en los textos que analizan estos autores se cuestiona la interpretación genética del racismo, pero perdura una forma de división racial con una fuerte impronta cultural y territorial. Señalan, además, que el reemplazo del término *raza* por el de *población* no parece implicar una modificación conceptual profunda.

Los/as autores/as mencionados/as sostienen que en los libros investigados es posible observar la intención de problematizar los procesos sociales y volverlos críticos ante los ojos de los/as lectores/as. Sin embargo, también es posible reconocer algunas interpretaciones estereotipadas que, por ejemplo, invisibilizan los flujos migratorios más “incómodos” o menos aceptados socialmente.

Marco Metodológico

La presente investigación comenzó con el relevamiento de información de 40 libros escolares de nivel primario de seis editoriales (AZ, Estrada, Kapelusz, Puerto de Palos, Santillana, y SM), conformados por los libros de áreas curriculares específicas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua) y los libros de áreas curriculares integradas. En función de esto, la Coordinación de Investigación dependiente de la Dirección de Políticas contra la Discriminación del INADI elaboró un instrumento de recolección de datos: una Guía de Relevamiento de Manuales Escolares, aplicable a todos los manuales seleccionados en función de los núcleos de aprendizaje prioritarios.

Esta guía fue elaborada sobre la base de los objetivos del presente trabajo, respetando criterios de elaboración de instrumentos de recolección aplicados con anterioridad por el organismo, como las encuestas utilizadas en los Mapas de la Discriminación 2012-2013. El instrumento es un cuestionario estructurado que comprende 34 preguntas cerradas distribuidas en siete ejes temáticos. El primer eje es general y busca relevar el abordaje y las referencias a la problemática de la igualdad y no discriminación. Los otros seis ejes específicos son relativos a los grupos vulnerados y discriminados (género, afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, pueblos indígenas/ originarios y diversidad religiosa). En cada uno de ellos, el instrumento plantea modalidades complementarias de relevamiento de la información: a) la búsqueda de presencia/ausencia de referencias a los temas indagados, tanto a nivel del contenido escrito como de las ilustraciones; b) la exploración de las formas de presentación y tratamiento de dichos temas en el contenido escrito del texto escolar.

La aplicación de las guías fue llevada a cabo por 37 trabajadores de distintas áreas del INADI. Posteriormente, la Dirección de Políticas contra la Discriminación procesó la información y realizó los cuadros y gráficos que permitieron la lectura y el análisis de los resultados. A partir de esta instancia, se realizó la interpretación

cualitativa desplegada en cada uno de los capítulos temáticos. Los métodos de análisis de documentos son muy variados. En esta investigación, hemos elegido un método cuantitativo que se centra en ofrecer cifras, focalizadas en unidades temáticas significativas. Para conseguirlo, se identificaron temas, palabras o frases. De esta forma, es su presencia/ausencia y/o su frecuencia de aparición lo que sirve de base para las conclusiones. Con esta técnica de análisis de contenido, no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse.

Al análisis de contenido, se lo complementó con una interpretación cualitativa, focalizándonos en ejemplos paradigmáticos.

Relevamiento de Libros Escolares
Igualdad y No Discriminación



Ley 11723 art. 31
Fotografía de Stefan De Goñi Sorbet - Enfocando la Igualdad -
Premio mujer fotógrafa Concurso de Igualdad
Extraída de Flickr

En primer lugar, la propuesta de trabajo fue indagar en la temática de la igualdad y la no discriminación: su presencia en los textos escolares y de qué modos se refería a ella. El Plan Nacional contra la Discriminación (INADI, 2005) define una práctica discriminatoria en los siguientes términos:

a) crear y/o colaborar en la difusión de estereotipos de cualquier grupo humano por características reales o imaginarias, sean éstas del tipo que fueren, sean éstas positivas o negativas y se vinculen a características innatas o adquiridas; b) hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de miembro de dicho grupo; c) establecer cualquier distinción legal, económica, laboral, de libertad de movimiento o acceso a determinados ámbitos o en la prestación de servicios sanitarios y/o educativos a un miembro de un grupo humano del tipo que fuere, con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales. (p. 41)

En particular, **nos referimos a la vulneración de derechos** motivada por razones de raza, etnia, género, identidad de género o su expresión, sexo, orientación sexual, religión o creencias, situación familiar, nacionalidad por origen u opción, estado civil, edad, color de piel, ideología, opinión política o gremial, lengua o idioma, filiación, razón de embarazo, discapacidad, lugar de residencia, estado de salud, aspecto físico, origen social, condición socioeconómica, antecedentes penales y trabajo u ocupación.¹⁰

Esos criterios o distinciones considerados intrínsecamente injustos y prohibidos han sido tipificados en los instrumentos de derecho internacional que gozan de jerarquía constitucional y en la Ley Antidiscriminatoria N° 23.952.

10. La enumeración no es taxativa.

Como segunda cuestión, **cabe aclarar que las prácticas sociales discriminatorias no se explican por ninguna característica que posea la víctima de dichas prácticas, sino por las características del grupo social, sociedad o Estado que lleva a cabo el proceso discriminatorio.**

Historización

El hecho de que algunas identidades sean valoradas más que otras es consecuencia del paradigma de la normalidad (varón, blanco, europeo, cristiano, joven, heterosexual), construido desde un discurso social y cultural dominante:

Tal como se describe en la guía somos “iguales y diferentes”:

La normalidad tiene la pretensión de neutralidad y es allí donde se juega su principal poder, en no mostrarse como una marca más, como una diferencia entre otras. De esta forma se plantea que hay una identidad –“normal” y “neutral”– desde la cual hablamos, sentimos y pensamos, y están las otras identidades, las que son diferentes y están marcadas. Muchas veces la identidad desde la cual hablamos se nos va a aparecer como una identidad sin marcas. (INADI, en imprenta)

A través de este paradigma hegemónico de la normalidad se ha invisibilizado a las personas con discapacidad, a los/as afrodescendientes, a los pueblos indígenas, a las diversas identidades de género, a los migrantes provenientes de países limítrofes; se han naturalizado las desigualdades de género, etc.

La igualdad en el ejercicio de nuestros derechos supone el reconocimiento de las diferencias entre las personas y el hecho de que estas diferencias no puedan ser

utilizadas para la imposición de ningún grupo sobre otro. La *igualdad* es un término normativo, e implica que los diferentes deben ser tratados como iguales, y que, siendo esta una norma, no basta con enunciarla, sino que se la debe garantizar. Como destaca Ferrajoli (2009), *diferencias* es un término descriptivo: “quiere decir que de hecho, entre las personas hay diferencias, que la identidad de cada persona está dada, precisamente, por sus diferencias, y que son, pues, sus diferencias las que deben ser tuteladas, respetadas y garantizadas en obsequio al principio de igualdad” (p. 79).

El rol histórico de la escuela como dispositivo de normalización

En este contexto, resulta interesante analizar cómo el dispositivo escolar ha incidido en la conformación de una identidad nacional a través de las representaciones de un *nosotros* y la construcción de imaginarios sobre los *otros*, lo cual ha contribuido a invisibilizar o desjerarquizar ciertos grupos socioculturales y sobrerrepresentar o rejerarquizar otros.

En el Plan Nacional contra la Discriminación (INADI, 2005) se realiza un análisis histórico sobre la función de la escuela en la sociedad para indagar cómo esta ha incidido en la construcción de los usos jerarquizantes de la diversidad, convirtiendo ciertas diferencias en estigmas. Desde la sanción de la Ley N° 1420 en 1884, se establece la escuela primaria obligatoria y gratuita, y se la piensa como una agencia de imposición cultural, en la medida en que funciona como el espacio en el cual se produce el proceso de socialización de los niños y niñas dentro de un marco de referencia dominante:

Resueltas las rebeliones civiles y asegurada la expresión territorial del Estado, la

cuestión que atraviesa los debates políticos en el período 1880 a 1910 es el problema de cómo “fabricar” ciudadanos, dar forma a una cultura común que legitimara la jurisdicción política del nuevo Estado sobre una población heterogénea. Si el nacionalismo liberal, que impulsó el régimen revolucionario argentino en los primeros años de la independencia, implementó leyes tendientes a hacer posible el acceso a la nacionalidad sin distinciones de cultura o de lengua, las luchas sociales y la violencia política posterior produjeron una revisión de los criterios de igualdad de la filosofía política inicial. La alfabetización y la educación obligatorias fueron pensadas, a partir de mediados del siglo XIX por intelectuales como Alberdi o Sarmiento, como recursos para la construcción de una comunidad homogénea. (INADI, 2005, p. 260)

Hacia fines de ese siglo se establece lo que se conoció como el *nacionalismo étnico*, que consideraba la identidad nacional sustentada en pretendidas afinidades lingüísticas y raciales. Consecuentemente, la consolidación de lo nacional pasó a depender de la eficacia de los mecanismos de exclusión o asimilación de los otros –diferentes por etnia, lengua, cultura– cuya “debilidad” podía poner en peligro la fortaleza del resto.

Entre 1869 y 1914 la población se cuadruplicó como consecuencia de importantes contingentes de inmigrantes. Esto trajo aparejadas transformaciones sociales, culturales y lingüísticas. En ese contexto, se impuso el modelo médico-educativo, por el cual las posibilidades de inclusión y exclusión se determinaron en función de lo instituido como paradigma de la normalidad, fuera del cual se pertenecía al grupo de lo patológico. Este modelo médico es lo que confiere su particularidad al armado de la matriz discriminatoria en el país (INADI, 2005).

En virtud de ello, el ámbito educativo se caracterizó por la corriente denominada *normalizadora*, que fue fuertemente influida por el higienismo. La escuela se convirtió

así en un eficaz dispositivo de adaptación a las normas.

En la década del noventa se sancionó la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195), que promovió el paradigma de la educación integradora, incorporando en los establecimientos educativos a diversos grupos que históricamente habían sido segregados (por ejemplo, niñas y niños con discapacidad o integrantes de pueblos indígenas, que habían sido confinados a escuelas especiales); se pretendía, por otro lado, que los mismos se adaptaran a la escolarización disponible, independientemente de su cultura o de su lengua. Es decir, los planes de estudios no fueron adaptados a la diversidad del alumnado. En este contexto, el sentido de la diferencia fue interpelado desde la necesidad de normalizar. Esta legislación establecía que “la institución escolar está[ba] encargada del fortalecimiento de la identidad nacional [...] y el afianzamiento de la soberanía de la Nación” (INADI, 2005, p. 263), con miras a construir una comunidad homogénea. Esto se ve reflejado en el diseño de un currículo único, un método de evaluación uniforme, un modo de gestión y una institución en la cual la diferencia es concebida como un desvío de la normalidad que se respeta y “tolera”.

Las dificultades en las trayectorias escolares fueron así abordadas como un conflicto de carácter individual-educativo, consecuencia de las competencias del niño/a, del origen social, la lengua, cultura, entorno familiar, etc.

El paradigma de la educación inclusiva

En la etapa siguiente se produjo un nuevo avance hacia el paradigma de la educación inclusiva, **que pone el foco en el currículo y en el contexto educativo, social y cultural como factores de exclusión**, cuando no se realizan las adecuaciones necesarias. Para evitar que las desigualdades presentes en la sociedad se reproduzcan

en la escuela y que los mecanismos de exclusión se perpetúen, las dificultades de los estudiantes deberían dejar de abordarse desde el punto de vista individual-educativo, y debe ponerse el foco en las barreras curriculares-contextuales.

En estos términos, la Ley N° 26.206 sancionada en el año 2006 ha establecido entre los fines y objetivos de la política educativa nacional “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (artículo 11, inciso e).

El paradigma de la educación inclusiva plantea que la diferencia resulta un valor que es necesario promover, por lo cual debe sustituirse el requisito previo de que los recién llegados se adecuen a la escolarización disponible, por la adaptación de la enseñanza al derecho de todos/as a la educación, en condiciones de igualdad. Se asume que niños, niñas y adolescentes transitan sus trayectorias escolares de modos heterogéneos, por tanto requieren de currículos flexibles y de estrategias metodológicas diversificadas, pasibles de adaptarse a tal diversidad para que cada estudiante pueda desplegar sus potencialidades. Ello no implica que deban desarrollarse programas focalizados para cada grupo en situación de vulnerabilidad, sino que:

... las estrategias para atender necesidades específicas deben estar articuladas en un marco general de atención a la diversidad. Ofrecer una educación de calidad sin distinción de ninguna naturaleza implica transitar desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos, que suele reflejar las aspiraciones de las culturas y sectores dominantes, hacia uno que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, y que valore las diferencias como algo que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. (UNESCO, 2007, p.90)

Por todo esto, el abordaje integral de la temática de la igualdad y la no discriminación en los textos escolares resulta sustancial para promover una mirada crítica y reflexiva respecto de la exclusión social.

Legislación

El principio de igualdad y no discriminación constituye un principio básico y general de protección de los derechos humanos.¹¹ En este sentido, la Constitución nacional consagra el derecho a la igualdad, en sus artículos 16¹² y 75, incisos 22¹³ y

11. “El principio de igualdad y no discriminación pertenece al dominio del ius cogens, tiene según la Corte Europea de Derechos Humanos varios efectos jurídicos: el reconocimiento de que la norma es jerárquicamente superior con respecto a cualquier norma de derecho internacional, exceptuando otras normas de ius cogens; en caso de conflicto, tendría primacía la norma de ius cogens frente a cualquier otra norma de derecho internacional, y sería nula o carecería de efectos legales la disposición que contradiga la norma imperativa”, Corte Interamericana de Derechos Humanos (2003).

12. Artículo 16, CN: “La Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento: no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley, y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad. La igualdad es la base del impuesto y de las cargas públicas”.

13. Artículo 75, inciso 22, CN: “Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo Nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara. Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional.”

23¹⁴. Es precisamente el artículo 75, inciso 22, el que otorga jerarquía constitucional a los instrumentos internacionales de derechos humanos allí enumerados, los cuales a su vez incluyen el mencionado principio de igualdad y no discriminación en más de una oportunidad (Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, artículo 2; Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 1; Convención Americana sobre Derechos Humanos, artículo 24; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 26; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículos 2, 3 y 7; Convención Internacional sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, artículo 1; Convención sobre los Derechos del Niño, artículos 2 y 30).

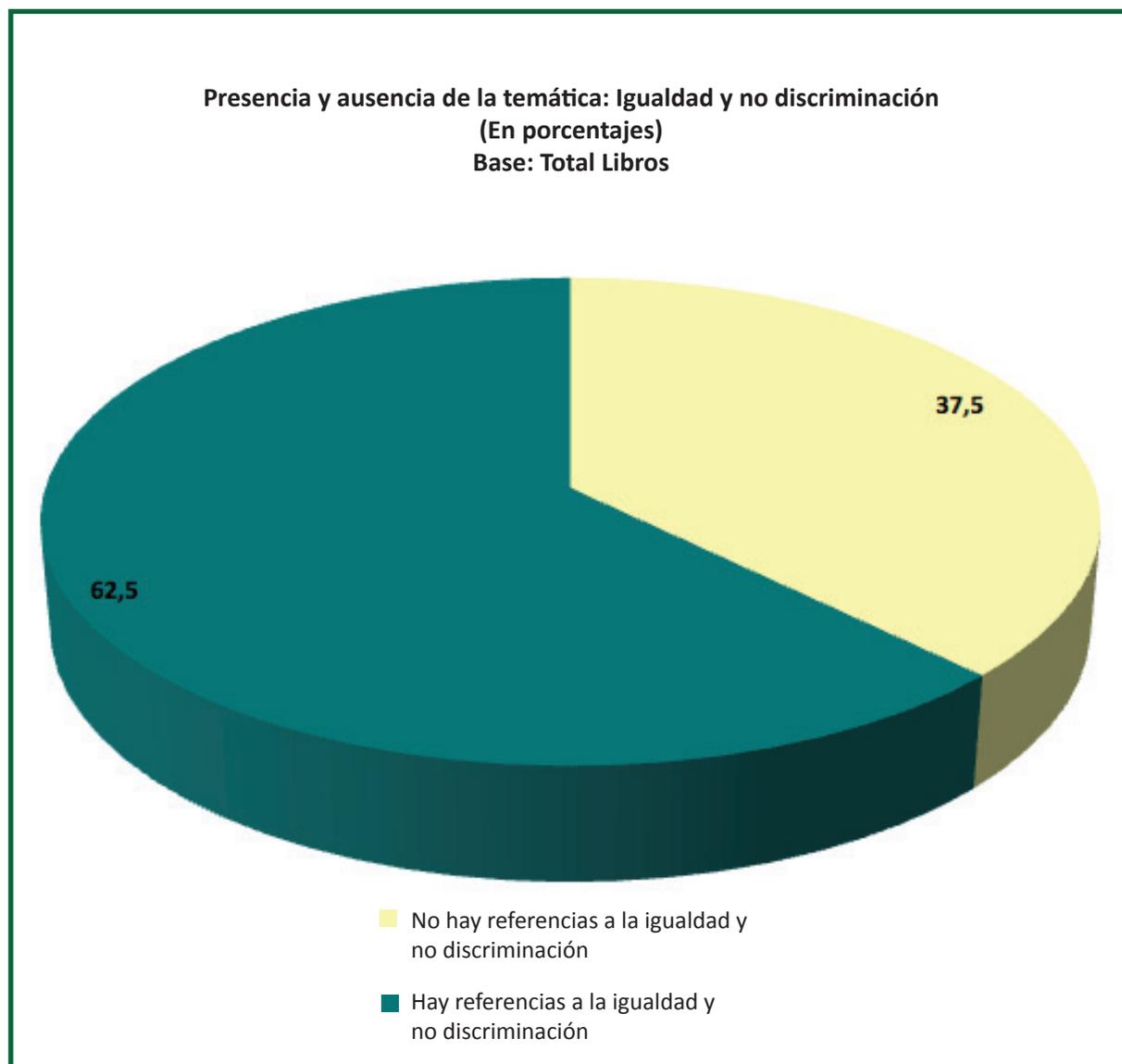
El artículo 1 de la Ley Nacional N° 23.592, haciendo eco de lo prescripto por los instrumentos internacionales ut supra mencionados establece que

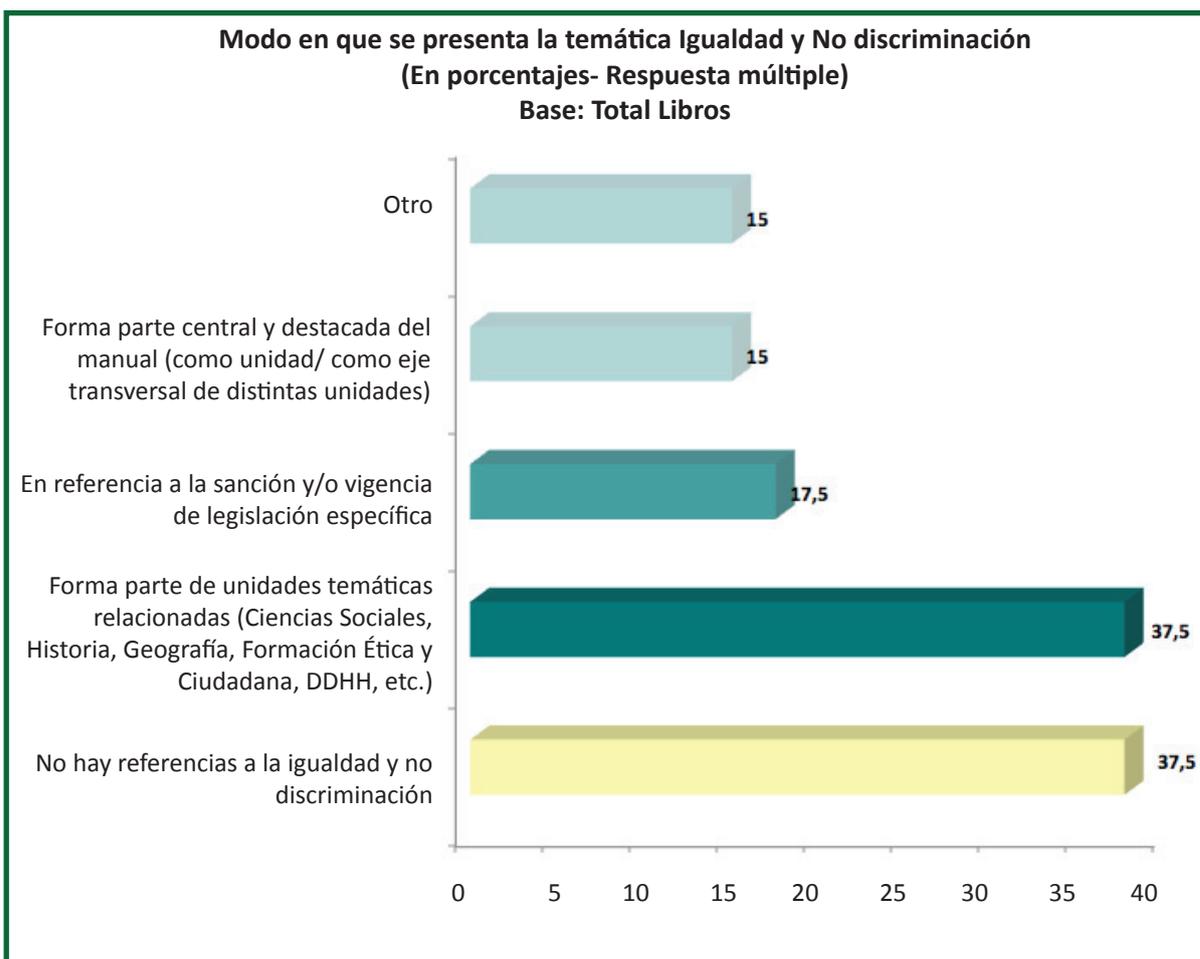
Quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados. A los efectos del presente artículo se considerarán particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos. (Ley N° 23.592, Artículo 1)

14. "Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad".

Relevamiento

Observamos gratamente que en el 62,5 % de los manuales relevados se trabaja la temática de la igualdad y la no discriminación. A continuación, procedemos a analizar el gráfico que analiza de qué modo aparece la temática de la igualdad y la no discriminación en los manuales escolares.





A partir de la información suministrada por el presente gráfico, apreciamos que en el 17,5 % de los manuales se trabaja la temática de la igualdad y la no discriminación con referencia a la sanción y/o vigencia de legislación específica, como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Americana de Derechos Humanos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos; o bien a través de efemérides: el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo), el Día del Respeto a la Diversidad Cultural (12 de octubre), el Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre), entre otras.

Asimismo, en el 15 % de los manuales relevados pudimos apreciar que es abordada como parte central y destacada del manual, o bien a través de una unidad específica. A título de ejemplo, podemos señalar un texto escolar que explica en un

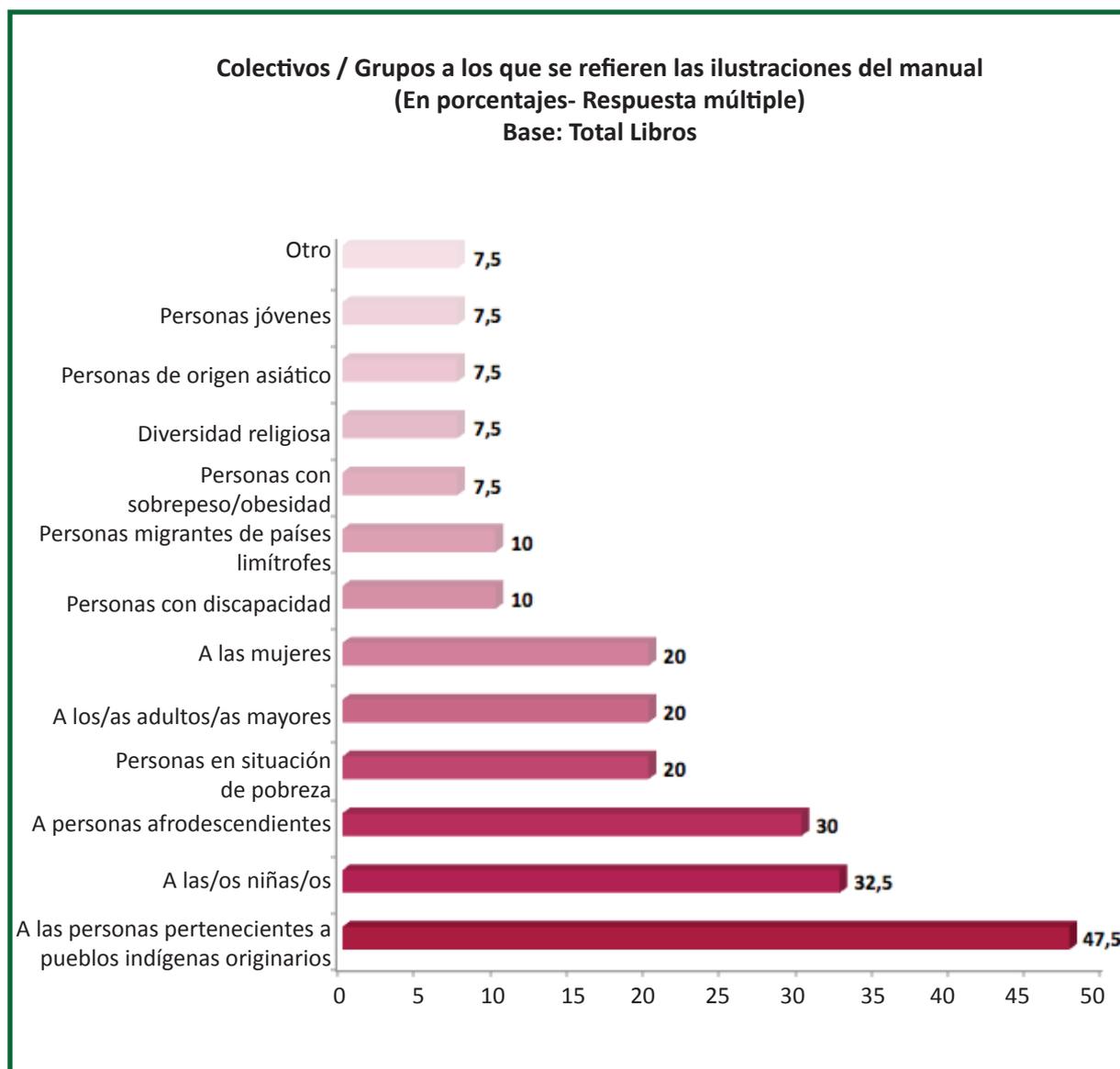
apartado específico el significado del derecho a la igualdad y la no discriminación. En él se describe que en una sociedad democrática todas las personas tienen iguales derechos, y que para respetar el ejercicio de derechos en condiciones de igualdad se deben respetar sus diferencias en la forma de pensar, las costumbres, los intereses, las opiniones, el género, la situación socioeconómica, etc. Otro caso que encontramos conveniente resaltar es el de un texto escolar que tiene un capítulo específico sobre Derechos Humanos y Participación Ciudadana, en el cual se explora qué son los derechos humanos y profundiza que estos deben garantizarse a todas las personas sin distinción de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, religión o cualquier otra condición. En este contexto, se analizan distintos tratados internacionales de derechos humanos y los sistemas de protección de los derechos humanos, de forma tal que los/as estudiantes conozcan cuáles son sus derechos y ante quién pueden reclamar su efectivo cumplimiento si no pudieran ejercerlos libremente. Asimismo, se describen distintas formas de participación, como el voto, las asambleas barriales, las cooperativas y las ONG, o también la participación de niños/as en el marco de la comunidad escolar, lo cual permite que todos/as tomen conciencia de su capacidad de incidir en la vida social si se comprometen con estas temáticas.

Por otro lado, en el 37,5 % de los manuales se aborda la temática en el marco de unidades temáticas relacionadas (Ciencias Sociales, Historia, Geografía, etc.). Encontramos oportuno destacar que resulta enriquecedor el abordaje transversal de las temáticas. A modo de ejemplo, señalamos el trabajo que un texto escolar de lengua propone a los/as alumnos/as, impulsándolos a redactar una historia a partir de un relato guaraní antiguo que ha prevalecido a través de la transmisión oral y es representado a través de ilustraciones. Otro ejemplo se presenta cuando se insta a los/as estudiantes a interpretar una leyenda africana en el marco de un trabajo de comprensión de texto y análisis de ortografía. En otro texto escolar se enseña a los/as niños/as la diferencia entre el texto, el párrafo y la oración, y se aprovecha dicho contexto para ilustrar a los/

as estudiantes sobre las diversas formas de escritura, como la hebrea y la japonesa, permitiendo que los niños/as aprendan al mismo tiempo sobre la diversidad cultural.

Otros manuales de ciencias sociales abordan el tema de la discriminación con relación a la desigualdad en el ejercicio de derechos (acceso al trabajo, a la educación, a la salud) y el acceso a servicios (agua potable, gas, electricidad, cloacas) de las personas como consecuencia de la zona de residencia.

También se analizaron las ilustraciones y las formas en que representan a los grupos históricamente vulnerados, ya que, según el enfoque desde el cual se trabaje, pueden promover tanto la visibilización de ciertas temáticas como la creación de estereotipos, prejuicios e incluso la discriminación de estos grupos. En este contexto, es dable señalar que la mayoría de las veces en que se trabaja la temática, esta es acompañada de ilustraciones que representan a los distintos grupos en las siguientes proporciones:



Es importante señalar la escasa proporción de personas con discapacidad (10 %) presentes en las ilustraciones; proporción que se corresponde con la invisibilización de la cual fue víctima este grupo (tal como veremos en el análisis efectuado en el capítulo 4.7.). En igual proporción aparecen las personas migrantes de países y en menor proporción aún los/as migrantes de países asiáticos (7,5 %). Consideramos que sería importante que las editoriales pongan especial énfasis en visibilizar a estos grupos, ya que su presencia resulta fundamental en la conformación y construcción ciudadana del Estado argentino. De esta manera, se podría contribuir a que los/as

estudiantes desarrollen una mirada crítica sobre la invisibilización y exclusión a la que han sido históricamente sometidos, tal como lo veremos en los capítulos 4.6 y 4.7.

Asimismo, se observa un incremento en la representación de los pueblos originarios (47,5 %) y de los afrodescendientes (30 %), de lo cual se desprende el compromiso de las editoriales por visibilizar la temática, tal como se comprometieron en el convenio firmado en el 2008 con el INADI.¹⁵

15. Convenio firmado el 28 de noviembre de 2008 por el cual se acuerda en la cláusula tercera que “LA EDITORIAL se compromete a analizar los temas referentes a cuestiones de género, afroargentinos y pueblos originarios, para luego resolver sobre su incorporación en los manuales escolares impresos para el año 2010, en tanto la temática se incluya en los diseños curriculares elaborados por las autoridades educativas competentes”.

Pobreza



Ley 11723 art. 31
Villa 31

Introducción

En el presente capítulo se analizará el modo en que la pobreza es abordada en los textos escolares. Previa a ello, resulta apropiado señalar que hay distintas formas de medir y describir qué se entiende por pobreza. A continuación, enunciaremos las principales formas de clasificación: a) la pobreza de ingresos; b) privación de capacidades; c) necesidades básicas insatisfechas (NBI).

El enfoque de la línea de pobreza –quizás el de mayor tradición en el análisis empírico– identifica a los/as personas en situación de pobreza como aquellas que pertenecen a hogares cuyos ingresos o gastos no les permiten adquirir una canasta de bienes y servicios necesaria para acceder a un nivel de bienestar mínimo. Encontramos oportuno señalar que **el Banco Mundial utiliza el paradigma de la línea de ingresos** para la medición y establece que aquellas personas que tienen ingresos menores a 1,25 dólares al día son consideradas en una situación de pobreza extrema. Uno de los principales desafíos planteado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio es lograr erradicar la pobreza extrema y el hambre. En las regiones en desarrollo, el porcentaje de personas que viven con menos de 1,25 dólares al día cayó del 47 % en 1990 al 22 % en 2010. Aproximadamente 700 millones de personas menos vivían en condiciones de pobreza extrema en 2010 que en 1990 (PNUD, 2013).

Según Fernanda Doz Costa (2008):

... en las dos últimas décadas, el discurso de la pobreza ha avanzado más allá del criterio sobre el ingreso hacia el concepto de bienestar. Esto se debió principalmente al Informe sobre Desarrollo Humano (IDH) del PNUD, influenciado claramente por el “enfoque de capacidades” de Amartya Sen, donde la pobreza es vista como una “privación de capacidades” [...]. Estas privaciones incluyen el derecho a una

alimentación adecuada, el derecho a disfrutar de un nivel adecuado de vida, el derecho a tener una esperanza de vida normal, el derecho a leer y escribir. Reconoce que las privaciones de estas libertades básicas están asociadas no solo con deficiencias en el ingreso, sino también con privaciones sistemáticas en el acceso a otros bienes, servicios y recursos necesarios para la supervivencia humana y el desarrollo, así como con variables contextuales e interpersonales. (p. 90)

La forma como se satisface esa capacidad depende de los bienes disponibles y de los usos y costumbres. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realiza la medición a través del Índice de Pobreza Humana, que mide la privación en cuanto al desarrollo humano a través de tres medidas de privaciones: la esperanza de vida al nacer, nivel de educación y niveles de ingreso.¹⁶

Otra **herramienta de medición son las necesidades básicas insatisfechas (NBI)**, que contemplan las siguientes cuatro categorías: i) acceso a una vivienda que asegure un estándar mínimo de habitabilidad para el hogar; ii) acceso a servicios básicos que aseguren un nivel sanitario adecuado; iii) acceso a educación básica; iv) capacidad económica para alcanzar niveles mínimos de consumo (Feres & Mancero, 2001). Se miden por los siguientes indicadores:

16. El IPH se prepara respecto de los países en desarrollo (IPH-1) y los países industrializados (IPH-2). Se ha preparado un índice separado con relación a los países industrializados por cuanto la privación humana varía con las condiciones sociales y económicas de una comunidad, y para aprovechar la mayor disponibilidad de datos de esos países. El IPH-1 mide la privación en cuanto a las mismas dimensiones del desarrollo humano básico que el IDH. Las variables utilizadas son el porcentaje de personas que se estima que morirán antes de los 40 años de edad, el porcentaje de adultos analfabetos y la privación relativa al aprovisionamiento económico general –público y privado– reflejado por el porcentaje de la población sin acceso a servicios de salud y agua potable, y el porcentaje de niños con peso insuficiente. El IPH-2 se centra en la privación en las mismas tres dimensiones que el IPH-1 y en una adicional, la exclusión social. Las variables son el porcentaje de personas que se estima que morirán antes de los 60 años de edad, el porcentaje de personas cuya capacidad para leer y escribir no es suficiente para ser funcional, la proporción de la población que es pobre de ingreso (con un ingreso disponible inferior al 50 % del mediano) y la proporción de desempleados de largo plazo (12 meses o más).

1. Hacinamiento: hogares que tuvieran más de tres personas por cuarto.
2. Vivienda: hogares que habitaran en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo).
3. Condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete.
4. Asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar que no asista a la escuela.
5. Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe tuviera baja educación.

Historización

Es importante tener en consideración que la pobreza está estrictamente ligada a la idea de exclusión social, ya que no tiene que ver únicamente con la carencia de recursos económicos, sino que se refiere también a la violación sistemática de los derechos humanos que supone una restricción o imposibilidad de integración de la persona a la sociedad.

Desde la década del setenta se produjo en nuestro país un proceso de transformación que implicó la instauración de un modelo neoliberal. Este modelo se afianzó en los años noventa y entró en crisis en el 2001. El neoliberalismo profundizó las desigualdades socioeconómicas de la población argentina, generando la desarticulación del entramado social y la retracción de la presencia del Estado como garante de los derechos humanos. En los años de desarrollo del modelo de exclusión social, el racismo se profundizó acompañando el aumento de los índices de pobreza,¹⁷

17. El INDEC señala que, para octubre de 2001, se encuentra por debajo de la línea de pobreza un conjunto de 1.882.000 hogares, el cual incluye unas 8.941.000 personas. En ese conjunto, 632.000

que convirtieron al otro en el “culpable” de la falta de oportunidades sociales.¹⁸

El viejo racismo biologicista¹⁹ aún hoy modula los prejuicios clasistas de ciertos sectores de la sociedad y la estigmatización de las personas en situación de pobreza. A esto se ha sumado una nueva expresión del racismo que enfatiza aspectos culturales y de origen nacional, además de las variables de clase.

Lo antedicho perpetúa la exclusión, convirtiendo a la persona en situación de pobreza en sujeto específico de discriminación. A su vez, la pobreza, un fenómeno complejo de múltiples dimensiones, se entrecruza e interactúa con las otras causas de discriminación, multiplicándolas, ya que la discriminación por situación socioeconómica atraviesa otros tipos de discriminación y los potencia: discriminación por género, diversidad sexual, migrantes, jóvenes, etc.

La criminalización de la pobreza es otra forma de tratamiento discriminatorio. La asociación prejuiciosa entre pobreza y criminalidad tiene

hogares se encuentran, a su vez, bajo la línea de indigencia, lo que supone que hay 3.175.000 personas indigentes (INDEC, 2001).

18. En períodos de crisis económica suelen emerger visiones excluyentes que expresan una jerarquización entre los miembros de una sociedad desde una actitud prejuiciosa. El pánico social ante la creencia de caer en la escala de la pirámide social y su utilización por parte de los grandes medios, tanto con fines políticos como comerciales, fueron configurando y reestructurando las viejas matrices discriminatorias y racistas de la sociedad argentina. Desde esa mirada, se aboga por un no-reconocimiento a la igualdad en el respeto a los derechos humanos de ciertas personas como forma de resolver la problemática social. Esta visión se fundamenta, como se dijo, en concepciones racistas y xenofóbicas.

19. Llamamos racismo biologicista a una visión jerárquica de la humanidad (que fue funcional a un orden social dominante en un momento específico), que expresaba que determinados pueblos poseían una cultura superior a las de otros pueblos. Esta posición de una supuesta “superioridad en la escala evolutiva” se sustentaba en características y rasgos físicos de ciertos pueblos y/o personas, connotados negativamente desde una posición eurocéntrica, generando una distinción entre ellos a partir de la idea de “razas humanas”.

una matriz racista y clasista, que se expresa en el estereotipo del pibe chorro. Esta relación discriminatoria genera una vulneración de derechos que muchas veces desemboca en situaciones de violencia institucional, como detenciones arbitrarias por “portación de cara” y casos de “gatillo fácil”.

Por otra parte, la temática de la pobreza está atravesada por parámetros de naturalización, que acentúan su problemática y dificultan su posibilidad de erradicación. La idea que sobrevuela en el sentido común expresa que la pobreza siempre existió y siempre va a existir. Esta visión adjudica la responsabilidad de la situación de pobreza a las personas que la padecen (a sus capacidades, voluntad, hábitos) y considera que para salir de ella basta con el esfuerzo personal, negando la compleja problemática social que la produce, que no solo está vinculada a los ingresos salariales, sino también a las condiciones de vida (acceso a una vivienda digna, acceso a la salud, a la educación, a una alimentación adecuada, a un trabajo digno, etc.) y a la situación de bienestar personal y familiar. Los perjuicios provenientes de los factores socioestructurales tienden a retroalimentarse, generando así un círculo vicioso que limita significativamente las posibilidades de desarrollo personal de las personas en situación de vulnerabilidad económica y social.

La naturalización de la pobreza conduce a invisibilizar la problemática y sus posibilidades de erradicación, ya que escinde la pobreza respecto de los procesos históricos y las problemáticas sociales y económicas que llevaron a su surgimiento y profundo arraigo en la sociedad actual, e impide el abordaje de sus causas.

En estos términos, la Ley N° 26.206 ha definido entre los fines y objetivos de la política educativa nacional “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen

prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (artículo 11, inciso e).

En el marco de la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos:

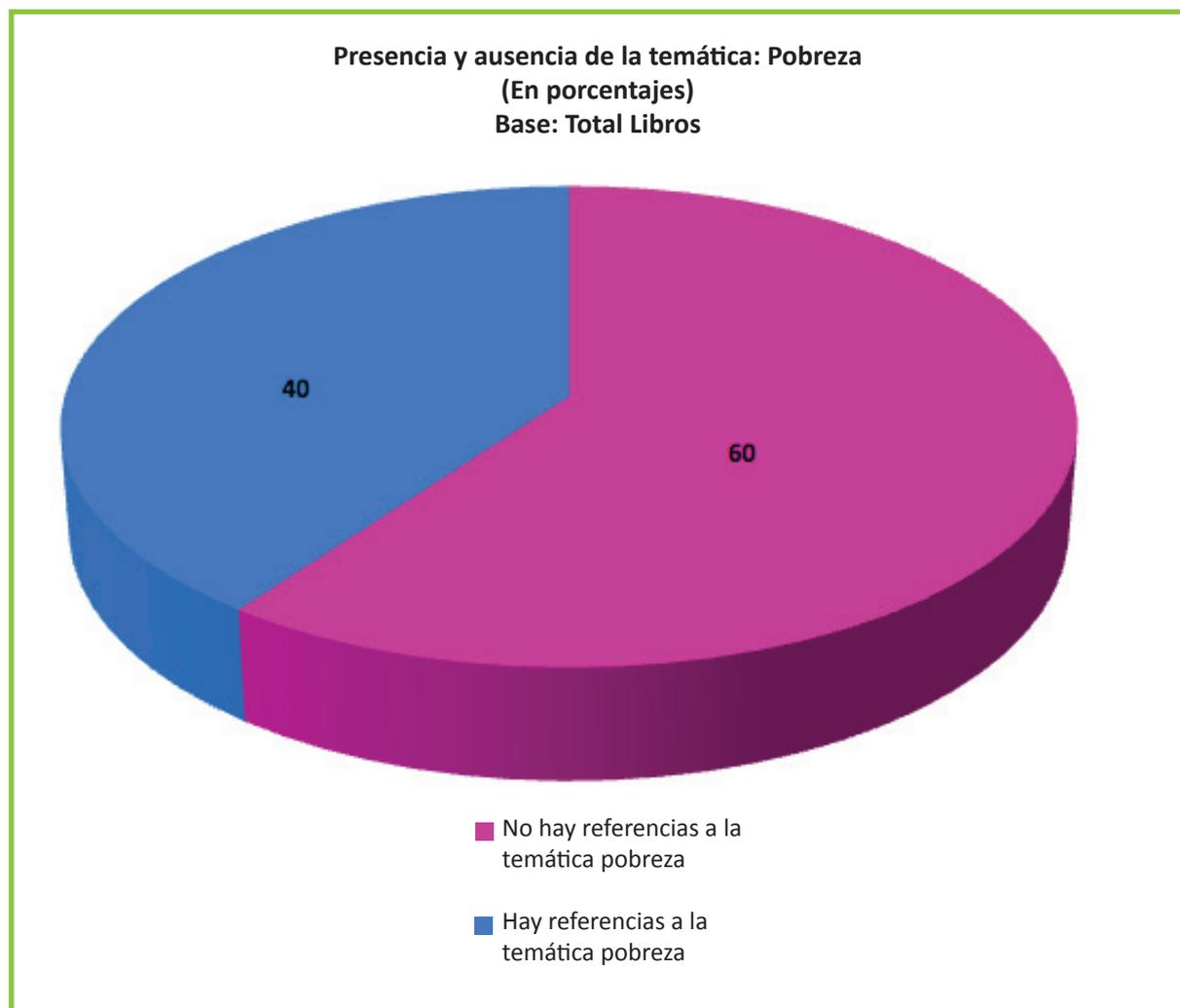
... afirma que la pobreza extrema y la exclusión social constituyen un atentado contra la dignidad humana y que urge tomar medidas para comprender mejor la pobreza extrema y sus causas, en particular las relacionadas con el problema del desarrollo, a fin de promover los derechos humanos de los más pobres, poner fin a la pobreza extrema y a la exclusión social y favorecer el goce de los frutos del progreso social. Es indispensable que los Estados favorezcan la participación de los más pobres en las decisiones adoptadas por la comunidad en que viven, la promoción de los derechos humanos y la lucha contra la pobreza extrema. (Naciones Unidas, 2013, p.26)

En los últimos diez años, la realidad socioeconómica del país se ha modificado sustancialmente a partir de la reconfiguración del rol del Estado y el desarrollo de un modelo de inclusión a través de la implementación de políticas estatales en favor de las minorías y los sectores que más sufrieron las políticas neoliberales. Sin embargo, las configuraciones discriminatorias racistas y clasistas que se estructuraron y resignificaron desde la década del setenta siguen operando con fuerza en la sociedad argentina; de allí que sea tan significativo el abordaje de la problemática.

En esa dirección, durante la presente investigación se analizó cómo la problemática de la pobreza es incorporada a los textos escolares, en qué medida se encuentra presentes en las ilustraciones y con qué colectivos se la relaciona.

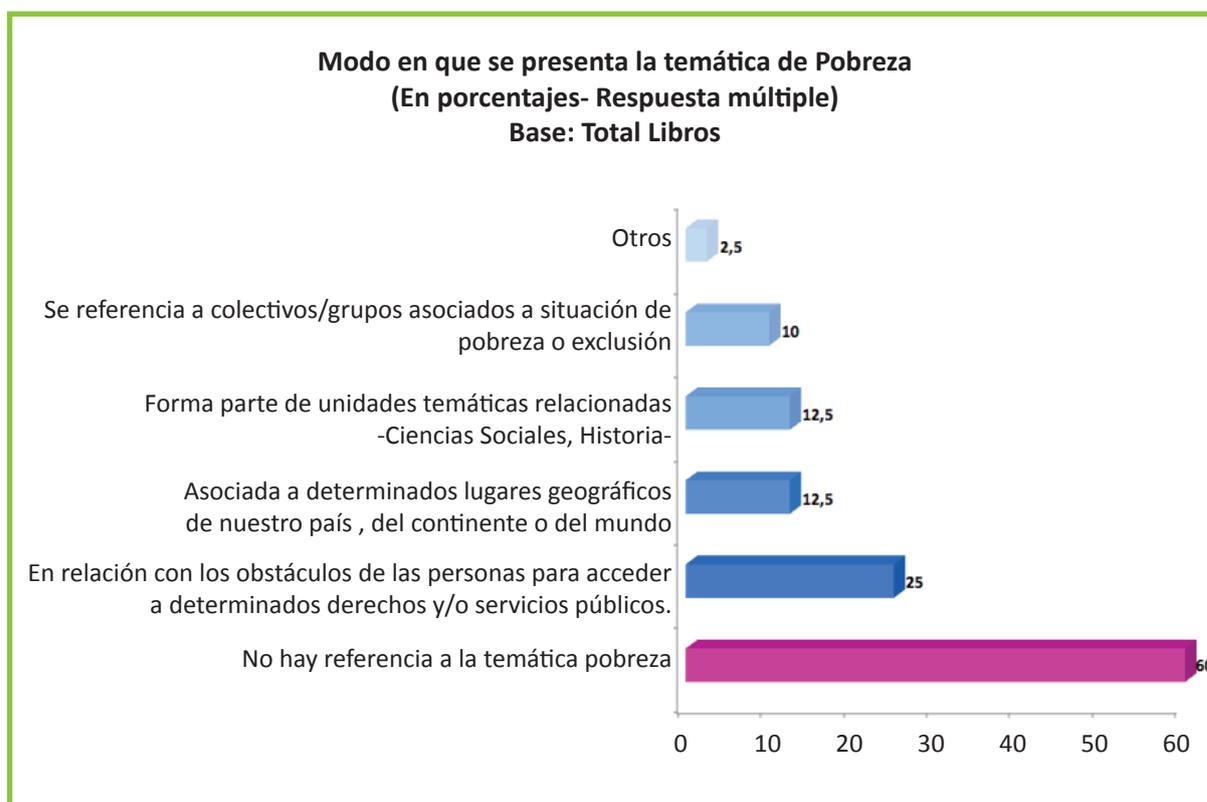
La pobreza en los textos escolares

A partir de un análisis de la totalidad de los libros observados en la muestra, se advirtió un dato preocupante: más de la mitad (el 60 %) de los manuales escolares no contiene referencias sobre la problemática de la pobreza, dejando en evidencia la invisibilización de esta problemática social. De ello se desprende que el tema no es, en general, abordado transversalmente, tal como se visualiza en el cuadro que se ilustra a continuación.



El 25 % de los manuales escolares analizados abordaron la problemática de la pobreza como obstáculos de las personas para acceder a determinados derechos y/o servicios públicos.

En lo que respecta a la visibilización de la temática, nos parece oportuno destacar un texto escolar de quinto grado que aborda la temática de la calidad de vida de la población mencionando los indicadores que se utilizan para medir las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y el índice de desarrollo humano (IDH). En esta línea, explica cuáles son los indicadores que se utilizan para evaluar la calidad de vida de las personas de forma tal que los/as estudiantes puedan apreciar las complejidades de esta problemática social. Asimismo, señala que otra forma de evaluar la calidad de vida es en función del acceso a los servicios domiciliarios, como el acceso a la energía eléctrica y al gas natural, el sistema de cloacas y agua corriente y la recolección de residuos.



Otro texto escolar de cuarto grado define, bajo el título “Calidad de vida y pobreza”, que se considera pobre a la familia que no obtiene los ingresos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de vivienda, alimentación, vestimenta, transporte educación, entre otras. Además, analiza la situación de pobreza de las personas. Sugerimos seguir esta línea al abordar estas temáticas haciendo referencia a personas en situación de pobreza, en lugar de referirse a una persona como “pobre”. La pobreza se trata de una situación que los sujetos atraviesan y que no constituye algo esencial de su personalidad, ni explica todo aquello que un individuo es (INADI, 2012, p.78).

Por otro lado, nos propusimos observar las asociaciones e imaginarios que se articulan en torno a la pobreza en los textos escolares, reconociendo que en algunas ocasiones estas asociaciones generan estereotipos que asimilan lugares o grupos sociales dentro de representaciones discriminatorias, aunque otras veces sirvan como herramienta de visibilización y atención específica hacia un colectivo vulnerado.

Tal como se describe a continuación, se observa que la mayoría de los manuales que abordaron la temática han logrado visibilizar la problemática sin contribuir al desarrollo de prácticas sociales discriminatorias.

En este sentido, se observó que el 12,5 % de los textos escolares que se relevaron asociaron la problemática de la pobreza a lugares geográficos específicos (de nuestro país, del continente o del mundo), mientras que en el 10 % de los textos la pobreza aparece asociada a colectivos y grupos sociales determinados.

Por ejemplo, encontramos un texto escolar de quinto grado que aborda la temática haciendo referencia a una migrante peruana que viene vivir a la Argentina en busca de una mejor calidad de vida. Hallamos interesante este abordaje, ya que propone a

los/as estudiantes valorar los distintos modos en que la persona migrante incide en la vida de otras familias y contribuye con su trabajo al desarrollo de la economía del país, al mismo tiempo que destaca los derechos que se le deben respetar, como el de la jubilación de la trabajadora migrante, entre otros.

Otro libro de sexto grado vincula la pobreza con lugares geográficos específicos, señalando las desigualdades sociales que se dan en ciudades como San Pablo, Río de Janeiro, Buenos Aires, Bogotá. En este contexto, se explica que surgieron barrios de viviendas precarias.

En lo que respecta a la asociación de la pobreza con ciertos colectivos sociales, la investigación se propuso explorar qué grupos históricamente vulnerados se encontraban relacionados con la problemática de la pobreza. Se advierte que de las cinco menciones que se realizan al respecto, cuatro casos ligan la situación socioeconómica a los pueblos indígenas.

Una de ellas se observa en un texto escolar de cuarto grado que bajo el título “Pueblos indígenas en la actualidad” señala que, según los datos que obtuvo el INDEC a través de una encuesta complementaria del 2005, se pudo saber que más de 600.000 personas se reconocen como pertenecientes a los pueblos originarios. Allí se observa que los principales problemas que sufren son la pobreza, el analfabetismo; se menciona, también, que muchos jóvenes o familias enteras deben migrar para buscar trabajo.

En otro texto escolar de cuarto grado (“Una gran diversidad cultural”), encontramos el relevamiento realizado a través de una encuesta que se realizó entre el 2004 y 2005, de la que surge que más de la mitad de las personas que se reconocen como pertenecientes a pueblos originarios viven en zonas urbanas. Indica que esto se

debe a la falta de trabajo o de recursos para una buena calidad de vida en sus lugares de origen.

Por otro lado, observamos con preocupación la modalidad en que algunos de los textos escolares relevados enfocan la problemática de la pobreza desde una perspectiva individual, atribuyendo la falta de servicios básicos a la imposibilidad económica de quienes habitan esos barrios. Es decir que se responsabiliza a los/as individuos por la situación de pobreza, sin hacer mención al contexto social que la genera. Advertimos que lo antedicho responde a una mirada sesgada sobre la pobreza, ya que pierde de vista la forma en que el contexto social impacta sobre las oportunidades de las personas.

Asimismo, notamos que en un manual de quinto grado se relaciona la escasez de posibilidades de inserción laboral y social con el surgimiento de conflictos y situaciones de violencia en las grandes ciudades. Observamos que este tipo de enfoques colabora con la construcción de estereotipos en relación con la pobreza, asociándola a la delincuencia, la marginalidad y la peligrosidad. Esta caracterización de la pobreza se establece como natural, logrando su enajenación, esto es, desligándola de los procesos históricos y las problemáticas sociales y económicas que llevaron a su surgimiento y profundo arraigo en la sociedad actual. Consideramos indispensable que los textos escolares colaboren a generar una mirada crítica sobre la estigmatización y discriminación que suelen sufrir las personas que viven en asentamientos precarios por el solo hecho de habitar en las denominadas *villas de emergencia*. Creemos que sería importante señalar que estos barrios están habitados por trabajadores y trabajadoras, por estudiantes, por niños y niñas que suelen ver vulnerados sus derechos por la zona de residencia.

Ilustraciones

Las ilustraciones generan un acercamiento y facilitan la comprensión y abordaje de diversas temáticas. Esto, a su vez, permite la producción de conocimiento y la elaboración de asociaciones. En este sentido, si bien se observa una presencia de la temática en las ilustraciones, es poco prominente, encontrándose solo en el 6,4 % de las menciones.

Entre las escasas representaciones que hay podemos mencionar un manual de quinto grado en el cual se representa el tema mostrando la foto de un barrio con construcciones precarias y sin acceso a los servicios básicos.

En otro texto escolar de sexto grado, bajo el epígrafe “La falta de planes de vivienda impide a la población de menores ingresos acceder a una vivienda digna”, se observa la fotografía de un barrio humilde. Por otro lado, para ilustrar las dificultades en la educación por la situación económica se utiliza una foto de un aula sin alumnos/as, con las ventanas rotas, con humedad, etc.

Por último, podemos mencionar un texto escolar de quinto grado que describe que hay distintos tipos de pobres: *los pobres estructurales*, que son aquellos que han nacido en un hogar pobre donde muchas necesidades no pueden ser cubiertas, ya que no cuentan con un salario que les permita ahorrar y mejorar sus condiciones de vida; y *los nuevos pobres*, que son personas de clase media y que han quedado desempleados o su salario se redujo. Esta descripción indica que, si la situación cambia, pueden volver a pertenecer a la clase media. El texto ilustra esta calificación con la imagen de una larga fila de personas que están esperando en la calle para ingresar a un edificio. En otro capítulo se habla de la indigencia y se observa a dos jóvenes recolectando cartones y colocándolos en un changuito.

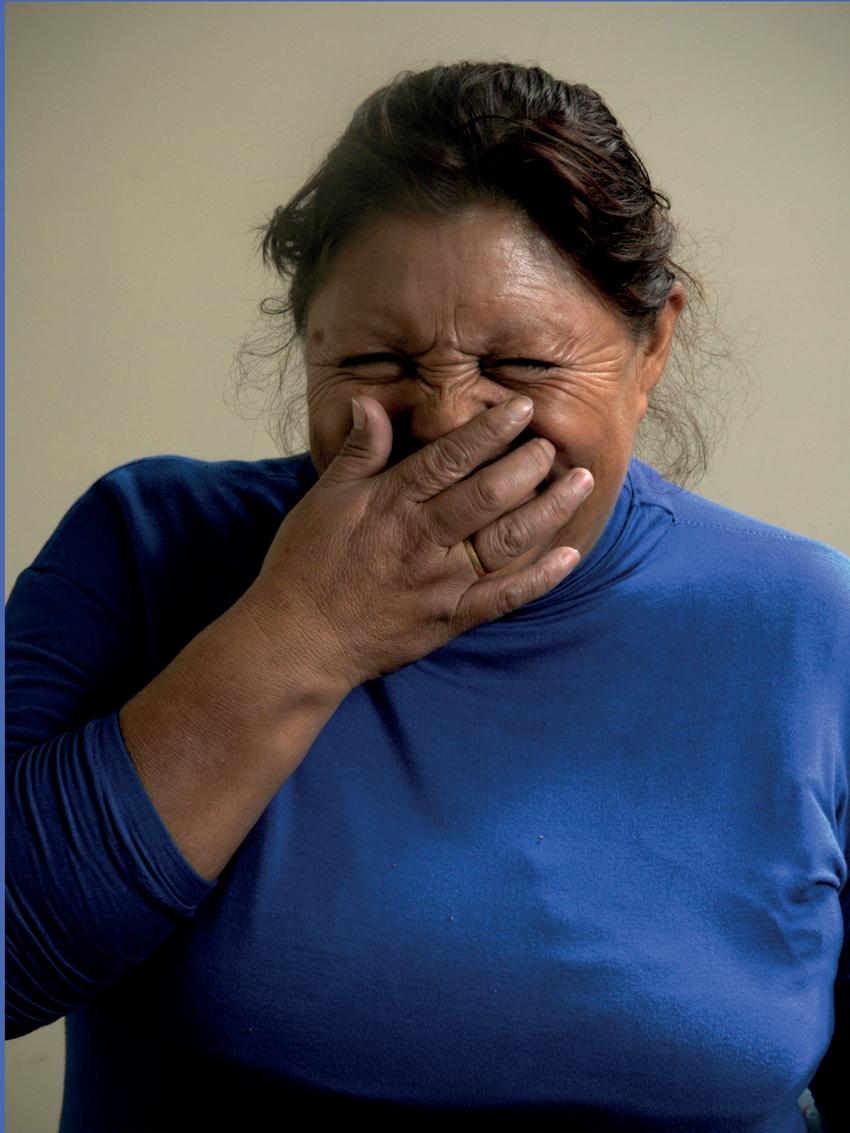
Sugerimos el uso de términos que eviten rotular a las personas, tales como *el pobre* o *los pobres*, ya que estos estigmatizan y contribuyen a consolidar las prácticas sociales discriminatorias. Recomendamos referir al colectivo como *personas en situación de pobreza*; de este modo se propicia la sensibilización y el tratamiento igualitario hacia estas personas.

El Plan Nacional Contra la Discriminación (INADI, 2005) establece que deben desarrollarse “campañas de difusión masiva a nivel nacional tendientes a concientizar sobre la discriminación, la xenofobia y el racismo. Se sugiere enfatizar la relación entre pobreza, exclusión social, racismo y discriminación, así como las particularidades de todo otro tipo de discriminación” (p. 353).

Desde la perspectiva de los derechos humanos, el abordaje en la educación de la problemática de la pobreza es muy importante para el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias. Por ello, creemos necesario que la temática esté desarrollada más acabadamente en los manuales escolares, por cuanto reconocemos que son herramientas fundamentales para deconstruir los prejuicios asociados con la pobreza. Creemos que el desarrollo de la temática debiera estar enfocado en generar instancias de discusión y desnaturalización de las problemáticas sociales con el fin de potenciar una mirada crítica en los/as estudiantes, como parte de la construcción de ciudadanía. Por otro lado, entendemos que es necesario reforzar la relación entre la problemática y la cuestión referida al acceso a los derechos humanos.

Asimismo, consideramos necesario que cuando se desarrollan asociaciones de la pobreza con determinados colectivos se acompañe de una lectura compleja, desarrollada y abarcativa (que tenga en cuenta caracteres históricos específicos), ya que, en su defecto, podría derivar indirectamente en lecturas simplificadores de la realidad y sus complejidades.

Aspecto Físico



Ley 11723 art. 31

Introducción

La discriminación por aspecto físico provoca actitudes y prácticas discriminatorias en función de prejuicios y estigmatizaciones basadas en construcciones históricas, culturales y sociales que se configuran como modelos estéticos excluyentes.

Las sociedades contemporáneas otorgan centralidad al aspecto físico y a las problemáticas vinculadas con lo corporal. En la vida moderna asistimos a un culto al cuerpo.²⁰ Al mismo tiempo, la mirada cobra cada vez mayor relevancia desde el punto de vista sensorial.²¹ **Este lugar central de la apariencia y de la mirada hace que el cuerpo sea enjuiciado, sometido a un permanente proceso correctivo, enaltecido o sancionado, según se ajuste o no a los parámetros establecidos de la normalidad y a los ideales estéticos impuestos.** Mientras se flexibilizan los criterios de normalidad en otros ámbitos, como el trabajo y la familia, el uso del tiempo libre o las actividades consideradas apropiadas para cada género, los patrones estéticos con relación al cuerpo se vuelven más rígidos.

Las prácticas discriminatorias basadas en la apariencia y en el estilo de vida son formas discriminatorias mediante las cuales las concepciones del racismo clásico se actualizan, respondiendo a un modelo de normalidad estética e instalando una

20. "Será en nuestro siglo cuando se irá consolidando la noción de que uno es en virtud de su cuerpo. El cuerpo es el depositario de la identidad personal. La apariencia se transforma en la medida de valor del individuo en toda su totalidad. Esta vinculación del self con el cuerpo es propia de sociedades de corte individualista, en las cuales el cuerpo es un elemento aislable del sujeto, dado que los hombres están separados unos de otros y poseen cierta autonomía en sus iniciativas y acciones" (Branda, 2002).

21. "La mirada es hoy la figura hegemónica de la vida social urbana. Las estructuras urbanas favorecen una utilización constante de la mirada. El espectáculo muy diferenciado de la ciudad apela a la vista de quien allí vive. Enfrentado a los ruidos de los automóviles o de los trabajos, el oído no es un sentido gratificado en el contexto de la ciudad, así como el tacto o el olfato, más perturbados que desarrollados. La vida social urbana induce a un crecimiento excesivo de la mirada y a una suspensión o a un uso residual de los otros sentidos" (Le Breton, 1990).

suerte de racismo estético. En la actualidad, para aquellos que disponen de los medios económicos suficientes, la transformación de los rasgos biológicos resulta una posibilidad innegablemente cierta. Así, los nuevos grupos sociales y sus relaciones jerárquicas –de superioridad e inferioridad– se definen por la aproximación al modelo estético ideal, de acuerdo con sus consumos y sus posibilidades económicas (INADI, 2005).

Los modelos estéticos son estereotipos ideales construidos socialmente que se transforman según la época y la cultura. Se construyen basándose en un ideal de cuerpo bello. **Tales estereotipos o modelos estéticos son construcciones socioculturales atravesadas por categorías étnico-raciales, de clase y de género.** Tanto el color de la piel como las formas faciales y corporales se constituyen en marcadores simbólicos que median la forma como se perciben las personas. Así algunas características son percibidas de forma negativa y otras de forma positiva; de esta manera establecen un mecanismo mediante el cual se jerarquiza a las personas a través la lectura de sus cuerpos.

Como en cualquier proceso de quiebre de solidaridades, la manera de acercarse al criterio de normalidad estética pareciera ser señalar al “anormal”, encontrar un cuerpo aún más alejado del ideal que el propio para instalar en él la burla, la mofa, el insulto. La violencia entre pares en la escuela también se ve atravesada por esta problemática, ya que niñas y niños internalizan tempranamente estos patrones sociales.

Otra de las consecuencias de la obsesión por el cuerpo delgado es el aumento de trastornos de la alimentación como la anorexia y la bulimia, que se presentan sobre todo en poblaciones urbanas de clase media-alta de países desarrollados. El 90 % de las personas que los padecen son mujeres, niñas y chicas jóvenes. Esto es así porque todavía la evaluación de la apariencia del cuerpo femenino es más severa, debido a

las relaciones asimétricas de poder que existen entre los géneros. En este sentido, es posible explicar que la presión social esté puesta sobre los cuerpos femeninos y los cuidados del cuerpo estén más naturalizados para el género femenino.

En nuestra sociedad, las/os jóvenes perciben la cultura del consumo como una nueva forma de pertenencia y alteridad, segmentándose en patrones culturales arraigados en la moda, la “marca”, etc. La sociedad actual, como nunca antes, ha incluido a las/os adolescentes como potenciales clientes, como sujetos de consumo, sometiéndolos/as al imperativo de un cuerpo como consumidor, rebosante de apetencias y necesidades, cuyos deseos hay que avivar y estimular (Porter, 1994, p. 274).

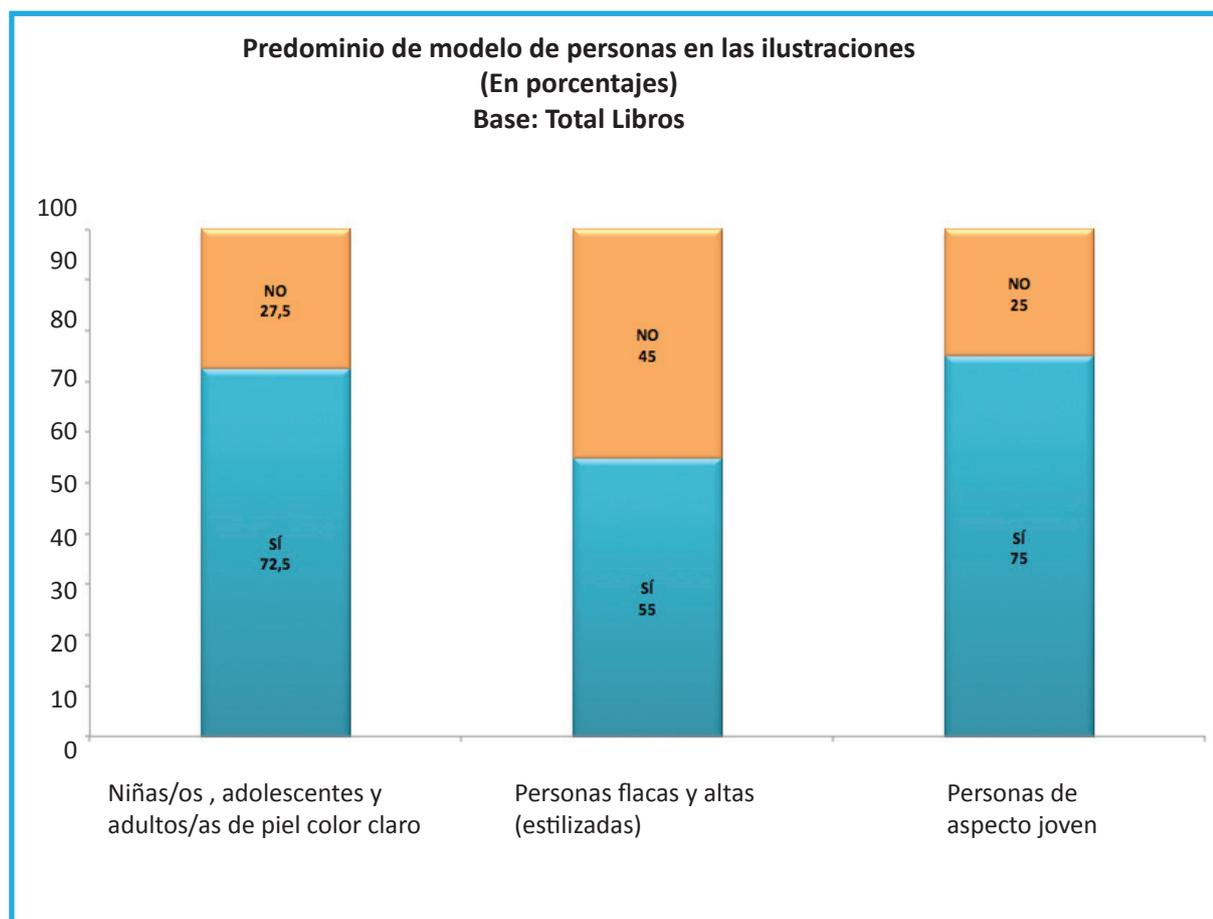
Este nuevo modelo de normalidad estética y racismo de la apariencia le otorga mayor fuerza y supuesta legitimidad a la criminología preventiva: la llamada “portación de cara”, por la cual la falta de adecuación al modelo estético predominante se define como símbolo de peligrosidad. El racismo se vuelve más sutil, se instala casi inconscientemente en nuestro modo de relación con nuestros semejantes.

Relevamiento

En este sentido, este capítulo indaga sobre la presencia de la diversidad desde un paradigma estético inclusivo y que rompa las matrices racistas y sexistas de nuestra sociedad. Por tanto, consideramos necesario que se refleje la diversidad social (étnica, cultural, etaria y de cuerpos) en las imágenes con que se ilustran los libros escolares. Asimismo, consideramos que dismantelar o poner en cuestión los parámetros de normalidad impuestos sobre los cuerpos es una manera de evitar la violencia simbólica contra niñas y mujeres, el acoso escolar y la estigmatización por “portación de rostro”, que sobre todo recae

sobre los jóvenes; fenómenos que se generan por la jerarquización de cuerpos según un modelo estético hegemónico.

Observamos que, en un alto porcentaje, los modelos de personas que predominan en los manuales son niñas/os, adolescentes y adultos/as de color de piel claro (en el 72,5 %); en cuanto a los rangos etarios presentes, es destacada la proporción de personas de aspecto joven (75 %); el modelo de persona delgada y alta está presente en un 55 % de los manuales, pero en los otros casos no son personas de contextura grande, sino que sólo se apartan levemente del estereotipo de belleza dominante.



Es interesante presentar algunos casos, a título de ejemplos, que muestran cómo estas temáticas aparecen en los textos analizados.

En un libro de tercer grado de matemática encontramos que se muestra una gran diversidad en las ilustraciones. Las/os niñas/os que son los protagonistas y acompañan las actividades son muy diversas/os tanto en su color de la piel como en las formas faciales y corporales. Consideramos que esta es una buena manera de trabajar la diversidad y la identificación de las/os alumnas/os con los personajes en una asignatura muy alejada de estas temáticas.

En otro libro de tercer grado de áreas integradas, uno de los personajes centrales es una adulta mayor a la que se la muestra muy activa, decidida y aventurera. Nos parece destacable la visibilización de las personas adultas mayores en lugares protagónicos y desde roles alejados de la tradicional pasividad que socialmente se le adjudica a este colectivo.

Entendemos que para desmontar tanto al viejo racismo –anclado en las diferencias nacionales, culturales o fenotípicas– como a este nuevo racismo de carácter mucho más social, ligado a un paradigma estético que se asume como universal –como modelo para el conjunto de la humanidad–, es necesario que las propuestas de acción transversal se piensen a largo plazo, con continuidad y de forma holística.

Diversidad Familiar



Ley 11723 art. 31
Apoyo a la sanción de la ley de matrimonio igualitario
Congreso de la Nación

Introducción

Nos propusimos indagar acerca de la representación de la diversidad familiar en las ilustraciones de los textos escolares. En los últimos años **dejamos de hablar de familia para pasar a hablar de familias, de modo de visibilizar las múltiples formas en que se desarrollan los lazos entre las personas**, en consonancia con el proceso social que está posibilitando el reconocimiento de la diversidad familiar existente en el entramado social. La utilización del sustantivo singular posiciona a un modelo por encima del resto, reforzando estereotipos y estableciendo una estructura jerárquica donde no se hace presente la diversidad y la complejidad de la sociedad.

Es necesario explicitar que la familia es una institución resultado de prácticas sociales y se conforma también a partir de los discursos y las ideas dominantes que circulan sobre ella en cada contexto sociohistórico. La noción de familia no siempre ha significado lo mismo ni ha sido representada de la misma manera; por el contrario, en cada período se disputa lo que se entiende por familia y cómo debe ser organizada. Con esto, intentamos enfatizar en el carácter social, histórico y variable de la institución familiar.

El modelo nuclear heterosexual-reproductivo de pareja y familia tiene su propia historia. Se trata del modelo de familia construido en la modernidad, como una vía para mejorar la calidad de la fuerza productiva de la población, en el contexto de surgimiento de la sociedad capitalista y el Estado moderno. Entonces, esto no quiere decir que desde ese momento no hayan existido otros tipos de familia, sino que este modelo se mantiene dominante a partir de su naturalización y su jerarquización. El movimiento complementario fue el ocultamiento y la proscripción de las otras formas de familia, lo cual implicó su desvalorización e invisibilización.

Desde el INADI se considera que lo importante para el desarrollo psicológico, afectivo e intelectual de las personas es el predominio de los vínculos amorosos en el contexto familiar y de las relaciones que se establecen en él, y no el tipo de estructura de la familia. El énfasis, entonces, está puesto en la calidad de los lazos y en el respeto de los derechos de cada integrante que la conforma.

La diversidad familiar adquiere cada vez mayor visibilidad y legitimidad como parte de nuestra cultura. En este contexto, no podemos dejar de mencionar **la ley de matrimonio igualitario y la Ley Identidad de Género** que acompañaron y profundizaron este proceso. En virtud de ello, **resulta necesario garantizar la visibilidad de todos esos tipos de estructura familiar en los textos escolares, dada la importancia de que niños y niñas tengan referencias que puedan tomar como propias, ya que la visibilidad implica dar entidad, reconocer la existencia y poner en valor esta diversidad.**

La siguiente categorización constituye un modo posible de organizar los tipos de familias. Esta categorización es la que utilizamos para realizar el relevamiento de los textos escolares: familia nuclear, ampliada, ensamblada, monoparental, comaternal, copaternal; si bien no agota las posibles configuraciones de familia, es útil en términos analíticos:

- Familia nuclear-heterosexual: formada por la madre, el padre y su descendencia.
- Familia monoparental: en la que el hijo/a o hijas/os vive(n) con una/o de sus progenitoras/es.
- Familias que comaternan o copaternan: dos mujeres o dos hombres con hijos/as.
- Familia extensa: formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos. Una familia extensa puede incluir abuelos, tíos, primos y

otros parientes consanguíneos o afines.

- Familia ensamblada: es la que está compuesta por agregados de dos o más familias

Marco normativo

La ley de matrimonio igualitario (Ley Nacional N° 26.618)²², la Ley de Identidad de Género (N° 26.743)²³ y el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 1006 (aquel que les reconoció la filiación de los niños y niñas nacidos/as antes de la sanción del matrimonio igualitario)²⁴ cuestionan la heteronormatividad de la familia, así como también los roles de género y la división de tareas. En términos simbólicos, impactan

22. La ley de matrimonio igualitario (Ley Nacional N° 26.618) es una modificación de algunos artículos del Código Civil de su Libro I, Sección Segunda: "De los derechos en las relaciones de familia", del Libro II, Sección Tercera, Título II: "De la sociedad conyugal" y de otras secciones del Código. El cambio más importante se dio sobre el artículo 172, que definía al matrimonio como la unión entre hombre y mujer. A partir de esta ley se reemplazó por contrayentes y se agregó: "El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo". Esto implica también la adopción, ya que el artículo 312, que reza: "Nadie puede ser adoptado por más de una persona simultáneamente, salvo que los adoptantes sean cónyuges", no se ha modificado.

23. La Ley N° 26.743, de Identidad de Género, permite que las personas trans (travestis, transexuales y transgéneros) sean inscriptas en sus documentos personales con el nombre y el sexo de elección; además ordena que todos los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean incluidos en el Plan Médico Obligatorio, lo que garantiza una cobertura de las prácticas en todo el sistema de salud tanto público como privado. Sancionada el 9 de mayo de 2012, es la única ley de identidad de género del mundo que, conforme a las tendencias en la materia, no patologiza la condición trans. Aclara que para su ejercicio solo se necesitará la petición de la persona y que en ningún caso será requisito acreditar intervención quirúrgica por reasignación genital total o parcial, ni acreditar terapias hormonales u otro tratamiento psicológico o médico (artículo 3 y 4).

24. El DNU N° 1006, Matrimonio Civil, atiende la situación de aquellos hijos de matrimonios de personas del mismo sexo nacidos con anterioridad a la sanción de la Ley N° 26.618. Determina que por estrictas razones de igualdad ante la ley resulta procedente establecer, con carácter de excepción, un régimen de inscripción en sede administrativa que contemple esta situación, dado que, de no disponerse el procedimiento señalado, habría familias con hermanos en la misma situación pero con distinta inscripción y consecuente menoscabo de sus derechos.

sobre el sistema sexo/género, uno de los más poderosos sistemas de normalización de nuestra sociedad.²⁵

Para que todas las familias puedan ejercer su ciudadanía plena y no vean vulnerados sus derechos, nos convoca la remoción de mitos y estereotipos que reproducimos muchas veces de manera inconsciente. A partir de la nueva etapa abierta por el cambio cultural y la normativa que lo acompaña, consideramos que la producción de contenidos educativos cumple un rol fundamental de transmisión y puesta en valor de la diversidad.

En su artículo 11, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes establece que:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen, al conocimiento de quiénes son sus padres, a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia [...]. El Estado debe llevar a cabo políticas y acciones para que los niños, niñas y adolescentes puedan gozar de este derecho. (Ley N° 26.061, Artículo 11)

Asimismo, los Principios de Yogyakarta²⁶ establecen que:

25. El sistema sexo-género se caracteriza por la producción y reproducción social y cultural de los roles de género dentro de un modelo dimorfo masculino-femenino que biologiza la diferencia sexual. Es un dispositivo social cuya finalidad es la de asegurar la subordinación de las mujeres a los varones y la de establecer la heterosexualidad como obligatoria.

26. Los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género son un conjunto de principios que versan sobre las leyes internacionales de derechos humanos y su aplicación a las personas de diversas orientaciones sexuales e identidades de género. Compilados durante una reunión de expertos en Yogyakarta, Indonesia, los Principios presentan las obligaciones que los Estados deben asumir para garantizar que las personas LGBTBI puedan gozar de sus derechos de la misma manera que cualquier

Toda persona tiene el derecho a formar una familia, con independencia de su orientación sexual o identidad de género. Existen diversas configuraciones de familias. Ninguna familia puede ser sometida a discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género de cualquiera de sus integrantes. (Principio N° 24)

[Los Estados] velarán por que las leyes y políticas reconozcan la diversidad de formas de familias, incluidas aquellas que no son definidas por descendencia o matrimonio, y adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole necesarias para asegurar que ninguna familia sea sometida a discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género de cualquiera de sus integrantes. (Principio 24, Artículo B)

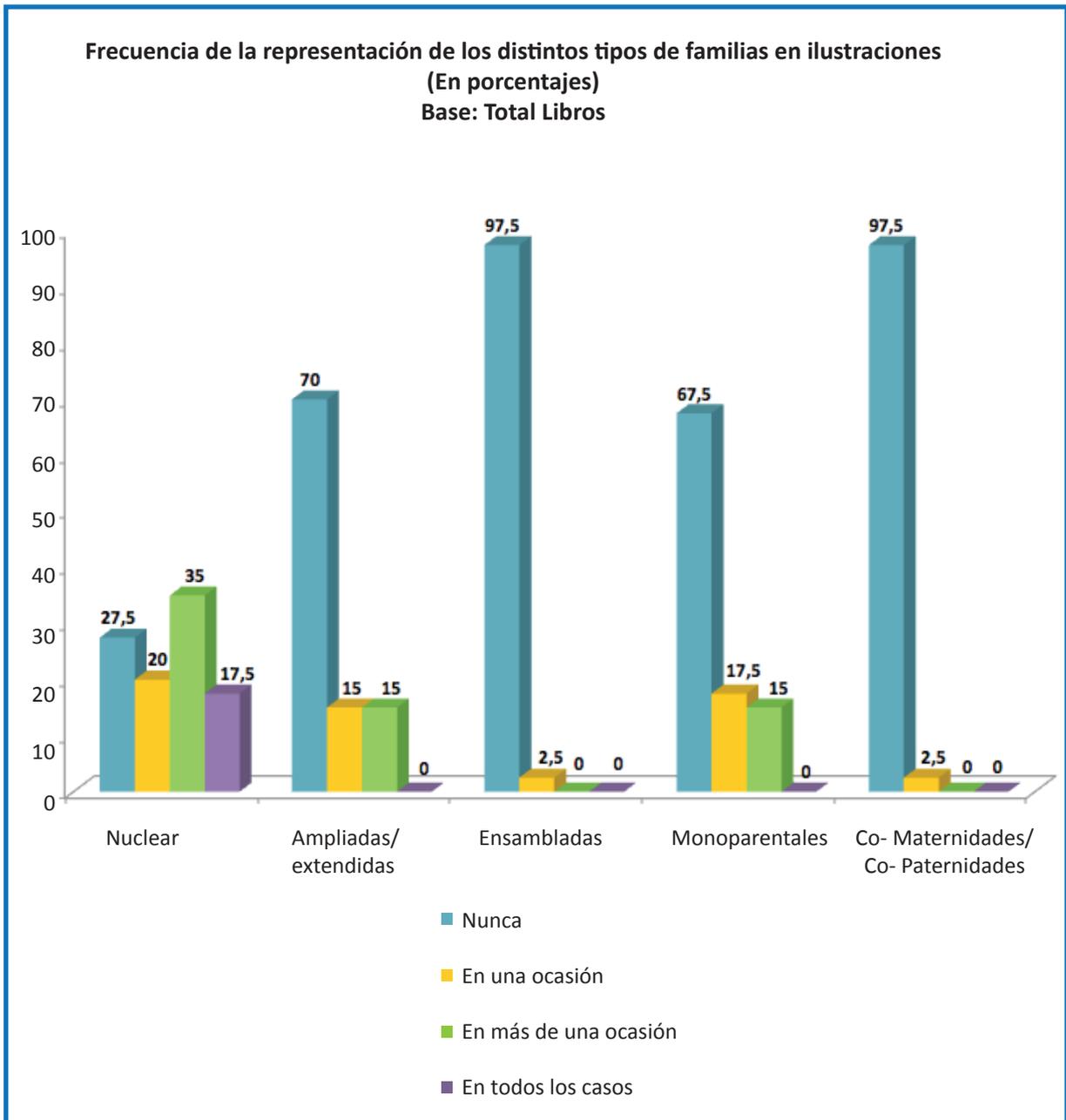
Tanto en lo comprendido por los Principios de Yogyakarta como en lo concerniente a los derechos de niñas, niños y adolescentes, se le asigna al Estado el rol de velar por que las leyes y el diseño de sus políticas reconozcan y promuevan la visibilización de diferentes formas de familias.

Relevamiento

A partir de los resultados obtenidos en el relevamiento, se aprecia un **amplio predominio de la familia tradicional en las ilustraciones**. La familia heterosexual ha funcionado como la modalidad hegemónica y sigue presentándose como modelo cultural de familia en el sistema educativo al igual que en los diferentes ámbitos

otra persona en la sociedad. Los Principios de Yogyakarta están basados en las leyes internacionales de derechos humanos según están reflejadas en los tratados regionales e internacionales; la jurisprudencia de los órganos de los tratados de derechos humanos y tribunales y comisiones especializados; la interpretación autorizada de los Relatores Especiales y grupos de trabajo de la ONU; opinión de expertos; y prácticas en los países. La Comisión Internacional de Juristas y el Servicio Internacional de Derechos Humanos, en nombre de una coalición de organizaciones de derechos humanos, asumieron el proyecto de cubrir esta necesidad. El proceso de deliberación y redacción lo realizó un grupo de 29 expertos –jueces, académicos, activistas de la comunidad, abogados y representantes de las Naciones Unidas– en representación de 25 países.

sociales y comunicacionales.



El predominio de una imagen de la familia, conformada por una pareja heterosexual y sus hijos e hijas, su naturalización y su peso como definición de lo normal (mientras otras configuraciones eran consideradas como desviaciones, patologías y

“perversiones” relacionadas, sobre todo, con la sexualidad) han obstruido y ocultado históricamente el hecho de que siempre hubo otras formas de organización de los vínculos familiares, otras formas de convivencia, otras sexualidades y otras maneras de llevar adelante las tareas de la procreación y la reproducción.

Como se puede apreciar a través de la lectura del gráfico, las familias menos ilustradas en los textos escolares son las familias ensambladas y las familias comaternales y copaternales, pese a su presencia en el entramado social. Resulta interesante señalar que en estos tipos de familia la procreación y la filiación no suele responder al modelo predominante en la medicina ni en el marco jurídico. Por el contrario, apuntan directamente a la desbiologización y desgenetización de la filiación, en virtud del concepto de voluntad procreacional, que da relevancia el aspecto volitivo. En este sentido, cabe aclarar que las técnicas de reproducción asistida colaboraron en separar la reproducción humana de la sexualidad y habilitaron nuevas posibilidades de maternidad y paternidad para los distintos tipos de familia (familias integradas por personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, heterosexuales, etc.).

Consideramos conveniente que los libros escolares hagan referencia a la legislación nacional e internacional que garantiza y promueve la igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad familiar. El tratamiento específico de esta legislación como contenido en sí mismo colaborará con la visibilización y legitimación de la existencia de familias diversas y promoverá la posibilidad de que todos los niños y niñas se encuentren representados/as en la lectura de los libros escolares.

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación que promueva el derecho a la igualdad y el respeto por la diversidad.²⁷ Para volver efectivo

27. El artículo 8 de la Ley 26.206 establece que “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz,

el ejercicio de este derecho sería conveniente que los textos escolares visibilizaran la temática y problematizaran el predominio de una imagen de la familia nuclear como el prototipo de familia. Así se contribuiría a reducir los prejuicios sobre la diversidad familiar, y las distintas realidades de los/as estudiantes podrían encontrarse representadas en los textos escolares.

Resulta interesante destacar el abordaje de algunas editoriales que incorporaron imágenes que dan lugar a la interpretación de diversas conformaciones familiares. Un ejemplo de ello es un libro de tercer grado que en el marco de una propuesta de prácticas del lenguaje incluye la ilustración de una mamá con tres hijos/as, sin hacer mención de la pareja. De esta manera, se incluye también a las familias monoparentales. Otro libro de primer grado profundiza la temática de los distintos tipos de familia y presenta la ilustración de una familia que podría interpretarse como comaternal. Encontramos otro ejemplo en un libro de séptimo grado de ciencias naturales: dentro de la temática de reproducción, se ilustra con una foto a una familia ampliada en la que aparecen adultos/as mayores.

Por último, en un libro de primer grado, en el marco del capítulo “Familias” se describe: “Hay familias de pocas personas y familias de muchas personas. Algunas comparten la casa y otras no. No hay ninguna familia igual a otra. Todas las familias son diferentes, pero todas se parecen en algo: en que en cada una hay adultos que cuidan, protegen y ayudan a los más jóvenes”. Además, para explicar la existencia de distintos tipos de familias, se ilustra con una foto de familia monoparental (un papá con una niña).

Sugerimos incluir esta temática en forma transversal, ya sea a partir de ilustraciones o textos en los que se muestren o describan familias de conformaciones diversas.

Esto puede abordarse a partir de cualquiera de las áreas y núcleos temáticos que se desarrollan en los libros de texto, teniendo en cuenta que el contenido será pertinente en la medida en que las familias son el marco de pertenencia más cercano y significativo para los destinatarios/as de estos libros. Se sugiere que, cuando se haga referencia a las familias o a una familia, estas aparezcan representadas en su diversidad.

Género



Ley 11723 art. 31
Danpeople
Extraida de Flickr

En el presente capítulo nos proponemos analizar la presencia/ausencia de la mujer en los textos escolares. Exploraremos cómo se representan los diversos ámbitos en los que la mujer desarrolla sus actividades, como así también los roles atribuidos a varones y mujeres. Asimismo, se evaluará el grado de incorporación de la perspectiva de género en los libros encuestados.

El **concepto de género**, elaborado por el feminismo, viene a dar cuenta de la diferencia entre la dimensión biológica (relacionada con lo físico-genital y las capacidades reproductoras) y los atributos, funciones, roles, responsabilidades e identidades que se construyen socialmente (muy ligados al tiempo histórico-social) y **determinan estructuras y jerarquías de poder** en la sociedad. El género agrupa y clasifica identidades creadas desde una mirada social e histórica de los cuerpos a partir de los cuales se destacan diferencias que a su vez crean una clasificación valorativa de lo que se construye como femenino y como masculino en cada sociedad (Dohm & Zurutuza, 2012). **El género es**, por lo tanto, **un elemento inestable, cultural, diacrónico y con carácter vinculante** en la medida en que marca y determina pautas de comportamientos que se consideran normales o anormales si se desvían

Según señala el Plan Nacional contra la Discriminación (INADI, 2005), la discriminación basada en el género es aquella que se ejerce en función de una construcción simbólica sociohistórica, que asigna determinados roles y atributos socioculturales a las personas a partir del sexo biológico, convierte la diferencia sexual en desigualdad social, estableciendo una jerarquía en la cual todo lo masculino es valorado como superior respecto de aquellos atributos considerados femeninos. Esto implica que varones y mujeres no ocupan el mismo lugar, ni son valorados de la misma manera, ni tienen las mismas oportunidades, ni un trato igualitario en nuestra sociedad, relegando a las mujeres a una situación de subordinación.

Es importante tener en cuenta que el concepto de género es una categoría de análisis relacional; por tanto, no es sinónimo de mujer ni tampoco puede pluralizarse (género no es igual a 'hombre', 'mujer' o 'trans', sino que estos términos son sus productos). **La norma del dispositivo sexo-género implica dirigir el deseo sexual hacia el otro sexo dentro de un marco relacional heteronormativo**, lo cual quiere decir que **la heterosexualidad actúa como regla** imperante en nuestra sociedad.

Distintos organismos internacionales apuntaron a la importancia que tienen los materiales educativos y la enseñanza, en general, para contribuir a la igualdad de género. La Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer establece, en su artículo 10, que los Estados deben adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el varón en la esfera de la educación. Entre otras medidas, se promueve la eliminación de todo concepto estereotipado de los roles masculino y femenino a través de la modificación de los libros, de los programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

Por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) ha señalado que la revisión del currículo y de los textos escolares utilizados en la enseñanza constituye un desafío prioritario para eliminar la discriminación contra las mujeres y garantizar la educación en condiciones de igualdad (CIDH, 2011).

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral determina que

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos

biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Ley N° 26.150)

Asimismo, establece entre sus objetivos procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres, incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas, y asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.

La Ley N° 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes establece, por su parte, que se deben “brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable” y “promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”.

La Ley N° 26.485 –“Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”– y su Decreto Reglamentario reconocen que persisten aún las inequidades basadas en un sistema jerárquico de relaciones sociales, de desigualdad en perjuicio de las mujeres. En reconocimiento a esta realidad, esta norma “pretende avanzar en la definitiva superación del modelo de dominación masculina, proporcionando una respuesta sistémica a la problemática, con una dimensión transversal que proyecta su influencia sobre todos los ámbitos de la vida”, y señala, como parte de sus objetivos para erradicar la violencia contra las mujeres, promover y garantizar:

... la eliminación de la discriminación entre mujeres y varones en todos los órdenes de la vida; las condiciones aptas para sensibilizar y prevenir, sancionar y erradicar la

discriminación y la violencia contra las mujeres en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos; la remoción de patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres. (Ley N° 26.485)

Historización

A lo largo de la historia, las funciones y atributos asignados a lo femenino han establecido una posición de subordinación respecto de lo masculino, generando desigualdades para la mujer en el ámbito jurídico, económico, social, cultural, familiar, político. **La desigualdad entre los varones y las mujeres se funda históricamente en la institución del patriarcado.**

Podemos definir al patriarcado como una forma de organización política, económica, religiosa, ideológica y social basada en la idea de la autoridad y superioridad de lo masculino sobre lo femenino, que da lugar al predominio de los varones sobre las mujeres, el marido sobre la esposa, el padre sobre la madre y los hijos e hijas, y la descendencia paterna sobre la materna. La superioridad de lo masculino sobre lo femenino se expresa en las diversas normas, costumbres e instituciones que regulan la vida de las personas en las sociedades organizadas bajo este esquema (Fontenla, 2008; Lerner, 1990).

El patriarcado como institución de dominación y control tiene una larga historia en nuestras sociedades. La familia patriarcal ha sido extraordinariamente flexible y ha variado según la época y los lugares (desde el patriarcado romano hasta la institución familiar victoriana).

La diferencia sexual se define teóricamente a fines del siglo XVIII y durante

el siglo XIX; sobre ella se sustenta ideológicamente la desigualdad entre varones y mujeres coincidiendo con en el advenimiento de sociedades políticas que se basarán en el principio de igualdad jurídica (Fausto-Sterling, 2006; Foucault, 1987; Laqueur, 1994).

Como señala Rosa Cobo (1995), uno de los fenómenos que determina la redefinición del patriarcado en la modernidad es la aparición del espacio público y el doméstico,²⁸ que cada vez se van perfilando con mayor claridad como espacios separados—a diferencia del modo de producción anterior, en el que la casa representaba tanto el lugar de trabajo como el de vida familiar—, a la vez que paralelamente se van diferenciando más y más los dos sexos. Lo nuevo en este periodo de reestructuración política y social es la aparición de la denominada *teoría de la polaridad o la complementariedad sexual*, caracterizada por el énfasis en una naturaleza propia o un *carácter sexual* masculino o femenino.

Tal carácter sexual, que se construye a partir de una combinación de biología y de características psicológicas, constituye la esencia común de todos los varones, por un lado, y de todas las mujeres, por otro, mientras que anteriormente las definiciones de varones y mujeres eran siempre referidas al estamento correspondiente, y no a lo femenino o lo masculino en sí.

Como cualquier sistema social, económico o político, la reproducción del

28. Si bien en general se habla de la separación del espacio público y privado, es conveniente recordar que dentro del ámbito privado es el espacio doméstico el que está reservado para las mujeres, mientras que para los varones el ámbito de lo privado puede ser el lugar del ocio, del descanso y de la creatividad. Virginia Woolf en su célebre ensayo *Un cuarto propio* (1929), desarrolla esta idea al afirmar que, para escribir novelas, una mujer debe tener dinero y un cuarto propio: “la independencia intelectual depende de cosas materiales [...] y las mujeres han sido siempre pobres [...] las mujeres han tenido menos libertad intelectual que los hijos de los esclavos atenienses [...] por eso he insistido tanto en la necesidad de tener dinero y un cuarto propio” (Woolf, 2008, p.77).

patriarcado ha sido posible mediante el uso combinado de estrategias que podemos clasificar en coercitivas (uso de la violencia): violencia estructural patriarcal y sus dimensiones; no coercitivas (proceso de socialización de género): subjetivación diferencial por género, lenguaje patriarcal o androcéntrico, erotización de la dominación.

Para nuestra búsqueda son las estrategias no coercitivas las que cobran relevancia. La socialización de género empieza tempranamente, toda vez que los cuerpos infantiles son marcados desde su nacimiento con un sexo/género a partir de la diferenciación binaria²⁹ (varón/mujer) que configura la identidad sexual considerada normal.

Aquí el lenguaje tiene un papel fundamental debido a su rol para estructurar culturalmente a los sujetos y volverlos seres sociales. Las metáforas del género han representado al varón como la norma y a la mujer como la desviación; al varón como un ser completo y con poderes, a la mujer como un ser inacabado, mutilado y sin autonomía. Conforme con estas construcciones simbólicas, fijadas ya en la filosofía griega, las teologías judeocristianas y la tradición jurídica sobre las que se levanta la civilización occidental, los varones han explicado el mundo en sus propios términos y han definido cuáles eran las cuestiones de importancia para convertirse así en el centro del discurso (Lerner, 1990)

Bourdieu (2000) señala que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación. Se impone a sí mismo como autoevidente. Además es tomado como natural gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene de estructuras sociales como la organización social del espacio-tiempo

29. La clasificación binaria del sexo biológico dista de ser tan objetiva como tradicionalmente se piensa ya que, más allá de la materialidad concreta del cuerpo, ambos términos (varón-mujer/masculino-femenino) descansan en una construcción y entendimiento cultural. La clasificación binaria de la sexualidad humana no es producto de la naturaleza sino del dispositivo sexo-género.

y la división sexual del trabajo, y de las de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y las mentes (el *habitus*). Estas estructuras cognitivas se inscriben mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria. El *habitus* es producto del género y, a su vez, es productor de género (Bourdieu, 2000, pp. 19-29).

Sobre la base de lo señalado, caben las siguientes preguntas: ¿cómo contribuye la educación a generar iguales oportunidades para mujeres y varones, y a reducir las inequidades y desigualdades de género que existen en la sociedad?; ¿cómo aporta al pleno desarrollo, al fortalecimiento de los derechos humanos relativos a las relaciones de género, y a las libertades fundamentales que las mujeres aún no gozan en plenitud?

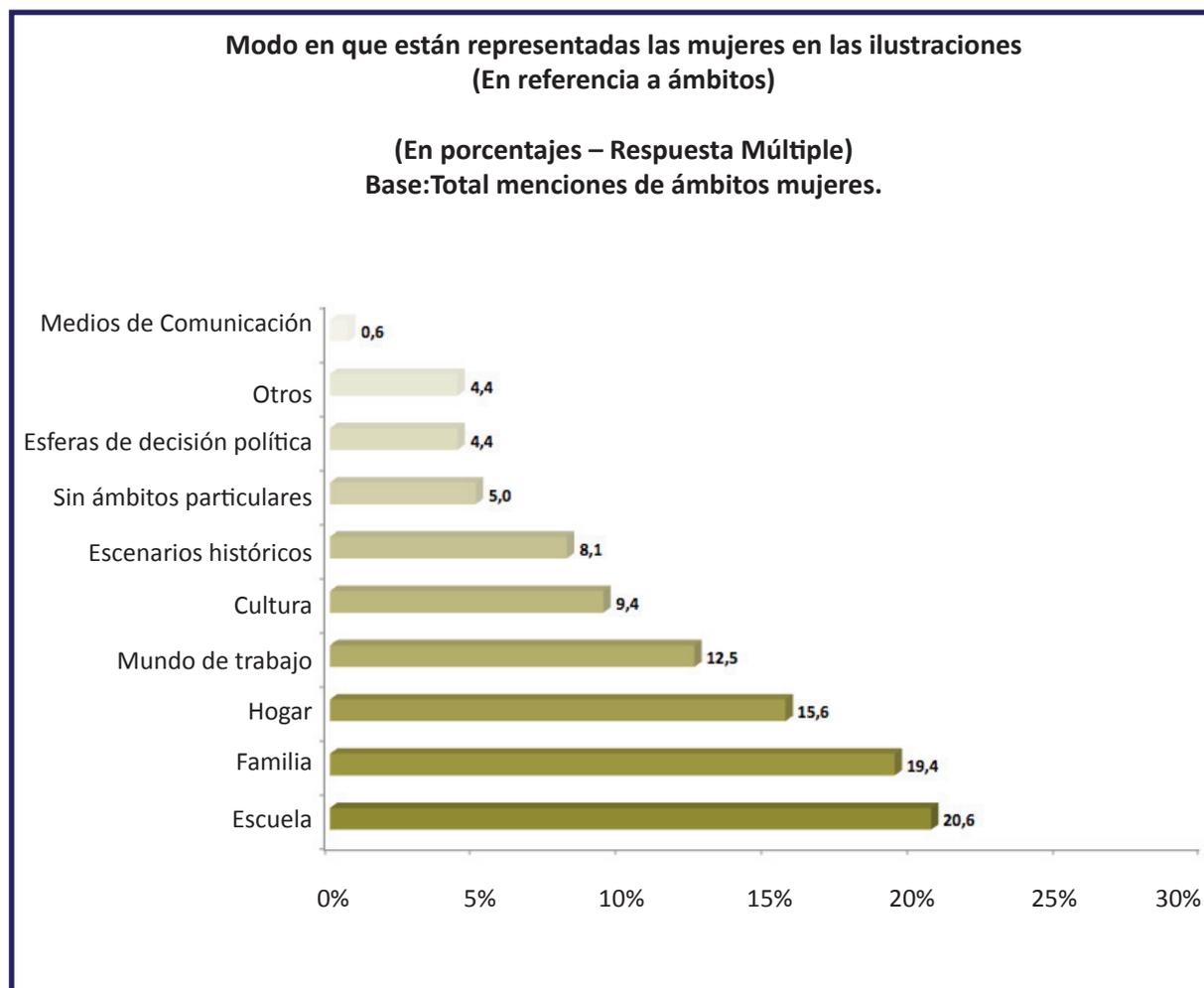
La aplicación del enfoque de género en el sistema educativo significa la incorporación en todos sus elementos (currículo, formación de docentes, práctica de aula, gestión, sistema de decisiones, etc.) de principios y prácticas de equidad³⁰ que garanticen la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y varones. Analizar desde el enfoque de género implica indagar y evaluar sobre los efectos o impactos que las responsabilidades y representaciones de género tienen en varones y mujeres, sobre las consecuencias diferenciadas, y comparar cómo y por qué las mujeres y los varones se ven afectados de manera distinta.

Relevamiento

Este relevamiento de textos escolares permitió comprobar que se ha equiparado la presencia de varones y mujeres en las ilustraciones. Sin embargo, los roles estereotipados asignados a lo masculino y lo femenino se continúan reproduciendo,

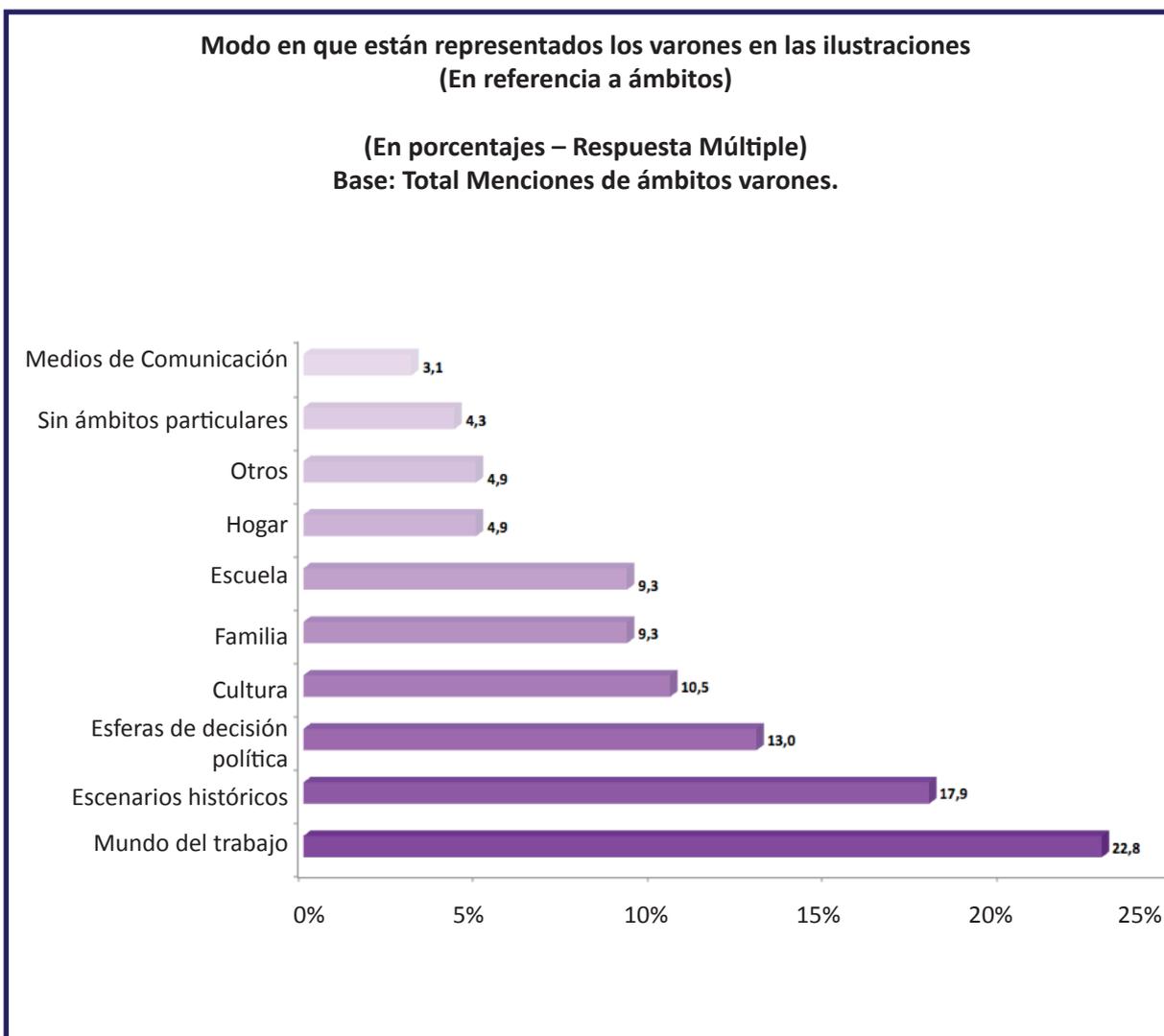
30. La equidad de género se refiere a la justicia en el tratamiento de varones y mujeres, según sus necesidades respectivas. A partir de este concepto, se pueden incluir tratamientos iguales o diferentes, aunque considerados equivalentes en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. La incorporación de criterios de equidad apunta a obtener igualdad en los resultados.

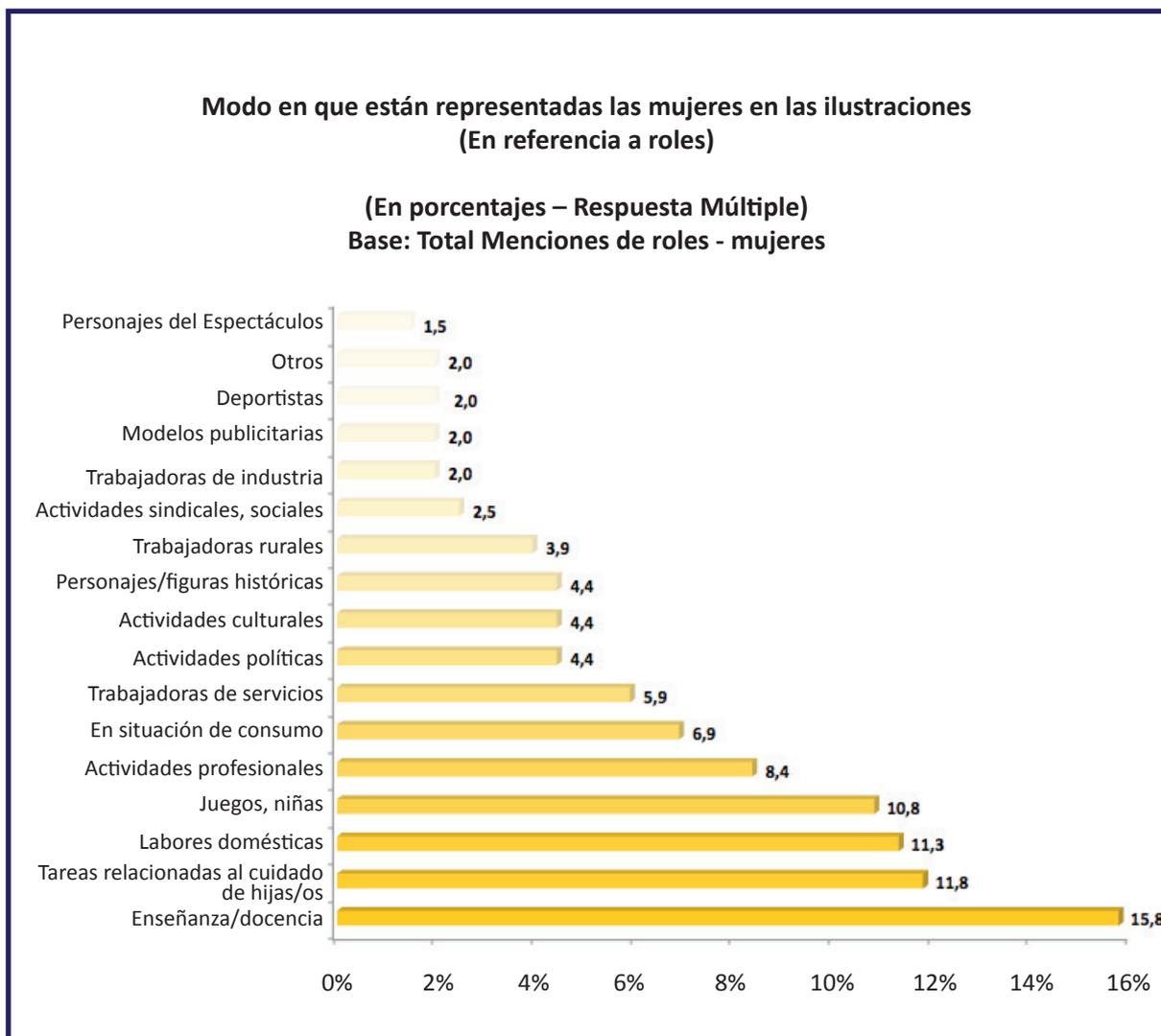
pese a que el INADI viene trabajando desde 2008 con las editoriales sobre la importancia de revisar este punto.



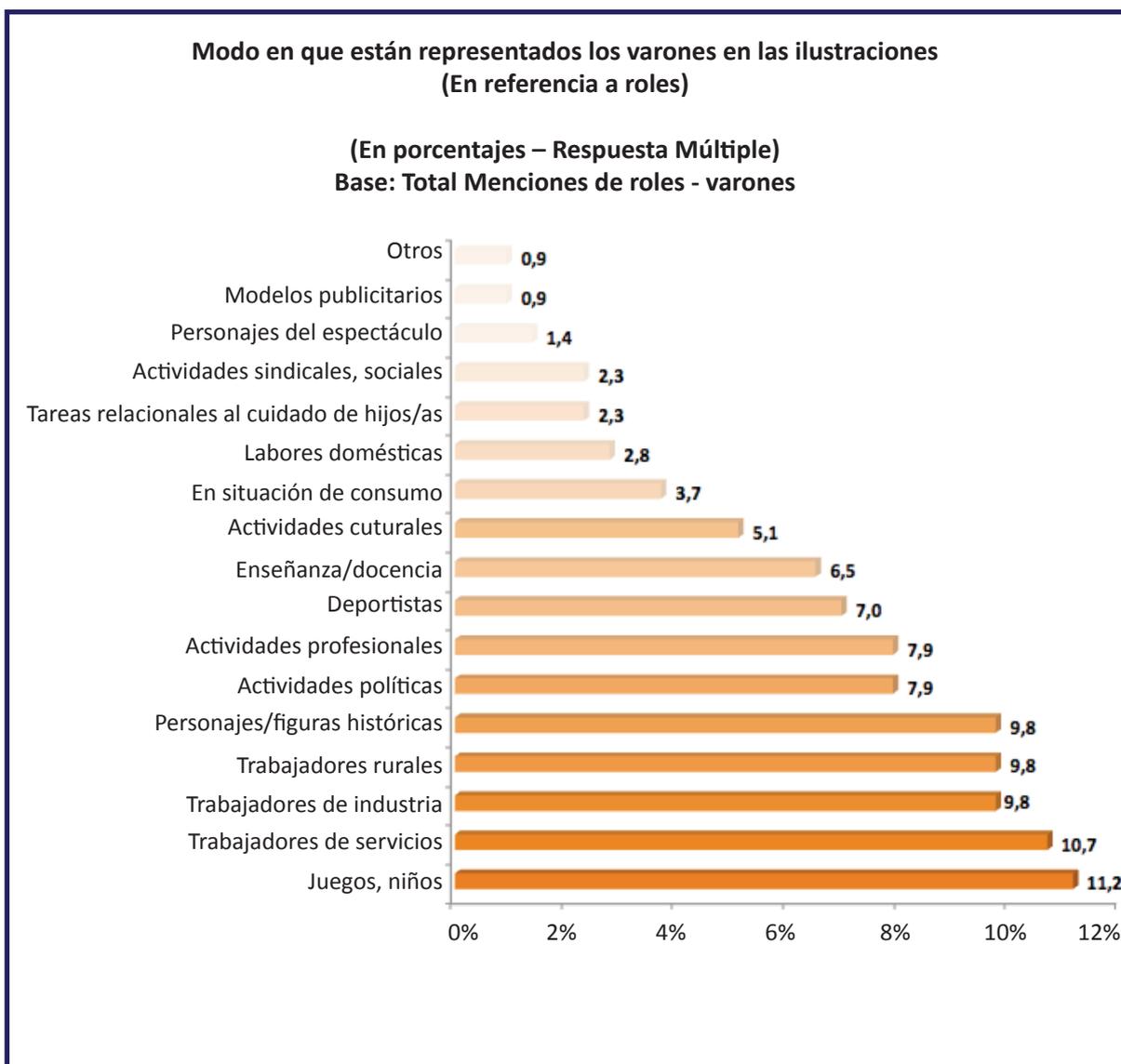
**Modo en que están representados los varones en las ilustraciones
(En referencia a ámbitos)**

**(En porcentajes – Respuesta Múltiple)
Base: Total Menciones de ámbitos varones.**





Se desprende de estos gráficos que la mujer aparece representada principalmente en los ámbitos de la escuela, la familia y el hogar (20,6 %, 19,4 % y 15,6 %, respectivamente), mientras que solo en el 4,4 % de las menciones lo hacen en escenarios políticos y en el 8,1 % en escenarios históricos. La presencia de varones, por el contrario, es predominante en el mundo del trabajo, los escenarios históricos y las esferas de decisión política (22,8 %, 17,9 % y 13 %, respectivamente). Apenas en un 4,9 % de las menciones, los varones son representados en relación con las tareas del hogar.



Al profundizar en los roles desempeñados por cada uno, se advierte que las mujeres aparecen el 15,8 % de las veces en acciones vinculadas a la enseñanza o la docencia, el 11,3 % en actividades relacionadas con labores domésticas y el 11,8 % realizando tareas relacionadas con el cuidado de hijos/as. Los varones aparecen solamente en un 2,3 % de las menciones cumpliendo este último rol, en un 6,5 % se desenvuelven en tareas de enseñanza o docencia y en el 2,8 % en labores domésticas.

El examen realizado detalla que las mujeres aparecen representadas en el ámbito laboral en un 12,5 % de las menciones. Al desagregar dicha información en

función de los roles, vemos que mientras el 5,9 % de las veces están cumpliendo el rol de trabajadoras de servicio, solo en el 2% figuran en trabajos de industria y en el 3,9 % en tareas rurales. En cuanto a los varones en el mundo laboral, la distribución también es llamativamente diferente, ya que aparecen el 10,7 % de las veces en tareas de servicio y el 9,8 % en trabajos industriales y rurales.

Los anteriores datos confirman que aún hoy en los textos escolares prevalecen ampliamente las imágenes que reproducen roles tradicionalmente asignados a varones y mujeres, representando a aquellos como sostén económico de la familia y a la mujer como gestora de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. La mujer se ha insertado en el mercado laboral –aunque no del mismo modo que los varones– aun cuando persiste la inequidad de dicha incorporación; a condiciones iguales un varón tiende a obtener mejores condiciones de empleo, entre ellas la percepción de salarios mayores que el de las mujeres; sin embargo, esta realidad no ha sido incorporada a los libros escolares.

Los textos no rescatan los cambios producidos en la sociedad y en las funciones y roles de mujeres y varones, sino que continúan naturalizando los roles tradicionales de género. Estas representaciones contribuyen a perpetuar construcciones simbólicas sociohistóricas que asignan determinados roles y atributos socioculturales a las personas a partir de su sexo, y convierten las diferencias sexuales en desigualdades sociales al establecer una jerarquía por la cual todo lo masculino es valorado como superior (INADI, 2005).

Como señala Montserrat Moreno Marimón (2000):

... la imagen que se da a los alumnos de la mujer y el hombre a través de los contenidos de la enseñanza, contribuye poderosamente a conformar su yo social, sus pautas

diferenciales de comportamiento, el modelo al que deben identificarse para ser “más mujer” o “más hombre” y les informa, a la vez, de la diferente valoración que nuestra sociedad hace de los individuos de cada sexo. (p. 29)

Los libros escolares, como herramientas de transmisión de conocimientos, modelos y valores, inciden en la generación de una visión parcial de la realidad en la que se excluye, minimiza o distorsiona la participación de las mujeres en la vida y su contribución a la producción del saber y el conocimiento. Al entender lo masculino como eje de la experiencia y el conocimiento, surgen más y mejores modelos de identificación para los varones. Los hombres aparecen como los protagonistas de la esfera pública y laboral, realizando la totalidad de las profesiones. La ciencia y la técnica también son ámbitos que aparecen caracterizados como masculinos. En cuanto a las mujeres, existe una tendencia a identificarlas con el ámbito doméstico. En lo laboral, realizan trabajos en sectores tradicionalmente feminizados (comercio, enseñanza, sanidad, etc.).

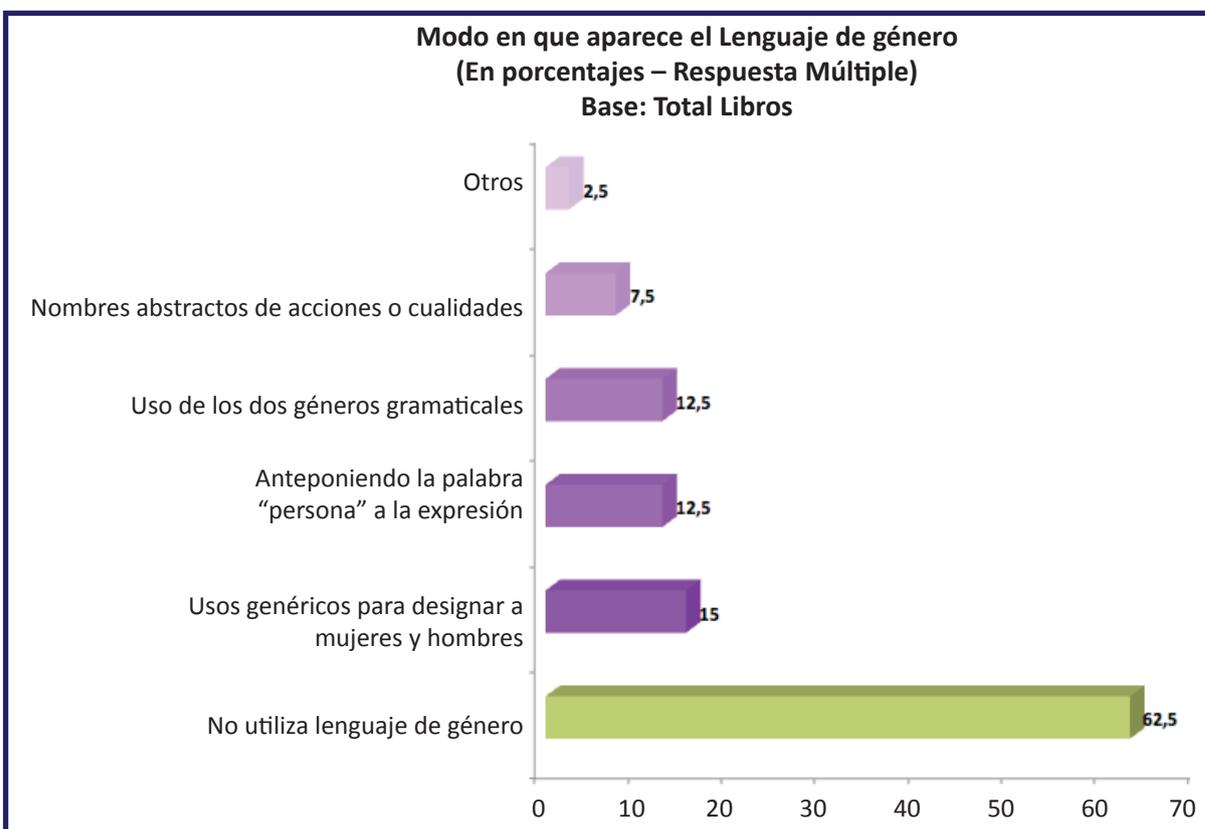
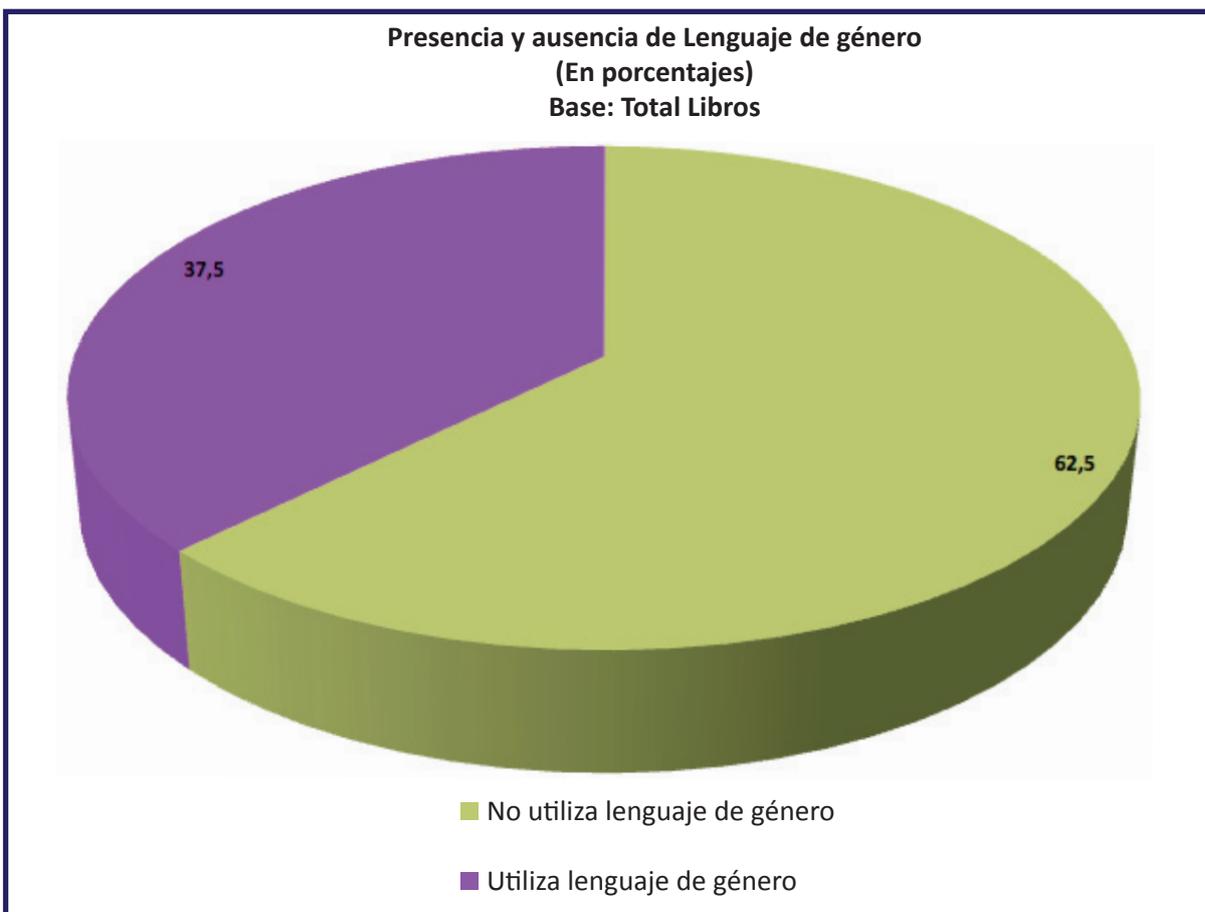
Al no explicar la ausencia de mujeres en determinados ámbitos ocupacionales y sociales, los libros de texto transmiten una imagen irreal y estereotipada de la contribución de las mujeres al conocimiento y el desarrollo de la humanidad, privando a las alumnas de un modelo de identificación social. Por otro lado, cabe destacar que las ciencias sociales, la geografía y la historia son explicadas desde un punto de vista masculino, con un protagonismo absoluto de los varones (Pérez Pérez & Gargallo López, 2008).

Como han señalado numerosas historiadoras feministas (Barrancos, 2007; Perrot, 2009; Scott, 2008), la historia de las mujeres no es una historia sectorial: es la historia de la humanidad, y es por tanto necesario historiar y explicar la acción de ellas y la ausencia del colectivo en la historiografía tradicional.

Respecto del uso del lenguaje de género, debemos señalar que se encuentra ausente en el 62,5 % de los manuales. Tanto los mensajes como los modos de transmitirlos contribuyen a la elaboración e imposición de ciertos sentidos sobre la realidad social. Dado que el lenguaje no es neutral, su uso adquiere singular importancia si pensamos en movilizar barreras y promover cambios culturales profundos desde los procesos de enseñanza aprendizaje. No es raro que, a medida que las mujeres se incorporan a cargos, oficios, profesiones y titulaciones, el término *hombre* resulte cada vez más pequeño e injusto para denominar al género humano, la palabra *vecinos* sea insuficiente y poco representativa de las vecinas, *ciudadanos* sea inadecuada para representar y nombrar a las ciudadanas o que *niños* no alcance para interpelar e incluir a las niñas (UNESCO, 1990).

El lenguaje inclusivo en términos de género puede ser incorporado de diferentes formas:

- El uso de sustantivos comunes en cuanto al género: *joven*, *ayudante*, *cónyuge*, *educando*, *docente*; y los sustantivos colectivos: *ciudadanía*, *estudiantado*, *alumnado*, etc.
- La alusión a acciones o cualidades en reemplazo de la referencia a la persona que lo ejerce (referirse, por ejemplo, a *docencia* en lugar de *maestra*, a *jefatura* en lugar de *jefe*, a *asesoría* en lugar de *asesora*).
- Incorporación del término de *persona* junto al atributo: *persona experta* en lugar de *experto*, *persona emprendedora* en lugar de *emprendedores*, etc.
- Uso consecutivo de los dos géneros gramaticales: *niñas y niños*, *trabajadoras y trabajadores*, *ciudadanos y ciudadanas*, *médicos y médicas*, etc. (INADI, 2011a).



Como ya hemos señalado, los contenidos que han quedado silenciados o marginados del currículo oficial se conocen como *currículo nulo*. Es importante analizar dichos contenidos en términos de la perspectiva de género, como así también aquellos mensajes conocidos como *currículo oculto*, ya que juegan un papel central a la hora de reproducir entre niñas y niños las desigualdades propias de los modelos patriarcales y poseen incidencia directa en temas como la educación sexual integral, que aquí abordaremos.

El ex relator especial sobre el derecho a la educación de Naciones Unidas (2010), Vernor Muñoz, ha resaltado que el sistema patriarcal causa y perpetúa violaciones graves y sistemáticas de los derechos humanos, como la violencia y la discriminación contra las mujeres. E indica que, si bien la educación constituye una herramienta primaria y fundamental para combatir el patriarcalismo y generar el cambio cultural necesario para garantizar la igualdad entre las personas, cuando no se la organiza de manera adecuada conduce al resultado inverso, perpetuando la injusticia y la discriminación.

Debemos tener en consideración que

... aunque se trate de evitar, lo cierto es que las personas siempre somos informadas sexualmente, por acción o por omisión, por vía de las escuelas, de las familias, de los medios de comunicación, etc. De esta forma, la decisión de no brindar educación sexual en los centros de enseñanza supone optar por una forma omisiva de educación sexual, que deja a las niñas, niños y adolescentes librados a su suerte en cuanto al tipo de conocimientos y mensajes, generalmente negativos, que reciben sobre la sexualidad. Cuando no se proporciona educación sexual de manera explícita, en la práctica educativa predomina el denominado currículum oculto, con su potencial carga de prejuicios e inexactitudes, sobre los que no hay crítica ni control social o familiar posible. (Naciones Unidas, 2010)

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación sexual que les garantice contar con los saberes y habilidades necesarias para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos.

Esto implica la necesidad de fortalecer el acceso a información científica y de calidad, libre de prejuicios y acorde con a la edad de cada persona, para garantizar que todo niño, niña y adolescente pueda desarrollar plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades, y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas. La falta de educación sexual integral no hace sino reproducir de manera acrítica prácticas, nociones, valores y actitudes patriarcales, que son fuente de múltiples discriminaciones.

Observamos que mujeres y varones se encuentran caracterizados en forma proporcional en los textos escolares. Sin embargo, cabe destacar que las mujeres se encuentran representadas predominantemente en el ámbito de la familia, en el hogar y en la escuela, mientras que a los varones sobresalen en el mundo del trabajo, en escenarios históricos y en contextos políticos de relevancia.

A título de ejemplo, vemos con preocupación el abordaje de un texto escolar de séptimo grado que plantea que el uso de electrodomésticos modificó especialmente la vida de las mujeres, ya que permitió disminuir el tiempo dedicado a los quehaceres domésticos, dejándole más tiempo para el trabajo fuera de casa o bien para el ocio. Llama la atención que persista en el siglo XXI este tipo de razonamientos que refuerzan los roles estereotipados de género, y que al hacerlo ubican a la mujer en una posición de desigualdad. Ya en la década del noventa Grinberg y Palermo (2000) advertían que continuaba considerándose a la mujer como ama de casa y solo secundariamente como trabajadora, es decir, con la posibilidad de participar en el mercado laboral. De

este modo, se acentúa la idea de que las tareas del hogar son cosas de mujer, y que, en algunos casos, el varón –o la tecnología en su defecto– puede ayudarla, pero no quitarle su “responsabilidad”.

Por otro lado, observamos que, junto con estas visiones tradicionales, emergen discursos que rompen con la tradicional división de género. A modo de ejemplo, podemos mencionar un libro de sexto grado en el que se relata la huelga de inquilinos de 1907 y se describe el papel destacado de las mujeres en la resistencia al desalojo, al impedir que la policía entrara a los edificios. En otro manual de sexto grado se muestran fotografías de presidentes/as de Latinoamérica, donde aparecen Cristina Fernández de Kirchner y Michelle Bachelet.

Otros libros, aprovechando la explicación de las técnicas de biografías o entrevistas, presentan a mujeres en otros roles. Por ejemplo, Valentina Tereshkova, primera mujer astronauta, Cecilia Grierson, primera médica argentina, Adela Basch, Silvia Schujer y otras escritoras argentinas. En una actividad elaborada para comprender el significado de los seudónimos, se muestran fotos de las escritoras Gabriela Mistral y J.K. Rowling.

Así como consideramos importante visibilizar a las mujeres en ámbitos ajenos al hogar, creemos significativo mostrar a los varones en labores domésticas o tareas relacionadas con el cuidado de los hijos. En esta línea de análisis y a modo de ejemplo, encontramos una foto de un varón dándole una mamadera a un bebé e imágenes de supermercados donde se ve indistintamente a mujeres y hombres realizando las compras. Es interesante, en este sentido, una ilustración de un manual de sexto grado relacionada con la enseñanza de los verbos, que muestra al papá cocinando y a la mamá trabajando en la computadora.

Para modificar las asimetrías de poder construidas sobre la base de las diferencias de género, resulta indispensable la elaboración de materiales que incorporen transversalmente la perspectiva de género de forma tal que permitan desarrollar una mirada crítica capaz de desarticular los prejuicios y estereotipos imperantes.

Afrodescendiente



Ley 11723 art. 31

Introducción

A lo largo de la historia los/as afrodescendientes han padecido procesos de violencia y discriminación. **El documento *Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación (2005)* identifica la invisibilización y el negacionismo cultural como las principales formas de discriminación** hacia las personas afrodescendientes en nuestro país.

La política antidiscriminatoria de visibilización afrodescendiente que el INADI impulsa a partir de la creación del Programa Afrodescendientes contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo³¹ tiene una mirada integral de la problemática, dado que el factor discriminatorio de invisibilización afectó en bloque a todo el colectivo. Sin diferenciar sus orígenes o historias, **la población afroargentina y afrodescendiente padeció y padece esta forma particular de racismo**. Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que las acciones afirmativas tendientes a la visibilización y el reconocimiento también deberán comprender a todo el colectivo.

En la XX Reunión de Altas Autoridades de Derechos Humanos del MERCOSUR (30 de noviembre de 2011, Montevideo), se redactó una declaración en el marco del seminario “Niños, niñas, adolescentes afrodescendientes: una mirada hacia una realidad postergada”. En este documento se reafirma el compromiso asumido en la Conferencia de Durban³² para combatir el racismo, la xenofobia y toda otra forma conexas de intolerancia, y se insta a los países miembros a adoptar políticas públicas que vayan en este sentido. Por ello, este Instituto estimula toda acción tendiente

31. Programa perteneciente al Área de Interculturalidad de la Dirección de Promoción y Desarrollo de Prácticas contra la Discriminación.

32. Conferencia Internacional contra el Racismo, la Discriminación Racial y Otras Formas Conexas de Intolerancia, en Durban, Sudáfrica, 2001.

a reparar históricamente esta negación sociocultural implementada en nuestro país. Consideramos que desde los textos escolares se podría contribuir en este sentido a través de la presencia textual y visual de la población afrodescendiente y la cultura afroargentina, no solo desde una perspectiva histórica, sino también en la valoración de las contribuciones de esta población a la identidad y la cultura nacional, haciendo especial hincapié en temáticas vinculadas al presente y la actualidad.

Durante 2013, se sancionó la Ley Nacional N° 26.852 que declara el 8 de Noviembre Día Nacional de los Afroargentinos/as y de la Cultura Afro. En función de ello, es dable señalar que la política de derechos humanos del Estado argentino reconoce el derecho a la identidad de afrodescendientes y afroargentinos/as históricamente invisibilizados/as.

Historización

La presencia africana en nuestro país tiene distintos orígenes y fue variando de acuerdo con los diferentes momentos históricos. El primero de estos momentos puede ubicarse en el siglo XVI y se consolida en los siglos XVII y XVIII con la trata de africanos/as esclavizados/as para servir como mano de obra de los/as colonos/as europeos/as en América.

Los africanos/as esclavizados/as que fueron traídos a Argentina provenían principalmente de Angola y Congo, concentrados/as sobre todo en las regiones donde se cultivaba la caña de azúcar y el algodón. Centenares de miles de varones y mujeres esclavizados/as fueron utilizados/as por la oligarquía criolla para el trabajo rural, doméstico y artesanal. En el censo de 1778 se registra que en la zona de Tucumán el

42 % de la población era “negra”,³³ en Santiago del Estero el 54 %, en Catamarca el 52 %, en Salta el 46 %, en Córdoba 44 %, en Buenos Aires el 30 %, en Santa Fe el 27 %, en Mendoza el 24 %, en La Rioja el 20 %, en San Juan 16 %, en Jujuy el 13 % y en San Luis el 9 %.

El segundo momento histórico comienza a fines del siglo XIX y se extiende hasta la mitad del siglo XX; corresponde a las migraciones provenientes de las Islas de Cabo Verde, que llegaron en busca de mejores condiciones de vida que las impuestas por la administración colonial portuguesa en su país. Si bien su migración no fue forzada como la de otros/as africanos/as durante los siglos procedentes, sí fue motivada a causa del hambre, la miseria y la falta de perspectivas. Esta comunidad suma en la actualidad alrededor de 15.000 integrantes. La mayor parte de la población caboverdiana se encuentra radicada en zonas ribereñas y portuarias de la provincia de Buenos Aires, o en zonas del Litoral, y mantiene las tradiciones de sus comunidades de origen. Asociaciones como la Asociación Amigos de Cabo Verde, Juventud Caboverdiana de Ensenada, Asociación Amigos Islas de Cabo Verde en Avellaneda, Mar del Plata, etc., tienen actividad social y política en nuestro país hace ya más de 60 años.

El tercer momento histórico ocurre a partir de la década del noventa, con la llegada de migrantes de Senegal, Nigeria, Mali, Sierra Leona, Ghana y el Congo, por causas principalmente económicas y de persecución política, que no son ajenas a las consecuencias del neocolonialismo y la esclavitud.

También arribaron a nuestro país afrodescendientes provenientes de países latinoamericanos como Perú, Brasil, Cuba, Colombia, República Dominicana, Ecuador y Honduras, conformando así una diversidad muy importante de afrodescendientes

33. Esta era la denominación utilizada en los censos de la época. Dentro de esta clasificación estaban comprendidos todas/os las africanas/os y afrodescendientes que habitaban el Virreinato del Río de la Plata sin distinción de su estatus legal.

que residen en el país.

Teniendo en cuenta esta realidad, para entender los fenómenos racistas de nuestra sociedad es necesario rastrear e historizar también los procesos y dispositivos que se pusieron en funcionamiento en la sociedad argentina, desde el Estado y la elite gobernante.

Desde mediados del siglo XIX, en la etapa de transición hacia el establecimiento definitivo del Estado nación, **se puede observar que la ideología dominante promovía la homogenización de la población en cuanto a sus características étnico-raciales**. Esta interpretaba que lo blanco y europeo carecería de marcas, de color y de etnia. Dentro de este imaginario, se montó la idea de la desaparición de los/as afrodescendientes en la Argentina (Segato, 2006).

Las teorías sobre las razas no son un tema menor en una nación como la Argentina, que define a sus pobladores/as como blancos/as, y además como europeos/as. La génesis mítica de esta nación se encuentra en los barcos que arribaban al puerto de Buenos Aires. Es decir, que la población descendiente de esclavizados y de grupos indígenas americanos/as es negada por definición (Geler, 2005). Así surge el mito de que “en Argentina no hay negros”.

Tradicionalmente, la ausencia de afrodescendientes en la Argentina ha sido explicada por su desaparición, y esta es parte del mito fundante de la nacionalidad argentina (Duhalde, 1986; Geler, 2007; INADI, 2005). Para dar cuenta de esto se han apuntado algunas de las siguientes causas. La primera se relaciona con las sucesivas guerras que tuvieron lugar en nuestro territorio a lo largo del siglo XIX –especialmente, la guerra contra el Paraguay (1865-1870)– cuya consecuencia fue la disminución de la población masculina, teniendo en cuenta la importante

participación de los varones africanos y afrodescendientes en estos conflictos. En segundo lugar, se alude a que el progresivo aumento de la inmigración europea en nuestro país llevó a la población afrodescendiente a quedar en amplia minoría; así los grupos afrodescendientes fueron perdiendo visibilidad. El tercer argumento se centra en la combinación de altas tasas de mortalidad con bajas tasas de natalidad. Este apunta a dar cuenta de las malas condiciones socioeconómicas en que vivían los/as afrodescendientes durante el siglo XIX, encontrándose en una situación de extrema vulnerabilidad. La epidemia de fiebre amarilla de 1871 tuvo efectos particularmente dramáticos sobre la población afrodescendiente.

Hacia la década del ochenta del siglo pasado, la historia de la población afrodescendiente en la perspectiva de la desaparición por la disminución numérica comenzó a ser puesta en cuestión; inicialmente por el fundacional estudio de George Reid Andrews (1990). Esta lectura revisionista goza actualmente de una amplia aceptación, siendo retomada por los colectivos afro locales. Sin negar que los factores enumerados en el punto anterior hayan tenido una incidencia negativa sobre el colectivo (García, 2010). Andrews sostiene que **existió antes una desaparición artificial, y en cierta medida intencionada, que buscó la invisibilización de esta población.** Lo que el autor pone de relieve es que, más allá de la cuestión fáctica, la disminución de la presencia negra obedeció a un proyecto político-ideológico: al poner el ojo sobre las políticas de la segunda mitad del XIX puede constatararse la intención de “blanquear” la sociedad en pos de resaltar (léase producir) una similitud con Europa.

Relevamiento

Queremos destacar el trabajo que vienen realizando las editoriales por visibilizar al colectivo e incorporar la temática en los libros escolares, demostrando

así su compromiso con la promoción y el reconocimiento de la diversidad cultural presente en nuestro país.



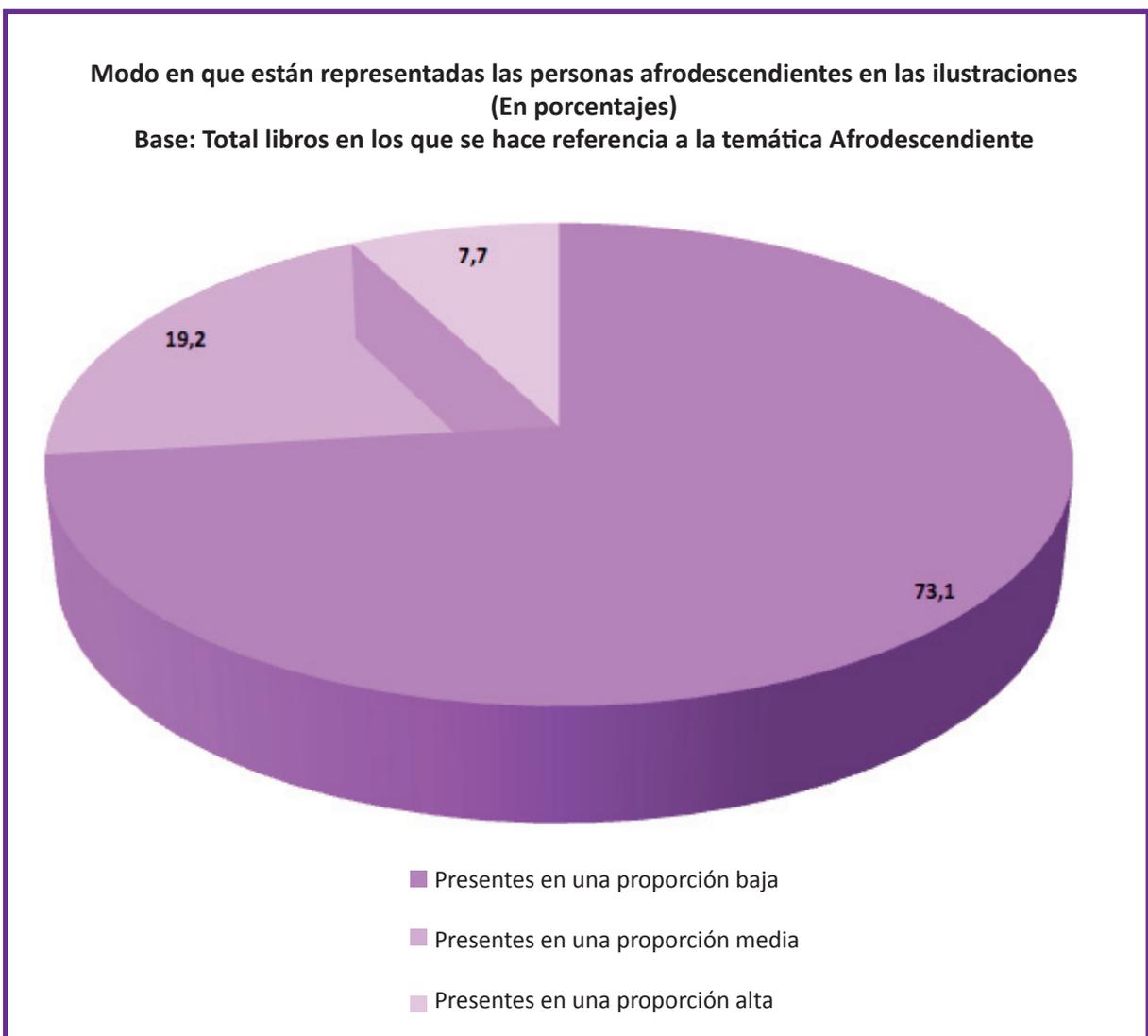
**Modo en que se considera el contenido específico sobre temática:
las personas afrodescendientes.
(En porcentajes – Respuesta Múltiple)
Base: Total Libros**



Introduciéndonos en la investigación, podemos señalar que –al igual que en los relatos cotidianos y de sentido común– la temática afro figura en los textos de los libros analizados, pero asociada fuertemente al pasado. En el 30 % de los manuales, es cita obligada la asociación con la historia colonial en la que la división por castas y la esclavitud son clásicamente destacadas, dada su relevancia histórica. En menor medida, le sigue otra referencia histórica, como es el proceso de conformación del Estado nación, aunque este punto en particular está compuesto también por referencias a la “identidad nacional”, las cuales pueden combinar tanto las dimensiones diacrónicas como sincrónicas que intervienen en este dispositivo ideológico y, por lo tanto, pueden o no quedar ancladas al pasado. Recién en tercer lugar aparece el aporte afro a la riqueza cultural del país, el cual puede interpretarse como despegado del pasado histórico, o por lo menos mostrado como cultura viva. Habría que mencionar también

que en un 5 % de los manuales se encuentra a las personas afro relacionadas con su cultura en el presente; este índice resulta bajo en sí mismo, aunque sumado al porcentaje del punto anterior nos acerca a una proporción interesante en la que el colectivo no se encuentra relacionado con tiempos pretéritos.

En los manuales en los que se trata la temática, las ilustraciones de las personas afrodescendientes aparecen mayoritariamente en una proporción baja: 73,1 %.



De esa escasa presencia, la forma en que se representa a los afroargentinos/as es principalmente por asociación a festividades culturales; en segundo lugar, se

los asocia al pasado histórico, por un lado, y al acceso a derechos, por otro. Ello lleva a pensar que en las ilustraciones la asociación afrodescendencia/pasado es menos estática y hay un margen mayor para referenciarlo en cuestiones de actualidad (como es la cultura y sociedad argentina actual y la cuestión de accesibilidad a derechos).

El reconocimiento de los/as afrodescendientes y la cultura afro es sustancial, porque se inscribe en una acción de reparación histórica por parte del Estado argentino para con este sector de la población en particular; y esto se debe a que se trata de una deuda de la sociedad argentina en su totalidad, considerando que la cultura afroargentina es de todos y todas.

Hallamos oportuno realizar algunas sugerencias para abordar la temática del colectivo afrodescendiente a largo de los diferentes núcleos temáticos. En primer lugar, cuando estamos frente a contenidos que describen el pasado, tales como la esclavitud, la independencia y la formación del Estado argentino, se pueden incorporar figuras históricas afrodescendientes, de relevancia por su lucha contra el racismo o por su participación en la vida cultural o intelectual, tales como María Remedios del Valle. Sugerimos explicar de manera crítica los conceptos de *raza*, *mestizo*, *orden de castas*, etc., ya que consideramos que no es suficiente con entrecomillarlos. Además, se recomienda la inclusión del colectivo afrodescendiente en relación con aspectos de la actualidad, evitando representarlos/as en forma estereotípica a través de prácticas y festividades exóticas o pintorescas.

Encontramos ejemplos destacables en varios de los libros analizados. En un libro de quinto grado se incluye el texto “Historias de vida, Camilo Cifuentes, un afrodescendiente en el ejército de los Andes.” Aquí, a través de una historia personal se reivindica el rol de las personas afro en las luchas por la independencia.

En otro libro, también de quinto grado, encontramos el tratamiento de la conformación de la sociedad colonial con énfasis en la descripción de las desigualdades sociales entre *blancos españoles, indígenas* y *negros*, acompañado de imágenes de época.

Otro libro de matemática de cuarto grado tiene como protagonistas a once niños y niñas con diversas características físicas e incorpora entre ellos/as a una niña que podría ser afro. De este modo, se promueve la visibilización del colectivo afro en nuestra sociedad.

En la misma línea, encontramos un libro de sexto grado que, bajo el título *La población argentina*, informa que en octubre de 2010 se realizó un nuevo censo que incorporó preguntas específicas para la población originaria, afrodescendiente y con discapacidad. Este libro está ilustrado con la labor de varios/as censistas, entre los/as cuales una de las personas es afro.

Por último, en un libro de sexto grado se ilustra la historia de vida de un afrodescendiente con un dibujo de un varón afro tomando mate, con una camiseta de boca.

En forma progresiva, en los últimos años, se ha ido tomando conciencia de la necesidad de respetar las diferencias y condenar la discriminación hacia aquellos colectivos que fueron históricamente negados o situados en la otredad extrema, como es el caso de las personas afroargentinas y afrodescendientes. **Es importante destacar el cambio de paradigma que se ha generado luego del trabajo realizado en conjunto entre el Estado y las editoriales. Como señalamos, la presencia afro en los textos ha aumentado, y ya no se incluye únicamente en el contexto colonial o en referencia a otros países. Algunos libros comenzaron a incorporar**

la temática en forma transversal y en temas de actualidad.

Sin embargo, en algunas ocasiones encontramos ejemplos que recomendamos analizar, ya que el modo en el que se referencia el colectivo puede prestarse a una interpretación dudosa. Es el caso de un libro de quinto grado que historiza el candombe como una fiesta típica de los afrodescendientes en la época de Rosas. Luego se relata cómo fue modificándose y cómo se sumaron otras culturas a este festejo. En ese relato puede verse la clara intención de enfatizar la diversidad de las personas que hoy participan en el carnaval candombero, pero el modo en que está expresado puede prestarse a confusión: “Hoy, ya no se habla de blancos y de negros; se habla de ‘murguistas’, ‘comparsistas’ y ‘carnavaleros’”.

Dado el presente relevamiento, desde el INADI se promueve el incremento de la incorporación reflexiva y crítica de la temática a los manuales escolares para propender a la visibilización y el reconocimiento de la cultura afro en nuestra sociedad. Valorando que estamos recorriendo ese camino, entendemos que podemos iniciar una nueva etapa en la cual privilegiemos la calidad de los contenidos y la incorporación de la temática, de manera de resaltar la actualidad y la inclusión del colectivo de afroargentinas/os, afrodescendientes y africanos/as.

Discapacidad



Ley 11723 art. 31

Introducción

Es importante analizar el abordaje de la discapacidad en los textos escolares a los efectos de detectar de qué modos se visibiliza la temática tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. **Concebimos a la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.** Resulta de relevancia señalar que en la modernidad surgió el modelo médico rehabilitador como paradigma hegemónico respecto de la discapacidad, cuyo influjo tiene todavía hoy una fuerte incidencia. Desde esta mirada, la discapacidad se debe a causas individuales de índole médica. El acento está puesto en curar o rehabilitar al sujeto para alcanzar el mayor “estándar de normalidad” posible. En este sentido, la discapacidad es asumida como un incidente aislado, sin tener en cuenta otros factores causales representados en los procesos sociales o en elementos externos a la persona, que responden a una problemática sociocultural más vasta y compleja. Desde esta concepción, suele reducirse la subjetividad de las personas con discapacidad a su deficiencia, exigiéndoles que sean ellas las que se adapten al entorno, en lugar de realizar los ajustes que resulten razonables para que el contexto sea accesible.

El modelo médico sobrepasó las barreras de la salud y se instaló en otros ámbitos, a la vez que justificó políticas centradas en la asistencia y la protección sin considerar el desarrollo y la autonomía personales. Una de las principales barreras surge del contexto sociocultural y se refleja en la actitud que la sociedad tiene respecto de las personas con discapacidad: por un lado, suele adoptarse una visión del colectivo en la que se reduce al sujeto a las limitaciones parciales que tiene para realizar determinadas actividades; por otro lado, se las niega o invisibiliza excluyéndolas de la vida social. Esta forma de concebir a las personas con discapacidad justificó políticas

centradas en su tutela, protección y asistencia. Este paradigma configuró a su vez la forma en la que niñas, niños y adolescentes con discapacidad fueron incorporados a la educación y al sistema educativo.

En este sentido, la ex relatora de Educación de Naciones Unidas, Katarina Tomasevski (2003), realizó un análisis respecto del proceso de superación de las exclusiones en el marco de la educación. Describe que ha atravesado tres etapas. La primer etapa se caracterizó por un reconocimiento del derecho a la educación de aquellos/as a quienes históricamente les había sido negado (por ejemplo, a las niñas, a los/as niños/as con discapacidad, a los pueblos indígenas), pero confinándolos/as a escuelas especiales, por lo que entrañó la segregación de estos sectores. Luego se avanzó hacia la integración de dichos grupos, quienes debían adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su capacidad y/o de su lengua; es decir, que los planes de estudios no fueron adaptados para recibir a los/as nuevos/as destinatarios/as. Esta segunda etapa se corresponde con el paradigma de la integración, en el cual la diferencia es concebida como una desviación de la normalidad que se tolera, comprende y acepta. En aquellos casos en que los/as alumnos/as encuentran dificultades en su trayectoria escolar, la problemática es abordada como un conflicto de carácter individual educativo. La tercera etapa busca impulsar el paradigma de la inclusión, sustituyendo el requisito previo de que los/as recién llegados/as se adecuen a la escolarización disponible, por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos/as a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito. Por lo tanto, se toma en consideración el currículo y el entorno educativo, social y cultural como factores de exclusión, ante su falta de adecuación.

En la actualidad, **asistimos a un cambio de paradigma cuyo fundamento podemos encontrarlo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, ratificada en nuestro país en 2008 mediante la Ley N° 26.378,

que cuestiona la perspectiva asistencialista, dando lugar al modelo social de la discapacidad. Este reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y plantea que el contexto social constituye un factor clave para determinar el grado de participación de este colectivo en la sociedad. En este sentido, el hecho de considerar la discapacidad en un sentido dialéctico y móvil constituye el núcleo del verdadero cambio de paradigma: “El nuevo paradigma sienta sus bases en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. A su vez, la dignidad y la autonomía aparecen como un valor fundamental en el camino hacia una perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos” (Bértola, 2012, p.14).

El modelo social entiende a la discapacidad como una característica más, dentro de la diversidad existente y no como un limitante que determina la vida de la persona. Pero, por sobre todo, compromete al Estado y a la sociedad a eliminar las barreras limitantes para la efectiva autonomía y para el goce de los derechos de las personas con discapacidad.

Una persona con discapacidad atraviesa una situación de desigualdad que puede modificarse a través de acciones tendientes a la remoción de barreras que impiden su total integración a la sociedad. Su correlato en el sistema educativo se materializa en la propuesta de educación inclusiva. La idea que abriga el cambio hacia la escuela inclusiva en reemplazo de la escuela integradora es interesante:

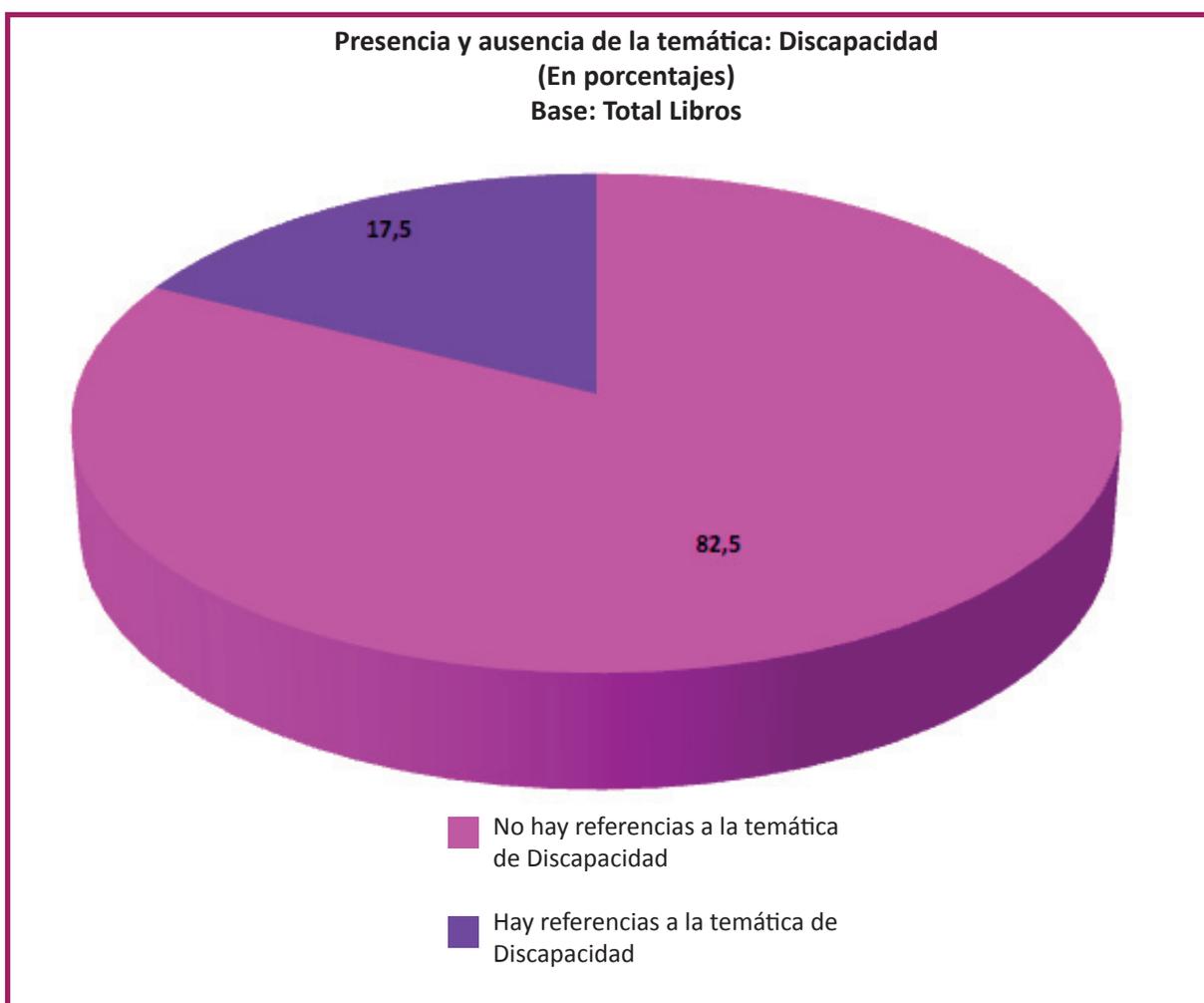
... no basta con pensar en una escuela que ‘integre’ y ‘normalice’ a los niños con necesidades educativas especiales, con la visión subyacente de que ‘todos somos iguales’ [...]. Eso podría suponer que el sistema se propone muy pocos cambios, o ninguno, en cuanto a las propias prácticas educativas, sus valores, la forma de enseñanza, forma de evaluación, forma de distribución de saberes. Bastaría con

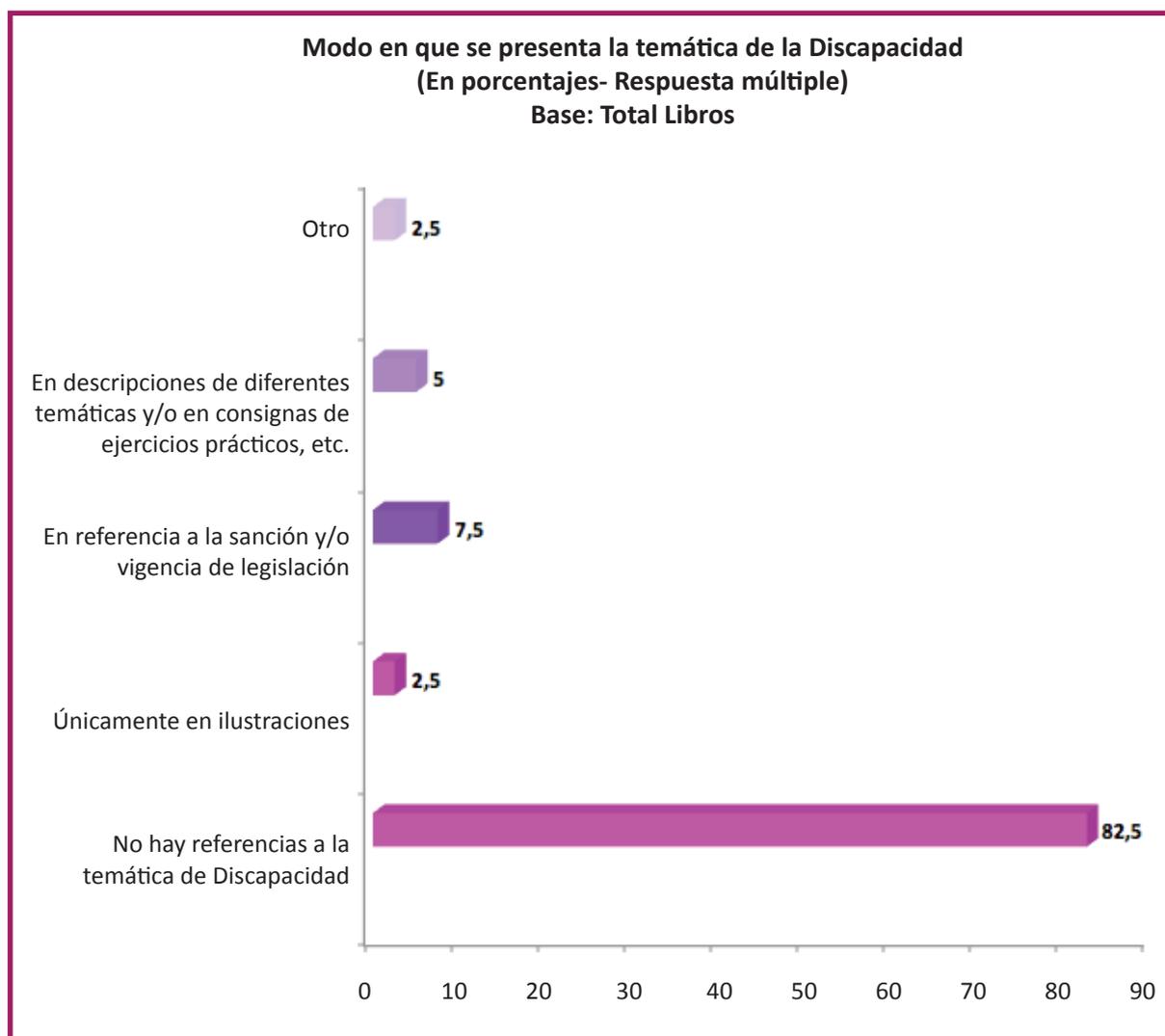
‘asimilar’ a los diferentes, sin afectar demasiado la dinámica institucional. Por el contrario, la idea de *inclusión* supone desde un principio que “todos somos diferentes” y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, asumiendo esa diversidad y procurando incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad. (Váldez, 2009, p. 14)

Relevamiento

Con el objeto de contribuir en este tránsito del modelo de escuela integradora a escuela inclusiva, en consonancia con el ya descrito modelo social de la discapacidad, relevamos los textos escolares buscando reflexionar acerca de si han logrado visibilizar la temática y tratarla en forma transversal, garantizando el natural entrecruzamiento con los contenidos de las diversas áreas curriculares.

En el gráfico puede verse que **en el 82,5 % de los manuales no aparece ninguna mención referente al colectivo, prevaleciendo la invisibilización de la temática** tanto en el texto como en las imágenes, lo cual contribuye a construir las barreras socioculturales ut supra mencionadas.





En este sentido, entendemos que resulta indispensable el compromiso de las editoriales por visibilizar la temática. No obstante, podemos mencionar que en algunos de los textos escolares hemos observado que se ha incorporado la temática de manera transversal, al incluir, por ejemplo, a una chica en silla de ruedas en una ilustración que acompaña a la propuesta de un juego de matemática; en otro de los libros de la muestra se incluye una ilustración en la que puede verse un cuarto accesible en un día de elecciones en una escuela. Sin embargo, estos representan casos aislados que sería conveniente replicar en pos de visibilizar la realidad.

También encontramos oportuno destacar que en uno de los libros se proponen

actividades de integración y reflexión y se invita al alumnado a debatir sobre las condiciones de accesibilidad en la institución educativa. Esto permite que los niños y niñas desarrollen una mirada crítica sobre las barreras arquitectónicas que impiden que todos/as participen de las actividades en condiciones de igualdad.

Estos son ejemplos que dan cuenta de que la temática puede incluirse en forma orgánica y sencilla y de manera transversal, tanto cuando se trabaja con casos de matemáticas como cuando se habla del deporte, las ciencias naturales, sociales, personalidades históricas, etc. Asimismo, se puede incorporar la temática en relación con la problemática de la discriminación y el acceso a derechos; respecto de la sanción y vigencia de leyes específicas; y, por sobre todas las cosas, desde un enfoque de derechos basado en la primacía del ejercicio de la autonomía de las personas con discapacidad.

En este sentido, también sería relevante que se visibilizaran las distintas discapacidades, físicas, mentales, intelectuales o sensoriales. A esto se le suma la forma en que se denomina al colectivo. A lo largo del texto, hemos visto diversas formas de referirse a él: *personas con necesidades especiales*, *personas con capacidades diferentes*, etc.

El lenguaje no está exento de prejuicios y muchas veces reproduce un discurso estigmatizante que encuentra sus fundamentos en el paradigma hegemónico de la normalidad. Para derribar barreras y lograr un cambio cultural, es fundamental reflexionar sobre los usos del lenguaje, ya que tanto los mensajes como los modos de transmitirlos contribuyen a la elaboración e imposición de ciertos sentidos sobre la realidad social. Si no se comunica de modo adecuado, se puede fomentar la construcción de prejuicios y estereotipos. A tales efectos, el INADI ha recomendado utilizar la palabra *discapacidad*, ya que como consecuencia de la carga negativa que se le ha

atribuido, se la ha querido reemplazar con expresiones como *persona con capacidades diferentes*, *persona con necesidades especiales*, etc., terminología eufemística que contribuye a licuar la visibilización del colectivo. Por otra parte, se recomienda utilizar la denominación *persona con discapacidad* en lugar de *discapacitado/a*, que da un sentido de totalidad a algo que es solamente una característica o cualidad. Esta terminología permite cuidar la individualidad del sujeto y ubicar a la discapacidad en su rol de cualidad, que no agota ni define todo lo que un sujeto es o pueda llegar a ser.

No se deberían utilizar términos negativos, como *padecer*, *sufrir*, *estar afectado/a por*, *ser víctima de*. Estos términos proceden de la presunción de que una persona con una deficiencia de hecho sufre o experimenta una disminución en su calidad de vida. Cuando se describe a una persona que tiene una deficiencia, se debe usar un lenguaje neutral. No todas las personas con una discapacidad sufren; tampoco se encuentran en posición pasiva de víctima o de ser/estar afectada. Sugerimos utilizar el verbo *tener*; por ejemplo: *tiene discapacidad visual*. Para profundizar más sobre el uso de términos no discriminatorios e inclusivos sugerimos recurrir al capítulo sobre “Discapacidad” de la publicación de *Buenas prácticas en la comunicación pública* (INADI, 2012).

Accesibilidad de los libros escolares

Durante las capacitaciones que el INADI brindó a los editores y editoras de textos escolares se observó con agrado su interés por desarrollar materiales accesibles. En ese contexto, expresaron que realizan adaptaciones del material cada vez que reciben un pedido especial.

Sin embargo, consideramos que las estrategias para atender necesidades

específicas deben estar articuladas en un marco general de atención a la diversidad. Desde el Instituto tenemos la convicción que, a través de la incorporación de algunas pautas de accesibilidad, puede aumentar la cantidad de personas que podrán acceder a los materiales escolares elaborados por las editoriales. Lo esperable en este sentido es que nos aproximemos a un diseño universal de los libros de texto y demás materiales elaborados para niñas y niños.

Por ejemplo, podrían incluirse versiones digitales de los libros de texto de forma tal que puedan recorrerse con lectores de pantalla. Esto podría realizarse a través del formato *e-book* (libro electrónico) o bien con una clave y usuario que brinde la editorial por el mismo valor que tiene el manual, lo que permitiría que las personas con discapacidad visual puedan acceder al texto, con algunas adaptaciones, como la de incorporar la descripción en forma de texto de las imágenes que resulten relevantes para la comprensión de las actividades, o bien acompañar el material con una audiodescripción.

Migrantes



Ley 11723 art. 31
Partido de Moreno

Introducción

El abordaje de la migración en Argentina supone pensar y atravesar distintos períodos de la historia del país.

En primer lugar, encontramos oportuno señalar que la Ley Nacional de Migraciones (N° 25.871) considera migrantes a todas las personas que deseen ingresar, transitar, residir o establecerse definitiva, temprana o transitoriamente en el país.

Sin embargo, como veremos a continuación, las personas migrantes recibieron distinto tratamiento a lo largo de la historia, según su lugar de procedencia, costumbres y color de piel, entre otras cuestiones. En la etapa de formación del Estado nación, la población de la Argentina estaba compuesta por tres grupos principales, pueblos originarios, españoles y africanos o afrodescendientes. Una de las políticas que se intentó promover por entonces fue la de estimular la inmigración europea. Esta idea se plasmó con claridad en la Constitución de 1853.

Desde fines de siglo XIX y principios del siglo XX, la Argentina recibió cientos de miles de migrantes de origen europeo. La expresión *gobernar es poblar* se manifestó como un impulso gubernamental a la migración, cuya cuestión central era la conformación de un Estado nacional.

No obstante, los deseos de la élite gobernante de recibir a la población de los países más ricos y desarrollados de Europa no se tradujeron en hechos. Las personas que migraron hacia nuestro país durante este período provenían mayoritariamente del sur de Europa. Estos contingentes de italianos y españoles estaban muy alejados del “industrioso obrero inglés” en el que se inspiró Alberdi para sentar las bases del

“proceso civilizador”. Eran mayoritariamente campesinos/as que provenían de las zonas rurales de países con poco desarrollo industrial y capitalista, movilizados/as por situaciones de malestar económico y persecuciones ideológicas.

Como consecuencia de la distancia entre el tipo de migración que pretendía la elite y la que efectivamente arribó al país, además de los componentes racistas de su ideología, se sentaron las bases para la conformación de un discurso xenofóbico que se extendió a lo largo de los años y mantuvo un carácter eurocéntrico y discriminatorio.

Desde la mitad del siglo XX en adelante, se acrecentó la inmigración proveniente de países de Sudamérica, al tiempo que decreció la europea. En los ochenta la inmigración de países sudamericanos tuvo su explosión, conjuntamente con un importante contingente inmigratorio proveniente de países asiáticos.

La cambiante y enriquecedora (re)configuración de la población nacional, a partir de un flujo migratorio constante y diverso a través del tiempo, no generó una transformación en el pensamiento eurocéntrico.³⁴ Por el contrario, la matriz racista aún permanece en la construcción de prejuicios y estereotipos producidos y reproducidos por los medios de comunicación, que circulan en el sentido común de la sociedad argentina. Incluso hasta el año 2004, la discriminación hacia los/as migrantes estuvo presente en la legislación y en las políticas gubernamentales.³⁵ Las continuas

34. Es necesario mencionar que esta visión compone una idea más abarcativa denominada colonización cultural. Esto supone la adopción de ideas, costumbres, pensamientos y valores del país que ejerce una colonización económica en el propio, profundizando la dependencia y subordinando los intereses y las prácticas nacionales a los dominantes.

35. Nos referimos a las políticas públicas nacionales implementadas desde la presidencia de Néstor Kirchner en adelante. Corresponde especificar la salvedad de la situación, debido a que en el mismo período se encuentran presentes políticas gubernamentales distritales totalmente opuestas a las antedichas, que tienen como eje la exaltación de la xenofobia y el racismo. En relación con ello, es dable mencionar la Ley Nacional N° 25.871, sancionada el 17 de diciembre de 2003, que establece entre sus objetivos: “Promover y difundir las obligaciones, derechos y garantías de los migrantes,

legislaciones desde la conformación del Estado nacional tuvieron un carácter elitista y excluyente.³⁶ Hasta principios del siglo XXI, la legislación que continuaba vigente en la Argentina era la Ley General de Migraciones y de Fomento de la Inmigración (Ley N° 22.439)³⁷. Esta normativa, conocida como la “ley Videla”, se estableció en 1981 bajo el precepto de Seguridad Nacional, durante la última dictadura militar. El carácter discriminatorio y restrictivo hacia los/as migrantes en el acceso a los derechos esenciales, sumado a la exclusión y persecución legitimada hacia ese grupo, que podía ser obligado a abandonar el país o expulsado inmediatamente sin intervención judicial, supuso la visión de la migración como un peligro para la sociedad y posibilitó una violación sistemática a los derechos humanos.

En el año 2004, hubo un cambio de paradigma en la concepción de la migración y los derechos de las personas migrantes: se estableció la nueva Ley de Migraciones N° 25.871. Esta ley introduce el reconocimiento del derecho a migrar y la obligación del Estado de garantizarlo; garantiza el acceso a los derechos esenciales de los/as migrantes, independientemente de su condición migratoria; y reconoce la igualdad entre nacionales y migrantes para el ejercicio de los derechos sociales. Con el nuevo marco legal, la vinculación entre el racismo y la política migratoria, presente en las

conforme a lo establecido en la Constitución Nacional, los compromisos internacionales y las leyes, manteniendo en alto su tradición humanitaria y abierta con relación a los migrantes y sus familias; y promover la inserción e integración laboral de los inmigrantes que residan en forma legal para el mejor aprovechamiento de sus capacidades personales y laborales a fin de contribuir al desarrollo económico y social de país”.

36. Ejemplo de ello fue la primera ley sobre migración, Ley de Inmigración y Colonización (N° 817) o “ley Avellaneda”, sancionada en el año 1876. Otro ejemplo fue la Ley de Residencia, sancionada en 1902 por el Congreso Nacional con el fin de habilitar la expulsión de inmigrantes sin juicio previo. La ley tuvo como objeto el control y la represión de la organización sindical de los/as trabajadores/as, expulsando principalmente a anarquistas y socialistas.

37. Es necesario mencionar que la última dictadura militar (1976-1983) tomó como primera medida la clausura del Congreso Nacional. En este sentido, la reglamentación decretada no tiene entidad de ley por no darse en un marco de discusión y aprobación parlamentaria.

legislaciones previas, se desarticuló. **La migración se estableció como un derecho fundamental y la diversidad pasó a ser considerada como parte de la riqueza social.**

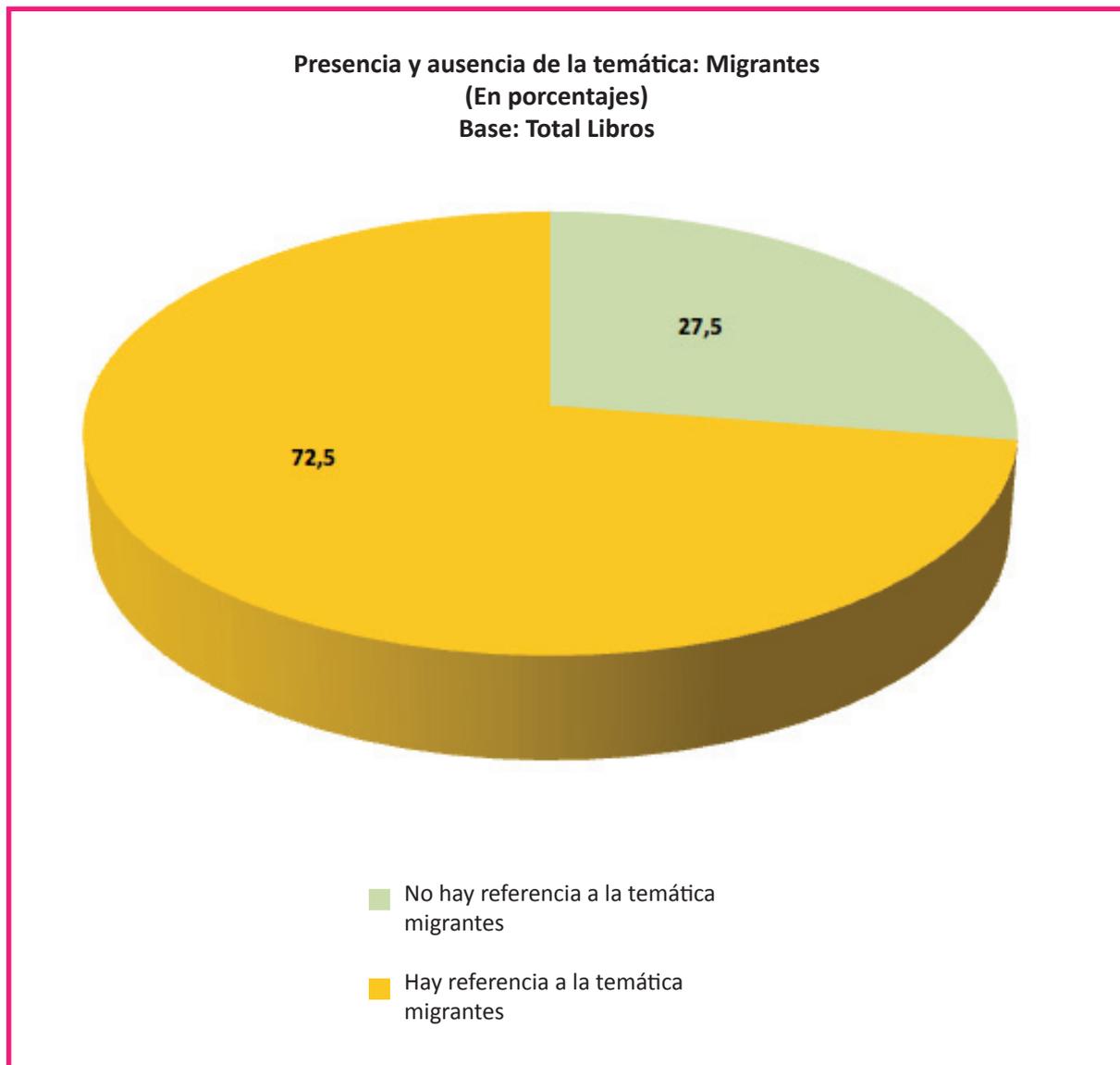
Otra de las políticas que constituye el nuevo paradigma en migraciones fue la implementación del Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria, denominado “Programa Patria Grande” (Decretos N° 836/2004 y N° 578/2005), que tuvo como fin facilitar la regularización documental de las personas inmigrantes que provinieran de los Estados Partes y Asociados del MERCOSUR.

A diferencia de las anteriores políticas restrictivas, que desconocían la real configuración poblacional de nuestro país, el Programa Patria Grande visibilizó la creciente migración latinoamericana, relegada y discriminada durante años.

El nuevo paradigma de la migración permite sintetizar demandas históricas de la sociedad, que se plasman en una legislación de avanzada. Sin embargo, las bases racistas y xenofóbicas sobre las que se forjó nuestro país continúan expresándose en las prácticas y discursos de la población. Por lo tanto, resulta indispensable impulsar una lectura crítica que permita desnaturalizar las configuraciones racistas presentes en la conformación y en el desarrollo histórico de la sociedad argentina.

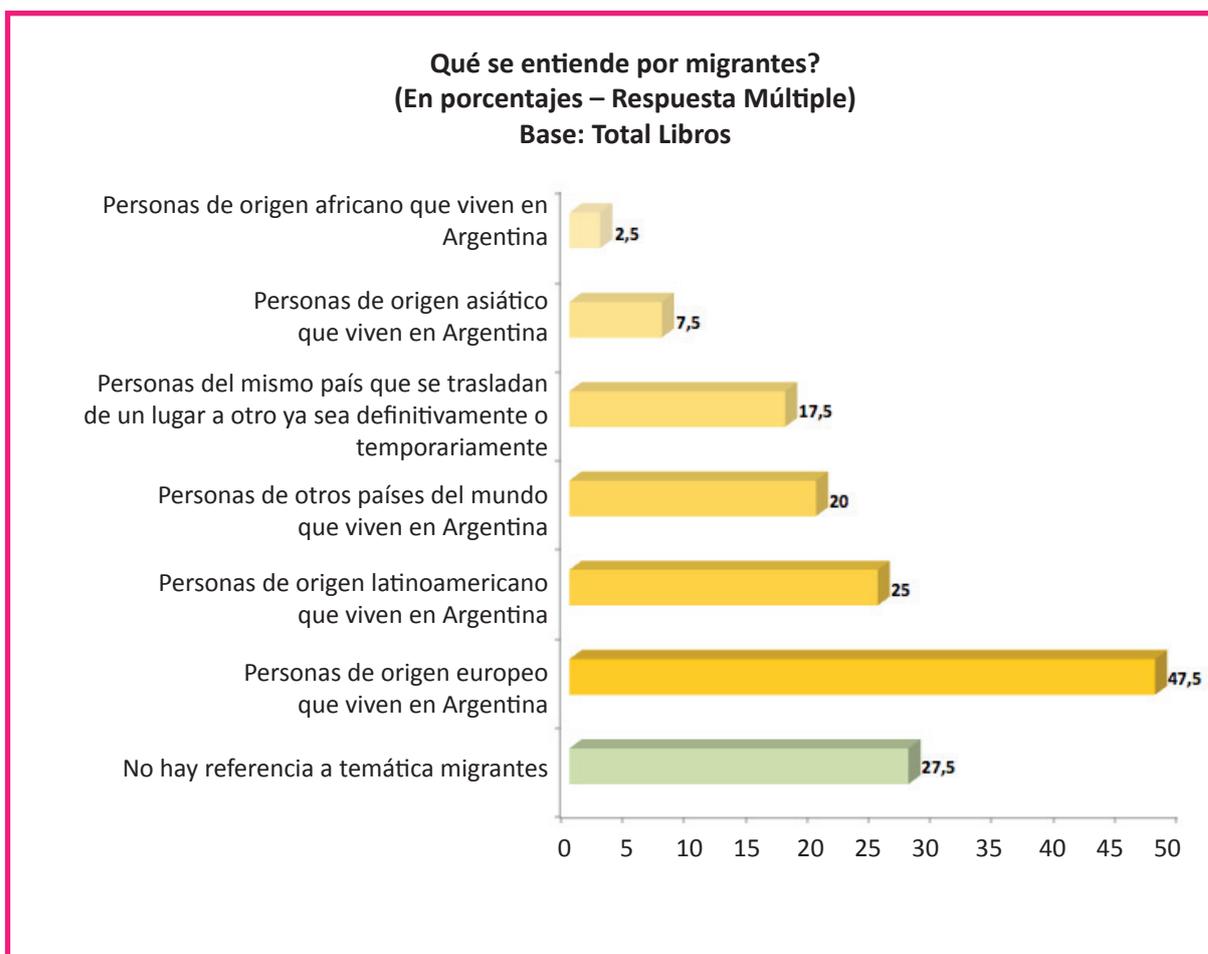
Relevamiento

Los manuales escolares son esenciales para problematizar la lectura sobre la población migrante y ampliar el debate sobre la pluralidad y la no discriminación. A tales efectos, la presente investigación relevó los modos de representar y comprender la migración y a las personas migrantes en los libros escolares.



En primer lugar, se analizó de qué se habla cuando se hace referencia a los/as migrantes en los textos escolares. Se observó que en **el 47,5 % de los textos escolares los/as migrantes eran considerados/as como personas de origen europeo que viven en Argentina**, mientras que en el 25 % se extiende la consideración de migrantes a las personas de origen latinoamericano que viven en Argentina. En un 7,5 % de los libros se aborda la temática en referencia con las personas de origen asiático que viven en Argentina; y en el 2,5 % en referencia a personas de origen africano que viven en Argentina; en el 17,5 % de los textos se los/as representa como personas del

mismo país que se trasladan de un lugar a otro ya sea definitiva o temporariamente (“migración golondrina”) y en el 20 % se los refieren como personas de otros países del mundo.



Encontramos oportuno señalar que los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes a la educación primaria establecen el compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a una educación en pos del proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural:

La educación intercultural y el bilingüismo deben reconocer interacción y diálogo, en no pocos casos conflictivo, entre grupos culturalmente diversos en distintas esferas

sociales. Desde esa perspectiva, las acciones que se orienten al trabajo con núcleos de aprendizajes prioritarios deben fortalecer al mismo tiempo lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p.11).

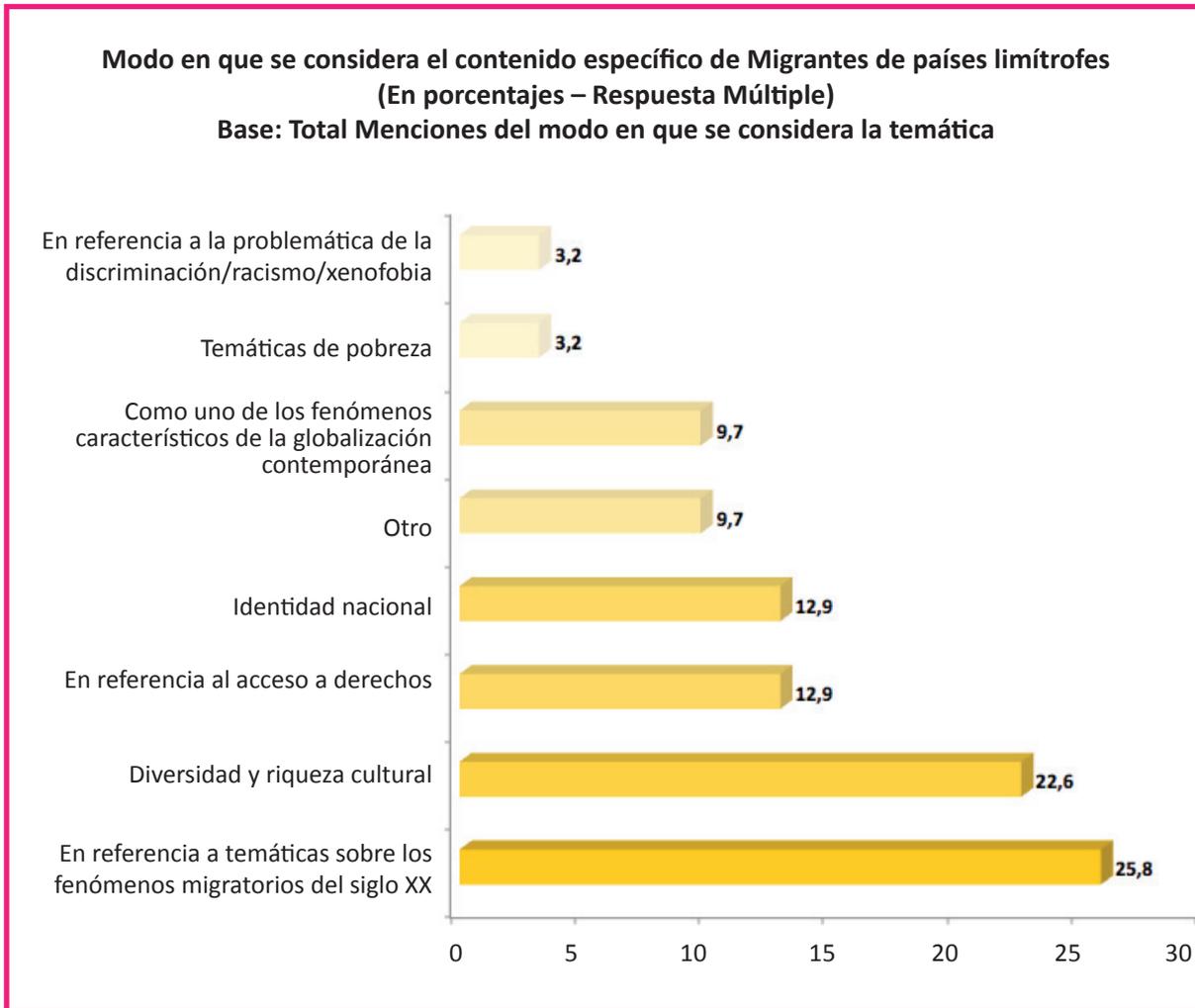
Atítulo de ejemplo, **mencionamos diversas unidades de los NAP que señalan la imperiosa necesidad de trabajar sobre las migraciones latinoamericanas.** Para primer grado los NAP se proponen promover “El conocimiento de la vida cotidiana (organización familiar, roles de hombres, mujeres y niños, formas de crianza, cuidado de la salud, educación y recreación, trabajo, etc.) de familias representativas de distintos grupos sociales en diferentes sociedades del pasado, contrastando con la sociedad del presente” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p. 32). Para cuarto grado se pretende alentar “El conocimiento de costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, para favorecer el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes” (p. 51). En quinto grado se busca instar a la “identificación de diferentes manifestaciones culturales del pasado y del presente en la argentina, analizando cambios y continuidades, así como reflexionando sobre el carácter histórico de dichas manifestaciones” (p. 53). En sexto grado se pretende fomentar “el conocimiento de la composición y la dinámica demográfica de la población argentina, sus condiciones de trabajo y calidad de vida a través del análisis de distintos indicadores demográficos y socio-económicos –fuentes censales, periodísticas, testimoniales, entre otras–” (p. 54).

Sin embargo, **los resultados del relevamiento expresan que la matriz eurocéntrica sigue teniendo fuerza en el discurso y en la producción de conocimiento de nuestro país,** a pesar de la continua reconfiguración multicultural

de la población y de las modificaciones profundas de nuestra normativa que la reflejan.

Desde el INADI creemos que es imprescindible profundizar en el conocimiento sobre las actuales migraciones, sobre todo de procedencia latinoamericana, ya que sobre ellas recae hoy buena parte de los prejuicios y estereotipos racistas y xenofóbicos en nuestro país. Se trata, además, del colectivo migrante sobre el cual se manifiesta de manera más ostensible la vulneración de derechos.

Asimismo, se analizó el modo en qué se aborda en los textos escolares la temática de la migración latinoamericana. Se advierte que, tomando en consideración la cantidad de menciones sobre migrantes latinoamericanos/as, en el 12,9% de las menciones se hace referencia a temáticas sobre la identidad nacional; el 3,2% se refiere al colectivo para trabajar la problemática de la discriminación/racismo/xenofobia; en el 12,9% las referencias son sobre el acceso a derechos; el 22,6% de las menciones remiten a la diversidad y a la riqueza cultural; el 25,8% a temáticas sobre los fenómenos migratorios del siglo XX; en el 9,7% aparece como uno de los fenómenos característicos de la globalización contemporánea; y en el 3,2% de las menciones la cuestión migratoria remite a temáticas de pobreza.



Es importante resaltar la referencia a los/as migrantes desde la diversidad y la riqueza cultural, desarrollada en varios manuales escolares, aunque sea en un porcentaje bajo, ya que está en consonancia con la resignificación de la migración y el enriquecimiento de la interculturalidad, antes mencionado.

Un ejemplo positivo lo encontramos en un manual de tercer grado que presenta a los/as migrantes en la actualidad y les pide a los niños/as que reflexionen sobre las actitudes discriminatorias hacia las personas de este colectivo; se hace referencia a migrantes provenientes de Bolivia, Chile, Perú, Paraguay, Corea y China.

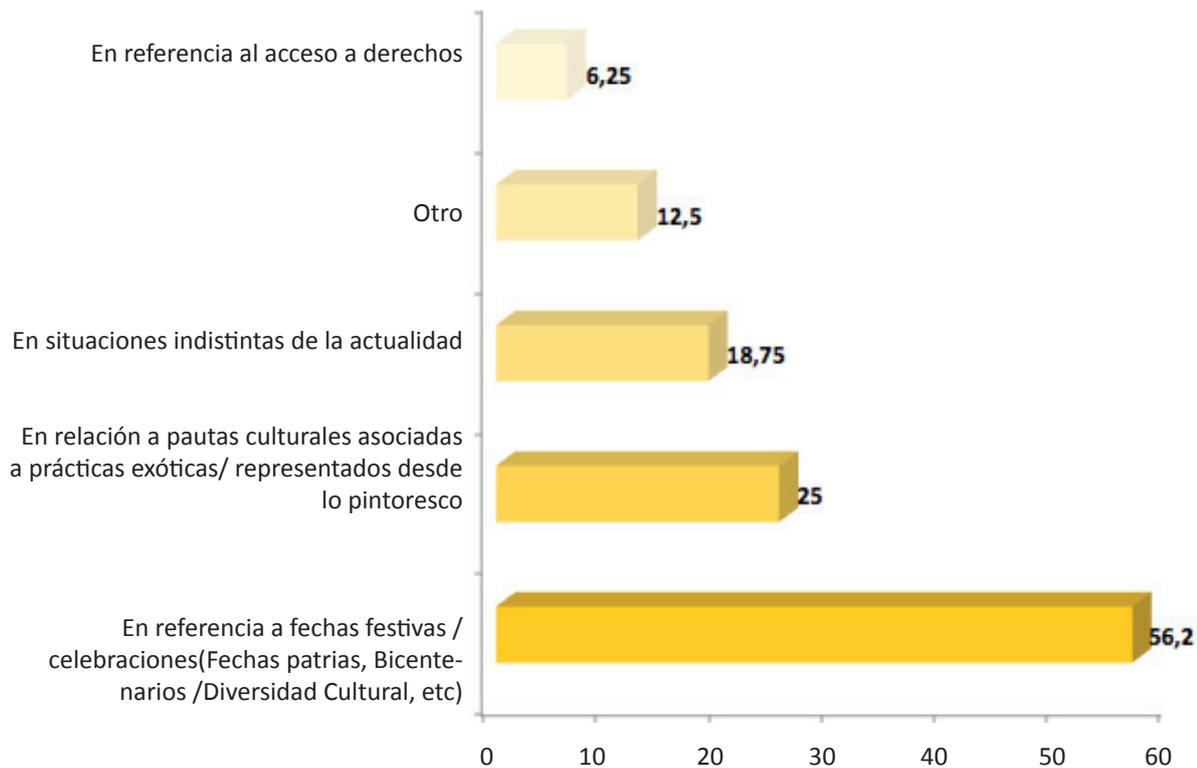
Encontramos otro ejemplo en un manual de quinto grado que subraya la riqueza de los aportes culturales de “los inmigrantes”. Señala que las personas que nacieron en otros países, y que por distintas circunstancias vinieron a vivir a la Argentina, trajeron consigo sus tradiciones y costumbres. Indica que dichas personas nos transmiten enseñanzas sobre su música, los bailes y las comidas típicas entre otras cosas. No obstante, nos parece apropiado reemplazar el término *inmigrantes* por *migrantes*, que refiere a un proceso global, histórico, sin acotarlo a la situación de ingreso o egreso al país. También nos parece interesante un ejercicio que se propone en un manual de segundo grado, referido al lugar de origen de varias comidas, como un primer acercamiento a valorar las riquezas y los aportes de los diferentes grupos de migrantes.

Dentro del 40% de los libros que trataron la temática de migrantes latinoamericanos/as, advertimos que el 56,2% de las ilustraciones aparecen en relación con fechas festivas o celebraciones (fechas patrias, bicentenarios/diversidad cultural, etc.); el 6,25% de ellas están vinculadas al acceso a derechos; solo en un 18,75% estas aparecen referidas a situaciones indistintas de la actualidad.

Destacamos un texto escolar de quinto grado donde se aborda la temática desde un encuadre de derechos, señalando las formas de participación ciudadana. Este texto establece que son ciudadanos/as todas las personas mayores de 18 años nacidas en Argentina o fuera del país, pero que se han nacionalizado; desarrolla que hay distintas formas de participar y se acompaña la descripción imágenes: una de elecciones y otra en que los/as estudiantes participan en centros de estudiantes.

**Modo en que están representados los/as migrantes latinoamericanos en las ilustraciones
(En porcentajes – Respuesta Múltiple)**

Base: Total libros que trataron la temática de migrantes latinoamericanos



Observamos, además, que en el 25 % de los casos figuran algunas ilustraciones en las cuales las personas migrantes latinoamericanas son representadas a partir de prácticas o acciones que se significan como pintorescas, exóticas e implícitamente distantes y ajenas a la cultura nacional. Tal es el caso de un texto escolar de tercer grado que ilustra a los migrantes en la actualidad a través de fotos de festividades pintorescas (fiesta de la Virgen de Copacabana y el Año Nuevo chino con el baile del dragón), en la que aparecen representados/as con las vestimentas típicas.

En otro texto escolar de tercer grado se incluye una foto de una murga uruguaya,

representada desde una perspectiva pintoresca. A ello se le suma que la imagen no coincide con el texto, ya que expresamente se menciona a migrantes latinoamericanos provenientes de Bolivia, Chile, Paraguay y Perú.

Por último, encontramos oportuno señalar que un texto escolar de ciencias sociales correspondiente a séptimo grado propone a los/as alumnos/as que indaguen sobre la migración de fines de siglo XIX y averigüen de dónde provienen sus antepasados/as. En esta actividad aparecen fotos de grupos de migrantes marcadamente estereotipados, danzando o celebrando alguna ceremonia con vestimentas típicas, y se pide a los/as estudiantes que intenten determinar de dónde son los migrantes.

Es preciso tener en consideración que las identidades son, ante todo, relacionales:

Esto implica que el significado positivo de cualquier término se construye a través de la relación con un “otro”, en relación con lo que no es, con lo que le falta. [...]. El hecho de que la construcción identitaria se realice a partir de la negatividad con un “otro” que queda excluido nos permite plantear la existencia de una frontera, es decir, un límite simbólico que demarca quiénes resultan incluidos en el campo de identificación y quienes quedan por fuera. [...] Entonces, dentro de las fronteras de una identidad colectiva, se encuentra un campo de identificación en relación con un significante que puede variar de naturaleza: una cultura, [...] una nación, un género, un pasado común, una lengua, una religión, una posición social, un territorio compartido, un ideal de futuro, u otros significantes menos definidos. Dentro de este campo de identificación simbólico pueden crearse lazos de solidaridad y surgir un sentimiento de pertenencia entre quienes se autocomprenden formando parte de esa identidad. (Balan, 2006, pp.11-12)

Advertimos que **en los textos escolares se define a los/as migrantes como**

diferentes, como personas que vienen de un lugar diferente, que tienen una religión diferente, que hablan un idioma diferente, con costumbres diferentes, en lugar de definirlos como ciudadanos/as argentinos: “Dicha naturaleza relacional de la creación de identidades sustenta también la base de la polarización ideológica, ya que el endogrupo se concibe esencialmente en términos positivos, frente al exogrupo, caracterizado habitualmente en términos negativos” (Atienza Cerezo & Van Dijk, 2010).

Las diferencias culturales tienden a ser descritas con detalle, como si la cultura de los grupos migrantes no se modificara al interactuar con la cultura del país que han elegido para llevar a cabo su proyecto de vida; e incluso se invisibiliza los cambios que surgen en el país de acogida a partir de la convivencia entre personas de diversas culturas. Dicha representación no contribuye a la conciencia y al conocimiento multicultural de los/as estudiantes, e ignora completamente la presencia de niños/as migrantes en las clases. Además, perpetúa una identidad social del/la migrante alejada de una visión dinámica o con posibilidad de cambio.

Desde el INADI consideramos indispensable profundizar el abordaje sobre las migraciones latinoamericanas en pos de garantizar una educación intercultural que promueva la interacción y el diálogo entre grupos culturalmente diversos, contribuya a al desarrollo de una actitud crítica frente al hecho de que en la Argentina conviven grupos de personas que acceden de modo desigual a los bienes materiales y simbólicos, y colabore con la desnaturalización de las matrices racistas durante las diferentes instancias formativas. Asimismo, sería conveniente promover lecturas que reforzaran la concepción de la migración como un derecho humano fundamental, desde una mirada intercultural.

Pueblos Indígenas



Ley 11723 art. 31
Manifestación a favor de los pueblos indígenas

Introducción

Como venimos analizando, en nuestro país la educación ha contribuido históricamente a conformar una identidad nacional homogeneizante, promoviendo la construcción imaginaria de un “nosotros”, que se erige como culturalmente hegemónico, frente a un “otro” inferior. De esta manera, el dispositivo escolar fue utilizado para invisibilizar o desjerarquizar a ciertos grupos socioculturales, entre los cuales podemos encontrar a los indígenas. En este capítulo nos propusimos analizar de qué modos se aborda la temática de los pueblos indígenas en los manuales escolares. El término indígena –y en su denominación como colectivo: *pueblos indígenas*– es un término consensuado por los propios pueblos y utilizado en tratados internacionales. La palabra indígena se aplica a todo aquello que es relativo a una población originaria del territorio que habita, cuyo establecimiento en él precede al de otros pueblos o cuya presencia es prolongada y estable, de modo que pueden considerarse oriundos (INADI, 2011a).

Historización y aspectos normativos

Veamos la siguiente cita como punto de partida:

En el siglo XIX, los Estados se organizaron bajo el modelo del Estado nación monocultural: el principio de una sola ley para todos los ciudadanos (monismo jurídico) y un modelo de ciudadanía censitaria, que solo reconocía derechos ciudadanos a hombres blancos, propietarios e ilustrados, sin considerar a los pueblos originarios, a los/as afrodescendientes, a las mujeres y a los/as trabajadores/as dependientes. La exclusión y subordinación de los pueblos originarios se llevó a cabo a través de tres técnicas: (i) disolver las protecciones coloniales a las tierras colectivas de los pueblos de indios; a las autoridades y al fuero indígena, bajo el discurso de asimilar a los indios a ciudadanos, en tanto que “dejaran de ser indios” y se convirtieran en

propietarios individuales; (ii) expandir el Estado y la frontera agrícola hacia territorios no colonizados habitados por “salvajes”, a quienes había que conducir a la civilización y cristianización; y (iii) incorporar territorios ocupados por naciones de indios “bárbaros.” (Yrigoyen, 2013, p. 69)

La Constitución argentina de ese momento establecía (artículo 67) que el Congreso de la Nación tenía como responsabilidad: “conservar el trato pacífico con los indios y proveer la conversión de ellos al catolicismo”, en manifiesta contradicción con la libertad de culto.

En el año 1884 se sancionó la Ley N° 1420, que estableció la obligatoriedad y gratuidad de la escuela primaria. Desde ese entonces, esta se constituyó en una agencia de imposición cultural en la medida en que comenzó a funcionar como espacio en el cual se produce el proceso de socialización de los niños y niñas dentro de un marco de referencia hegemónico. Hacia fines de ese siglo, se estableció lo que se conoció como *nacionalismo étnico*, por el cual se entendía que la identidad nacional se sustentaba en pretendidas afinidades lingüísticas y raciales. Consecuentemente, la consolidación de lo nacional pasó a depender de la eficacia de los mecanismos de exclusión o asimilación de los “otros”, diferentes por etnia, lengua, cultura.

Entre fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, la población argentina se cuadruplicó como consecuencia de la llegada de importantes contingentes de inmigrantes. Esto trajo aparejadas transformaciones sociales, culturales y lingüísticas. En ese contexto, se impuso el modelo médico-educativo, por el cual las posibilidades de inclusión y exclusión se determinaron en función de aquello que se estableció como el paradigma de la normalidad. Todo lo quedaba fuera de este paradigma pertenecía al orden de lo “patológico”. De esta manera, se jerarquizaron las diferencias culturales y se catalogaron como deficientes las culturas de las minorías. La articulación entre

nacionalismo e higienismo sustentó prácticas destinadas a identificar, clasificar y excluir los cuerpos marcados por los estigmas de la diferencia étnica, sexual y económica. Este modelo médico confiere su particularidad al armado de la matriz discriminatoria en el país (INADI, 2005).

Marco normativo

La reforma constitucional de 1994 constituyó un cambio de paradigma, ya que reconoció en el artículo 75, inciso 17, la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Este inciso garantiza una serie de derechos colectivos fundamentales, como el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, a la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan, a la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano, y a su participación en la gestión de los recursos naturales y demás intereses que los afecten.

La Ley Nacional de Educación de 2006 profundizó esa línea conceptual, reconociendo la educación bilingüe e intercultural (EBI) como una de las modalidades constitutivas del sistema educativo. Determinó como obligación del Estado nacional la creación de mecanismos de participación permanente de los representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de educación intercultural bilingüe;³⁸ la formación docente específica, inicial y continua; el impulso a la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas; la promoción de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas para la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el impulso a la construcción de modelos y prácticas educativas propios de los pueblos

38. El Ministerio de Educación de la Nación ha establecido que el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) constituye una entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento para la planificación de la educación intercultural bilingüe.

indígenas, que incluyan sus valores, conocimientos y lengua, junto con otros rasgos sociales y culturales.

Asimismo, la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada el 13 de septiembre de 2007, reconoce a los pueblos indígenas el derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. Además, establece su derecho a controlar los sistemas e instituciones docentes en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (artículo 14).

En la misma línea, el Mecanismo de Expertos sobre Pueblos Indígenas (Naciones Unidas, 2009) manifiesta que “la educación es el principal medio para lograr el desarrollo individual y colectivo de los pueblos indígenas, y es una condición previa para que los pueblos indígenas puedan ejercer su derecho a la libre determinación, incluido el derecho a procurar su propio desarrollo económico, social y cultural” (p. 24).

Relevamiento

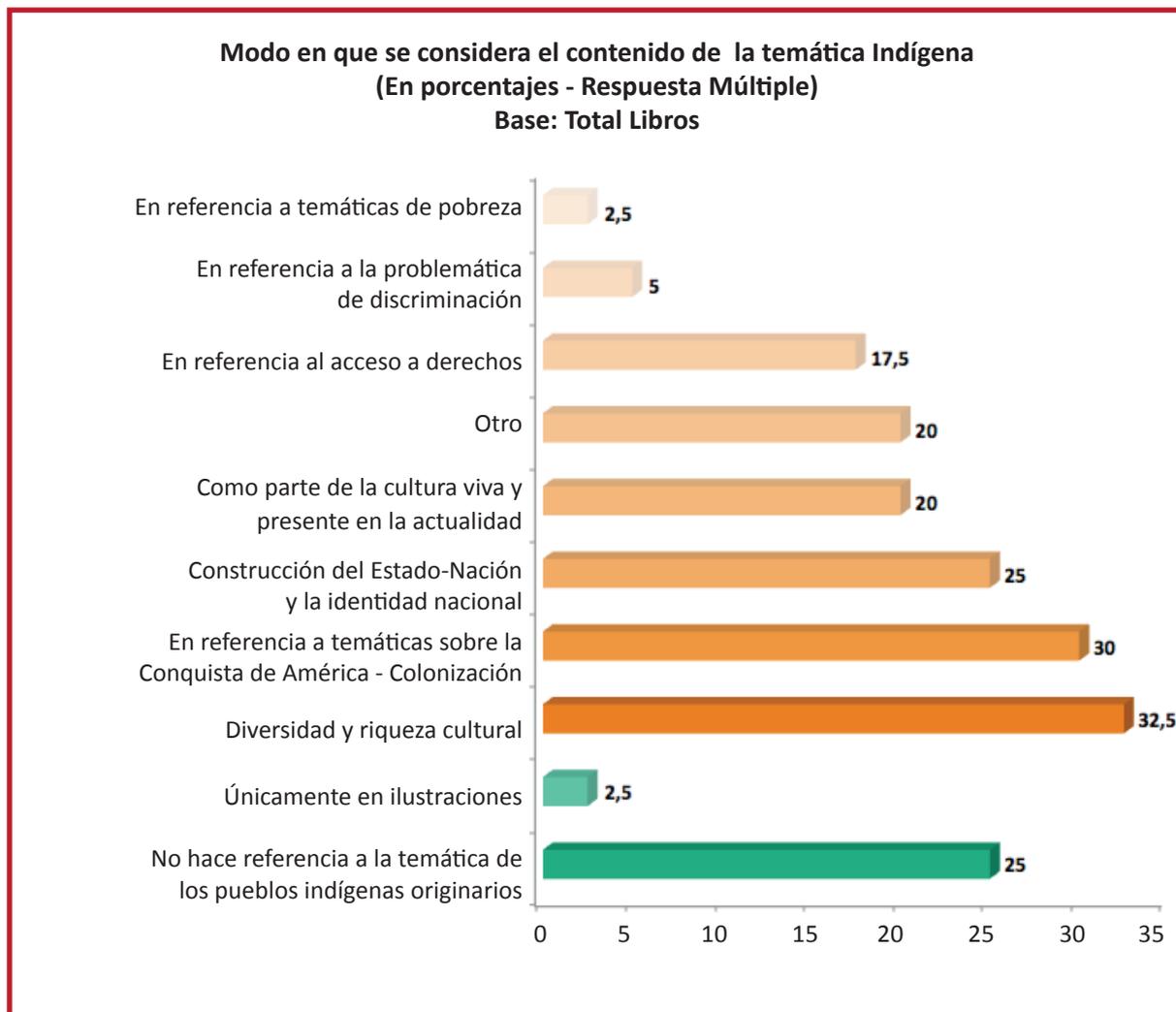
En función de la ampliación de derechos de la última década, relevamos los textos escolares con el objeto de evaluar si han logrado revertir el proceso de negación, invisibilización, desjerarquización y homogenización de los pueblos originarios.

En primer lugar, es dable apreciar una mayor visibilización de la temática indígena, presente en el 75 % de los manuales, tanto en referencia a la sanción y vigencia de una ley específica como en las descripciones de diferentes temáticas y/o en consignas de ejercicios prácticos, tareas, actividades de integración, etc., en ilustraciones, unidades temáticas relacionadas (Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, etc.) o bien como una unidad temática en sí misma.



A ello se le suman grandes avances en cuanto a los ejes en los cuales se aborda la temática, ya que en el 25 % de los manuales se la menciona en referencia a la construcción del Estado nación y la identidad nacional; en el 17,5 % de ellos en relación con el acceso a derechos; en el 32,5 % de este corpus con respecto a la diversidad y riqueza cultural; en el 20 % de los textos se presenta la temática indígena como parte de la cultura viva y presente en la actualidad; finalmente, 5 % lo hace en referencia a la problemática de la discriminación. Esto demuestra que los textos escolares han incorporado la temática de manera transversal, rompiendo

los antiguos dogmas que trataban la cuestión indígena únicamente como parte del pasado argentino, y al hacerlo omitían poner de relieve su contribución como pueblos que hacen a la identidad nacional actual. En este sentido, pueden encontrarse una gran cantidad de fotografías actuales que permiten visualizar a los pueblos indígenas formando parte de la construcción ciudadana presente.



Un ejemplo de incorporación de la temática que consideramos positivo lo hallamos en un manual de tercer grado, en el cual se describen los derechos que les reconoce la Constitución nacional. En el mismo manual se propone una actividad

que por su contenido acerca la temática indígena a la actualidad y a la realidad de los niños/as a través de la lectura de una carta de un niño mapuche.

Otra forma de aproximar estas temáticas al presente la encontramos en un manual de cuarto grado, en el que al referirse a los Mayas se ilustra con una foto de Rigoberta Menchú, descendiente de este pueblo y premio Nobel de la Paz de 1992, por su lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios.

En la sección de Efemérides, un libro de texto de segundo grado incluye una imagen de la Whipala, símbolo de los pueblos indígenas andinos, junto con la bandera nacional argentina, y explica su significado. Esto constituye una muestra de la interrelación y convivencia en el respeto de la diversidad cultural de los pueblos. Encontramos otro ejemplo positivo en un manual de quinto grado que propone abordar el tema de los “Pueblos indígenas actuales”, analizando los lugares donde viven, las actividades económicas que realizan, las condiciones de vida, etc. La imagen que ilustra el tema muestra a personas de pueblos indígenas con ropa actual, lo cual contribuye a evitar la reproducción estereotipada del colectivo.

A pesar de estos avances, debemos mencionar que en algunos textos escolares continúa presente la negación e invisibilización de los más de treinta pueblos indígenas que se encuentran en Argentina, tanto en lo que respecta a la conformación del Estado nacional como en cuanto a la participación en las batallas y guerras, en la Declaración de la Independencia en quechua–aimara, los hechos cometidos desde la llegada de Colón al Abya Yala³⁹ (hoy conocido como América) hasta la actualidad, entre tantos otros temas. La omisión de estas cuestiones deja pasar la oportunidad de contar una historia integral e inclusiva de la génesis del Estado argentino. Reproducir solo una

39. Abya Yala es el nombre que los pueblos indígenas han propuesto para llamar al continente americano.

parte de la historia y excluir a actores fundamentales lleva a que aún hoy la identidad indígena se vea excluida de la identidad nacional en su conjunto.

Esto surge con claridad si analizamos el tratamiento dado a la llamada *Conquista del Desierto*. Este tratamiento deja en evidencia las resistencias culturales e ideológicas que aún impiden abordar ciertos temas nodales de la historia argentina desde el paradigma del respeto a la diversidad cultural. La referencia a este periodo histórico acompañada de calificativos tales como *bárbaros*, *blancos puros*, *blancos civilizados*, sin promover una mirada crítica sobre dichos términos, evidencia de qué modo los discursos sobre los pueblos indígenas están aún plagados de prejuicios y estereotipos que niegan el reconocimiento de su preexistencia étnica y cultural, que la misma Constitución nacional formula en su artículo 75 (inciso 17).⁴⁰

En esta misma línea, podemos encontrar que en un libro escolar de quinto grado, en un capítulo de Efemérides, se incluye y explica el 12 de Octubre presentándolo como el encuentro entre dos culturas. De este modo, se pasa por alto, en primer lugar, que en realidad existió una invasión que implicó el genocidio de una gran parte de la población perteneciente a los pueblos indígenas; y, en segundo lugar, que se trató de múltiples culturas indígenas frente a una misma cultura occidental. Referirse al 12 de Octubre como un *encuentro* es continuar negando e invisibilizando todos los aspectos descriptos de lo sucedido.

Como se ha destacado en el documento temático *Racismo: Hacia una*

40. Artículo 75, inciso 17: “Corresponde al Congreso: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería Jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

argentina intercultural (Lucio, 2013), la interculturalidad tiene que ver con establecer puentes comunicativos *entre* culturas, y con los procesos de intersección cultural que se generan a partir de ello. Por consiguiente, resulta necesario promover no solo el respeto entre culturas, sino también su intercambio. En este punto, encontramos oportuno señalar que la educación intercultural debe estar presente en todo el sistema educativo, erradicando la formación etnocéntrica (Tovar Gómez, 2002) que postula valores, contenidos y comportamientos como universales, cuando en verdad supone la superioridad cultural de un grupo social sobre otros. A título de ejemplo de acercamiento a una perspectiva intercultural, nos resulta interesante el abordaje de un libro de quinto grado que trata el tema del enriquecimiento del lenguaje, haciendo referencia a la modificación del idioma con los aportes de expresiones de las lenguas de los pueblos originarios, como el guaraní, el *mapudungun* (o mapuche), el aimara y el *runasimi* (quechua).

Sugerimos profundizar en las cosmovisiones de los pueblos indígenas, abordando los acontecimientos históricos desde una perspectiva de inclusión y respeto de forma tal que se visibilicen y entiendan las consecuencias del genocidio, el desplazamiento, las torturas, las violaciones, la usurpación de los territorios, la devastación y saqueo de los recursos naturales y la pérdida forzada de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas.

Creemos que sería conveniente hacer referencia a la legislación (tanto nacional como internacional) que garantiza y promueve la igualdad, la no discriminación, el respeto a las cosmovisiones, a la posesión y propiedad de sus territorios y al desarrollo económico de los pueblos originarios. Todo lo cual implica reconocer el estatus de ciudadanas/os y erradicar toda representación estigmatizante de los pueblos indígenas como “salvajes”, “vagos” o “peligrosos”.

Asimismo, creemos oportuno que se transmitan los conocimientos propios de los pueblos indígenas y la importancia dada a la transmisión oral y al relato intergeneracional como parte de la riqueza de las culturas indígenas. Hemos encontrado un ejemplo de esto en un manual de lengua en el cual a través de ilustraciones se propone a los/as alumnos/as que redacten una historia proveniente de un relato guaraní antiguo que ha prevalecido a través de la transmisión oral.

Aun así, persiste la utilización de expresiones discriminatorias y propias de otros momentos históricos, tales como *aborigen* (6,1 % de los casos) e *indios* (4,1 %).⁴¹ Debemos decir que la construcción de la identidad indígena surge del mismo movimiento indígena internacional, que ha establecido por consenso la autodenominación de personas *indígenas* o *pueblos indígenas*. En línea con esta decisión, el Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión ha elaborado en el año 2010 un informe anual sobre *Las representaciones de los pueblos indígenas en radio y televisión*, en el que se utiliza y recomienda el término *pueblos indígenas* (pp. 5-6). Asimismo, el INADI (2011a) ha publicado al año siguiente el cuadernillo *Buenas prácticas en la comunicación pública*, en cuyo informe referido a “Pueblos indígenas/ originarios” recomienda utilizar la misma terminología (pp. 66-67).

El espíritu de la revisión de manuales escolares es justamente rever estos conceptos excluyentes de uno de los sectores más discriminados e invisibilizados de la historia argentina. En la medida en que las culturas son construcciones, la educación debe contribuir a entender críticamente lo que de subjetivo y de relativo tiene cada cultura.

41. Desde la historia la denominación a los primeros habitantes de América ha sido dispar, se llamó aborígenes, originarios, nativos, autóctonos, indios; por lo que la construcción de la identidad surge del seno mismo del movimiento indígena internacional, donde la autodenominación por consenso fue indígena o pueblos indígenas.

Diversidad Religiosa



Ley 11723 art. 31
Celebración del Bicentenario

Introducción: aspectos normativos

Nos propusimos indagar de qué modo se aborda la diversidad religiosa en los textos escolares, partiendo de un enfoque que impulsa el respeto a la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Esto implica la libertad de adoptar la religión o las creencias que se elijan y de manifestarlas individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza.⁴²

El artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de jerarquía constitucional (conforme el artículo 75, inciso 22 de la Constitución nacional), protege las creencias teístas, no teístas y ateas, así como el derecho a no profesar una religión o creencia. Los términos *creencia* y *religión* deben entenderse en un sentido amplio. Esta protección no se limita en su aplicación a las religiones tradicionales o a las religiones y creencias con características o prácticas institucionales análogas a las de las religiones tradicionales. Por eso, el Comité de Derechos Humanos ha puesto de relieve que ve con preocupación cualquier tendencia a discriminar una religión o creencia; en particular, las recientemente establecidas o las que representan a minorías religiosas que puedan ser objeto de hostilidad por parte de una comunidad religiosa hegemónica (Observación General N° 22 del Comité de Derechos Humanos, párrafo 2).

El Estado argentino es **laico**, respeta todas las creencias y es neutro en materia religiosa. Entendemos que esta es la **precondición necesaria para la efectiva igualdad ante la ley de todas/os las/os ciudadanas/os y para garantizar la libertad de conciencia de las personas.**

42. Ver Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (artículo 18, inciso 1).

Al hablar de **diversidad religiosa** proponemos reconocer una amplia gama de creencias que abarca **las religiones institucionalizadas, los cultos, las creencias, las devociones populares y las cosmovisiones en general. Estas expresiones forman parte de la rica diversidad de nuestro país y suelen ser estigmatizadas o invisibilizadas.**

La discriminación de las espiritualidades indígenas se manifiesta a través de la folclorización o la invisibilización, en tanto que respecto de las espiritualidades africanistas se concreta a través de la exotización o la criminalización, al presentar a sus grupos como responsables de situaciones de peligro para la moral o la seguridad del resto de los/as ciudadanos/as. Los medios de comunicación suelen espectacularizar y banalizar su credo, mostrando a las religiones africanistas (umbanda, candomblé, batuke, etc.) como algo ajeno a la cultura argentina o como una práctica peligrosa vinculada al registro de lo macabro (Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión, 2013).

Asimismo, hay formas de organizar y jerarquizar nuestros valores y explicaciones sobre el universo que no están relacionadas con los sistemas de creencias religiosas. Por ejemplo, el agnosticismo (dudar y afirmarse en la incertidumbre ante lo religioso) y el ateísmo (descreer de toda dimensión religiosa de la vida), que suelen ser invisibilizados y negados como referencia autorizada para dar respuestas sobre asuntos de relevancia social, moral y ética.

Desde el INADI impulsamos una concepción de la diversidad religiosa inclusiva y respetuosa de la diversidad de creencias existente en nuestro país. Abogamos, de este modo, por la convivencia e interacción entre los diversos grupos como así también por su reconocimiento social en relación directa con la defensa de los derechos humanos y la lucha contra la discriminación.

Por tanto, creemos pertinente señalar que, pese a la existencia de diversas religiones en el seno de la sociedad argentina,⁴³ se suele representar a la inmensa mayoría de los/as ciudadanos/as como católicos/as. Toda alusión a la diversidad religiosa suele encararse según la perspectiva de “las otras religiones”, a saber, aquellas que se apartan de la norma y son caracterizadas como marginales o minoritarias, es decir, como no convencionales.

Historización

El proceso histórico que se inició con la conquista de América por parte de España trajo consigo la religión católica apostólica romana. Su influjo y permanencia hacen que aún hoy detente una posición privilegiada y una mayor visibilidad frente a los demás sistemas de creencias.

La Iglesia llegó al continente con la misión de convertir a las poblaciones originarias al catolicismo; era una institución bien estructurada e íntimamente ligada a la monarquía española. La fe de la Iglesia tenía un fundamento doctrinario con vocación de universalidad e integralidad, que avasalló la espiritualidad de los pueblos indígenas. Con el tiempo se dieron múltiples y contradictorias relaciones entre las distintas cosmovisiones, dando lugar por un lado a un sincretismo religioso, y por otro a un solapamiento, en tanto que muchas creencias de los pueblos indígenas fueron revestidas con las formas del culto católico pero manteniendo su contenido específico. Estas fueron algunas de las estrategias de supervivencia que encontraron los distintos pueblos indígenas para mantener viva su cultura y su cosmovisión. La Iglesia por su parte usó de forma extendida, para penetrar en las culturas y cosmovisiones de los

43. Arraigadas y ligadas al fenómeno de la diversidad de pueblos que la compusieron y continúan integrándola

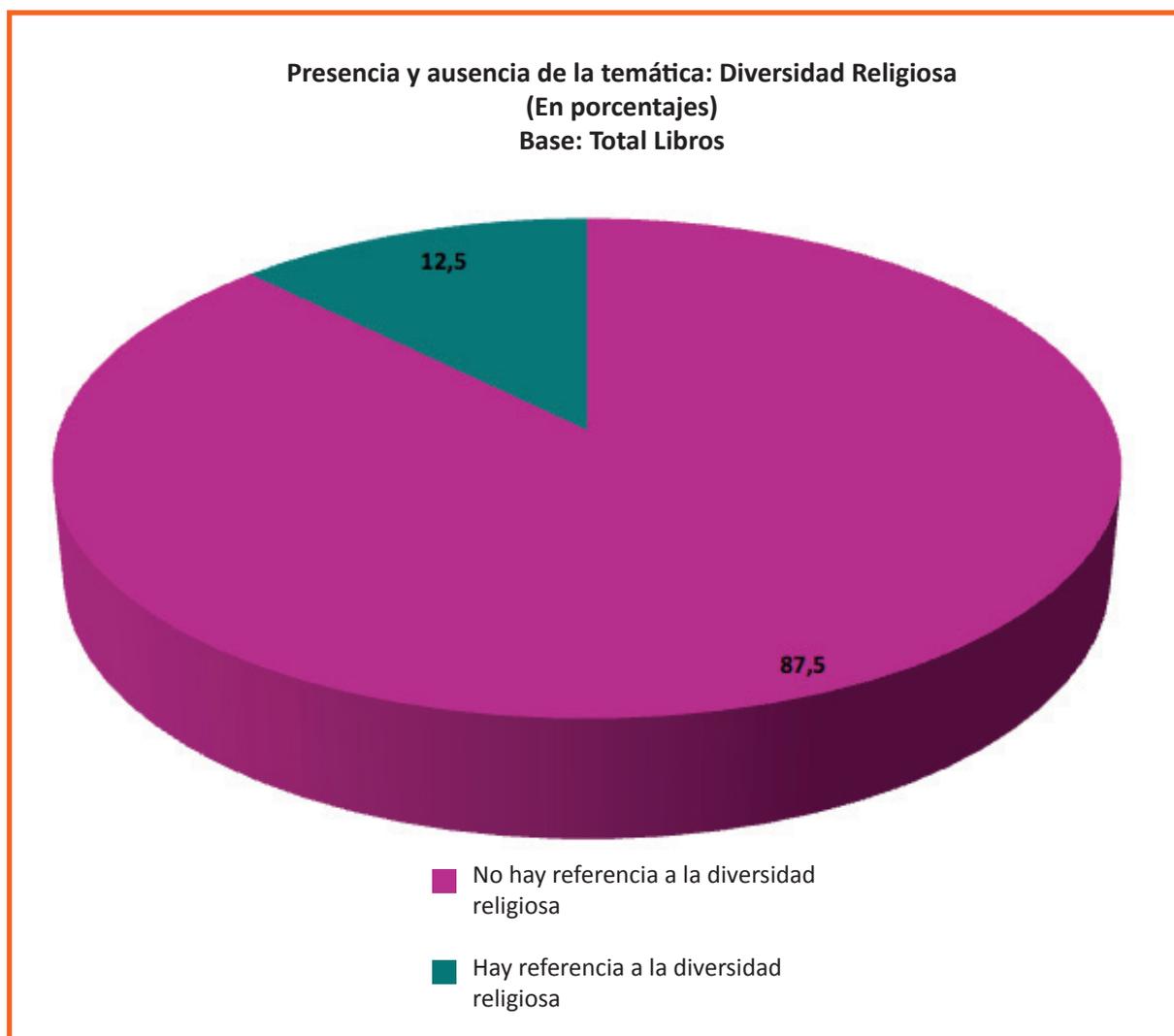
pueblos indígenas, la estrategia de resignificar los lugares de encuentro o lugares sagrados de los distintos pueblos originarios, montando en ellos iglesias y lugares significativos del culto cristiano.

Otro tanto podemos apreciar en cuanto a las religiones africanistas. Las personas esclavizadas llegadas de distintas partes de África trajeron sus cultos y creencias, que chocaron duramente con una sociedad colonial católica. En este sentido, los cultos africanistas son también el resultado de un largo proceso en el cual la tensión entre la aculturación-asimilación y la propia identidad cultural va generando sincretismos y nuevas espiritualidades.

Sin embargo, es dable tener en cuenta que en la Argentina hoy coexisten más de 2.500 cultos oficialmente reconocidos. La valoración de esta diversidad implica un camino que lleve a la visibilización y ponderación de todas estas manifestaciones de la subjetividad y no solamente de las que podemos considerar hegemónicas, como es el caso de Iglesia Católica Apostólica Romana.

Relevamiento

En el relevamiento de textos escolares se puede apreciar que, si bien las representaciones sobre la religión son escasas, en la mayoría de los casos en que se hace alusión a la religión las ilustraciones representan al catolicismo. No se visibiliza en igual medida el islamismo, el protestantismo, el hinduismo, el judaísmo, el budismo, el umbandismo, el ateísmo, las creencias religiosas de los pueblos indígenas, etc.



Dentro de la escasa representación de la temática de diversidad religiosa, encontramos referencias a ella en los siguientes aspectos históricos: la conquista de América por parte de España y Portugal; la formación del Estado nación; el reconocimiento de la libertad de culto; el reconocimiento de la igualdad de culto; y la diversidad y riqueza cultural/espiritual.

Por ejemplo, en un libro de texto de ciencias sociales de cuarto grado se presenta la temática del respeto por la diversidad a través de un dibujo en el que aparecen personas con diferentes tonos de piel, una mujer pintando una pared, un

adulto mayor trabajando y un varón con una kipá. En otro libro, en este caso de tercer grado, se incluyen diversos colectivos y grupos en las ilustraciones del manual. Por último, como ya mencionamos en el primer capítulo, en otro manual de cuarto grado se incluye una ilustración que resulta interesante mencionar porque logra trabajar la temática en forma transversal. Se enseña a los niños y a las niñas contenidos de prácticas del lenguaje a la vez que se ilustra acerca de diversas formas de escritura, como la hebrea y la japonesa, promoviendo también aprendizajes en torno a la diversidad cultural.

En este contexto, resulta oportuno señalar que es función de la escuela educar a favor del respeto a la diversidad religiosa, y a tales efectos resulta imprescindible la visibilización de las diversas religiones, creencias y cultos en los ámbitos escolares y a través de las herramientas pedagógicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, recomendamos incluir la diversidad religiosa en toda su extensión y profundidad, valorando sobre todo aquellas creencias que fueron estigmatizadas o invisibilizadas, como los cultos africanistas o las cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Proponemos, además, incorporar la temática del laicismo como la forma claramente democrática para la defensa de la libertad de conciencia. Asimismo, es posible y deseable que la temática se trabaje en relación con la reflexión sobre el antisemitismo, la discriminación racial y la xenofobia.

Consideraciones Finales

Como corolario realizaremos una síntesis de las principales conclusiones a las que arribamos a lo largo de la investigación y plasmaremos algunas sugerencias con el objeto de impulsar el desarrollo de libros y texto escolares que promuevan la educación en la diversidad y contribuyan a prevenir conductas discriminatorias, xenófobas y racistas.

En primer lugar, encontramos oportuno señalar que, en concordancia con la lectura realizada por Fernández Reiris (2010), advertimos que varios textos escolares transmiten la información de manera no controversial, en un lenguaje de pretendida neutralidad, sin desarrollar las dimensiones subjetivas del lenguaje ni de los contenidos. Presentan la realidad social como algo dado y externo al sujeto, con pocas posibilidades de ser modificado. En este contexto, creemos que es fundamental brindarles a los niños, niñas y adolescentes herramientas para que desarrollen un pensamiento crítico sobre los procesos sociales.

Entendemos que el racismo constituye un fenómeno fundamentalmente social y moderno, caracterizado por un conjunto de ideologías, preconceptos, estereotipos y prejuicios que segmentan a las personas en grupos de diversa jerarquía en función de una supuesta herencia genética o cultural, estableciendo relaciones de desigualdad entre los grupos humanos (INADI, 2005, p. 37). En este sentido, comprendemos que las diferentes expresiones de racismo en nuestro país son el resultado de la importación de paradigmas y valores racistas propios de la cultura occidental hegemónica impartida históricamente desde Europa (Lucio, 2013).

Observamos que la discriminación hacia los pueblos indígenas, las personas afrodescendientes y las/os migrantes de países limítrofes es el emergente de la construcción de la nación argentina en el marco de una política de Estado que tenía por objeto “blanquear y civilizar” su población para “fabricar” ciudadanos/as y dar

forma a una cultura común que legitimara la jurisdicción política del nuevo Estado. **La consolidación de lo nacional pasó a depender de la eficacia de los mecanismos de exclusión o asimilación de los “otros” diferentes por etnia, lengua, cultura.** Como se explicita en el Plan Nacional Contra la Discriminación (2005):

En Argentina se produjo un desplazamiento del nacionalismo liberal poscolonial –cuya función era promover un modelo cohesivo del Estado nacional en las nuevas repúblicas americanas– a un nacionalismo étnico que, basado en criterios de discriminación visual y marcado por los presupuestos del higienismo, reclamaba el desarrollo de programas de atención y cuidado de la salud ciudadana desde el Estado. La articulación entre nacionalismo e higienismo sustentó prácticas destinadas a identificar, clasificar y excluir los cuerpos marcados por los estigmas de la diferencia étnica, sexual y económica. Este paradigma médico es lo que confiere su particularidad al armado de la matriz discriminatoria en el país. (p. 261)

A partir de ello, se naturalizan parámetros de normalidad y anormalidad, salud y enfermedad, productividad–capacidad e improductividad-incapacidad. La discriminación a personas con discapacidad se inscribe en este modelo médico o rehabilitador de tipo hegemónico, que aborda la discapacidad como una enfermedad o problema de salud individual, que puede curarse o repararse para volver al estado de “normalidad” aceptable para la construcción de una ciudadanía “productiva y civilizada”.

La “normalización” también se aplica a los modos de comprender las identidades sexuales, las diversas conformaciones familiares y los papeles normativamente establecidos para varones y mujeres.

También es preciso contextualizar la discriminación de género en función de

las normas patriarcales y heteronormativas bajo las que hemos sido educados/as. Históricamente, los textos escolares han situado a la mujer en el ámbito privado, atribuyéndole funciones reproductivas y del cuidado responsable de la vida doméstica. Se han naturalizado como atributos femeninos la delicadeza en los comportamientos, la no violencia, la inclinación por el cuidado de los otros (el altruismo), por las tareas domésticas y manuales, la menor capacidad de abstracción y la belleza (Jaramillo, 2000). La masculinidad, por su parte, ha sido construida en contraposición a ciertos valores y prácticas que son entendidos como femeninos. Las necesidades y las formas de ser y sentir asignadas a los varones han quedado ligadas a las esferas de decisión política, a los escenarios históricos y al mundo del trabajo, situándolos a estos como proveedores dentro de la estructura productiva. Consecuentemente, las diferencias sexuales han servido para legitimar las desigualdades sociales mediante el establecimiento de una jerarquía por la cual todo lo masculino es valorado como superior respecto de aquellos atributos considerados femeninos. Advertimos, en este sentido, que los libros de textos no reflejan los cambios que han acontecido en las últimas décadas, ya que siguen reproduciendo los roles de género tradicionales.

Algo similar sucede en relación con la temática de familias diversas. Actualmente existen numerosas familias ensambladas, familias ampliadas, familias monoparentales, comaternales y copaternales. Pero, lamentablemente, esta diversidad familiar se encuentra invisibilizada en los libros escolares.

Las recomendaciones que se realizarán a continuación buscarán interpelar el discurso social dominante sobre la normalidad (varón, blanco, europeo, cristiano, joven, heterosexual, burgués), que ha tendido a invisibilizar la contribución de diversos grupos históricamente vulnerados en la construcción de nuestra ciudadanía.

Igualdad y no discriminación

Resulta altamente positivo que la temática igualdad y no discriminación aparezca visibilizada en el 62,5 % de los libros de textos. Dentro de este espectro, el 17,5 % de los manuales trabaja la temática en referencia a la sanción y/o vigencia de legislación específica, el 15 % lo hace como parte central y destacada del manual, o bien a través de una unidad específica, y el 37,5 % aborda la cuestión en el marco de unidades temáticas relacionadas (ciencias sociales, historia, geografía, etc.).

En lo que respecta específicamente a las ilustraciones, vemos con agrado el trabajo de las editoriales que han **incrementado la visibilización de los pueblos indígenas y de los/as afrodescendientes**. No obstante, hallamos que **persiste la invisibilización de las personas con discapacidad, las personas migrantes de países limítrofes, las personas de origen asiático, y la no representación de las diversas contexturas físicas y de la diversidad familiar**.

Nuestra recomendación es que **la temática de la igualdad y la no discriminación se incorpore paulatinamente, de manera transversal, y se desarrollen contenidos que contribuyan a la reflexión educativa sobre el racismo, la discriminación racial y la xenofobia**.

Resulta indispensable desentrañar cuáles son los mecanismos de exclusión que perpetúan desigualdad dentro de nuestra sociedad, en pos de desarrollar materiales de estudio que tengan por objeto la construcción de una ciudadanía comprometida con la edificación de una sociedad más justa e igualitaria.

Pobreza

Hallamos que la temática de la pobreza continúa siendo invisibilizada: esta problemática social no es examinada en el 60 % de los libros de textos. Dentro del espectro de casos en que el tema es abordado, advertimos que algunas editoriales enfocan la problemática de la pobreza desde una perspectiva individualista y voluntarista del sujeto, sin hacer mención a los procesos históricos y a los conflictos sociales y económicos que llevaron a su surgimiento y persistencia en la sociedad actual. Observamos que lo antedicho responde a una mirada sesgada sobre la pobreza, ya que pierde de vista la forma en que el contexto social impacta sobre las oportunidades de las personas. A ello se le suma el hecho de que los prejuicios provenientes de los factores socioestructurales tienden a retroalimentarse, generando así un círculo vicioso que limita significativamente las posibilidades de desarrollo de las personas en situación de vulnerabilidad económica y social.

Creemos que es sumamente importante que las editoriales se comprometan a tratar esta problemática para **desarticular, a través de la educación, los prejuicios asociados con la condición socioeconómica**. Para ello, resulta indispensable trabajar sobre un enfoque que tenga en consideración **que la pobreza no solo hace referencia a la carencia de recursos económicos, sino que está ligada a la exclusión social**, en tanto que refiere también a la violación sistemática de los derechos humanos, lo cual supone una restricción o imposibilidad de integración de la persona a la sociedad. Por lo tanto, entendemos que **es necesario reforzar la relación entre esta problemática y la cuestión referida al acceso a los derechos humanos**.

Las editoriales podrían contribuir en el **desarrollo de una mirada crítica sobre la estigmatización y la discriminación que suelen sufrir las personas que viven**

en villas de emergencia. Sería interesante visibilizar las historias de vida de las personas que habitan en estos asentamientos precarios y son discriminadas en la escuela, en el trabajo, en los hospitales y en el acceso a servicios como consecuencia de su zona de residencia.

Asimismo, es importante que **el abordaje de la relación de determinados colectivos con la problemática de la pobreza se vea acompañado de una interpretación compleja y profunda, ya que de lo contrario puede derivar indirectamente en lecturas simplificadoras de la realidad y sus complejidades.**

Sugerimos referirse a las *personas en situación de pobreza* y no a *los pobres*, ya que la pobreza involucra un contexto socioeconómico específico; no constituye un rasgo esencial de la subjetividad.

Aspecto físico

En otro orden de cosas, desde el INADI invitamos a las editoriales a incluir en los libros de textos ilustraciones que den cuenta de la diversidad desde un paradigma estético inclusivo; es decir, reflejando una diversidad étnica, cultural y etaria opuesta al modelo estético hegemónico. Es necesario que, desde las escuelas, se desarticule tanto el viejo racismo (cultural y fenotípico) como el **nuevo racismo de carácter social que asume un patrón estético hegemónico, que establece un determinado tipo de cuerpo como normal.**

En el relevamiento realizado observamos que la gran mayoría de imágenes presentes en los libros escolares responden a un paradigma de cuerpo delgado, de tez clara, en el que prácticamente no están presentes ni las personas adultas mayores ni las personas con discapacidad (tema que se desarrolló en profundidad en el capítulo

correspondiente, pero que no es posible desvincular del modelo de belleza hegemónica y del “cuerpo normal y sano”, tal como se lo construye en nuestras sociedades).

Familias diversas

La familia es una institución social e histórica, con un devenir particular según las distintas sociedades, las cuales han ido conformando estructuras familiares y de parentesco muy variadas. Esta variabilidad no es azarosa ni se halla puramente ligada a diferencias en las costumbres: **hay potentes procesos de cambio social, económico, tecnológico y político de los cuales forman parte las transformaciones en la familia.**

A partir de estas realidades sociales, históricas y culturales, se han asignado roles y funciones a sus miembros y se han construido nociones, significados y valores que legitiman determinadas conformaciones familiares en detrimento de otras, jerarquizando a sus miembros.

El modelo nuclear heterosexual-reproductivo de pareja y familia es construido en el marco de la modernidad, como una vía para mejorar la calidad de la fuerza productiva de la población, en el contexto de surgimiento de la sociedad capitalista y el Estado moderno. Esto no quiere decir que desde ese momento no hayan existido otros tipos de familia, sino que este modelo se mantiene dominante a partir de su naturalización y su jerarquización. El movimiento complementario fue el ocultamiento y la proscripción de las otras formas de familia, lo cual implicó su desvalorización e invisibilización.

Las dimensiones que conforman la definición clásica de familia (la sexualidad,

la procreación, la convivencia) han sufrido en la actualidad enormes transformaciones y han evolucionado en direcciones divergentes. El matrimonio heterosexual de a poco va perdiendo el monopolio de la sexualidad legítima, y la procreación y el cuidado de los hijos no siempre ocurre bajo un mismo techo, en la convivencia cotidiana de un varón y una mujer.

Lo que tenemos en curso es una creciente multiplicidad de formas de familia y de convivencia. Como afirma Elizabeth Jelin (2010), esta multiplicidad “puede también ser vista como parte de los procesos de democratización de la vida cotidiana y de la extensión del ‘derecho a tener derechos’ (inclusive al placer), con lo cual la idea de crisis se transforma en germen de innovación y creatividad social” (p. 4).

Advertimos que resultaría importante que las editoriales acompañen a los niños, niñas y docentes en la comprensión de su entorno social, desarticulando los prejuicios sobre los distintos tipos de familias y favoreciendo la aceptación y el respeto de esta realidad social en el interior del aula.

Por tanto, consideramos conveniente que los libros escolares hagan referencia a la legislación nacional e internacional que garantiza y promueve el derecho a la igualdad y la no discriminación y el respeto a la diversidad familiar. En este contexto, no podemos dejar de mencionar la ley de matrimonio igualitario (Ley de Matrimonio Civil N° 26.618) y la Ley Identidad de Género, que han venido a reconocer los derechos de los diversos tipos de familia en condiciones de igualdad. Proponemos a las editoriales que se aborde en forma transversal la temática de familias diversas, **representando todos los modelos de familia, ya que esto permitiría que los niños, niñas y adolescentes tengan la posibilidad de educarse en clave de derechos humanos.** Resulta esencial que puedan conocer cuáles son sus derechos y los de sus familias

para que logren ejercerlos.

Asimismo, consideramos que desde un enfoque pedagógico resultaría enriquecedor que los/as estudiantes puedan sentirse identificados con las representaciones que figuran en los libros de texto escolares.

Recomendamos también utilizar el plural (*familias*), ya que el singular posiciona implícitamente un modelo de familia por encima del resto. De este modo, se visibilizarían a nivel morfológico las múltiples formas en que se desarrollan los lazos familiares entre las personas, en consonancia con el proceso social que posibilita el reconocimiento de la diversidad familiar existente en el entramado social.

Género

La igualdad de género es otro eje temático importante que debemos analizar en los textos escolares con el objetivo de contribuir a reducir las desigualdades existentes en la sociedad.

Una primera conclusión es que **la presencia de mujeres y varones en las ilustraciones está equilibrada**; sin embargo, notamos aún la existencia de estereotipos en los roles y ámbitos asignados a cada género. **Como ya ha sido señalado, los escenarios históricos, políticos y laborales son protagonizados mayoritariamente por varones.**

Es necesario que los textos reflejen los cambios producidos en las funciones y roles que mujeres y varones desempeñan en la actualidad –en las esferas laborales, sociales y políticas– y no sigan reproduciendo los roles estereotipados

de género. Debemos tener presente que perpetuar este modelo implica colaborar con estructuras de dominación y desigualdad social. En este sentido, la Ley N° 26.485 –“Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”– y su Decreto Reglamentario reconocen que, desde los roles estereotipados de género y con la excusa de la diferencia biológica, se fijan las características de la masculinidad como parámetro de las concepciones humanas y así se institucionaliza la desigualdad en perjuicio de las mujeres, piedra angular de la violencia de género.

En relación con los escenarios históricos, observamos que la presencia de las mujeres es escasa en la enseñanza de las ciencias sociales. **Las mujeres son parte de la historia de la humanidad: su ausencia en el relato historiográfico debe ser explicada y puesta en cuestión.** Es necesario visibilizar las causas que generaron la ausencia de las mujeres como agentes sociales, por las que las mujeres fueron mayoritariamente excluidas. Por ello, nuestro compromiso es contribuir a visibilizarlas en todas sus dimensiones.

Por otro lado, es interesante analizar el lugar en el que se ubica a las mujeres en la historia cuando se las hace aparecer: generalmente son representadas como un conjunto homogéneo (mazamorreras, lavanderas, costureras, etc.) y, de ser individualizadas, se las presenta como notables excepciones: Mariquita Sánchez de Thompson, Juana Azurduy, etc.

Como sostiene Dora Barrancos (2007), en la historia argentina todas las mujeres vivieron la dominación del patriarcado, pero esto no significa que fueran un grupo homogéneo en el que las diferencias étnicas, de estatus y/o de clases no marcaran diferencias importantes entre las condiciones de vida de unas y otras. Por ejemplo, Barrancos (2007) analiza cómo las mujeres europeas desplegaron su poder sobre las

mujeres indígenas, afrodescendientes, “mestizas” y pobres, quienes se encontraban así en una situación particular de doble sometimiento. Recomendamos que en los libros de textos escolares no solo se refleje esta realidad sino también se analicen las causas históricas y particulares de ese modelo patriarcal.

Consideramos que en cuanto al tema de la igualdad de género es necesario avanzar en un enfoque de género integral en la elaboración del material escolar. Es quizás en este punto donde hemos encontrado mayores dificultades y desfases, más allá de algunas buenas producciones que fueron señaladas en el capítulo 4.5., pero que no alcanzan para cambiar el cuadro general que nos devuelven los libros analizados.

Insistimos nuevamente en la utilización del lenguaje de género. Consideramos que el lenguaje no es neutral y suscita cambios culturales. En este caso, la utilización de este lenguaje contribuye a una mayor visibilización de las mujeres en diversos ámbitos.

Asimismo, respetando la Ley N° 26.150, **impulsamos a las editoriales a que incluyan en sus libros de texto contenidos de educación sexual integral.** Articulando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; procurando conocimientos precisos, pertinentes y actualizados.

Por último, invitamos a que incorporen la temática de género de manera transversal para lograr una efectiva desarticulación de prejuicios y estereotipos de varones y mujeres.

Afrodescendientes

La temática afrodescendiente aparece en un alto porcentaje de los textos escolares relevados (65 %). En el relevamiento realizado notamos que se ha incorporado, en forma paulatina, la presencia de este colectivo. **Sin embargo, mayoritariamente se la sigue remitiendo al pasado con relación a la historia colonial y a la esclavitud.**

Como hemos mencionado en el cuerpo del informe, sugerimos a las editoriales que al tratar el tema mencionen a figuras históricas afrodescendientes relevantes en la vida cultural o intelectual, así como también a personas que hayan luchado contra el racismo, como una manera de relacionar el pasado con el presente, que permita vincular procesos y problematizarlos, a la vez que transversalizar contenidos de derechos humanos en la enseñanza de las ciencias sociales.

En el mismo sentido, creemos que es necesario explicar en profundidad los conceptos de *raza*, *casta*, *mestizo* y toda otra categoría surgida del orden colonial de castas; es ineludible romper con narrativas en las que prevalece una concepción de la realidades sociales como algo dado y atemporal, externo e independiente de los grupos sociales, de sus contradicciones y pujas. Recomendamos, además, que al reflejar este colectivo en la actualidad se preste especial atención a evitar representarlo en forma estereotipada a través de prácticas y festividades exóticas y pintorescas.

Por último, queremos hacer hincapié en que celebramos el entendimiento logrado con las editoriales a través del trabajo conjunto en estos últimos años en cuanto a la necesidad de incorporar al colectivo de personas afrodescendientes, su historia y actualidad en los contenidos de los libros escolares. Nos resta avanzar aún más en un paradigma inclusivo, igualitario y de no discriminación.

Discapacidad

Entendemos la discapacidad de forma dinámica: como resultado de la interacción de las personas con deficiencias y las barreras que encuentran en su entorno social. Estas barreras –que pueden ser arquitectónicas, socioculturales o simbólicas– impiden la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En este sentido, **en consonancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (ratificada en nuestro país en 2008 mediante la Ley N° 26.378) **promovemos el modelo social de la discapacidad**, que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y al contexto social como un factor clave para determinar el grado de participación del colectivo en la sociedad.

Vemos con preocupación la marcada invisibilización de la temática en los libros de texto escolares. A partir del relevamiento, **hemos advertido que en el 82,5 % de los manuales no aparece ninguna mención referente al colectivo, tanto en el texto como en las imágenes, lo cual contribuye a consolidar las barreras socioculturales.**

Portanto, creemos que resulta indispensable el compromiso de las editoriales para visibilizar la temática de manera transversal. A tales efectos, sugerimos que se aborde la discapacidad cuando se habla del deporte, de la música, de las ciencias naturales, sociales, personalidades históricas, etc. A título de ejemplo, podríamos nombrar a Los Murciélagos, que son un equipo de fútbol cuyos jugadores tienen discapacidad visual; a un músico como Ludwig Van Beethoven, cuya discapacidad auditiva no le impidió convertirse en uno de los compositores más importantes de la historia de la música; al grupo Alas, integrado por personas con distintas discapacidades; a Stevie Wonder,

músico con discapacidad visual, etc. Entre los científicos y matemáticos, podemos mencionar a Stephen William Hawkins y John Nash; entre los/as artistas no podemos dejar de referirnos a Vincent Van Gogh, que tenía una discapacidad mental; a Frida Kahlo, que sufrió de poliomielitis; a Francisco Goya, que tenía una discapacidad auditiva; entre los escritores y escritoras, podemos mencionar a Helen Keller, que tenía una discapacidad visual y auditiva, entre otros y otras.

Asimismo, cabe la posibilidad de incorporar personas con discapacidad en la descripción de los ejercicios matemáticos, en los ejemplos y ejercicios de gramática o, incluso, en los relatos literarios; lo mismo cuando se aborda el tema de construcción de ciudadanía y accesibilidad electoral; y especialmente con relación a la problemática de la discriminación y el acceso a derechos; respecto de la sanción y/o vigencia de leyes específicas; y, por sobre todas las cosas, es fundamental aproximarse a todos estos tópicos desde un enfoque de derechos basado en la primacía del ejercicio de la autonomía de las personas con discapacidad. En este sentido, también sería relevante que se visibilizaran las distintas discapacidades: físicas, mentales, intelectuales o sensoriales. De igual modo, sería importante incorporar el tema de la accesibilidad arquitectónica en las imágenes, ya que, en general, las escuelas, los edificios, los hospitales y los diseños urbanos aparecen representados con innumerables barreras arquitectónicas.

Conforme hemos destacado en el análisis sobre la temática, para derribar barreras y lograr un cambio cultural es fundamental reflexionar sobre los usos del lenguaje, puesto que tanto los mensajes como los modos de transmitirlos contribuyen a la elaboración e imposición de ciertos sentidos sobre la realidad social. Por eso, desaconsejamos el uso de términos como *personas con necesidades especiales* o *personas con capacidades diferentes*, que contribuyen a licuar la visibilización del colectivo. Por ello, recomendamos utilizar la palabra *discapacidad* para favorecer una

efectiva visibilización del colectivo.

Sugerimos utilizar la denominación *persona con discapacidad*, en lugar de *discapacitado/a*, ya que de lo contrario se estaría denominando una característica como constitutiva de la persona. Esta terminología permite cuidar la individualidad del sujeto y ubicar a la discapacidad en su rol de cualidad que no agota ni define todo lo que un sujeto es o pueda llegar a ser.

En otro orden de cosas, invitamos a las editoriales a desarrollar materiales accesibles, no solo atendiendo a pedidos especiales sino desarrollando, además, un diseño universal de los libros de texto – atento a las diversas discapacidades desde su génesis– a través de la incorporación de distintas pautas de accesibilidad.

Migrantes

En cuanto a la temática migratoria, **advertimos que los textos escolares mantienen un discurso de matriz eurocéntrica pese a la continua reconfiguración intercultural de la población de nuestro país y a las profundas modificaciones de nuestra normativa.**

En primer lugar, impulsamos un abordaje en consonancia con la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871, que introdujo el reconocimiento del derecho a migrar y la obligación del Estado a garantizarlo. Esta normativa ha significado un cambio de paradigma, que garantiza el acceso a los derechos esenciales de los/as migrantes, independientemente de su condición migratoria.

Conforme ha destacado la Corte Interamericana de Derechos Humanos (citado

en Ceriani Cernadas, Fava & Morales, 2009):

... la situación migratoria regular y la nacionalidad de una persona en un Estado no son condiciones para que se respete y garantice el principio de igualdad y no discriminación, puesto que dicho principio tiene carácter fundamental y todos los Estados deben garantizarlo a sus nacionales y a toda persona extranjera que se encuentre en su jurisdicción. (p. 123)

Sin embargo, tanto la nacionalidad como la situación migratoria de las personas suelen ser aspectos tenidos en cuenta para desconocer y/o restringir el respeto de los derechos humanos.

Desde el INADI consideramos indispensable profundizar el abordaje sobre la xenofobia: es decir, el desprecio, odio o rechazo que se da en la Argentina hacia las migraciones latinoamericanas; ya que, como ya lo hemos señalado, se trata del colectivo sobre el cual se manifiesta de manera más palmaria la vulneración de derechos en nuestro país.

Por tanto, convocamos a las editoriales a que contribuyan a desarrollar una mirada crítica frente al acceso desigual a los bienes materiales y simbólicos como consecuencia del origen migratorio, con el objeto de valorar el enriquecimiento que emana de la interculturalidad y fortalecer una concepción de la migración como un derecho humano fundamental.

Proponemos que la referencia a migrantes en los libros de texto no esté solo focalizada en festividades, celebraciones pintorescas y exóticas, sino en la construcción conjunta de nuestra identidad nacional, que se enriquece ante la interacción y el diálogo entre las distintas culturas.

Encontramos oportuno citar la postura de Ceriani, Cernadas, Fava y Morales (2009) en cuanto que han destacado que recurrir actualmente al término *ciudadanos* en alusión a la nacionalidad de una persona resulta una interpretación desfasada (a saber: decimonónica). En virtud de lo antedicho, subrayan que debería desligarse el concepto de ciudadanía de la noción de nacionalidad para trasladarse en sus alcances referenciales –de manera incluyente– a quienes comparten una misma comunidad social y política, independientemente del lugar donde hayan nacido.

Por último, recomendamos el uso del término *migrantes*, en referencia al proceso global y no a la situación de ingreso o egreso del país.

Indígenas

Con respecto a la incorporación de la temática indígena en los textos escolares, **advertimos con interés una mayor visibilización de la temática: no solo es abordada como un hecho del pasado, sino también como parte de nuestro presente.** Asimismo, observamos que se la trata en términos de una temática específica, lo mismo que transversalmente en diversas áreas.

A pesar de estos avances, algunos libros escolares todavía presentan interpretaciones etnocéntricas que invisibilizan a los pueblos indígenas. Estas interpretaciones sustentan visiones sesgadas y jerarquizadas de procesos históricos, como se puede observar con relación a los contenidos desarrollados en torno a la llamada *Conquista del Desierto*, o la efeméride del 12 de Octubre cuando se la presenta como “un encuentro de culturas”. De esta manera, se pone en evidencia las resistencias culturales e ideológicas que aún impiden abordar ciertos temas nodales de la historia argentina desde el paradigma del respeto a la diversidad cultural.

En este sentido, cabe señalar que a partir del Decreto 1584, de noviembre de 2010, **el feriado correspondiente al 12 de Octubre fue renombrado *Día del Respeto a la Diversidad Cultural*. Esta nueva denominación se inscribe dentro del espíritu del artículo 75 de la Constitución nacional**, que reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que ocupan, entre otros derechos. Esta modificación nominal que postula el decreto es de gran importancia para la revalidación de la memoria y la cultura de los pueblos indígenas y la sociedad argentina (INADI, 2011b).

A su vez, consideramos que es necesario hacer un esfuerzo por alejarnos de los marcos típicos de interpretación y conocimiento propios de las sociedades occidentales y de los paradigmas etnocéntricos, que tienden a trasladar de forma mecánica concepciones universalistas, homogeneizantes y totalizadoras, que no se corresponden con la gran variedad cultural de los pueblos indígenas, considerando que solo en Argentina viven más de treinta pueblos.

La Constitución nacional y los convenios de la OIT garantizan el respeto a la identidad de los pueblos indígenas y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Por ello, convocamos a las editoriales a que, a través de los libros de textos, colaboren en la inclusión social y cultural de los pueblos indígenas. Reivindicar las identidades indígenas significa reconocer sus culturas, lenguas e historias, que forman parte de una diversidad cultural mayor, que es la de toda la sociedad argentina.

Por último, en cuanto a la terminología, respetamos el criterio del movimiento indígena internacional, que prefiere autodenominarse como *personas indígenas* o *pueblos indígenas*.

Diversidad religiosa

Finalmente, hemos analizado el abordaje de la diversidad religiosa en los textos escolares tomando como punto de partida la laicidad del Estado argentino.

En el relevamiento de los textos escolares hemos observado que predomina la representación de la religión Católica Apostólica Romana, en detrimento de la valoración igualitaria de la diversidad religiosa, por cuanto se omite referenciar las múltiples religiones, creencias y cultos. Es pertinente señalar que también deben ser valorados, en condiciones de igualdad, el agnosticismo y el ateísmo.

Consideramos sustancial que desde la educación se contribuya a desarticular la estigmatización que suele haber respecto de las espiritualidades indígenas, a través de su folclorización, y de las religiones africanistas, al asociarlas con prácticas peligrosas y macabras.

En síntesis, sugerimos incorporar la temática del laicismo, que constituye la precondition necesaria para la efectiva igualdad de todas/os las/os ciudadanas/os con miras a garantizar la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Proponemos, asimismo, que el abordaje de la diversidad religiosa se entrecruce con la reflexión sobre el antisemitismo, la discriminación racial y la xenofobia.

Corolario

Hemos planteado esta investigación partiendo de la convicción de que los textos escolares contribuyen a la educación de las personas con una significativa incidencia en la formación de principios y valores ligados a los derechos humanos y a la democracia.

Hemos argumentado, asimismo, que los estereotipos y prejuicios son un producto social y cultural que suele condicionar el comportamiento humano, las creencias y los juicios de valor. En virtud de ello, en esta investigación nos hemos propuesto identificar aquellos contenidos e ilustraciones que contribuyen a perpetuar estereotipos y prejuicios que impiden que las personas ejerzan derechos humanos fundamentales en condiciones de igualdad.

Esta desigualdad encuentra su causa en la pertenencia de estas personas a grupos que históricamente han sido excluidos. Siguiendo esta línea de reflexión, en cada capítulo hemos incorporado una descripción sobre los datos históricos y sociales que dan cuenta del fenómeno de exclusión sistemática a la que se encuentran sometidos amplios sectores de la sociedad. No debe perderse de vista que:

En Argentina, no hay prácticamente normas que excluyan a las mujeres, los discapacitados, los indígenas, u otros grupos vulnerables [...] del ejercicio de los derechos [...]. Sin embargo, *de hecho*, esos derechos son para ellos solo palabras. Y ello no como consecuencia de la desigualdad de hecho, sino como resultado de una situación de exclusión social o de sometimiento de estos grupos por otros que, en forma sistemática y debido a complejas prácticas sociales, prejuicios y sistemas de creencias, desplazan a mujeres, discapacitados, indígenas u otros grupos de personas de ámbitos en los que ellos se desarrollan o controlan. (Saba, 2007, p. 4)

Como hemos señalado a lo largo de la investigación, el texto escolar como

herramienta de educación mantiene una relación íntima con el contexto social. **Si bien los textos escolares no inventaron el sexismo, el racismo, la xenofobia o las visiones sesgadas sobre la diversidad étnica, se ven atravesados por sus manifestaciones en la medida en que están integrados a una cultura que jerarquiza a partir de valores hegemónicos.**

A ello se le suman nuevas variables, ya que los saberes que hasta el siglo XX solo eran transmitidos a través de los libros escolares hoy se encuentran con distintos dispositivos que los vehiculizan a través de la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El acceso a la tecnología es sin duda el cambio más contundente que se registra en la sociedad, y expone a la escuela a la revisión de sus prácticas y modelos de enseñanza. En este contexto caracterizado por un aluvión de información, **creemos que el desafío actual pasa por brindar a los niños, niñas y adolescentes las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad crítica sobre la información que circula**, para que puedan discernir y estén en condiciones de elegir.

Consideramos relevante destacar que, tal como se ha analizado, los libros de texto escolares no son universos homogéneos, sino que conviven en ellos diversos discursos que evidencian de qué modo van irrumpiendo nuevas concepciones sobre los grupos históricamente vulnerados.

Teniendo en consideración que los textos escolares actúan como vehiculizadores de determinadas visiones del mundo –al mismo tiempo que generan puntos de ruptura–, **celebramos el compromiso asumido por las editoriales que han puesto el interés en abordar la temática de la discriminación, la xenofobia y el racismo en pos de promover la educación en derechos humanos y para ellos (es decir, en**

su filosofía y para su puesta en práctica). Esperamos poder continuar trabajando mancomunadamente, con miras a construir una ciudadanía activa, formada y comprometida con la edificación de una sociedad más justa, democrática, inclusiva e igualitaria.

Anexo

Instrumento para la revisión de textos escolares

ENCUESTA

INDIQUE LOS SIGUIENTES DATOS

N°
(No completar por el Evaluador/a)

Nombre y Apellido Evaluador/a.....	Área del INADI.....		
Título del manual/ texto escolar.....	Editorial.....	Páginas.....	Grado escolar....
Área curricular del manual:			
Formatos del manual: Impreso/papel..... CD/DVD..... Acceso Web..... Signografía Braille.....	Observaciones:		

A) TEMAS E ILUSTRACIONES GENERALES:

1. ¿De qué modo se considera la temática de la igualdad y la no discriminación?

RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No hay referencias
2. En referencia a la sanción y/o vigencia de legislación específica
3. Forma parte de unidades temáticas relacionadas
(Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, DDHH, etc.)
4. Forma parte central y destacada del manual
(como unidad/ como eje transversal de distintas unidades)
98. Otro.....

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 1 PASAA PREGUNTA 4

2. ¿De qué modo es reflejada/acompañada esta temática en las ilustraciones?

RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No hay ilustraciones
2. Referencia a símbolos, instituciones u objetos que no refieren a personas.
(Ej. Logos institucionales, símbolos étnicos, religiosos, etc.)
3. Referencia a un colectivo/grupo discriminado
4. Referencia a más de un colectivo/grupo discriminado
98. Otro.....

3. ¿A qué colectivos/grupos discriminados se refieren las ilustraciones del manual?

RESPUESTA MÚLTIPLE

1.	A las personas en situación de pobreza
2.	A las personas con sobrepeso/obesidad
3.	A las personas viviendo con VIH-SIDA
4.	A las personas por su estado de salud
5.	A las personas con discapacidad
6.	A las personas migrantes de países limítrofes
7.	A los colectivos LGTBI
8.	A los colectivos de diversidad religiosa
9.	A las/os adultos/as mayores
10.	A las familias diversas
11.	A las mujeres
12.	A las/os niñas/os
13.	A personas de origen asiático
14.	A personas afrodescendientes
15.	A las personas pertenecientes a pueblos indígenas originarios
16.	A las personas jóvenes
98.	Otros.....



4. ¿De qué modo se considera la problemática de la pobreza a lo largo del manual?

RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No hay referencias
2. En relación a los obstáculos de las personas para acceder a determinados derechos y/o servicios públicos
(salud, educación, trabajo, vivienda, vestimenta, etc.).
3. Asociada a determinados lugares geográficos de nuestro país, del continente o del mundo.
4. Forma parte de unidades temáticas relacionadas -Ciencias Sociales, Historia (historia de nuestro país, historia mundial, papel del Estado, políticas sociales).
5. Se referencia a colectivos/grupos asociados a situación de pobreza o exclusión.
98. Otros.....

SI RESPONDIÓ OPCIONES 1, 2, 3 o 4 PASA A PREGUNTA 6

SI RESPONDIÓ 5 o 98 PASA A PREGUNTA 5.

5. ¿A qué colectivos/grupos se hace referencia cuando se aborda la temática de la pobreza? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. migrantes
2. afrodescendientes
3. jóvenes
4. pueblos indígenas originarios
98. Otros.....

6. A lo largo de las ilustraciones del manual ¿predominan los siguientes modelos de personas? RESPONDER EN LOS TRES CASOS:

1. niñas/os, adolescentes y adultos de piel color claro	1. Si 2. No
2. personas flacas y altas (estilizadas)	1. Si 2. No
3. personas de aspecto joven	1. Si 2. No

7. A lo largo del manual, ¿cómo considera que están representadas los siguientes tipos familias en las ilustraciones desde el punto de vista de su frecuencia?

	Nunca	En una ocasión	En más de una ocasión	En todos los casos
1.Familia Nuclear	1	2	3	4
2.Familias ampliadas/extendidas	1	2	3	4
3.Familias ensambladas	1	2	3	4
4.Familias monoparentales	1	2	3	4
5.Co-maternidades/co-paternidades	1	2	3	4

B) GÉNERO:

8. A lo largo del manual, ¿cómo considera que están representadas las mujeres en las ilustraciones desde el punto de vista de su frecuencia?

1. Menor presencia que los varones 2. Igual presencia que los varones
3. Mayor presencia que los varones



9. A lo largo del manual, ¿de qué modo/s están representadas las mujeres y los varones en las ilustraciones?

En la columna A circule para cada género las opciones de ámbitos y roles/acciones que están presentes en las ilustraciones de los textos.

En la columna B circule únicamente las 3 opciones de ámbitos y 3 opciones de roles/acciones que reflejen el predominio de presencia para cada género en las ilustraciones. Esta selección debe realizarse 1. en relación a las imágenes de las mujeres ¿en qué ámbitos y roles predominan las imágenes de mujeres?; 2. en relación a las imágenes de los varones ¿en qué ámbitos y roles predominan las imágenes de los varones?

Ámbitos	A		B	
	1.Mujeres	2.Varones	3.Predominio Mujeres (solo 3)	4.Predominio Varones (solo 3)
Familia	1	1	1	1
Esferas de decisión política	2	2	2	2
Escuela	3	3	3	3
Hogar	4	4	4	4
Mundo del trabajo	5	5	5	5
Medios de comunicación	6	6	6	6

Escenarios históricos	7	7	7	7
Cultura	8	8	8	8
Sin ámbitos particulares	9	9	9	9
Otros:.....	98	98	98	98
Roles/Acciones	A		B	
	1.Mujeres	2.Varones	3.Predominio Mujeres (solo 3)	4.Predominio Varones (solo 3)
Labores domésticas	1	1	1	1
En situación de consumo, compras	2	2	2	2
Tareas relacionadas al cuidado de los/as hijos/as	3	3	3	3
Enseñanza/Docencia	4	4	4	4
Actividad Políticas	5	5	5	5
Trabajadores/as de servicios	6	6	6	6
Trabajadores/es de industria	7	7	7	7
Trabajadores/as rurales	8	8	8	8
Actividades culturales, artísticas	9	9	9	9
Modelos publicitarias/os	10	10	10	10

Actividades profesionales	11	11	11	11
Personajes/Figuras históricas (políticas, sociales, científicas, etc)	12	12	12	12
Personajes del espectáculo	13	13	13	13
Juegos, niños/as	14	14	14	14
Actividades sindicales, en movimientos sociales o comunitarios	15	15	15	15
Deportistas	16	16	16	16
Otros.....	98	98	98	98



10. ¿En qué medida se utiliza lenguaje de género? (“todas y todos”; “las y los...”; “personas”, “empleadas”; etc.)

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| 1. No se utiliza | 2. Se utiliza en ciertas ocasiones |
| 3. Se utiliza en forma extendida | |



10.1 ¿De qué forma se utiliza el lenguaje de género? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. Usos genéricos para designar a mujeres y hombre

(estudiantado, profesorado, funcionariado; población, pueblo, infancia, niñez).

2. Nombres abstractos de acciones o cualidades

(en lugar de tutor, tutoría; jefe/jefatura; asesor/asesoría)

3. Anteponiendo la palabra “persona” a la expresión

(persona con discapacidad, persona emprendedora; persona solicitante)

4. Uso de los dos géneros gramaticales

(niñas y niños; trabajadoras y trabajadores; desempleadas y desempleados)

98. Otros.....

C) AFRODESCENDIENTES

11. ¿De qué modo/s está presente la temática de los/as afrodescendientes?

RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No hay referencias
2. En referencia a la sanción y/o vigencia de legislación específica
(Tratados Internacionales y tratados de Derechos Humanos)
3. En descripciones de diferentes temáticas y/o en consignas de actividades
4. Forma parte de unidades temáticas relacionadas (
Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, etc.)
5. Únicamente en ilustraciones
98. Otro.....

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 1 PASA A PREGUNTA 15

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 5 PASA A PREGUNTA 13

12. ¿De qué modo/os se considera el contenido específico sobre la temática y las personas afrodescendientes? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. En referencias a su cultura en el presente.
2. En referencia a temáticas sobre la “identidad nacional”, la formación del Estado-Nación
3. En referencia a la exposición histórica de la esclavitud
4. En referencia a la problemática de la discriminación/racismo
5. En referencia al acceso a derechos
6. En referencia a la diversidad y riqueza cultural
7. En referencia a eventos/circunstancias de otros países americanos
8. En referencia a temáticas de pobreza (criminalización del “afrodescendiente pobre” o asociación con fenómenos de “hambre en África”)
9. En descripciones de diferentes temáticas y/o en consignas de ejercicios prácticos, tareas, actividades de integración, etc
10. En referencia a Personajes/Figuras históricas (políticas, sociales, científicas, etc)
98. Otro.....

13. A lo largo del manual, ¿cómo considera que están representadas las personas afrodescendientes en las ilustraciones desde el punto de vista de su frecuencia?

1. Presentes en una proporción baja 2. Presentes en una proporción media
3. Presentes en una proporción alta

14. ¿De qué modos están representados los afrodescendientes en las ilustraciones?

RESPUESTA MÚLTIPLE

1. Como parte del pasado histórico
2. En referencia a fechas festivas/celebraciones
(25 de Mayo/Diversidad Cultural, etc)
- 3 En referencia a la problemática de la discriminación/racismo
4. En referencia al acceso a derechos
5. En situaciones indistintas de la actualidad
6. Como deportistas
7. En relación a pautas culturales asociadas a religiones africanistas o prácticas exotizantes.
98. Otro.....

D) PERSONAS CON DISCAPACIDAD

15. ¿De qué modo/s está presente la temática de la discapacidad? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No hay referencias
2. En referencia a la sanción y/o vigencia de legislación específica
3. En descripciones de diferentes temáticas y/o en consignas de ejercicios prácticos, tareas, actividades de integración, etc.
5. Únicamente en ilustraciones
98. Otro.....

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 1 PASA A PREGUNTA 21

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 5 PASA A PREGUNTA 18

16. ¿Qué tipos de discapacidad son abordadas en los contenidos del manual?

RESPUESTA MÚLTIPLES

1. Motora	2. Sensorial-visual/Sensorial-auditiva	
3. Visceral	4. Mental-intelectual	98. Otro.....

17. ¿De qué modo se considera el contenido específico sobre la temática de las personas con discapacidad? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. En referencia a una problemática de salud
2. En referencia a la problemática de la discriminación
3. En referencia al acceso a derechos
4. A través de un enfoque de asistencia y requerimiento en términos de ayuda
5. Asociado a la niñez
6. En tanto problema/dificultad particular/biográfica de un individuo
7. En referencia a Personajes/Figuras históricas (políticas, sociales, científicas, etc.)
8. A través de un enfoque de derechos basado en la primacía del ejercicio de la autonomía
98. Otro.....

18. A lo largo del manual, ¿cómo considera que están representadas las personas con discapacidad en las ilustraciones desde el punto de vista de su frecuencia?

- 1. Presentes en una proporción baja
- 2. Presentes en una proporción media
- 3. Presentes en una proporción alta

19. ¿Qué tipos de discapacidad están representados en las ilustraciones del manual?
RESPUESTA MÚLTIPLE

- 1. Motora 2. Sensorial-visual/Sensorial-auditiva 98. Otro.....

20. ¿Con qué denominación específica se refiere a las personas con discapacidad?
RESPUESTA MÚLTIPLE

- 1. Personas con necesidades especiales
- 2. Personas con capacidades diferentes
- 3. Personas con discapacidad
- 4. Discapacitados/as
- 98. Otro.....

E) MIGRANTES

21. A lo largo del manual, ¿qué se entiende por migrantes? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. Personas de origen europeo que viven en Argentina
2. Personas de origen latinoamericano que viven en Argentina
3. Personas de origen asiático que viven en Argentina
4. Personas de origen africano que vive
5. Personas de otros países del mundo que viven en Argentina
6. Personas del mismo país que se trasladan de un lugar a otro ya sea definitiva o temporariamente ("migración golondrina").

22. ¿De qué modo/s está presente la temática de los/as migrantes latinoamericanos/as? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No hay referencias
2. En referencia a la sanción y/o vigencia de legislación específica
3. En descripciones de diferentes temáticas y/o en consignas de ejercicios prácticos, tareas, actividades de integración, etc
4. Forma parte de unidades temáticas relacionadas
(Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, etc.)
5. Constituye una unidad temática en sí misma
6. Únicamente en ilustraciones
98. Otro.....

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 1 PASA A PREGUNTA 27

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 6 PASA A PREGUNTA 24

23. ¿De qué modo/os se considera el contenido específico sobre la temática de las personas migrantes de países limítrofes? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. En referencia a temáticas sobre la identidad nacional
2. En referencia a la problemática de la discriminación/racismo/xenofobia
3. En referencia al acceso a derechos
4. En referencia a la diversidad y riqueza cultural
5. En referencia a eventos/circunstancias de otros países latinoamericanos
6. En referencia a temáticas sobre los fenómenos migratorios del siglo XX
7. Como uno de los fenómenos característicos de la globalización contemporánea
8. En referencia a temáticas de pobreza
98. Otro.....



24. A lo largo del manual, ¿de qué modos están representados los/as migrantes latinoamericanos/as en las ilustraciones? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. En referencia a fechas festivas/celebraciones (Fechas patrias, Bicentenarios/ Diversidad Cultural, etc)

2 En referencia a la problemática de la discriminación

3. En referencia al acceso a derechos

4. En situaciones indistintas de la actualidad

5. Como deportistas, artistas, etc.

6. En relación a pautas culturales asociadas a prácticas exóticas / representados desde lo pintoresco.

98. Otro.....

25. ¿Con qué denominación específica se refiere a las personas migrantes? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. Inmigrantes 2. Migrantes 3. Extranjeros/as 4. Por denominación de su nacionalidad (bolivianas/os, paraguayas/os, etc.) 98. Otro.....

26. ¿Con qué denominación específica se refiere a las personas migrantes que no cuentan con la documentación para residir en el país? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. Ilegales
2. Irregulares
3. Clandestinos
4. Indocumentados o “sin papeles”
98. Otro.....



F) PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS

27. ¿De qué modo/s está presente la temática de los pueblos indígenas originarios? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No hay referencias
2. En referencia a la sanción y/o vigencia de legislación específica
3. En descripciones de diferentes temáticas y/o en consignas de ejercicios prácticos, tareas, actividades de integración, etc
4. Forma parte de unidades temáticas relacionadas (Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, etc.)
5. Constituye una unidad temática en sí misma
6. Únicamente en ilustraciones
98. Otro.....

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 1 PASAA PREGUNTA 31

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 6 PASAA PREGUNTA 29



28. ¿De qué modo/os se considera el contenido específico sobre la temática y los pueblos indígenas originarios? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. En referencia a temáticas sobre la “Conquista de América” – “Colonización”
2. En referencia a la construcción del Estado-nación y la identidad nacional
3. En referencia a la problemática de la discriminación
4. En referencia al acceso a derechos
5. En referencia a la diversidad y riqueza cultural
6. En referencia a eventos/circunstancias de países latinoamericanos
7. Como parte de la cultura viva y presente en la actualidad
8. En referencia a temáticas de pobreza
98. Otro.....



29. A lo largo del manual, ¿de qué modos están representados los pueblos indígenas originarios en las ilustraciones? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No representados
2. En referencia a fechas festivas/celebraciones (12 de octubre, Día de la Tierra, Día de la Pachamama, etc)
3. En referencia a la problemática de la discriminación
4. En referencia a temas de la historia o prácticas culturales del pasado (representados con las vestimentas típicas de la etapa precolombina).
5. En referencia al acceso a derechos
6. En situaciones indistintas de la actualidad
7. En relación a prácticas culturales estigmatizantes (asociados a prácticas exóticas, representados desde lo pintoresco)
98. Otro.....

30. ¿Con qué denominación específica se refiere a las personas de pueblos originarios/ indígenas? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. Indígenas 2. Pueblos indígenas 3. Pueblos Originarios 4. Indios/as
5. Aborígenes 6. Comunidades 7. Culturas/pueblos precolombinos 8. Pueblos indígenas originarios
98. Otro.....

G) DIVERSIDAD RELIGIOSA

31. ¿De qué modo/s está presente la temática de la diversidad religiosa? RESPUESTA MÚLTIPLE

- 1. No hay referencias
- 2. En referencia a la sanción y/o vigencia de legislación específica
- 3. En descripciones de diferentes temáticas y/o en consignas de actividades
- 4. Forma parte de unidades temáticas relacionadas (Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, etc.)
- 5. Únicamente en ilustraciones
- 6. 98. Otro.....

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 1 FINALIZÓ EL CUESTIONARIO

SI RESPONDIÓ OPCIÓN 5 PASA A PREGUNTA 33

32. ¿De qué modo se considera el contenido específico sobre la temática de la diversidad religiosa? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. En referencia a la conquista de América por parte de España y Portugal
2. En referencia a temáticas sobre la formación del Estado-Nación
3. En referencia a las oleadas migratorias (la llegada de extranjeros que profesan otras religiones)
4. En referencia a la problemática de la discriminación
5. En referencia al reconocimiento de la libertad de culto
6. En referencia al reconocimiento de la igualdad de culto
7. En referencia a la diversidad y la riqueza cultural/espiritual
8. En referencia a eventos/ festividades/circunstancias de colectividades/grupos de otros países de la región y/o del mundo.
98. Otro.....



33. A lo largo del manual, ¿de qué modos está representada la diversidad religiosa en las ilustraciones? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. No representada

2. En referencia a fechas festivas/celebraciones
(Pascua, Pesaj, Ramadan, Iemanjá, etc)

3. En referencia a la problemática de la discriminación

4. En referencia al reconocimiento/respeto al derecho a la libertad de culto

5. En relación a prácticas culturales estigmatizantes
(asociados a prácticas exóticas, mitos o supersticiones)

98. Otro.....

34. ¿Qué religiones o manifestaciones religiosas/éticas se mencionan/ilustran a lo largo del manual? RESPUESTA MÚLTIPLE

1. Catolicismo 2. Islam 3. Protestantismo 4. Hinduismo

5. Judaísmo 6. Budismo 7. Umbandismo 8. Ateísmo

9. Politeísmo 98. Otros

Bibliografía

- Álvarez Ruiz, C. R. & Paladines Menyur, M. B. (2012). *Proyecto de inversión para la elaboración y comercialización de un texto para la asignatura de matemática para el primer año del nuevo bachillerato general unificado (BGU) para la ciudad de Guayaquil*. Recuperado de <http://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/20559>
- Andrews, G. R. (1990). *Los afroargentinos de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Atienza Cerezo, E. & Van Dijk, T. (2010, septiembre-diciembre). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353
- Balan, D. M. (2006). *Identidad, espacio y educación: Una aproximación a la fragmentación social en la actualidad* (Tesis de licenciatura). Buenos Aires: UDESA.
- Balsas, S. (2009). *La imagen de los inmigrantes en los libros de texto para el quinto año de la Educación Primaria. Una mirada a los libros de texto distribuidos a través de los programas compensatorios en Argentina (2006-2008)*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Seminario%2HistoriaTemasMSoledadBalsasArgentina.pdf>
- Balsas, S. (2011, mayo-agosto). Negritud e identidad nacional en los libros escolares: del surgimiento del sistema de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, 29(86), 649-686. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59823584009>
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*.

Buenos Aires: Sudamericana.

Bértola, A. (2012). *Documentos temáticos INADI: Discapacidad y no discriminación*.

Buenos Aires: INADI.

Branda, C. I. (2002). *Los trastornos de la alimentación: una mirada sociocultural*.

Recuperado de

<http://www.uca.es/web/actividades/compromisoambiental/2009/60cursosdeveranodecadiz/B13/>

[Los%20trastornos%20de%20la%20alimentacion.%20Una%20mirada%20sociocultural](http://www.uca.es/web/actividades/compromisoambiental/2009/60cursosdeveranodecadiz/B13/Los%20trastornos%20de%20la%20alimentacion.%20Una%20mirada%20sociocultural)

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Celman, F. (2010). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación*. Buenos Aires:

Confederación de Educadores Argentinos.

Ceriani Cernadas, P., Fava, R. & Morales, D. (2009). Políticas migratorias, el derecho

a la igualdad y el principio de no discriminación. Una aproximación desde la

jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. En P. Ceriani

Cernadas & R. Fava (Eds.), *Políticas migratorias y derechos humanos*. Buenos

Aires: Ediciones de la UNLa.

CIDH. (2003, 17 de septiembre). *Opinión Consultiva OC-18/03: Condición Jurídica y*

Derechos de los Migrantes Indocumentados. Recuperado de

http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_18_esp.pdf

CIDH. (2011, 28 de diciembre). *Acceso a la Justicia para las mujeres víctimas de*

violencia sexual: La educación y la Salud. Washignton, D.C.: OEA. Recuperado

de <http://www.oas.org/es/cidh/mujeres/docs/pdf/VIOLENCIASEXUALEducySalud.pdf>

- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno: Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada: Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dohm, G. & Zurutuza, C. (2012). *Documentos temáticos INADI: Género y discriminación*. Buenos Aires: INADI.
- Duhalde, E. L. (1986, febrero). Los negros, nuestros primeros desaparecidos. *Revista Humor, s.n.*
- Doz Costa, F. (2008). Pobreza y derechos humanos: desde la retórica a las obligaciones legales – una descripción crítica de los marcos conceptuales. *Sur: Revista Internacional de Derechos Humanos*, 9, 87-116.
- Entel, A. (1984). *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melucina.
- Feres, J. & Mancero, X. (2001, febrero). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/6564/lcl1491e.pdf>
- Fernández Reiris, A. (2010). *La vigencia del libro de texto en el siglo XXI: Algunos*

indicios para el debate. Recuperado de <http://trabajodecampojuegaalwiki.wikispaces.com/file/view/Fernandez+Reiris+Ponencia.doc/160232913/Fernandez%20Reiris%20Ponencia.doc>

Ferrajoli, L. (2009) *Derechos y garantías: La ley del más débil*. Madrid: Trotta.

Fontenla, M. (2008). ¿Qué es el patriarcado? En S. B. Gamba (Ed.), *Diccionario de estudios de Género y Feminismos* (pp. 117–136). Buenos Aires: Biblos.

Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad* (Vol. 1). Madrid: Siglo XXI.

Galkin, L. (2012). *Documentos temáticos INADI: Derecho a la educación sin discriminación*. Buenos Aires: INADI.

García, M. (2010). ¿El racismo metamorfoseado? Acerca de los cambios recientes en torno a la negritud en la Argentina actual. *Kula: Revista de Antropología y Ciencias Sociales*, 2.

Gaspar, M., Figueredo, V., Perales, M & Ramírez, T. (2005, enero). La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 26(75).

Geler, L. (2005, 8 de febrero). Negros, pobres y argentinos. Identificaciones de raza, de clase y de nacionalidad en la comunidad afroporteña, 1870-1880. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, 4. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/document449.html>

Geler, L. (2007). ¡Pobres negros! Algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos (pp. 115-153). En P. García Jordán, Pilar (ed.), *Estado, región y poder local en América Latina, siglos XIX-XX: Algunas miradas sobre el Estado*,

el poder y la participación política. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Gvirtz, S., Valerani, A. & Cornejo, J. (2005). Razas, racismo y la politización de los contenidos en la historia de la escuela (1854-1990) (pp. 471-484). En J. L. Guereña, G. Ossenbach & M. M. Pozo (Eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.

Grinberg, S. & Palermo, A. I. (2000, octubre-diciembre). Mujeres y trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. *Educere*, 11, pp. 207-214.

Heredia, M. & Wainerman, C. (1996, septiembre). Los libros de lectura a las puertas del siglo XXI: Género, trabajo y familia. *Sociedad*, 9.

IIDH. (2003). *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Un estudio en 19 países*. Recuperado de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe%20II%20-%20espanol.pdf

IIDH. (2009). *VIII Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos: Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años*. Recuperado de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_2091148258/VIII%20Informe%20Interamericano%20DDHH.pdf

INADI. (2005). *Hacia un Plan Nacional Contra la Discriminación*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2010/04/plannacional.pdf>

INADI. (2011a). *Buenas prácticas en la comunicación pública: Informes para periodistas*

(Vol. 1). Buenos Aires: Autor.

INADI. (2011b). *En el camino de la igualdad*. Buenos Aires

INADI. (2012). *Buenas prácticas en la comunicación pública: Informes para periodistas*
(Vol. 2). Buenos Aires: Autor.

INDEC. (2001, octubre). *Incidencia de la pobreza y de la indigencia en los aglomerados urbanos*. Recuperado de
http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74//pob_toct01.pdf

Jaramillo, I. C. (2000). La crítica feminista al derecho. En R. West (Ed.), *Género y teoría del derecho* (pp. 25-66). Bogotá: Editorial Universidad de los Andes

Jelin, E. (2010). *Pan y afectos: La transformación de las familias* (2da. ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Kaufmann, C. & Doval, D. (Eds.). (2006). *Dictadura y educación: Los textos escolares en la historia argentina reciente* (Vol. 3). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Lamas, M. (1999, julio-septiembre). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5(21), 147-178.

Laqueur, T. W. (1994). *La construcción social del sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.

Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lucio, M. (2013). *Racismo: Hacia una Argentina intercultural*. Buenos Aires: INADI.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: 1º Ciclo EGB / Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: 2º Ciclo EGB / Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2009). *Textos escolares de historia y Ciencias Sociales: Seminario Internacional*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de http://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/libro_historia_web.pdf
- Moreno Marimón, M. (2000). *Como se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. (3ra. ed.). Barcelona: Icaria.
- Naciones Unidas. (2001). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia: Declaración*. Durban, Sudáfrica: ONU. Recuperado de http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- Naciones Unidas, Asamblea General, *Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los*

pueblos indígenas a la educación: Informe del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, A/HRC/12/33 (31 de Agosto de 2009). Recuperado de <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/7976.pdf?view=1>

Naciones Unidas, Asamblea General, *Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación*, A/65/162 (23 de julio de 2010). Recuperado de <http://www.movilh.cl/documentacion/Derecho%20humano%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20sexual.pdf>

Naciones Unidas. (2013, septiembre). *Declaración y Programa de Acción de Viena: Veinte años trabajando por tus derechos* (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas Recuperado de www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión. (2010). *Las representaciones de los pueblos indígenas en radio y televisión* [Informe en PDF]. Recuperado de <http://www.obserdiscriminacion.gob.ar/wp-content/uploads/2010/11/Informe-Pueblos-Indigenas-ODRyTV1.pdf>

Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión. (2013, septiembre). *Banalización de la religión umbanda*. Recuperado de <http://www.obserdiscriminacion.gob.ar/?p=1998>

Osorio Porras, Z. (1999). *Sexismo y educación: Guía para la producción de textos escolares no sexistas*. Bogotá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Ossenbach Sauter, G. (2006). Prólogo. En C. Kaufman (Ed.), *Dictadura y educación:*

Los textos escolares en la historia argentina reciente (Vol. 3). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ossenbach, G. & Somoza Rodríguez, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*. Madrid: UNED.

Pérez Pérez, C. & Gargallo López, B. (2008). *Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares: Addenda a la ponencia IV "Lectura y género: leyendo la invisibilidad"*. Ponencia presentada en el XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Barcelona.

Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PNUD. (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2013*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/spanish/mdg-report-2013-spanish.pdf>

Principios de Yogyakarta. (2007, marzo). Los Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado de http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf

Porter, R. (1994). Historia del cuerpo. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292.

- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V. & Perales, M. (2005, enero-abril). La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 26(75), 31-62.
- Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En S. Finocchio S. & N. Romero (Eds.), *Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Flacso.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: FCE.
- Segato, R. L. (2006). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales*. Brasilia: Universidade de Brasília.
- Saba, R. (2007). (Des) igualdad Estructural. En R. Gargarella & M. Alegre (Eds.), *El derecho a la igualdad: Aportes para un constitucionalismo igualitario*. Buenos Aires: Lexis Nexis.
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, C.R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Tovar Gómez, M. (2002, 26-27 de septiembre). *La interculturalidad en la educación básica: Construyendo la pedagogía culturalmente pertinente* [Foro online Invisibilidad y Conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México]. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisible/multiculturalidad/educbasica.pdf>
- UNESCO. (1990). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Guatemala.

París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf>

UNESCO. (2005). *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*.

París: United Nations Educational. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf>

UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para Todos un Asunto de Derechos Humanos*.

Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO. (2009). *Promoting Gender Equality through Textbooks: A methodological guide*. París: United Nations Educational. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897e.pdf>

UNESCO. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*.

París/Braunschweig: United Nations Educational. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>

UNICEF. (1990). *Manual de recomendaciones para la eliminación de estereotipos en los textos escolares y en los materiales educativos en general*. Guatemala: Autor.

UNICEF. (2006). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*.

Florencia: Autor. Recuperado de <http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>

Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

Wainerman, C. & Barck de Raijman, R. (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la*

escuela primaria. Buenos Aires: IDES.

Wainerman, C. & Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Woolf, V. (2008). *Una habitación propia* (6a. ed.). Barcelona: Seix Barral.

Yrigoyen, R. Z. et al. (2013). *Simposio: Pluralismo jurídico y derechos humanos. Anuario de Derechos Humanos, 9*. Recuperado de <http://www.anuariocdh.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewFile/27030/28630>