

Colección Derechos Humanos, Género y ESI
en la escuela

Pensar las diferencias



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaria de Educación

Silvina Gvirtz

**Subsecretario de Educación
Social y Cultural**

Alejandro Garay

Colección
Derechos Humanos,
Género y ESI
en la escuela

Primera edición junio 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina

Publicación de distribución gratuita

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación
Pensar las diferencias / 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio
de Educación de la Nación, 2021.
Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1504-2

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título.
CDD 371.714

Fecha de catalogación: 01/11/2021

Directora de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

María Celeste Adamoli

Equipo de producción de este material

Lisandro Kahan, Gabriela Nacach

Coordinadora editorial

Violeta Rosemberg

Ilustración

Javier Velasco

Diseño

Leandro Paleari

Edición

María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradoras

Paula de Freitas Fernández, Daiana Gerschfeld, Fernanda Ontiveros,
María Rohde, Evangelina Vidal

Agradecemos la lectura, aportes y comentarios de

Manuel Badino, Lucía Crespo, Lucía D'Angelo, Pablo Dimaro, María Teresa García
Bravo, Maia Gruszka, Andrea Luchansky, Miguel Marelli, Andrea Sánchez, Gabri-
ela Tarantino, Sue Rojas Vidal

Índice

Escuela, democracia y ciudadanía

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación 08

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela 10

1. Introducción

Diferencias en la escuela: reflexiones en torno a los
conceptos de otredad y alteridad 16

2. ¿Qué significa pensar las diferencias?

Alteridades históricas 19

El pensamiento sobre las diferencias en
la filosofía contemporánea 20

Otredades y genocidios en el siglo XX 25

Una mirada existencialista sobre las otredades y la alteridad..... 27

La perspectiva de género..... 30

Los orígenes de la antropología moderna 34

La llamada “conquista de América” 39

El proceso de constitución y consolidación nacional:
la otredad gaucha..... 45

El proceso de constitución y consolidación nacional:
los pueblos indígenas 48

El proceso de constitución y consolidación nacional:
las migraciones 50

3. La alteridad en la escuela

La escuela como institución del poder disciplinario	53
La escuela como campo de disputa contra el poder disciplinario	55
La pedagogía de la alteridad como ética docente	57
El conflicto eterno entre los unos y los otros	71

4. Propuesta de actividades para

pensar las diferencias	76
-------------------------------------	-----------

5. Recursero	83
---------------------------	-----------

Referencias

Bibliografía	90
Imágenes	92

Acerca del lenguaje inclusivo

El uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Escuela, democracia y ciudadanía

Educar desde una perspectiva en y para los Derechos Humanos es un compromiso con nuestra democracia y expresa una decisión política vinculada con la construcción de nuevas ciudadanías. Lejos de visiones normativistas y homogeneizadoras, creemos que la escuela debe promover la inclusión social de todas y todos. Nuestra Ley de Educación Nacional N.º 26206 establece como uno de sus objetivos “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. Es en ese marco que se produce este material.

En esta colección producida desde el Ministerio de Educación de la Nación, invitamos a las y los docentes a pensar y construir ciudadanía tomando como eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con un enfoque de género. Lo hacemos en el marco de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, que tiene el objetivo de impulsar la educación desde esta triple perspectiva. El propósito es aportar herramientas que permitan formar a las nuevas generaciones para una vida en común más justa, promoviendo más y mejor democracia y fortaleciendo los Derechos Humanos.

Próximamente celebraremos cuarenta años de democracia en la Argentina, luego de la herida social más profunda que atravesamos como sociedad. Creemos que la escuela es el mejor lugar en el que construimos y compartimos la responsabilidad de formar nuevas ciudadanías. Debe-

mos hacerlo asumiendo los logros y las deudas de la democracia para poder construirla con fortaleza. Los temas de Derechos Humanos son la columna vertebral de nuestra democracia y conforman una agenda en permanente actualización. La escuela debe acompañar la formación para el reconocimiento y la ampliación de derechos, profundizar los procesos de reflexión y aprendizaje en torno a nuestros pasados dolorosos con el objetivo de construir una sociedad cada día más libre y justa, educando desde una perspectiva de género y de ESI.

Nuestro objetivo es la construcción de una escuela inclusiva y de calidad que prepare a niñas, niños y adolescentes para el mundo contemporáneo, para la vida en democracia y para su desarrollo personal. Por eso, es necesario que construyamos una convivencia escolar fundamentada en el respeto a otras y otros, a las diferencias, a la construcción de identidades y futuros que promuevan la solidaridad, el respeto, la igualdad, la libertad, la posibilidad de acuerdos y la cooperación. Las y los invitamos a involucrarse en la construcción de una escuela cada día más democrática e inclusiva, porque esa es una tarea colectiva que podrá engrandecer nuestra Patria.

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Buena parte de la tarea docente consiste en “ayudar a mirar” y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Esta colección, impulsada por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación de la Nación, está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Por eso, este material está concebido como un modo de “ayudar a mirar”, para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanía democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

(ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanía democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y cuidados en el ámbito educativo, y Convivencia escolar. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque no hace tantos años que han cambiado el paradigma normativo sobre el modo de concebir la niñez y la adolescencia y el sistema integral de protección de derechos. En segundo lugar, porque involucran temas de relevancia en la agenda pública que, muchas veces, no han sido saldados socialmente ni tienen una definición absoluta y taxativa, sino que están más bien abiertos, en construcción y acompañados por importantes preguntas y debates. En todos los casos, el foco está puesto en el cuidado propio y de las otras personas, fundamental para la vida en común y la convivencia en las escuelas.

El desafío de la construcción de nuevas ciudadanía democráticas en la actualidad toma distancia del objetivo que tuvo la conformación de los

sistemas educativos modernos. Esa construcción está desligada de la idea de homogeneizar ciudadanas y ciudadanos, y busca pensar lo común pero desde la celebración de la diferencia. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanías con capacidad crítica, responsable y con valores democráticos. Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país, la democracia argentina tiene deudas pendientes. Es allí, en el sistema político, que elegimos para el porvenir y para la vida en común que las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se construye esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanías”?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?, ¿qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática hoy?

Una invitación a pensar y hacer escuela hoy

En este marco, y recuperando estas preguntas, presentamos y ponemos a disposición una colección para compartir entre docentes, como un modo de acercar un conjunto de lecturas posibles para pensar y hacer escuela hoy, y aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos.

En la mayoría de los casos, los temas que aquí se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes y solo en algunos casos lo fueron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela. Estos asuntos se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas, temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes para habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. El desafío de todos y cada uno de estos materiales es abrir conceptos, ponerlos en común, acompañar la difícil tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo y las personas que habitan las escuelas.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su propia formación y tarea. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados, sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias. La transversalidad y la interdisciplina conllevan, además, el desafío de comprender que las temáticas desarrolladas en estos materiales no deben pensarse como núcleos temáticos cerrados y aislados. Por el contrario, pueden abordarse en el entramado de una multiplicidad de campos y disciplinas.

Esta colección, que se piensa como parte de saberes y prácticas en permanente construcción y debate, podrá ser considerada arbitraria e inacabada, porque propone temas diversos en el marco de una agenda amplia de derechos y de construcción de ciudadanía en las escuelas. Algunos materiales, como *Derechos Humanos* o *Género*, abordan temas más bien conceptuales. Otros, como *Leer imágenes* y *Literaturas*, están vinculados a lo que podríamos llamar “las formas de la enseñanza”, pero sostenidas en marcos teóricos que buscan promover derechos. Todos invitan a poner en el centro sus intereses y sus problemáticas, en particular, *Juventudes* y *Derechos de niñas, niños y adolescentes*. También son propuestas para debatir sobre la vida en común desde diferentes enfoques y perspectivas, como lo hacen especialmente *Cuidados*, *Pensar las diferencias*, *Identidades*, *Autoridades que habilitan*, *Interculturalidad*, *Ambiente* y *Tecnologías digitales*. Por último, los materiales *Educación Sexual Integral* y *Memorias* buscan recuperar recorridos conceptuales, pero también se vinculan a la praxis de pedagogías críticas, de memoria y cuidado. Todos se proponen como mojones en el recorrido propio de cada trayectoria docente que busque ampliar la mirada y construir con otras y con otros.

Esperamos que la colección que aquí presentamos pueda ser entendida como una puerta de entrada, como un insumo para “ayudar a mirar” y, sobre todo, “hacer escuela” hoy. Confiamos en que docentes y estudiantes se sientan convocados para construir nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias, como en muchos casos ya vienen haciendo al recuperar la centralidad y fortaleza de la escuela para así renovarla.

Pensar las diferencias

Introducción

// DIFERENCIAS EN LA ESCUELA: REFLEXIONES EN TORNO A LOS CONCEPTOS DE OTREDAD Y ALTERIDAD //

Los conceptos de **otredad** y **alteridad**¹ son términos utilizados en la teoría social contemporánea. Se originaron en distintas líneas de pensamiento, principalmente dentro del campo de la filosofía y las ciencias sociales del siglo XX. En el presente, estas nociones se encuentran incorporadas en discursos públicos y normativas, tanto a nivel internacional como en nuestro país. Así, a partir de una profunda discusión sobre la historia y el uso de estos conceptos, pensar hoy las diferencias en la escuela es un modo de reflexionar sobre la vida en común, la formación de las nuevas ciudadanía democráticas basadas en el respeto, la lucha contra todas las formas de discriminación y racismo, y el derecho a la educación de todas las personas.


La Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN), sancionada en 2006, establece entre sus objetivos “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” (bit.ly/3zx6kVV) y “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (bit.ly/3zx6kVV). Más específicamente, el artículo 79 de la ley dispone que el Ministerio de Educación:

1- Los conceptos de alteridad y otredad suelen utilizarse indistintamente; sin embargo, no son sinónimos y su uso depende del contexto en el cual se usen. Por este motivo, en algunos momentos hay autoras y autores que emplean uno u otro término. En este material, trabajaremos con ambos términos, pero sobre todo utilizaremos la noción de alteridad, ya que nos parece más adecuada para pensar el contexto educativo.

(...) 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. (bit.ly/3zx6kVV).

A partir de estos enunciados, la LEN nos da una pista acerca de cómo podemos pensar el concepto de alteridad en la escuela. Se refiere a aquellos individuos o grupos que —en una sociedad signada por todo tipo de desigualdades— son convertidos en objeto de diferentes formas de injusticia, marginación, estigmatización o discriminación. Con el término *matrices históricas de alteridad*, la antropóloga **Rita Segato** (2007) define las formas históricas (no naturales) de organizar la diferencia en una sociedad. Estas matrices o esquemas de pensamiento no solo ordenan y organizan la diferencia, sino que también la replican, produciendo y reproduciendo sujetos sociales marcados e identificados por ciertas diferencias. **A través**

de distintos dispositivos, mecanismos y discursos, los sectores hegemónicos construyen esas diferencias como algo negativo que hay que ocultar o marginar.



Rita Laura Segato (Buenos Aires, 1951) es una antropóloga feminista argentina que durante muchos años se desempeñó como investigadora en Brasil. Es reconocida por sus estudios acerca de la relación entre género, racismo y colonialismo, así como por sus investigaciones sobre género en comunidades indígenas y violencia contra las mujeres. Ha publicado, entre otros libros, *La guerra contra las mujeres* (2016) y *Contrapedagogías de la crueldad* (2018).

2

¿Qué significa pensar las diferencias?

// ALTERIDADES HISTÓRICAS //

Si decimos, entonces, que a lo largo de la historia se ha construido a la diferencia como un “otro”, quienes forman parte de lo que podríamos denominar alteridades históricas son los integrantes de los pueblos originarios (artículos 11, 52, 53 y 92 de la LEN), las personas con discapacidad (artículos 11, 42, 44, 45 y 48 de la LEN) y las personas privadas de su libertad (artículos 55, 56 y 57 de la LEN). Sin embargo, también forman parte de las alteridades las mujeres y las personas cuyas identidades de género u orientación sexual disienten de la norma dominante, las personas en situación de vulnerabilidad social, las personas que pertenecen a grupos étnicos o religiosos históricamente sojuzgados, las personas migrantes o refugiadas y las personas que pertenecen a grupos de edad que no participan activamente de la actividad económica o no gozan de plenos derechos civiles y políticos, como las y los adultos mayores y quienes se encuentran en la etapa de la infancia o la adolescencia. Si pensamos en cada uno de estos grupos, podríamos decir que lo que tienen en común es que muchas veces tuvieron que atravesar distintas luchas para ser considerados sujetos de derecho. A su vez, **podemos afirmar que las sociedades y las identidades contemporáneas albergan necesariamente en su construcción la diferencia.**

Para comprender la cuestión de la alteridad necesitaremos ir más allá del lenguaje de las leyes y las instituciones, y reflexionar desde el punto

de vista ético-filosófico. En este sentido, la alteridad se nos presenta como una cualidad siempre abierta y elusiva. **En el territorio de la escuela, se relaciona indefectiblemente con la construcción de las identidades y contribuye a pensar que lo común puede ser también la diferencia.**

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Identidades*.



// EL PENSAMIENTO SOBRE LAS DIFERENCIAS EN LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA //

En *La conquista de América. El problema del otro*, publicado por primera vez en Francia en 1982, **Tzvetan Todorov** (2003) ofrece una tipología de las relaciones con el otro que puede servirnos para comenzar a pensar qué actitudes solemos tener ante situaciones de encuentro con la alteridad.



Tzvetan Todorov (Sofía, 1939 - París, 2017) fue un teórico y crítico literario, filósofo, historiador, sociólogo y ensayista de nacionalidad franco-búlgara. Sus libros y ensayos fueron muy influyentes en diferentes campos, como la antropología, la sociología, la historia y la teoría literaria. Algunos de sus libros son *Introducción a la literatura fantástica* (1970), *La conquista de América. El problema del otro* (1982) y *Vivir solos juntos* (2005).

La más común de estas actitudes se da en lo que Todorov denomina el **plano epistémico** (del griego *episteme*: “conocimiento”), que determina en qué medida conocemos o ignoramos la identidad del otro².

2- A lo largo de estas páginas diremos *otro* u *otros* para hacer referencia a una categoría sociológica, que históricamente ha definido a todos aquellos grupos o colectivos que no formaban parte de la construcción hegemónica de un *nosotros* colectivo y excluyente. El uso del masculino responde al contexto en el que fue creado, donde las mujeres y otras identidades de género se encontraban ausentes en el lenguaje.

Así, por ejemplo, solemos dirigirnos a ciertos grupos étnicos a partir de generalizaciones que no representan la diversidad de identidades nacionales, lingüísticas y culturales que esta generalización abarca. Sin intentar hacer una comparación, esto ocurre, por ejemplo, cuando, por desconocimiento, identificamos a todas las personas asiáticas o africanas como perteneciendo a una nacionalidad en particular (o más vagamente a un continente entero), simplemente por tratarse de la identidad nacional mayoritaria dentro de ese grupo étnico. Pero ¿qué disposición tenemos a interactuar con estas personas para conocer más sobre las historias y las culturas específicas de sus países de origen?

¿Cuánto conocemos o podemos llegar a conocer acerca del otro?

Todorov (2003) propone la existencia de un **plano praxeológico** (del griego *praxis*: "acción, práctica"), que define la proximidad o la distancia que establecemos respecto del otro a nivel de sus valores. También entraría en este plano si nos identificamos o no con el otro, si lo asimilamos o le imponemos nuestra propia imagen o si nos distanciamos tratando de adoptar una actitud neutra o indiferente.

Podemos pensar en la variedad de posibles sensaciones y reacciones que alguien puede experimentar ante el pedido de ayuda o atención por parte de personas indigentes o que realizan trabajos callejeros en el marco de la economía informal: ¿respondemos al pedido de atención, manifestamos rechazo o actuamos de manera indiferente? ¿Prejuzgamos la situación de esa persona a partir de valores inherentes a nuestra propia posición social? ¿Intentamos imaginar su posición, o tratamos de establecer algún tipo de diálogo respetuoso para que se expresen por sí mismas?

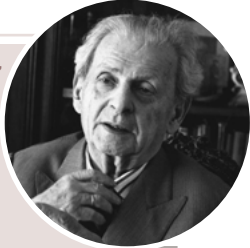
Todorov también señala la existencia de un **plano axiológico** (del griego *axios*: “que es digno o tiene valor”), que es la instancia en la que juzgamos al otro como bueno o como malo. También entra en este plano si sentimos cariño o rechazo, si lo consideramos igual o inferior a un *nosotros* construido con determinadas características. Aquí podemos preguntarnos por nuestras actitudes hacia las personas con identidades de género u orientaciones sexuales que no forman parte de la norma dominante: ¿valoramos las vidas de todas las personas y sus intervenciones en el mundo social y cultural igual que las de aquellas que coinciden con la “normalidad” cis-heterosexual³?

A partir de la tipología elaborada por Todorov podemos pensar que en cualquier encuentro con un otro siempre hay una identidad individual (yo) o colectiva (nosotros) que asume la posición privilegiada de término de referencia. La noción de identidad a su vez presupone un cierto principio de unidad y homogeneidad: nos constituimos como sujetos cuando adquirimos una idea o imagen relativamente unitaria y sostenida a lo largo del tiempo de nosotras mismas y nosotros mismos. Y podemos identificarnos con otras y otros cuando advertimos que —a pesar de nuestras diferencias— compartimos aspectos fundamentales de nuestras respectivas identidades, o en otras palabras: que conformamos una mismidad. Es decir que las identidades son cambiantes a la vez que relativamente estables. Esto nos permite hacer un proceso de identificación con algunas personas al mismo tiempo que de diferenciación con otras.

3- Las personas cis son aquellas cuya identidad de género corresponde con el sexo asignado al nacer. El prefijo *cis* se opone al prefijo *trans*. El sistema *heterocisnormativo* excluye a aquellas orientaciones sexuales e identidades de género que no coinciden con la heterosexualidad (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, no binarias y otras).

¿Cuál es la relación entre la alteridad y la mismidad?

La idea de mismidad coincide con lo que en su libro *Totalidad e infinito* (1961) el filósofo **Emmanuel Levinas** definió como el concepto de **totalidad**. Para Levinas, una totalidad es una identidad o un conjunto de identidades cerradas sobre sí mismas (de ahí se desprende la noción de mismidad). Como todo conjunto cerrado, una mismidad constituye un **espacio interior** (que, como vimos, puede incluir elementos relativamente diversos, pero en última instancia reconocibles como diferentes partes o aspectos de la totalidad), y un **espacio exterior** respecto del cual la totalidad se cierra, estableciendo sus fronteras. De este modo, el exterior de la totalidad se constituye para Levinas como “lo otro” de la mismidad. **Y si la totalidad se define por su carácter cerrado y limitado, la alteridad se definirá por su condición abierta, es decir, infinita.** Por ejemplo, cuando miramos un mapa del mundo, la representación de la Tierra nos muestra al hemisferio norte arriba y al continente europeo en su zona central, de modo que el mapa en su conjunto parece encontrarse organizado alrededor del continente europeo. Lo que esta disposición representa es una perspectiva eurocéntrica. La ideología históricamente forjada a lo largo de los procesos de colonización europea de América, África, Asia y Oceanía que presentaba a la cultura europea u occidental como portadora de la religión verdadera, la civilización, la razón universal y el progreso moral, intelectual y



Emmanuel Levinas (Kaunas, 1906 - París, 1995) fue un filósofo lituano, nacionalizado francés, reconocido por su trabajo en relación con la filosofía judía, la fenomenología, el existencialismo, la ontología y la ética. Durante la Segunda Guerra Mundial, estuvo en cautiverio en un campo de concentración alemán, luego de lo cual se instaló en París, donde se dedicó también a la docencia universitaria. Entre sus obras se encuentran *De la existencia al existente* (1947), *El tiempo y el otro* (1947) y *Totalidad e infinito* (1961).

económico, es decir que se constituía como mismidad. La condición de representante de todo lo que sería “verdadero” y “bueno” conlleva la misión de irradiar sus valores presuntamente universales al resto de las sociedades y culturas humanas, al punto de que resulte legítimo hacerlo por la fuerza cuando algunas sociedades o culturas consideradas inferiores se resistan a reconocer la superioridad de los valores universales europeos.

¿Cuáles son las formas en las que la mismidad coloniza la alteridad?

Una de las formas principales de colonización de la alteridad por parte de la mismidad se realiza mediante la voluntad de conocimiento por asimilación o apropiación. La totalidad identifica como parte de sí a todo aquello a lo que puede asignar un lugar, una función y un sentido. La mismidad se expande generando certidumbre, asumiendo una relación de privilegio frente al resto. De aquí, a partir de la idea de razón, se reconoce un determinado sentido o valor supuestamente superior, otorgando un valor subalterno a los espacios u objetos que identifica como apropiables o asimilables. Finalmente, le niega sentido o valor a las subjetividades que son consideradas radicalmente como otras. De este modo, para Levinas, el espacio de la mismidad se constituye como finito y auto-centrado de lo conocido y lo cierto. Además, la alteridad resulta incommensurable y se resiste por lo tanto a ser pensada o conocida bajo las modalidades de asimilación o apropiación.

Pensemos, por ejemplo, en cómo las clases económicamente dominantes consideran a la potencial fuerza de trabajo para sus empresas. Para muchos de estos sectores privilegiados, no toda la población resulta “viable”

desde el punto de vista de su capacidad de producción o de consumo de los productos y servicios que las grandes empresas ofrecen. Aquellos sectores de la población cuya fuerza de trabajo puede ser provechosamente explotada son capacitados y asignados a diferentes categorías de trabajo, para así optimizar los procesos de producción. Del mismo modo, en tanto potenciales consumidores, los sectores trabajadores están clasificados en función de estrategias de marketing y publicidad. Se puede considerar a estos trabajadores formales como sectores incluidos en el sistema económico capitalista de manera subordinada. Sin embargo, hay porciones cada vez más significativas de la población para las cuales no hay prácticamente ningún tipo de lugar legítimo en este sistema. Para los sectores despectivamente clasificados como marginales, los sectores económicos dominantes no suelen concebir otra actitud que no sea la invisibilización o la represión, por ejemplo, a través del sistema penal-carcelario.

Se desprende de lo que se expuso hasta ahora que **la mismidad y la alteridad no son entidades que existen previamente para luego entrar en relación, sino que existen siempre en relación, porque se constituyen mutuamente.**

// OTREDADES Y GENOCIDIOS EN EL SIGLO XX //

Como señala Tzvetan Todorov (2003), es posible encontrar las **primeras narrativas de la negación del otro durante la llamada “conquista de América”. El extremo de esta negación y de esta construcción de una otredad negativa lo constituyen las matanzas masivas conceptualizadas como genocidios.**

- El estudio y la reflexión acerca de los genocidios y particularmente del
- Holocausto o Shoá han resultado centrales para la comprensión de una
- serie de tópicos que caracterizaron el siglo XX: el exterminio masivo de
- personas, el involucramiento de los Estados nacionales en la planifica-
- ción de esas matanzas, las narrativas negacionistas de la particularidad
- y legitimidad de los “otros”, las formas de construcción de memorias de
- las víctimas y el desarrollo de un fuero judicial internacional. El estudio
- de estas experiencias permitió adentrarse en
- una serie de debates que han resultado funda-
- mentales en el campo de la filosofía, la historia,
- las ciencias políticas y también la pedagogía.

Pueden profundizar sobre
estos temas en el material
Memorias.



- El genocidio armenio es una experiencia paradigmática como primer genoci-
- dio del siglo XX. Aunque no es la primera experiencia de matanzas masivas
- en la historia mundial —basta recordar la forma que adquirió la expansión
- europea por África durante el siglo XIX o la llamada “conquista y coloniza-
- ción de América”—, ni siquiera para los armenios, el proceso de persecución
- y exterminio iniciado en 1915 por el Imperio otomano iba a ser radicalmente
- novedoso en cuanto a prácticas y narrativas legitimadoras del exterminio.

- Asimismo, la experiencia del Holocausto con las leyes sobre la naciona-
- lidad alemana de 1935, que delimitaron claramente la noción del otro,
- el desarrollo de una serie de políticas segregacionistas posteriores y el
- exterminio masivo industrializado de los campos de concentración re-
- sultaron un hito en las reflexiones sobre la otredad. A ese otro ya no
- le alcanzaba con convertirse o “civilizarse”: el programa de purificación
- racial del nazismo concluía con el exterminio, algo que se puede rastrear
- en el genocidio armenio, pero que luego de la experiencia alemana se
- expandió hacia todos los continentes.

- La investigación y el debate en torno a los genocidios perpetrados durante el siglo XX han permitido no solo ejercer la memoria sobre una serie de acontecimientos claves de la historia que tuvieron profundas consecuencias en la cultura humana, sino también abrir una serie de interrogantes acerca de la comprensión y el respeto de la diversidad en nuestras propias comunidades, cuestiones capitales para la construcción de ciudadanía.

// UNA MIRADA EXISTENCIALISTA SOBRE LAS OTREDADES Y LA ALTERIDAD //

En su libro *El ser y la nada* (1943), el filósofo francés **Jean-Paul Sartre** situó el origen de la animadversión (sentimiento de oposición, enemistad o antipatía que se tiene hacia una persona) que solemos sentir como consecuencia del fenómeno de “la mirada del otro”. Desde la perspectiva existencialista asumida por Sartre, la existencia de la conciencia precede a su esencia. Esto equivale a decir que nuestra subjetividad no está determinada por ninguna forma de naturaleza o identidad previa, sino que se encuentra en un constante proceso de libre construcción a través de decisiones propias y acciones en y sobre el mundo. Para una conciencia que se percibe de este modo, el mundo y sus objetos parecen disponerse y

Jean-Paul Sartre (París, 1905 - 1980) fue un filósofo, activista político, escritor y crítico literario francés. Es una de las figuras más representativas del existencialismo y la fenomenología. Su obra tuvo una importante influencia en distintos campos, como la sociología, la teoría crítica y poscolonial, y los estudios literarios. Entre sus obras literarias se encuentran *La náusea* (1938) y *El muro* (1939); entre sus ensayos filosóficos, *El ser y la nada* (1943) y *Crítica de la razón dialéctica* (1960).



ordenarse alrededor de sí misma, como si existieran y estuvieran allí exclusivamente para ella. Sin embargo, cuando el otro entra en escena, la sospecha de que no es un simple objeto más, sino otro sujeto como nosotras y nosotros, hace que súbitamente el mundo y sus objetos, tal como aparecían en nuestra consciencia, se desintegren y se reorganicen en torno a ello. Como afirma Sartre “ha aparecido un objeto que me ha robado el mundo” (bit.ly/3pLr2g8) y desplaza a nuestra consciencia de su posición central en el universo.

¿Qué produce para Sartre la mirada del otro en nuestra consciencia?

Aún más significativo que ese desplazamiento de la propia consciencia de su posición central debido a dicha irrupción es el descubrimiento de que ese otro también nos mira. Nuestro ser, que experimentamos como una consciencia libre, se presenta ahora como un objeto: su mirada nos cosifica, nos afecta en un plano todavía más profundo. Una vez que tomamos consciencia de ella, ya nunca más podremos volver a experimentar nuestra libertad de manera espontánea. Así, nuestra consciencia deja de ser simplemente consciencia del mundo y sus objetos para volverse también objeto de sí misma. Solo entonces llegamos propiamente a tener un yo, es decir: una consciencia que es consciente de sí misma.

¿Qué lectura hace Sartre del odio a los otros?

Por lo tanto, para Sartre, siempre nos vemos forzados a elegir entre sacrificar nuestra propia libertad en nombre de la libertad del otro (al permitir que él sea quien nos reduzca a la condición de objetos suyos) o recupe-

rar nuestra libertad reduciéndolo a la condición de objeto nuestro. De esto resulta que, para Sartre, el "sentido originario del ser-para-otro" (bit.ly/3pLr2g8) sea siempre el conflicto. Así, en ese encuentro se originan una serie de sentimientos y actitudes que incluyen el amor, la vergüenza, el deseo, el temor, la indiferencia, el orgullo, el sadismo y, en su manifestación más extrema, el odio. Para Sartre, el odio es la reacción frente a los actos que nos reducen a objetos de la libertad del otro; entonces, para recuperar nuestra propia libertad debemos destruirlo. Para el filósofo, el odio mortal enfocado en un individuo en particular es, en realidad, un odio a todos los otros.

No es necesario ir hasta los extremos de la exclusión absoluta o el exterminio para comprender cómo cualquier actitud hacia la alteridad, incluso si es movilizadora por buenas intenciones, como pueden ser el deseo de conocer, de incluir y hasta de dar voz o representar a quienes se encuentran excluidas y excluidos, puede conllevar formas de violencia simbólica que suelen pasar desapercibidas. Muchas veces, en el intento de conocer, representar o incluir esas otras formas de vida, al asimilarlas o traducirlas a nuestras propias categorías sociales y culturales, las despojamos de su subjetividad; nos las apropiamos.

Pensar éticamente las relaciones de poder y desigualdad social implica poner en cuestión el privilegio que la pertenencia al campo de la mismidad supone. O en otras palabras: cómo podríamos relacionarnos con todas las personas según un principio de justicia, no en el sentido jurídico del término, sino de acuerdo a su significado ético.

// LA PERSPECTIVA DE GÉNERO //



Simone de Beauvoir (París, 1908-1986) fue una escritora y filósofa feminista francesa, figura emblemática de este movimiento. Tuvo una gran influencia en la teoría feminista. Entre sus obras más destacadas se encuentran *El segundo sexo* (1949) y *La vejez* (1970).

En *El segundo sexo* (1949), uno de los libros fundamentales de la historia del pensamiento contemporáneo, **Simone de Beauvoir** plantea que ninguna identidad colectiva llega a afirmarse como tal sin al mismo tiempo definir a algún otro al que se opone. De este modo, para la autora, la mismidad y

la alteridad son entidades que se constituyen recíprocamente, pero de una manera siempre asimétrica. En este sentido,

(...) para el aldeano, todas las personas que no pertenecen a su aldea son “otros” sospechosos; para el nativo de un país, los habitantes de países que no son el suyo aparecen como “extranjeros”; los judíos son “otros” para el antisemita, los negros para los racistas norteamericanos, los indígenas para los colonos, los proletarios para las clases pudientes. (13).

¿Qué implica para Simone de Beauvoir el carácter radical de la alteridad femenina?

El tema central de *El segundo sexo* es el carácter radical de la alteridad femenina a la que se refiere el título del libro: una alteridad que siempre ha sido relegada a una condición segunda por la construcción

de un nosotros masculino. La alteridad de las mujeres para Simone de Beauvoir “escapa al carácter accidental del hecho histórico” y “se presenta como un absoluto” (15). Esto es porque, a diferencia de los otros grupos que se constituyeron en distintos momentos históricos como un otro, la alteridad femenina se produjo desde una relación de convivencia con los privilegios de la mismidad masculina.

Pensemos, por ejemplo, en la primera marcha del movimiento Ni Una Menos que tuvo lugar el 3 junio de 2015 como denuncia ante una ola de femicidios y transfemicidios que aún se producen de modo constante. Desde entonces, el movimiento feminista argentino de modo masivo viene reclamando mayor protagonismo en la esfera pública. La lucha contra las formas de violencia más mortíferas contra las mujeres y cuerpos feminizados constituye el reclamo más urgente de una larga serie de reivindicaciones que procuran terminar con todas las formas de violencia y desigualdad sufridas a lo largo de la historia, pero más profundamente a partir de la consolidación del capitalismo y el patriarcado como un sistema político, social, económico y cultural. Si bien en los últimos años ese movimiento ha conquistado, junto con la lucha de otros colectivos, derechos jurídicos fundamentales, como la Ley de Matrimonio Igualitario N.º 26618, la Ley de Identidad de Género N.º 26743, la Ley de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política N.º 27412 y, más recientemente, la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo N.º 27610, son todavía muchas las formas de desigualdad, discriminación y violencia sufridas por las mujeres e identidades de género no hegemónicas.

¿Cómo se puede pensar la identidad de género desde las categorías de alteridad y mismidad?

En su libro *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (1993), **Judith Butler** propone pensar más allá de las formas en que construimos nuestras identidades de género mediante las actuaciones cotidianas para considerar la dimensión cultural incluso de la sexualidad pensada como fenómeno biológico. Si entendemos la mismidad como la posibilidad de atribución/identificación con el sexo masculino o el sexo femenino, ¿qué significado cobran los cuerpos que no encajan dentro de ninguna de las categorías de esa clasificación, como sucede, por ejemplo, con las personas intersexuales o no binarias? La respuesta que brinda Butler es que **la mismidad está constituida por el par binario cuerpo masculino/cuerpo femenino, mientras que lo otro es la figura del cuerpo abyecto.**

Según la perspectiva de Butler, para que sintamos la tranquilidad de constituirnos como sujetos identificándonos con alguna de las dos

categorías sexuales consideradas normales, es necesaria la *invención* de unos cuerpos a los que se le atribuyen la condición de anormales. Pero el efecto de esa división es que excluye a quienes no encajan en ella empujando a esas personas hacia lo que Butler describe como



Judith Butler (Cleveland, 1956) es una filósofa postestructuralista estadounidense que ha realizado importantes aportes a la teoría de género. Sus ideas han influido en los campos del feminismo, la ética, la filosofía política y la teoría literaria. Es profesora de la Universidad de California en Berkeley, y ha publicado, entre otros, *El Género en disputa*, *Feminismo y la subversión de la identidad* (1990) y *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (1993).

- “zonas ‘invivibles’, ‘inhabitables’ de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos” (9). Así, desde el punto de vista de Butler, la identidad sexual de quienes se reconocen en alguna de las categorías dentro de lo masculino-femenino se constituirían por oposición a las sexualidades no binarias, en términos de la autora, *abjectas*.



Mauro Cabral Grinspan (Córdoba, 1971) es un activista transgénero argentino. Es Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba. Es codirector de la organización internacional Acción Global para la Igualdad Trans (GATE, por sus siglas en inglés). Participó en la creación de los Principios de Yogyakarta, un documento para la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la identidad de género y la orientación sexual.

- La propia existencia de esas identidades subvierte la dualidad binaria presuntamente normal y genera en los sujetos que se reconocen como masculinos o femeninos el temor de ser objeto de identificaciones “erróneas” o de interactuar con personas sobre las cuales no tienen una certeza acerca de la categoría binaria en que se inscriben. Ese temor la mayoría de las veces se traduce en un rechazo violento hacia estos cuerpos que se inscriben en oposición a la heteronorma⁴.

- En un artículo titulado “Pensar la intersexualidad, hoy” (2003) el teórico y militante por los derechos de las personas intersexuales **Mauro Cabral** propone un modelo de acercamiento a esta cuestión basado en la autonomía de los sujetos y no en los imperativos corporales de la cultura. Una

4- La heteronorma o heteronormatividad define un sistema que propone una única forma de vinculación sexo-genérica. Al sexo femenino le corresponde un género femenino y también un deseo y sexualidad vinculada al sexo/género masculino. Y viceversa, al sexo masculino le corresponde una atracción única hacia el sexo/género femenino. Se trata de un patrón que impone la heterosexualidad como norma, como categoría universal.

actitud ética, desde la perspectiva de un trato justo hacia las identidades intersexuales, requeriría una aproximación basada

en la crítica a los binarios genéricos que sostienen solo dos formas posibles de encarnar masculinos y femeninos; en la emergencia de voces que hablen en primera persona y planteen, abiertamente, la realidad de nuestras vidas distintas, tal vez en principio perturbadoras, tal vez en principio difícilmente aprehensibles. (124).

Como se advierte en los ejemplos provistos por Simone de Beauvoir, Judith Butler y Mauro Cabral, **entre las identidades que se constituyen como sujetos de la mismidad y la alteridad suelen darse relaciones de tensión y conflicto atravesadas por diferentes tipos y grados de violencia**, hasta el punto de hacer que las vidas de ciertas personas se tornen “invisibles e invivibles”. Esto sucede porque **el encuentro histórico con la diferencia suele implicar una profunda incertidumbre. La irrupción de la diversidad siempre representa la posible ruptura del orden dentro del cual la hegemonía se ha conformado** y ha conquistado una posición privilegiada, como instancia superior de un orden creado a su imagen y semejanza.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Género*.



// LOS ORÍGENES DE LA ANTROPOLOGÍA MODERNA //

En un artículo titulado “La antropología: sus logros y su futuro” (1966), **Claude Lévi-Strauss** hizo un balance crítico de la responsabilidad histórica de su disciplina en el despliegue y la justificación de la violencia

● colonialista. Sostenía que la antropología había sido un engranaje fundamental de

● un proceso histórico que ha convertido a la mayor parte de la humanidad en sirviente de la otra, y durante la cual millones

● de seres humanos inocentes han visto sus recursos saqueados y sus instituciones y creencias destruidas, mientras ellos mismos eran asesinados sin piedad, arrojados a la servidumbre y contaminados con enfermedades que eran incapaces de resistir. (126).

● ¿Qué teorías se utilizaron en la historia para justificar la explotación y la dominación?

● Tanto en el caso del sometimiento de las poblaciones originarias de América y Asia como en el de la implantación del tráfico de esclavos desde el continente africano, los sectores que se beneficiaron del sistema colonial apelaron a la creación de ideologías racistas para justificar las formas de explotación y dominación. Tal es el caso de las teorías raciales que, a partir del empleo de técnicas de medición antropométrica y craneométrica, así como el estudio de los rasgos físicos, procuraba clasificar a la humanidad en grupos biológicos diferenciados, construyendo una escala comparativa y jerárquica que atribuía a los europeos blancos una superioridad natural por sobre el resto de los grupos étnicos. Las teorías provenientes del racismo científico fueron refutadas por

Claude Lévi-Strauss (Bruselas, 1908 - París, 2009) fue un antropólogo francés, creador de la antropología estructural. Su trabajo fue clave en el desarrollo de las teorías estructuralistas en las ciencias sociales. Entre sus publicaciones se destacan *Antropología estructural* (1958), *El hombre desnudo* (1971) y *Mito y significado* (1978).





Alberto Kornblihtt (Buenos Aires, 1954) es un biólogo molecular argentino, graduado de la Universidad de Buenos Aires como Licenciado en Ciencias Biológicas y Doctor en Ciencias Químicas. Es investigador del Conicet, donde también forma parte del directorio, y docente universitario.

la propia comunidad científica a lo largo de los últimos setenta años con el desarrollo de los estudios en biología genética y molecular que desmintieron que las diferencias visibles entre los grupos humanos (fenotipos) se corresponden con diferencias a

nivel del genoma humano. Según explica el biólogo molecular argentino **Alberto Kornblihtt** (2017), “las comparaciones de secuencias de ADN entre humanos indican que las grandes diferencias genéticas, de existir, tienen lugar entre individuos y no entre poblaciones” (bit.ly/2Sv8mFb). O en palabras del genetista brasileño **Sérgio Pena**, “no es que seamos todos iguales, sino que somos todos igualmente distintos” (citado por Kornblihtt, 2017: bit.ly/2Sv8mFb). Sin embargo, a pesar de la refutación científica de las teorías del racismo y del descrédito ideológico en el que esta forma de pensar entró tras la Segunda Guerra Mundial y la caída del régimen nazi, este tipo de perspectiva todavía persiste en el sentido común de muchas personas que se aferran a la ideología de la superioridad racial.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Interculturalidad*.



¿Qué sostenía la teoría antropológica evolucionista?

Una aproximación más matizada, pero que también funcionó como justificación de conquista imperial, fue la teoría antropológica del evolucionismo sociocultural, desarrollada por **Lewis Morgan** y **Edward Tylor** en

la segunda mitad del siglo XIX. En oposición a las teorías biológicas de la diferencia racial, la antropología evolucionista no procuró explicar la diversidad de las culturas humanas como consecuencia de una diferencia que se originaría en la biología de las poblaciones. Para Morgan y Tylor, el desarrollo cultural se producía siguiendo leyes propias, independientes de cualquier tipo de sustrato biológico, que determinaban diferentes etapas por las que todas las culturas eventualmente debían pasar.

Desde la perspectiva evolucionista, cada cultura se desarrolla a su propio ritmo a través de una misma serie de etapas evolutivas. De este modo, todas las culturas estarían destinadas a conformar tarde o temprano el mismo tipo de civilización.

Utilizando el método comparativo, los antropólogos evolucionistas ordenaron la diversidad cultural humana en una línea temporal que colocaba a las culturas no occidentales en etapas evolutivas: salvajismo, primitivismo o barbarie. En cambio, a la civilización europea moderna le reservaba el podio de la evolución cultural. Así, el evolucionismo sociocultural procuró darle un fundamento científico a la presunción de que las etnias europeas tenían un papel privilegiado en el desarrollo cultural de la humanidad y contribuyó a la consolidación del etnocentrismo europeo (eurocentrismo). Bajo estas premisas, forzar la integración de las culturas no europeas a la civilización occidental representaba apenas la aceleración de un proceso evolutivo inevitable. Esto podía ser presentado de manera paternalista como una forma de contribución para que superaran su "estancamiento" cultural y tomaran el supuesto camino lineal del "progreso".

Desde las primeras décadas del siglo XX, la perspectiva evolucionista comenzó a ser revisada y criticada dentro del propio campo de la antropología.

Las críticas al modelo evolucionista se enfocaron fundamentalmente en dos aspectos. Primero, desde un punto de vista metodológico, se cuestionó la validez de la información a partir de la cual la antropología evolucionista había elaborado sus teorías. Esta información no había sido recogida mediante un trabajo de campo que implicara una interacción directa con los miembros de las culturas estudiadas, sino que había sido reunida y elaborada por viajeros, comerciantes y administradores coloniales cuyas miradas sobre las distintas culturas se encontraban cargadas de todo tipo de prejuicios.

Al mismo tiempo, muchas antropólogas y antropólogos plantearon la necesidad de abandonar el método comparativo puesto que, al percibir a las culturas otras como totalidades estáticas que carecían de una identidad y de una historia verdaderamente propias, el comparativismo evolucionista había desatendido las preguntas fundamentales acerca de cómo y por qué las culturas no occidentales habían llegado a ser como eran. Así, el antropólogo alemán-estadounidense **Franz Boas** planteó en 1920 que no estaba verificado que existiera ninguna uniformidad en el proceso de desarrollo de las culturas humanas, sino que

cada grupo cultural tiene su propia historia única, parcialmente dependiente del peculiar desarrollo interno del grupo social, y parcialmente de las influencias ajenas a las que ha estado sujeto. (2008: 97).

¿Cómo surgió y qué es el relativismo cultural?

Ahora bien, si cada cultura solo puede ser comprendida en términos de su propia historia, eso implica que los miembros de la cultura investigada se conviertan en los informantes fundamentales de la investigación

antropológica. A su vez, el carácter único y comprensible solo en sus propios términos culturales cierra las puertas a cualquier intento de comparación que procure ordenarlas de acuerdo a una escala jerárquica de valores. De este modo, en el intento de la antropología del siglo XX de revisar y criticar su pasado de complicidad con la ideología colonialista, surge la perspectiva del denominado *particularismo histórico* o *relativismo cultural*.

Como veremos en el próximo apartado, el relativismo cultural contemporáneo guarda una llamativa afinidad con la aproximación "perspectivista" adoptada por Fray Bartolomé de Las Casas al final de su larga trayectoria como protector de los indígenas americanos. Podemos decir, entonces, que ciertas posiciones parecen presentarse una y otra vez, de manera análoga, en los sucesivos debates que se han dado en diferentes situaciones y contextos históricos.

// LA LLAMADA "CONQUISTA DE AMÉRICA" //

En nuestro intento de definir posibles formas de relación entre un nosotros y un otro, venimos aludiendo a una serie de verbos con connotaciones positivas como *conocer*, *representar*, *respetar* e *incluir*. Pero vimos que estas formas de relación implicaban cierta violencia, en tanto no sería posible desplegar ninguna de esas acciones sin asimilar a las identidades no hegemónicas y despojarlas de su humanidad. El encuentro con aquello que se consideraba diferente a lo largo de la historia humana ha conllevado usualmente la colonización, la conquista y la esclavización, cuando no el aniquilamiento.

En *La conquista de América. El problema del otro*, Tzvetan Todorov (2003) analiza el caso de los contactos entre los europeos y los pueblos originarios del continente americano durante los primeros cien años de la llamada “conquista”, el mayor ejemplo histórico de los problemas planteados ante el encuentro con las y los indígenas.

¿Cuál fue la mirada de Colón hacia las y los indígenas según Todorov?

Todorov (2003) relata cómo Colón nunca llegó a entender del todo la radical novedad de su descubrimiento, dado que interpretaba todo lo que veía a la luz de antiguos textos y profecías. Como buen marinerero que era, tenía una percepción y una curiosidad muy agudas por la diversidad del mundo natural. Sin embargo, se mostró mayormente indiferente frente a las nuevas realidades humanas con las que entró en contacto, al punto de no realizar ningún esfuerzo por comunicarse con las nativas y los nativos. De este modo, Colón —de acuerdo con Todorov— “ha descubierto América pero no a los americanos”. (57)

¿Cuál fue la mirada de Hernán Cortés hacia las y los indígenas según Todorov?

Muy diferente es el caso de Hernán Cortés, conquistador de México, cuyo sorprendente éxito —dado que logró someter a un poderoso imperio contando apenas con un puñado de soldados españoles y escasísimos recursos— es explicado por Todorov como consecuencia del valor que Cortés asignó a la comunicación y al conocimiento de la visión del mundo indígenas para usarlas como armas de guerra. A diferencia de Colón,

Cortés entendió que era fundamental encontrar personas que oficiaran de intérpretes y mediadoras entre las lenguas y las culturas de los pueblos originarios y la de los españoles. Estas y estos intérpretes le sirvieron como informantes que le permitieron conocer, entre otras cosas, las desavenencias históricas entre los pueblos subsumidos bajo el imperio de los aztecas. De este modo, pudo entablar una serie de alianzas que le permitieron remontar la desventaja militar con la que comenzó su campaña de conquista.

A diferencia de Colón, Cortés nunca creyó que los aztecas eran un pueblo inferior. Muy por el contrario, se preocupó por conocer las formas de vida de esas otras y otros. Se dio cuenta de que en muchos sentidos el mundo azteca se encontraba en igualdad o estaba más avanzado que el europeo (particularmente en los ámbitos de la arquitectura, del planeamiento urbano y de la producción artesanal). Sin embargo, este reconocimiento de lo material no implicó el reconocimiento de las y los indígenas como sujetos plenos, en un mismo plano de humanidad que las y los europeos. En todo caso, la mirada de Cortés redujo a las y los indígenas a la condición de "sujetos productores de objetos", a los que resultaba conveniente y legítimo avasallar por la fuerza. La comprensión de Cortés resulta entonces, en palabras de Todorov (2003), una "comprensión-que-mata"; porque

si el comprender no va acompañado de un reconocimiento pleno del otro como sujeto, entonces esa comprensión corre el riesgo de ser utilizada para fines de explotación, de "tomar"; el saber quedará subordinado al poder. (143).



Detalle del mural del artista mexicano Desiderio Hernández Xochitiotzin en el Palacio de Gobierno de Tlaxcala, realizado entre 1957 y 1995, llamado *Tlaxcala a través de los tiempos y su aportación a lo mexicano*. En el detalle se observa a la Malinche como intérprete de las conversaciones entre Hernán Cortés y los tlaxcaltecas.

¿Cuál fue la mirada de Fray Bartolomé de Las Casas hacia las y los indígenas?

Una tercera posición en el contexto de la llamada “conquista de América” se puede encontrar en un personaje histórico, Fray Bartolomé de Las Casas, quien tuvo diferentes actitudes con respecto a la relación con los pueblos originarios. Las Casas fue uno de los primeros colonizadores en llegar al continente americano, donde se desarrolló como encomendero y sacerdote. En los primeros años de la conquista, Las Casas fue testigo y participó de infinidad de situaciones de violencia extrema contra los pueblos originarios de las islas de Hispaniola y de Cuba. La crueldad de las acciones de los conquistadores y sus colegas encomenderos contra las y los indígenas llegó a tal punto que Las Casas ya no pudo justificarlas ante su propia conciencia; lo que lo llevó a renunciar a sus privilegios como encomendero y se convirtió en uno de los principales defensores de los derechos de los pueblos originarios.

A lo largo de los más de 50 años en que Las Casas ofició de protector de las y los indígenas, sostuvo dos posiciones cuyas diferencias constituyen claves fundamentales para las reflexiones que queremos hacer en estas páginas. La primera fue ofrecerse como representante de las comunidades indígenas que consideraba como “mansas, razonables y predispuestas a la conversión”, bajo el argumento de que se las podía persuadir de manera amable en vez de ejercer una violenta imposición sobre ellas. En esta primera etapa de su trayectoria como protector de los pueblos indígenas, Las Casas sostenía que los pueblos originarios compartían una naturaleza esencialmente igual a la de los europeos, pero se encontraban en etapas anteriores de su desarrollo civilizacional. El deber de los europeos consistía en ayudarlos pacíficamente a elevarse hacia el destino de la comunidad cristiana universal.

Esta defensa de las y los indígenas conllevó un importante problema. Al proponerse saber tanto como pudiera de la historia, la organización político-social y la mentalidad de los aztecas con la finalidad de dominarlos, Cortés tal vez haya llegado a conocer a las y los indígenas mucho mejor que Las Casas que, al verlos como iguales, renunciaba a conocerlos en tanto que otras y otros. Esta paradoja nos conduce a hacernos una serie de preguntas que resultan clave para aquellas y aquellos que —como Las Casas— procuran consolidar una perspectiva más plural de la realidad. Todorov (2003) se pregunta y podemos hacer propias esas cuestiones:

¿Puede uno querer realmente a alguien si ignora su identidad, si ve, en lugar de esa identidad, una proyección de sí o de su ideal? (...) ¿No corre uno el riesgo de querer transformar al otro en nombre de sí mismo, y por lo tanto, de someterlo? (182).

La mirada de Las Casas, sin embargo, no fue estática. Hacia los últimos años de su vida esbozó una nueva posición que Todorov conceptualizó como *perspectivista*. Las Casas recomendó al rey de España que respetara la existencia de los antiguos estados indígenas con sus reyes y gobernadores, que se predicara en ellos el evangelio cristiano, pero que en ningún caso se lo impusiera por la fuerza. También recomendó que solo se aprovecharan las formas de riqueza que se pudieran extraer de los territorios americanos con el permiso de las comunidades indígenas. Todo esto equivalía a que la corona española renunciara en la práctica a sus conquistas y restituyera a los pueblos originarios su plena soberanía.

Las recomendaciones de Las Casas nunca fueron implementadas y la violencia y discriminación contra los pueblos originarios continuaron no solo durante el periodo colonial, sino que se extendieron más allá del

- periodo independentista, hasta llegar a nuestros días. Sin embargo, la
- obra de Bartolomé de Las Casas representa un legado inestimable por-
- que establece en los primeros tiempos de la modernidad occidental y de
- la historia de América Latina los lineamientos fundamentales de lo que
- podría considerarse una auténtica actitud ética hacia la alteridad.

●

●

// EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN Y CONSOLIDACIÓN NACIONAL DE LA ARGENTINA: LA OTREDAD GAUCHA //

●

●

En la mayoría de los países del continente americano, las luchas independentistas se iniciaron a comienzos del siglo XIX. Estas luchas resultaron el punto de partida de un largo proceso de constitución de nuevos estados en la región, que atravesó diversas etapas. Si bien para los jóvenes revolucionarios argentinos, como Castelli, Moreno y Monteagudo, la autonomía e independencia también debía forjarse junto con los pueblos indígenas y la comunidad afrodescendiente —de la mano con este pensamiento, en 1816, el acta de la declaración de la independencia fue escrita en castellano y traducida al quechua, al aymara y al guaraní—, esta mirada interesada en incorporar, aún de modo subalterno, a diversos actores americanos fue cambiando a lo largo del siglo XIX.

●

●

¿Cuál fue el proceso de construcción de la identidad nacional que llevó adelante la élite porteña?

●

●

La primera etapa del proceso de formación de la República estuvo atravesada por la necesidad que tenía la dirigencia revolucionaria de construir un pueblo que acompañara la lucha. En este sentido, tenía que persuadir a la población masculina mestiza, constituida por los “gauchos”, para que se

sumara a las filas del ejército independentista, y más adelante reclutarlos para las guerras civiles que iban a marcar las primeras décadas de la incipiente nación argentina.

Pero en el último cuarto del siglo XIX, con la constitución de la Nación y la expansión de las fronteras territoriales a través de las llamadas “conquista del desierto” (1879-1885) y “conquista al Gran Chaco” (1885-1938), las élites porteñas fueron consolidando un imaginario europeizado y blanqueado de la Argentina y de las argentinas y los argentinos.

Como los gauchos y los pueblos indígenas no formarían parte de la construcción de la identidad nacional definida por la hegemonía, fue necesario transformarlos en símbolos y enviarlos a un pasado remoto. Los gauchos eran integrantes de la población rural masculina y étnicamente mestiza, cuyos cuerpos requerían ser disciplinados y usados primero para pelear en la guerra y luego —una vez constituido el Estado-nación con las campañas militares de anexión de territorios indígenas— como fuerza de trabajo al servicio de la nueva economía nacional. Desde el punto de vista de la tipología del evolucionismo sociocultural, la clase dirigente criolla percibía a los gauchos como personas que se encontraban en el estadio evolutivo de la barbarie, ya que hablaban la lengua española y se consideraban cristianos. Estas cualidades permitían pensar en el gaucho como posible objeto de asimilación.


¿Cómo se convierte el gaucho en símbolo de la identidad nacional?

La incorporación de los gauchos al proyecto de Nación de las élites criollas “civilizadas” se produjo tanto por medio de procedimientos

represivos como a través de estrategias persuasivas. Entre los medios represivos se destaca el reclutamiento forzado. Pueden encontrarse testimonios en la denominada *literatura gauchesca*, como el *Martín Fierro* de **José**

Hernández. Como sostiene **Josefina Ludmer** (2000), la

cultura letrada de Buenos Aires reconstruye una voz ennoblecida del gaucho patriota para producir patriotismo, dar sentido a la lucha y conjurar la sustracción de los cuerpos. Dentro de las estrategias persuasivas pueden contarse diversas formas de reconocimiento simbólico de la figura del gaucho, entre las que se destaca su transformación en un personaje de la tradición nacional a través de la propia literatura gauchesca. En sus escritos, Josefina Ludmer contribuye a reflexionar sobre la construcción de representaciones sobre el territorio y su población en momentos en que los proyectos de las élites, sus propuestas y “sueños” se hallaban edificados sobre la idea de “progreso”. También muestra cómo, a través de su conversión en objeto literario, el gaucho se erige así en símbolo de la identidad nacional y parte del folklore de la nación.



Josefina Ludmer (San Francisco, Córdoba, 1939 - Buenos Aires, 2016) fue una escritora, ensayista, docente y crítica literaria argentina. Fue profesora en la Universidad de Buenos Aires y en Yale (Estados Unidos). Entre sus libros, se encuentran *El género gauchesco, un tratado sobre la patria* (1988) y *El cuerpo del delito, un manual* (1999).

// EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN Y CONSOLIDACIÓN NACIONAL: LOS PUEBLOS INDÍGENAS //

Una vez declarada la abolición de la esclavitud y pasada la guerra de independencia en la que combatieron en los ejércitos patrios, las y los afroargentinos sobrevivientes fueron abandonadas y abandonados a una situación de pauperización y exclusión simbólica que terminó por invisibilizarlas e invisibilizarlos casi por completo de la historia nacional posterior. A su vez, los pueblos originarios fueron percibidos y representados por el Estado nacional como "salvajes", es decir como una otredad radical, prácticamente irrecuperables para cualquier proyecto que aspirara al estadio superior de la civilización. Por esa razón, lejos de proponer cualquier forma de inclusión simbólica, los distintos pueblos originarios fueron despreciados y reducidos a la condición de animalidad.

El único "valor cultural" que se les reconoció a partir de la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del siglo XX fue el de representar un estadio primitivo en el proceso evolutivo de la propia identidad nacional. Se habilitó la transformación de sus cuerpos en objetos de conocimiento antropológico y museográfico. Un conjunto de instituciones científicas consideró legítimo apropiarse no solo de los territorios y los bienes culturales producidos por las comunidades indígenas, sino incluso de sus cuerpos vivos y difuntos, para someterlos al tipo de estudio antropométrico característico de las teorías raciales.

Una de las formas en que ese conflicto se manifiesta en el presente es a través del reclamo de muchas comunidades indígenas de recuperar los bienes culturales y los restos de sus ancestros exhibidos o almacenados

en instituciones como los museos de ciencias naturales y etnográficos. Otra reivindicación fundamental del ámbito pedagógico es que todas las instituciones de los distintos niveles ofrezcan la modalidad de la denominada Educación Intercultural Bilingüe. Ese derecho es reconocido a nivel nacional desde el año 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 que establece que

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. (art. 52, bit.ly/3zx6kVV).

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Interculturalidad*.



Existen también otras luchas vinculadas al ejercicio de los derechos económicos y políticos. Es el caso de los reclamos de las comunidades indígenas respecto de la restitución de territorios y el reconocimiento de sus autonomías políticas en el marco de los estados modernos. En ese plano, una verdadera inclusión conllevaría un profundo proceso de transformación estructural de los estados nacionales en estados plurinacionales, como sucedió, por ejemplo, en el caso de Bolivia a partir de la reforma constitucional de 2009.

// EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN Y CONSOLIDACIÓN NACIONAL: LAS MIGRACIONES //

Una tercera forma de alteridad que se desarrolló durante el proceso de constitución y posterior consolidación del Estado nacional fue la población de origen migratorio que arribó al país durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. El proyecto de reemplazar la mano de obra nativa para optimizar la producción del modelo económico agroexportador llevó a la clase dirigente argentina a promocionar y facilitar la migración europea. Particularmente, los países del sur y del centro de Europa tenían serios obstáculos para absorber su “población rural excedente” en el nuevo sistema económico; esto hizo que se convirtieran en los principales emisores de la emigración hacia países como Argentina.

De este modo, la aspiración de las clases dirigentes argentinas de abastecerse de población proveniente de los países europeos considerados más civilizados se vio defraudada por la irrupción de una masa migratoria que se constituyó como una nueva e imprevista forma de alteridad. El carácter social y culturalmente heterogéneo de estos colectivos, con sus diferentes lenguas e ideas políticas revolucionarias, fue inmediatamente percibido por el proyecto de Nación de las élites argentinas como un grave peligro. Ante la amenazante heterogeneidad de los sectores remanentes —nunca del todo “integrados”— de la población nativa mestiza y las comunidades indígenas y afro-argentinas sometidas, las clases dirigentes respondieron de dos maneras. La primera de ellas, puramente represiva, consistió en sancionar la denominada Ley de Residencia de Extranjeros de 1902, que autorizaba al Poder Ejecutivo a impedir el ingreso o expulsar del país a cualquier persona extranjera “(...) cuya

-
- conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público” (bit.ly/35icXgC). En segundo lugar, se puso en marcha la creación de
- un dispositivo cuya finalidad fue la homogeneización del espacio social
- atravesado por múltiples formas de vida que no coincidían con la visión
- del mundo europeizada de la denominada *Generación del 80*. Ese dispositivo fue la escuela. Para cumplir con sus objetivos, se propuso capacitar
- a grandes contingentes de la población para el desempeño productivo
- con el fin de propiciar una sociedad incluyente y consolidar así su proyecto de Nación.
-

● **¿Qué sucede con las migraciones más recientes?**

-
- Si bien las primeras olas inmigratorias europeas fueron en buena medida asimiladas al proyecto político de la clase dirigente, otras y otros
- migrantes más recientes que vinieron con el fin de mejorar sus oportunidades económicas y su calidad de vida han sufrido y siguen sufriendo
- diferentes tipos de discriminación y violencia. Es el caso de los migrantes
- internos que se han desarraigado de sus provincias de origen para establecerse en barrios populares del conurbano bonaerense o de la
- Ciudad de Buenos Aires, de los migrantes de países latinoamericanos y, más recientemente, los inmigrantes de países asiáticos y africanos.
- Personas que encarnan nuevas figuras del otro como “provinciano” o
- “extranjero” y que ponen una y otra vez a prueba la imagen de la Nación
- argentina como una sociedad hospitalaria y sin racismo.



Comedor del Hotel de Inmigrantes, c. 1910. A principios del siglo XX, en el Hotel de Inmigrantes, ubicado en el actual barrio de Retiro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se alojaban muchas personas que llegaban de Europa y de otros lugares para instalarse en la Argentina. Allí recibían alojamiento gratuito y revisión médica en los días posteriores a su llegada al país.

La alteridad en la escuela

// LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN DEL PODER DISCIPLINARIO //

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, encontrábamos en nuestro país centros urbanos con grandes masas de población constituida por viejas y nuevas identidades que interactuaban, practicaban diferentes costumbres y hablaban diversas lenguas, muchas veces incomprensibles para los representantes del orden político y social vigente. Aspectos clave de los contingentes de masas trabajadoras —como sus tradiciones culturales, sus estructuras cognitivas y sus hábitos y disposiciones corporales— no se amoldaban a la búsqueda de eficiencia de los procesos productivos nacionales.

¿Qué rol ocuparon la escuela y otras instituciones?

En su libro *Vigilar y castigar*, publicado por primera vez en Francia en 1975, el filósofo e historiador francés **Michel Foucault** (2002) describió la red de instituciones disciplinarias (la escuela, la fábrica, el hospital, el convento, el cuartel militar, la prisión) que

Paul-Michel Foucault (Poitiers, 1926 - París, 1984) fue un filósofo francés cercano a las corrientes estructuralista y posestructuralista del pensamiento francés. Sus obras se ubican dentro de la filosofía del conocimiento. Algunas de sus obras son *Historia de la locura* (1961), *Las palabras y las cosas* (1966) y *La arqueología del saber* (1969).



●
● comparten una finalidad: transformar a “las multitudes confusas, inútiles o peligrosas en multiplicidades ordenadas” (152). En tanto forma de ejercicio de poder sobre la sociedad, la red de las instituciones disciplinarias surge como una respuesta a la crisis del modo de ejercer poder durante el periodo de las monarquías absolutas: el poder soberano, que se define por ejercerse de manera negativa, obligando a la obediencia mediante la ejecución de una violencia feroz que procura ser ejemplar y para ello debe ejercerse de manera espectacular en el espacio público.

●
● La eficiencia del “poder soberano” pasó a ejercerse de manera excepcional y discontinua. En cambio, el poder disciplinario de las instituciones de encierro no solo se ejerció de manera regular y continua, sino que alcanzó a la totalidad de los individuos de la sociedad, asignándoles un lugar relativamente fijo en alguna de las instituciones, así como formas preestablecidas para circular dentro de ellas. El poder disciplinario se distingue del poder soberano en que no procura reprimir las conductas que se oponen al orden social y político vigente: se distingue por la voluntad afirmativa de producir sujetos individuales a su imagen y semejanza: “La disciplina ‘fabrica’ individuos ya que es la técnica específica de un poder que construye los individuos a la vez como objetos y como instrumentos” (2002: 175).

●
● Siguiendo el pensamiento de Foucault (2002), las autoridades disciplinarias tienen el objetivo de que sean los individuos quienes actúen como sus propios vigilantes o monitores. Esto se logra a través de la instrumentación de una vigilancia permanente que, sin embargo, no es siempre visible: aunque el individuo no vea que está siendo vigilado, se siente persuadido a comportarse como si efectivamente lo estuviera, para lo cual debe vigilarse

constantemente a sí mismo. Vemos entonces que la red institucional disciplinaria descrita por el autor pretende ser una máquina de producción de mismidad, procurando categorizar y asimilar a las alteridad.

De acuerdo con Foucault (2002), la escuela funcionó y sigue siendo “una máquina de aprender, pero también de vigilar, jerarquizar, de recompensar” (151). Cualquier persona que haya pasado por una institución escolar —sea como estudiante o como docente— podría reconocer estos principios fundamentales de la organización del espacio y del tiempo de la escuela en tanto institución disciplinaria, como las fábricas, las oficinas, los hospitales, los cuarteles y las prisiones. Esto muestra la eficiencia con la que la red institucional del poder disciplinario ha forjado nuestra subjetividad, corrigiendo y encauzando nuestras propias manifestaciones de alteridad. Las preguntas que aquí surgen son: ¿cómo cambiar esto? ¿Cómo construir una escuela inclusiva, democrática y plural?

// LA ESCUELA COMO CAMPO DE DISPUTA CONTRA EL PODER DISCIPLINARIO //

Quienes habitamos las escuelas sabemos que, a lo largo de sucesivas décadas, muchos y muchas estudiantes, docentes y especialistas en pedagogía han resistido a través de diferentes estrategias (algunas más exitosas que otras), a constituirse como fábricas de mismidad. Existe una larga genealogía de pedagogas y pedagogos de Latinoamérica —algunas y algunos relativamente célebres, como Simón Rodríguez, José Martí, Rodolfo Kusch, Gabriela Mistral, las hermanas Olga y Leticia Cosentini, Paulo Freire, Adriana Puiggrós, Carlos Cullen y Carlos Skliar— así como cientos

de miles de docentes y estudiantes anónimos que, a partir de la reflexión sobre sus experiencias y prácticas cotidianas, abrieron múltiples sendas para pensar las instituciones escolares como campos de disputa con la racionalidad de la mismidad dominante.

¿Cuáles fueron las corrientes que combatieron las tendencias eurocéntricas?

Una de las más notorias corrientes de práctica y reflexión en este sentido ha sido la crítica a las tendencias eurocéntricas de la pedagogía tradicional, que han sido cuestionadas intentando pensar —en cambio— la especificidad de las prácticas y de los contenidos educativos en contextos latinoamericanos atravesados por las luchas de múltiples formas de conocimiento social y cultural. Otra corriente, que confluye con la anterior, es la que en las últimas décadas se denominó *pedagogía de la diferencia* o *pedagogía de la alteridad*. Esta línea de acción y reflexión puso el énfasis en la crítica a la concepción tecno-burocrática de los procesos de inclusión educativa tal como se manifiestan en las leyes y las disposiciones de organismos gubernamentales y no gubernamentales nacionales e internacionales. Procurando ir más allá de las invocaciones puramente formales al principio de “inclusión educativa”, esta corriente del pensamiento pedagógico contemporáneo se plantea la necesidad de realizar un llamado a la dimensión ética y de conseguir mayores derechos y justicia en la relación cara a cara.

// LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO ÉTICA DOCENTE //

En las instituciones educativas conviven múltiples formas de ser y estar en el mundo. Una de ellas es la identidad femenina que transitan las niñas y adolescentes, pero también las docentes, puesto que el campo laboral de la educación ha sido históricamente feminizado. Aunque eso no necesariamente implique que participen en igualdad de condiciones en los ámbitos donde se definen e implementan las políticas educativas y la gestión de las instituciones escolares. A su vez, entre las y los estudiantes, docentes, madres y padres están presentes de manera cada vez más visible personas con orientaciones sexuales e identidades de género disidentes de la norma cis-heterosexual. Resulta cada vez más frecuente la visibilidad en contextos escolares de personas homosexuales, transexuales, intersexuales y no binarias, que suelen sufrir diferentes formas de incompreensión, discriminación y falta de reconocimiento de sus derechos fundamentales. Además, cada vez más asiduamente se encuentran en las escuelas configuraciones familiares diversas que no responden al modelo tradicional de familia. Esto muchas veces lleva a que las y los estudiantes de estas familias y sus madres y padres se conviertan en objeto de distintas formas de discriminación o deban superar diferentes obstáculos.

En las instituciones educativas contemporáneas también se encuentran personas que pertenecen a diversas corrientes migratorias, provenientes tanto de diferentes regiones de nuestro país como de otras naciones, así como estudiantes de pueblos originarios o hablantes de lenguas indígenas que portan conocimientos culturales y lingüísticos propios. También es cada vez más frecuente que se encuentren personas con discapacidad

motora o intelectual, personas sordas o hipoacúsicas y ciegas o de baja visión física. Hasta no hace mucho tiempo estas y estos estudiantes solían ser derivadas y derivados a escuelas de educación especial, pero desde la aprobación en 2008 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N.º 26378) han comenzado a reclamar su derecho a que las escuelas comunes adapten la infraestructura y las propuestas pedagógicas a sus necesidades específicas. Ese derecho, conquistado en el plano formal, no siempre se traduce en los hechos. Históricamente las personas con discapacidades motoras, visuales, auditivas, intelectuales y mentales han sido y continúan siendo objeto de actitudes de discriminación y crueldad. Por último, históricamente la escuela —sobre todo en el sistema público— ha sido un espacio de encuentro de personas pertenecientes a diferentes clases sociales⁵.

¿Cuáles son los desafíos docentes frente a las diferencias en la escuela?

El rol docente y el propio posicionamiento frente a las diferencias en la escuela supone un triple desafío. El primer desafío radica en su propia relación con las distintas formas de identidad que habitan y circulan a través del espacio educativo. El segundo consiste en transformar en oportunidades de aprendizaje ético los conflictos y las tensiones existentes en las aulas. El tercer desafío consiste en interrogarse acerca de las maneras éticas de abordar las cuestiones relativas a las distintas

5 - Terminamos provisoriamente la recapitulación de la construcción histórica de la identidad y la alteridad en nuestro país. Lo hacemos no porque hayamos agotado su enumeración, sino porque la intención es reflexionar y repensar cuáles son las características a partir de las cuales se ha identificado a cada persona dentro de una sociedad. Entendemos que esta es la única manera de desnaturalizar la desigualdad.

formas de conocimiento que crecientemente tienden a ser incluidas en lo curricular porque —como hemos visto— la simple inclusión de personas históricamente marginadas no necesariamente garantiza que los derechos se cumplan.

¿Cuál es la responsabilidad de la escuela en la reproducción de ciertas cuestiones ligadas al prejuicio y la discriminación?

En un artículo titulado “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” (1999), la especialista en antropología de la educación **Liliana Sinisi** narra la experiencia de un estudio etnográfico que se llevó a cabo en tres escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las que asistían niñas y niños de diferentes corrientes migratorias, tanto de países latinoamericanos como asiáticos, así como estudiantes de diferentes barrios de emergencia de la Capital Federal.

La investigación partió del supuesto de que, más allá de que la familia sea el primer espacio de socialización en el que niñas y niños adquieren los valores propios de su mundo social y cultural (incluyendo formas de prejuicio y discriminación socialmente aceptadas), la escuela se constituye como el ámbito en el que esas múltiples concepciones previas interactúan y se producen negociaciones de significados tanto entre las y los estudiantes como entre estudiantes y docentes. La negociación de significaciones, particularmente en lo relacionado con los prejuicios e ideas discriminatorias, nunca es simétrica, sino que, de acuerdo con Sinisi, siempre se encuentra atravesada “por el fuerte peso de la construcción de un colectivo ‘nosotros’ frente a un ‘otros’ altamente estigmatizado” (196).

● El fenómeno que detectó el estudio etnográfico es que muchas veces, cuando desde las propuestas curriculares de las escuelas se abordan cuestiones relacionadas con los prejuicios y discriminación, se suele presuponer que solo se trata de problemas que se plantean entre las niñas y los niños en el barrio o en la sociedad. Pero en muy pocas ocasiones la propia escuela asume su responsabilidad como “productora de sentidos, representaciones y prácticas muy cercanas a la discriminación y la exclusión de los diferentes” (210). En este sentido, la investigación etnográfica reveló la existencia de una serie de prácticas discriminatorias ocultas bajo el manto de la normalidad del funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas, como el hecho de que algunas escuelas al momento de las inscripciones realizaran un proceso de selección de la matrícula, que a las niñas y niños de Bolivia se les hiciera repetir primer grado por considerarlos deficientes lingüísticos y que se cambiaran al castellano los nombres de niñas y niños de origen coreano o chino. También entran en este rango acciones tan cotidianas como la distribución (desigual) del uso de la palabra durante el tiempo de clase.

● A través de la observación participante y de la realización de entrevistas a diferentes personas dentro del ámbito escolar, la investigación detectó la constitución de un *nosotros* que se autodefinía como perteneciente al campo de la cultura occidental, al de “las y los normales” que cumplen con la ley y la normatividad vigente y al de “las trabajadoras y los trabajadores decentes y de buena familia”. Frente a esta mismidad escolar idealizada se construía a su vez la representación de todas aquellas y todos aquellos que quedaban por fuera de ella: “las invasoras y los invasores”, “las y los ilegales”, “las y los inmorales”, “las lentas y los lentos”, “los atrasados y las atrasadas”, “las y los deficientes”. También quedaban relegados en ese lugar las y los estudiantes considerados “niñas y niños

problema”, “violentas y violentos”, “pobres” y “provenientes de familias desorganizadas monoparentales”.

El problema fundamental que Sinisi señala reside en la manera en que las y los agentes del sistema escolar de manera inconsciente muchas veces contribuyen a reforzar esa oposición social preexistente el nosotros y los otros. Según la investigadora,

al construirse la relación nosotros-otros como una relación entre opuestos irreconciliables, se está negando que “otros somos todos”, porque la diferencia es tal en tanto se constituye como relacional y dialéctica: nos-otros. (204-205).

Al ser siempre contruidos como una potencial “amenaza” para el orden institucional, como los culpables de las situaciones de crisis, el *nosotros* invisibiliza su propia responsabilidad, así como la de las instituciones que lo representan, en los procesos sociales que producen pobreza, exclusión y violencia.

Sinisi también señala que este papel de la escuela en la reproducción de prejuicios no tiene que ver en principio con representaciones racistas o clasistas conscientes y explícitas por parte de las educadoras y educadores, sino que se desprende de una concepción simplista de las ideas del relativismo cultural y el respeto por las culturas que reproducen estereotipos. La asociación simplificada que muchas veces se realiza entre personas pertenecientes a ciertas comunidades o colectivos sociales y determinados modos de vida, roles sociales y capacidades económicas dan cuenta de la incidencia de los estereotipos culturales así como de la jerarquización que se establece a partir de la imposición del modelo caucásico europeo. Esto se

evidencia, por ejemplo, cuando se supone la pertenencia económica de una persona a partir de sus rasgos étnicos o color de piel o cuando se suponen capacidades cognitivas en función de su procedencia social. Muchas veces, a partir de dichas concepciones simplificadas las y los docentes tejemos


toda una serie de hipótesis acerca del comportamiento de los “otros”, tratando de explicar sus costumbres como “propios” de su cultura; a veces evitando juicios valorativos, otras adoptando una actitud misericordiosa ligada a la tolerancia, que se resumiría en la idea de “a pesar de ser diferente, yo lo perdono”. (205).

¿Qué podemos hacer para no reproducir en la escuela ciertas cuestiones ligadas al prejuicio y la discriminación?


De este modo, las estrategias institucionales de “inclusión” se encuentran muchas veces condenadas de antemano a fracasar, porque parten del falso supuesto de que las y los estudiantes podrían encontrarse armónicamente en la escuela a través de una simple invocación al respeto por las diferencias, desatendiendo el carácter estructural e interseccional de la desigualdad en la que se enraizan los conflictos que allí se manifiestan.

Ante la difícil misión de efectivamente propiciar un trato ético y justo hacia todas las identidades, Sinisi plantea la necesidad de que las escuelas realicen reflexiones de manera continua sobre las cuestiones de las diferencias, las diversidades y las desigualdades, en las que se involucre no solo a estudiantes, sino también a las educadoras, los educadores y las familias. En este sentido, la investigadora rescata las experiencias

de algunas escuelas que han puesto en práctica de manera regular actividades que procuran interpelar a toda la comunidad educativa. Entre las actividades se destacan la realización de historias de vida, proyectos en los cuales las y los estudiantes pertenecientes a familias migrantes o familias diversas llevan adelante y comparten con sus compañeras y compañeros una investigación y puesta en escena de sus tradiciones culturales y sus formas de vida. De este modo, concluye Sinisi:



Carlos Skliar (Buenos Aires, 1960) es un fonaudiólogo, docente, escritor e investigador argentino. Es investigador principal del Conicet y del Área Educación de FLACSO, de la cual fue también coordinador. Realizó estudios de posgrado en Italia, España y Brasil. Entre sus libros se encuentran *No tienen prisa las palabras* (2013) y *La inútil lectura* (2019).



Jorge Larrosa (España, 1951) es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Sus ensayos abordan diferentes temas relacionados con la filosofía, la literatura, el cine y la educación. Algunos de sus libros son *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (1996), *Entre lenguas: Lenguaje y educación después de Babel* (2003) y *Pedagogía Profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación* (2020).

desde las escuelas se organiza un espacio de conocimiento para reflexionar sobre el problema de la diferencia que incluye la “voz” de aquellos que históricamente fueron silenciados y discriminados, (...) abriendo el camino a pensar la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia. (229).

El pedagogo argentino **Carlos Skliar** y su colega español **Jorge Larrosa** (2005), comparan la situación de entrecruzamiento de todas estas formas de alteridad en el espacio de la escuela con el mito babélico. Según el

● relato bíblico de la Torre de Babel, habría existido alguna vez una humanidad que hablaba una única lengua y constituía una totalidad armoniosa, una idílica mismidad perdida a causa de un castigo divino que dispersó y volvió a la humanidad heterogénea y conflictiva. Se habría forjado así, a partir de este mito, el sueño de que sería posible y deseable recobrar esa mismidad unánime que —siguiendo a Skliar y Larrosa— nunca existió.

● Algo de ese sueño idílico puede vislumbrarse en la idea de “inclusión de la diversidad” que se ha convertido en parte del sentido común que piensa la inclusión exclusivamente como un problema técnico de políticas públicas, en lugar de reflexionar sobre la responsabilidad ética y el deber de justicia que como sociedad nos merecemos.

● Skliar y Larrosa plantean la necesidad de asumir el carácter inherentemente conflictivo de la convivencia con y entre las diferencias en el aula. El trato no debería perseguir una armonía imposible al estilo del mito babélico, sino navegar un mar cruzado de tensiones y disputas, en el que para nada sirven las cartas de navegación ni las brújulas, porque el trato ético y justo nos sitúa necesariamente en el espacio de la incertidumbre.

● **¿Cuáles son los principios mínimos que propone Skliar para orientar la acción educativa ante y hacia las diversidades?**

● Sin embargo, a pesar de la incertidumbre que inevitablemente generan, Skliar formula algunos principios mínimos que permitirían orientar éticamente, con sentido de justicia, la acción educativa ante y hacia las diversidades. El primero se relaciona con la posibilidad de instituir desde

el comienzo del vínculo educativo una situación de igualdad plena. En este sentido, en vez de postular a la igualdad como una finalidad que solo se alcanzaría al término del proceso educativo, la igualdad debe ser el propósito fundante de todas las relaciones pedagógicas, no como un punto de llegada, sino que debe asumirse siempre como un punto de partida.

En un artículo titulado “La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento” (2017), el filósofo y pedagogo argentino **Carlos Cullen** advierte —desde una perspectiva afín a la ética de la alteridad— que el núcleo de cualquier pedagogía de la diferencia debe ser una actitud de hospitalidad:

(...) es decir, la acogida del otro en cuanto otro, sin pretensión de reducirlo a la totalidad de la subjetividad o a cualquiera otra, precisamente la hospitalidad como respuesta a esa interpelación ética: “heme aquí, no me violentes”. (110).

Solo después de realizar ese primer gesto hospitalario de reconocimiento de las otras y otros, es posible, para Cullen, comenzar verdaderamente la relación educativa, que, al igual que Skliar, concibe como una conversación amorosa, que una y otra vez debe retornar sobre su premisa fundamental de jamás reducir al otro a la condición de objeto de la mismidad.

A su vez, el ámbito educativo no debería ser concebido como si se tratara de un espacio donde habitan identidades sustanciales o cristalizadas,



Carlos Cullen es un filósofo argentino, Doctor en Filosofía. Fue profesor en las carreras de Psicología y Filosofía de la UBA. Ejerce la docencia en posgrado en diversas universidades argentinas y extranjeras. Publicó, entre otros, *Fenomenología de la crisis moral* (1978), *Perfiles ético-políticos de la educación* (2002) y *Resistir con inteligencia* (2008).

sino como formas de vida en constante transformación. De este modo, la actitud ética demanda que la figura docente mantenga siempre una posición de aceptación ante la incertidumbre y el conflicto, así como una permanente predisposición a extrañarse de su propio lugar de autoridad, a descentrarse y auto-cuestionarse. La principal enseñanza que una pedagogía de la diferencia puede ofrecer es la de explorar “la propia capacidad de apertura y escucha” (179); para la cual hay que practicar también una *ética del silencio*, un “saber callar” que ofrezca a todas las personas por igual la oportunidad de encontrar su propia voz y expresar lo que todavía permanece no dicho, excluido o ninguneado, no atendido, no aceptado ni justamente valorado.

Como vemos, el camino propuesto por las pedagogías críticas no es sencillo, sino que es sumamente exigente, demanda de las y los educadores un profundo replanteamiento de la imagen que tenemos sobre nosotras mismas y nosotros mismos y sobre nuestra propia labor. En este punto es importante resaltar que, en la actualidad, muchos colectivos históricamente negados han accedido a los estudios superiores y es por ello que en muchas instituciones educativas hay docentes indígenas, pertenecientes al colectivo LGBTIQ+ y de otros sectores minorizados durante mucho tiempo. Sus trayectorias en las luchas por el acceso a los derechos hacen que sus enseñanzas ofrezcan nuevas perspectivas e incorporen visiones del mundo no hegemónicas y hagan más plural la manera de enseñar y aprender.

Las y los docentes debemos poder aceptar las resistencias del aprendizaje como una posibilidad intrínseca a la relación pedagógica. Este aprendizaje que proponemos debe entonces ofrecerse como una invitación o un

regalo, ya que, según apuntan **Bárcena** y **Mèlich** en un artículo llamado "La educación como acontecimiento ético" (2015), "solo desde una cultura de la donación, de la generosidad, es posible educar, enseñar y aprender" (185). Esto no significa, sin embargo, que ante las muchas veces negativas a participar de la relación de aprendizaje se disipe la responsabilidad ética de la figura docente. Muy por el contrario, ante esa situación, la responsabilidad ética no hace sino magnificarse, porque, según estos autores, la renuncia a enseñar a quien se resiste a aprender también sería una forma de violencia que abandona a las otras y los otros al "círculo de lo inhumano". De este modo, el rechazo de la otra o el otro a aprender debe conducir a las y los docentes a una sustitución de la "pedagogía de las causas" por una "pedagogía de las condiciones", es decir una pedagogía que se interroga por las condiciones necesarias para invitar a que libremente quieran y puedan aprender.

¿Cuáles son las condiciones necesarias para generar un estado de disposición hacia el aprendizaje?

Como punto de partida para pensar las condiciones necesarias para un estado de disposición al aprendizaje podemos centrarnos en tres condiciones pedagógicas que podrían funcionar como coordenadas para repensar nuestras prácticas: ampliar la selección y alcance curricular, integrar nuevos referentes para ensanchar el imaginario cultural y habilitar distintos canales de acceso al conocimiento.

La escuela, como institución social y cultural, a través de los contenidos y de sus propuestas de enseñanza y aprendizaje, legitima subjetividades y experiencias de vida. En el acto de seleccionar contenidos, imágenes y maneras

de acceder al conocimiento establece un recorte intencionado en donde algunos saberes se ven excluidos y, en consecuencia, deslegitimados.

Por lo general, muchos de estos saberes no se ven representados dentro de la escuela. Esto impone una distancia con el currículo que dificulta un vínculo comprometido con el aprendizaje. La fuerte tendencia eurocéntrica y capacitista del currículum (que, finalmente, empobrece el acercamiento al conocimiento, en tanto se encuentra limitado a la experiencia de un sector de la población mundial) puede ser contrarrestada con la incorporación de actores y actrices sociales pertenecientes a diferentes comunidades, que en muchos casos ya han ingresado a las escuelas como docentes luego de muchos años de invisibilización y negación de sus identidades. A esto podemos sumar la integración de nuevas perspectivas para abordar los contenidos tradicionales y la promoción de una actitud crítica y cuestionadora de la veracidad de los discursos hegemónicos. Esto quiere decir que una primera condición para revertir resistencias hacia el aprendizaje es **ampliar la selección y alcance curricular de manera de ensanchar la legitimidad social de las distintas experiencias vitales**. Para ello, introducir narrativas alternativas que incorporen la visión de aquellas personas, comunidades y colectivos históricamente invisibilizados (pero que formaron y forman parte de la historia y de la construcción de conocimiento) y que los posicione como protagonistas del saber es un paso hacia la legitimación de dichas experiencias vitales. Y, en consecuencia, una invitación a la expresión e implicación en el aprendizaje de todas las personas que habitamos el territorio nacional y la incorporación de la totalidad de los conocimientos en el currículo.

En esta misma dirección, resulta indispensable que, como profesionales de la educación, llevemos adelante (individual y colectivamente) una

reflexión sobre la construcción de los saberes y los imaginarios culturales que la atraviesan. Por un lado, propiciar una construcción colectiva implica romper con la idea de que existe un único discurso válido y veraz sobre la historia, la ciencia y los conocimientos en general. Significa incorporar una noción integral del saber conformado por distintas variables y perspectivas. En este sentido, promover la circulación y producción de relatos locales, basados en las distintas experiencias que conforman la realidad dentro del aula, es una forma de habilitar la participación colectiva en la construcción de un saber escolar más plural, es una manera de poner en jaque la imposición de un único discurso posible sobre el conocimiento y una forma de democratizar su construcción. Por otro lado, en muchas ocasiones, los imaginarios colectivos funcionan como fundamento de estereotipos y prejuicios que condicionan nuestras prácticas. Deconstruir los imaginarios resulta fundamental para poder diversificar los discursos y las imágenes con las que construimos nuestras propuestas didácticas. ¿Qué imágenes solemos mostrar? ¿Quiénes las protagonizan? ¿Cómo son retratadas y narradas las distintas comunidades y grupos sociales? ¿Qué roles ejercen en el imaginario que construimos desde la escuela? ¿Cómo aparecen las personas indígenas, con discapacidades o que rompen con la norma cis-heterosexual?

Otra de las condiciones pedagógicas orientadas para contribuir a un aprendizaje auténtico y satisfactorio es **ofrecer referentes históricos y actuales que representen y amplíen los imaginarios sociales**. De esta manera, desde la escuela se pueden ofrecer modelos diversos de referencia y desnaturalizar estereotipos culturales que adjudican roles cristalizados a determinados grupos. Por lo general, no suelen destacarse personalidades pertenecientes a comunidades indígenas, colectivos

migrantes, de diversidad sexual o personas con discapacidades. Incluso a veces, cuando sí forman parte del relato escolar, suelen ignorarse aquellos datos que reivindican su origen, su procedencia étnica o social o su identidad de género. Lejos de señalar dichas características como una forma de estigmatización, dar cuenta de la interseccionalidad de las y los referentes permite ofrecer a las y los estudiantes modelos en los cuales poder empatizar e identificarse y así fortalecer las capacidades proyectivas de cada estudiante. En este sentido, es deseable que sean las y los estudiantes, junto con sus familias y comunidades, quienes definan a esas y esos referentes con el objetivo de desandar un camino de imposición externa.

Por último, otras de las condiciones pedagógicas necesarias para construir entornos de aprendizaje más accesibles, inclusivos y estimulantes es **habilitar distintos canales para acercarse al conocimiento**. En la escuela, durante mucho tiempo se privilegió el acercamiento racional e intelectual hacia los contenidos, relegando otras formas de acceder a ellos. Esta forma de interactuar con los saberes, por lo general, supone un sujeto pasivo que incorpora el conocimiento sin elaborarlo personalmente. Sin embargo, la integralidad del saber ofrece diversas oportunidades de acceso. Buscar distintas maneras de elaborar los conocimientos que supongan una actitud activa e implicada por parte del estudiantado es una forma de ofrecer condiciones pedagógicas que incentiven un mayor compromiso por parte de los sujetos de aprendizaje. En este sentido, se trata de llevar adelante propuestas pedagógicas que involucren tanto el uso variado de los distintos sentidos como una elaboración más creativa (y no solo racional) de los saberes por parte de cada estudiante.


En síntesis, para **construir prácticas pedagógicas cada vez más democráticas e inclusivas, es importante comprometerse con el diseño de contenido crítico y propuestas didácticas que amplíen los marcos de**

● **referencia, complejicen la experiencia histórico-cultural y democrá-**
● **ticen la construcción de saber.**

● La escuela construye lazos y constituye un escenario clave para el despliegue de experiencias subjetivantes. Es en ese espacio común donde nos relacionamos, aprendemos con otros y otros, y construimos nuestra identidad. Se trata de un aprendizaje colectivo, una oportunidad para aprender a vivir democráticamente que implica a la vez construir comunidad, basada en el respeto y el reconocimiento, que valore las diferencias y se enriquezca con ellas.

// EL CONFLICTO ETERNO ENTRE LOS UNOS Y LOS OTROS //

● Para finalizar, les proponemos invertir la dirección de las miradas y cederle la palabra a uno de esos otros y escuchar lo que alguien que habla desde la experiencia de la alteridad tiene para decir sobre cómo las instituciones educativas y las educadoras y los educadores nos aproximamos a las alteridades. Para esto, invitamos a la lectura de "El conflicto eterno entre los unos y los otros" (2017), que el escritor y cineasta **César González (Camilo Blajaquis)** escribió a modo de prólogo del libro *Semilla de crápula* (1945), del pedagogo anarquista francés Fernand Deligny.



César González es un cineasta y escritor que nació en 1989 en la villa miseria Carlos Gardel del Gran Buenos Aires. Tuvo una infancia de extrema pobreza y una adolescencia marcada por el delito. Pasó cinco años en prisión, donde terminó la secundaria y al salir empezó a estudiar Filosofía en la UBA. Es autor de los libros de poemas *La venganza del cordero atado* (2010), *Crónica de una libertad condicional* (2012) y *Retórica al suspiro de queja* (2014). Dirigió varios largometrajes entre ellos *Diagnóstico Esperanza* (2013), *Exomologesis* (2016) y *Atenas* (2019), y el ciclo documental *Corte Rancho* (2009) para Canal Encuentro.

En el texto, González describe una escena que transcurre en una villa o el pabellón de una prisión, donde un grupo de hombres o mujeres se encuentran “hablando con algarabía, apoyando las palabras con movimientos de las manos, son cuerpos que vibran, que no toleran la quietud” (2020: bit.ly/2TpGiDf). El autor describe a los integrantes de este grupo como personas que “se comunican con lenguajes propios, son neologistas que crean palabras todos los días. Es un lenguaje-danza. Las palabras no solo son dichas, sino bailadas, acompañadas de sublime contorsión” (2020: bit.ly/2TpGiDf). Sin embargo, continúa relatando González:

Toda belleza física, léxica y gestual que expresan los pibes y las pibas, así estén hundidos en el peor de los infiernos, se detiene si en la escena irrumpe una figura institucional. Esos pibes que estaban casi en trance al hablar, se quedan congelados cuando aparece un educador, un psicólogo, un trabajador social, etc. No importa si dicha figura institucional es de izquierda o de derecha, si se viste como un hippie o de gala. Cuando la figura arriba al lugar, genera el silencio y la quietud. Los pibes pasan de ser animales entusiastas a ser estatuas con estrecha timidez. Los más verborregos de golpe se callan. Aquellos que eran los más activos en el uso del dialecto tumbero se hunden en el silencio. Empiezan a rechazarse a sí mismos. (2020: bit.ly/2TpGiDf).

Vemos en el relato de González cómo la simple aparición de una figura institucional en el espacio de la alteridad —y entre dichas figuras nos interesa destacar la de la o el educador, aun si llega con las mejores intenciones y una perspectiva ideológica “inclusiva”— inmediatamente produce una interrupción de la forma de expresión y de relación intersubjetiva propia

de esa comunidad. Ante la presencia docente, el espacio y la conducta de las otras y los otros súbitamente se reconfiguran alrededor y en función de la figura de autoridad. Se produce un silenciamiento de esas otras y esos otros que hasta ese momento habían sido capaces de crear diferentes tipos de belleza por sí mismos, aun habiendo atravesado o estando sumergidos en una situación de extremada precariedad y vulnerabilidad:

Lo que ocurre en estos casos es una relación de poder vertical presentada discursivamente como horizontal. El pibe tiene cargado en su memoria ancestral que debe doblegarse ante la gente “que sabe”. Casi nunca tiene actitudes críticas con tales figuras, ni se atreve a plantearles dudas o reclamos, sino todo lo contrario, termina exaltado por el disciplinamiento. (2020: bit.ly/2TpGiDf).

Sin mediar el gesto de establecer una relación de igualdad desde el primer momento del vínculo pedagógico, la intervención educativa siempre corre el riesgo de convertirse en otra forma de reproducción de la desigualdad, ya que, según subraya González,

Hay un contrato implícito que se firma donde se aclara que el que sabe va ayudar a los que no saben, por lo tanto ya desde ahí podemos decir que hay una propuesta de no igualdad. Es decir: yo sé y vos no sabes, yo tengo algo que vos no tenés y necesitas de mí. La desigualdad ya preexiste desde antes de llegar al “territorio” pero no se la reconoce ni se la cuestiona. (2020: bit.ly/2TpGiDf).

Muchos y muchas docentes llegan parapetados a su saber y a métodos ya caducos, con dificultades para asumir la actitud que a lo largo de este material hemos denominado *una ética pedagógica de la alteridad*. Según

González, más allá de la pretensión de “incluir” a través de la educación a las y los jóvenes que allí habitan:

Las figuras institucionales muchas veces son incapaces de sentir la belleza que hay en la gestualidad eléctrica de sus cuerpos. Luego, cuando no consiguen justamente “rescatar” ni a un solo pibe o piba, son pocos los que admiten un fracaso propio y por lo tanto se lo encajan al otro, *si el otro no pudo es porque no quiso*. (2020: bit.ly/2TpGiDf).

Como vimos en la sección anterior, desde un punto de vista de la ética de la alteridad, la responsabilidad de las educadoras y los educadores frente a la libertad inherente de las otras y los otros jamás se disipa, ni siquiera ante su resistencia o rechazo a aprender. Por el contrario, ante esa situación la responsabilidad se profundiza y requiere que las y los docentes sean capaces de ofrecer la oportunidad educativa como una invitación o un regalo que se ofrece sin expectativa de aceptación ni contraprestación.

Esto demanda que las educadoras y los educadores adopten una postura pedagógica fundada en reflexiones críticas sobre las condiciones en las que se establece la relación educativa, una pedagogía crítica que remarque las condiciones materiales preexistentes en ambas partes de la relación, siempre comenzando por el autocuestionamiento de la legitimidad del propio saber y la propia autoridad de las figuras institucionales. De este modo, quienes acepten el desafío ético de establecer una relación educativa desde una perspectiva ética necesitarán mucho coraje y creatividad “para lograr componer relaciones que eleven la

potencia de los pibes y también para dejarse elevar la propia potencia por ellos” (2020: bit.ly/2TpGiDf).

La interpelación ética lanzada por González va mucho más allá de la demanda de mayor creatividad y coraje. O en todo caso apunta a una forma de coraje tan radical que implica que las educadoras y los educadores aceptemos la posibilidad de una completa reversión de roles, a la que el escritor se refiere como una alteridad invertida:

Si los pibes son siempre los objetos de estudio, por una vez que sean ellos los que analizan, se burlan, experimentan, brindan hipótesis, escriben libros, hacen chistes, desean desgracias y acusan de todos los males a unos otros, en este caso, las figuras institucionales. La alteridad invertida. El que siempre fue objeto ahora es el sujeto, y los que siempre fueron sujetos, ahora serán los objetos. Unas leves dosis de Justicia Poética. (2020: bit.ly/2TpGiDf).

En lo que González identifica como una forma de justicia poética, podemos reconocer algunos de los principios fundamentales de una pedagogía concebida como el llamado a una práctica educativa fundada en una actitud ética y en una vocación de justicia hacia las otras y los otros.

4

Propuestas de actividades para pensar las diferencias

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el tema de la alteridad en las aulas desde una perspectiva de Género y Derechos Humanos. A continuación, encontrarán tres grupos de actividades, cada uno de ellos focalizado en un recurso en particular, para pensar las diferencias.

Las actividades están diseñadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellos trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 Memoria del cuero y Bolivia, de Jorge Drexler

Jorge Drexler es un músico uruguayo que nació en Montevideo en 1964. La canción *Memoria del cuero* pertenece al álbum *Frontera* de 1999 y muestra cómo una manifestación cultural puede constituirse como una forma de resistencia por parte de culturas oprimidas, como el caso del *candombe* para los esclavos africanos y sus descendientes, tanto en la época colonial como en el periodo postcolonial. La canción *Bolivia* es del álbum *Bailar en la cueva* de 2014 y remite a la admisión por parte de ese país de refugiados judíos durante la Segunda Guerra Mundial, mientras un gran número de estados les negaban asilo.

* Escuchen en internet la canción *Memoria del cuero* de Jorge Drexler y realicen las actividades.

1. En grupos, reflexionen e investiguen sobre otras situaciones, pasadas o presentes, en las que se pueda reconocer una práctica cultural como forma de resistencia por parte del colectivo afrodescendiente. Elijan una de las prácticas culturales y preparen una presentación oral con visual o audiovisual.
2. Organícense en dos grupos y armen un debate. Un grupo investigará y buscará argumentos y ejemplos a favor de la inclusión de las distintas culturas de nuestro país y la celebración del carácter heterogéneo de la cultura nacional. El otro grupo adoptará una posición crítica de esa forma de inclusión en tanto forma de apropiación cultural y, en cambio, rescatará la relación inherente entre las prácticas culturales y la memoria de la historia de opresión y resistencia de los grupos históricamente marginados.

*** Escuchen en internet la canción *Bolivia* de Jorge Drexler y realicen las actividades.**

1. Investiguen situaciones similares a la que plantea la canción, en las que un Estado ofreció una respuesta ética ante la situación de precariedad y vulnerabilidad social o cultural, como sucedió con el estado boliviano ante la situación desesperante de los refugiados judíos en tiempos del Holocausto.
2. Elijan una de las situaciones que investigaron y elaboren entre todos un relato a partir de ella. Pueden estar protagonizados por personas que realmente existen o existieron o por personajes inventados por ustedes.
3. Entre todos escriban un cuento o realicen una historieta con el relato que armaron.

02 *Mocha*

Mocha es un documental del año 2019 dirigido por Francisco Quiñones Cuartas y Rayan Hindi que hace un retrato del primer bachillerato para personas trans del mundo, llamado Mocha Celis por una travesti tucumana que trabajó junto a Lohana Berkins y fue asesinada, se cree que por la policía, en una situación aún no esclarecida. El documental retrata una experiencia que muestra que educación e inclusión son los ejes para una sociedad realmente igualitaria.

*** Conversen entre todos acerca de qué saben sobre la vida de las personas trans y travestis. Para tener un registro del resultado de la conversación, elaboren una nube de palabras destacando por tamaño aquellas representaciones que aparecieron con más frecuencia.**

*** Vean el documental *Mocha* de Francisco Quiñones Cuartas y Rayan Hindi, disponible en bit.ly/3zu5PLW. Luego, realicen las actividades.**

1. Realicen una nueva nube de palabras acerca de lo que saben sobre la vida de las personas trans y travestis después de ver el documental.
2. Conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué cambios específicos se produjeron en las representaciones que tenía el grupo acerca de las vidas de las personas trans y travestis?
 - b. ¿Qué situaciones de vulnerabilidad y precariedad mencionadas en el documental nunca se habían imaginado?
 - c. ¿Qué aspectos de las formas de resistencia de la comunidad travesti y trans les llamaron más la atención o les resultaron más novedosos? ¿Por qué?
 - d. ¿En qué se diferencia este documental de las fuentes de información de las que provenían las representaciones previas en la primera nube de palabras?
 - e. ¿Qué testimonios del documental las y los impactaron más? ¿Qué emoción les produjeron? ¿Por qué?

03 Proyecto #InacayalVuelve: bordar el genocidio mapuche

#InacayalVuelve: bordar el genocidio mapuche es un proyecto de Sebastián Hacher, junto a *Revista Anfibia* y el Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política. Consiste en un trabajo colectivo de bordado sobre diferentes fotografías relacionadas con el genocidio mapuche. Luego de la llamada “campana al Desierto”, varios sobrevivientes fueron obligados a caminar cientos de kilómetros para ser usados como mano de obra esclava o estudiados en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata. La idea del proyecto consiste en desandar ese camino de muerte bordando las fotografías de los prisioneros para liberar lo que quedó encerrado en las fotos. Puede leerse sobre el proyecto en bit.ly/3gg6l6j , bit.ly/3iDFuFq y bit.ly/3vyOcl1.

- * Miren el trabajo de bordado sobre fotos del Proyecto #InacayalVuelve: bordar el genocidio mapuche, disponibles en bit.ly/3iDFuFq. Luego, realicen las actividades.



1. Conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué sensaciones les despertaron las fotografías?
 - b. ¿Qué creen que se busca bordando sobre las fotos de los prisioneros mapuches?

2. En grupos, investiguen acerca del genocidio mapuche. Comenten entre todos la información que encontraron.

*** Lean el siguiente párrafo del ensayo “Bordar el genocidio Mapuche”, en el que Sebastian Hacher se refiere a la sensación que experimentó al trabajar sobre la foto de un niño mapuche cuya mirada lo afectó especialmente. Luego, realicen las actividades.**

“Dejé la foto del niño Mapuche para lo último. Hay algo de su mirada que me impactó desde siempre: algo que descubro en él y que las otras personas a las que se lo mostré no llegan a ver. La mirada del niño es la mirada que vi en algunos Mapuche: una rabia ancestral, una mirada de que el otro es un otro tan ajeno. Si en algunas entrevistas siento que llego al fondo de la otra persona, con ellos me pasa lo contrario. El fondo se pierde en los confines: es un lugar milenario que en los últimos ciento y pico de años se llenó de dolor. Una mirada que está en otro lado”. (bit.ly/3iDFuFq).

1. Respondan las siguientes preguntas:
 - a. ¿Por qué se podría considerar que el proyecto #InacayalVuelve es una respuesta ética?
 - b. ¿Con qué otras imágenes podríamos realizar un ejercicio de memoria análogo al que se propuso Hacher?

- 2.** En grupos, busquen imágenes con las que les gustaría hacer un trabajo similar al de #InacayaVuelve y realícenlo. Pueden bordar sobre las imágenes, dibujar, hacer un collage o emplear alguna otra técnica. Una vez que hayan terminado su trabajo, expónganlo frente a los otros grupos y expliquen por qué eligieron esas imágenes.

Recurso

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés y repositorios de imágenes de distinto tipo, tiempos y procedencia, que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

Federación LGBT Argentina

La Federación Argentina LGBT es una organización federal que existe desde el año 2005 y que trabaja para “lograr los mismos derechos con los mismos nombres”. Surgió con la finalidad de aunar el esfuerzo de todas las organizaciones LGBT y así aumentar la capacidad de incidencia social y política del movimiento. La Federación ha luchado por diferentes leyes que hacen hoy de Argentina un país más justo e igualitario, a la vanguardia del mundo en el reconocimiento de los derechos de las personas LGBT, de la diversidad y de sus familias. Esta Federación también ha impulsado la creación de áreas de diversidad en municipios, provincias y ministerios nacionales, proponiendo capacitaciones sobre diversidad, discriminación e identidad de género. Asimismo, presentó proyectos para una nueva ley antidiscriminatoria nacional, una ley contra la discriminación y el acoso en el ámbito escolar, y otra ley integral trans con cupo laboral contra la discriminación en el empleo. En su sitio web pueden encontrarse múltiples recursos: fanzines, podcasts, documentos sobre las luchas y las reivindicaciones de la comunidad LGBT y un canal de televisión con transmisiones regulares en vivo a través de YouTube.

(falgbt.org/)

Página Web de la Organización Xangô, por el Reconocimiento y la Organización de las Personas Afro

La Organización Xangô es una asociación civil sin fines de lucro, conformada y organizada por personas afroargentinas, afrodescendientes y africanas comprometidas con la lucha contra el racismo, la discriminación racial, el heterocissexismo y todo tipo de exclusión social. En su sitio web pueden encontrarse una guía para docentes sobre la comunidad afroargentina, su revista digital *#Yopuedodecidir* y materiales elaborados en el marco de su proyecto de investigación visual sobre la las y los jóvenes afro en nuestro país, además de una sección de noticias comunitarias.

[\(agrupacionxango.wordpress.com/\)](http://agrupacionxango.wordpress.com/)

Archivo Fílmico Pedagógico

Es una selección de 41 películas que aborda un amplio conjunto de temas, estéticas y lenguajes cinematográficos, que se encuentra dirigida a docentes y estudiantes de escuelas secundarias. En el sitio, están disponibles propuestas de análisis y actividades para descargar. Muchas de las películas del catálogo del Archivo Fílmico Pedagógico abordan situaciones relativas a la cuestión de las diferencias y la desigualdad.

[\(bit.ly/3rByVE5\)](http://bit.ly/3rByVE5)

Plataforma Cont.AR

Es una plataforma *online* de videos y televisión de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. A través de ella se puede acceder a un amplio catálogo de contenidos originales de ficciones, documentales y

musicales de las señales educativas: Encuentro, Paka Paka, DXTV, Televisión Pública, CINEAR y Mirador TV.

Algunas de los contenidos que recomendamos son los siguientes:

- *Nosotros, ellos y yo (NEY)* (Argentina, 2015), de Nicolás Avruj:
bit.ly/2RXDCfQ
- *La Salada* (Argentina, 2015), de Juan Martín Hsu: bit.ly/3xcVl1M
(www.cont.ar/)

Plataforma Cine.Ar Play

Es una plataforma de contenidos audiovisuales para ver en línea que incluye películas, series, documentales y cortos argentinos. La plataforma permite acceder a la mayor parte de sus contenidos de manera gratuita, cobra una pequeña fracción del valor de una entrada de cine para acceder a contenidos de estrenos que se proyectan simultáneamente en las salas cinematográficas. Algunas de los contenidos gratuitos que recomendamos para aproximarse a los contenidos desarrollados a lo largo de este material son los siguientes:

- *Damiana Kryygi* (Argentina, 2015), de Alejandro Fernández Mouján:
bit.ly/3zBh8Cm
- *Escuela trashumante* (Argentina, 2017), de Alejandro Vagnenkos:
bit.ly/3ztUQSL
- *Mocha* (Argentina, 2019), de Francisco Quiñones Cuartas y Rayan Hindi:
bit.ly/3gkQjum
(play.cine.ar)

Cosecha Roja

Cosecha Roja comenzó como un proyecto de monitoreo diario de los medios locales y regionales para detectar noticias que ofrezcan un punto de vista alternativo sobre temas de violencia institucional y violencia machista. Con el tiempo, se transformó en un sitio web informativo que propone pensar las violencias y la cuestión de la seguridad desde una perspectiva amplia, con una aproximación que prioriza la mirada desde los derechos humanos y la igualdad de género.

(cosecharoja.org)

Revista Anfibia

Revista Anfibia es una revista digital de crónicas, ensayos y relatos de no ficción que trabaja desde el rigor de la investigación periodística con las herramientas de la literatura. Esta revista producida desde la Universidad de San Martín (UNSAM) procura dar cuenta de las historias no contadas de Argentina y América Latina, con sus contradicciones y procesos políticos, económicos, sociales y culturales de los que surgen nuevos sujetos, territorios y conflictos, muchos de ellos vinculados a las temáticas en las que hemos profundizado. Dentro del sitio web se encuentra el proyecto #InacayaVuelve, referido en la sección de actividades de este material.

(revistaanfibia.com)

Suplementos *Las 12* y *Soy* del diario *Página/12*

El diario *Página/12* ha sido uno de los medios de prensa pioneros en incluir las perspectivas feministas y de la comunidad LGBTIQ+, a través de sus

suplementos *Las 12* (creado en 1998) y *Soy* (creado en 2008). En su archivo de ediciones anteriores se puede acceder a una infinidad de artículos y entrevistas sobre los debates y las luchas que estos movimientos y colectivos han protagonizado a lo largo de su historia.

(www.pagina12.com.ar/suplementos/las12)

(www.pagina12.com.ar/suplementos/soy)

LATFEM

Se trata de un medio de comunicación feminista digital que brinda un servicio de información de acceso gratuito desde Argentina, enfocado principalmente en América Latina y el Caribe. LATFEM se enfoca en las desigualdades de géneros, clases y etnias en la agenda activista del movimiento feminista local, regional y global. Con esa finalidad, realizan notas, coberturas, videos, infografías, crónicas, reportajes, investigaciones y artículos de opinión, análisis político, crítica cultural y de arte, aportando una perspectiva feminista.

(latfem.org)

Radioambulante

Radio Ambulante son podcasts narrativos que cuentan diversas historias de Latinoamérica, llevando la estética de la buena crónica de prensa escrita al lenguaje radiofónico. Muchas de las historias narradas en los episodios de Radioambulante tratan de situaciones y conflictos directamente relacionados con la cuestión de la alteridad.

(radioambulante.org)

Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI)

El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas del Ministerio Justicia y Derechos Humanos de la Nación tiene la función de desarrollar y coordinar políticas públicas para garantizar el desarrollo comunitario, el derecho a la salud y la educación, el acceso a la tierra y la preservación de las identidades culturales indígenas. Este organismo fomenta la participación de las comunidades en el diseño y gestión de las políticas de Estado que las involucran, respetando sus formas de organización tradicional y sus valores. En su sitio web se pueden encontrar diversos materiales relativos a la situación actual y los derechos de los pueblos originarios de nuestro país.

www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai

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

El INADI es una dependencia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación que tiene por finalidad combatir todas las formas de discriminación. Entre sus objetivos se destacan la investigación, sistematización y difusión de información acerca de los procesos y formas de discriminación que se evidencian en el ámbito nacional; la recepción de denuncias y el patrocinio gratuito a víctimas de actos discriminatorios y xenófobos o racistas; y el diseño e impulso de campañas y proyectos educativos, así como la realización de talleres de capacitación para la prevención de la discriminación en todas sus formas. En su página web se puede acceder, entre otros recursos, a la inscripción para las capacitaciones brindadas por el organismo en todo el territorio nacional y a

través de su campus virtual. Se puede descargar desde allí en formato digital su revista *Inclusive*, que se dedica a explorar distintas problemáticas en torno a la discriminación y la exclusión.

(www.argentina.gob.ar/inadi)

Holocausto y genocidios del siglo XX. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza

Material educativo producido por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación. Tiene el objetivo de acompañar y facilitar el ejercicio docente en la compleja tarea de la enseñanza de esta temática en un formato, que intenta ser sintético, ajustado y dinámico, no pretende agotar el tema, sino ofrecer una herramienta concreta para el trabajo en las aulas. Contiene información básica y desarrollo de los principales problemas históricos y teóricos que se desprenden del Holocausto y otros genocidios del siglo XX. Fue elaborado a partir de preguntas frecuentes en clases, conferencias y talleres. El libro, además, incluye una breve selección de materiales y propuestas de enseñanza.

(bit.ly/3gkPhP9)

Imágenes

- [Fotografía de Jorge Larrosa], s. f., Área de Comunicación Institucional - Facultad de Ciencias de la Educación (UNER).
-
- [Fotografía de Carlos Skliar], s. f., Julieta Escardó / Noveduc Libros.
-
- Alberto Rodolfo Kornblihtt y Mario Martín Pecheny tras ser designados como miembros del directorio del CONICET [Fotografía]. por Casa Rosada (Argentina Presidency of the Nation), 2019, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Rodolfo_Kornblihtt_y_Mario_Mart%C3%ADn_Pecheny.jpg).
-
- Anthropologist Rita Laura Segato [Fotografía], por Universidade de Brasilia, 2018, Wikipedia ([https://es.wikipedia.org/wiki/Rita_Segato#/media/Archivo:Professora_Rita_Segato_concede_entrevista_%C3%A0_Secom_UnB_\(39390738295\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Rita_Segato#/media/Archivo:Professora_Rita_Segato_concede_entrevista_%C3%A0_Secom_UnB_(39390738295).jpg)).
-
- Beauvoir en Beijin, 1955 [Fotografía], por Liu Dong'ao, 2019, Wikipedia (http://es.wikipedia.org/wiki/Simone_de_Beauvoir#/media/Archivo:Simone_de_Beauvoir_in_Beijing_1955.jpg).
-
- Buenos Aires, 7 de noviembre de 2014 - Se desarrolló en el Centro Cultural "Paco Urondo" la segunda jornada del encuentro de escritores "La letra argentina. Lenguajes, política y vida en el siglo XXI", organizado por el Ministerio de Cultura de la Nación y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Con formato de diálogo disertaron Josefina Ludmer y Florencia Garramuño. [Fotografía], por Mauro Rico / Ministerio de Cultura de la Nación, 2014, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Josefina_Ludmer.jpg#/media/File:Josefina_Ludmer.jpg).
-
- CIDH 147 Periodo ordinario Situación de derechos humanos de las personas intersex en las Américas March 15, 2013 Washington DC photo by Eddie Arrossi Mauro Cabral / Natasha Jiménez / Advocates for Informed Choice / Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero, Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Consórcio Latino Americano de Trabalho sobre Intersexualidade [Fotografía], por Eddie Arrozi, 2013, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mauro_Cabral_and_Pidgeon_Pagonis.jpg#/media/File:Mauro_Cabral_and_Pidgeon_Pagonis.jpg).
-
-
-
-

Comedor del Hotel de Inmigrantes. Buenos Aires, c.1910 [Fotografía]. Archivo General de la Nación. AGN_DDF/ Caja 3241, inv: 145103.

Emmanuel Levinas© Photographed by Bracha Ettinger [Fotografía], por Bracha L. Ettinger, 2016, Flickr (<https://www.flickr.com/photos/bracha-ettinger/124819595>).

Jean Paul Sartre [Fotografía], por Materialschemist, 2014, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean_Paul_Sartre_1965.jpg).

Judith Butler (2013) [Fotografía], por University of California, Berkeley, 2012, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Judith_Butler#/media/Archivo:JudithButler2013.jpg).

Portrait of Claude Lévi-Strauss taken in 2005. [Fotografía], por UNESCO/Michel Ravassard, 2005, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Claude_L%C3%A9vi-Strauss#/media/Archivo:Levi-strauss_260.jpg).

Rencontre avec Tzvetan Todorov (en compagnie d'Antoine Audouard et Anouk Grinberg) autour de ses derniers ouvrages, *Georges Jeanclos*, *Goya à l'ombre des Lumières* et *L'Expérience totalitaire. La signature humaine* (2011), dans le cadre de la semaine littéraire *Bibliothèques idéales* (Aubette, Strasbourg) [Fotografía], por Ji-Elle. 2011, Wikipedia ([https://es.wikipedia.org/wiki/Tzvetan_Todorov#/media/Archivo:Tzvetan_Todorov-Strasbourg_2011_\(1\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Tzvetan_Todorov#/media/Archivo:Tzvetan_Todorov-Strasbourg_2011_(1).jpg)).

Tlaxcala city. Palacio de Gobierno: Murals by Desiderio Hernandez Xochitiotzin - Discussions between Taxcaltecan and Hernan Cortes [Fotografía], por Wolfgang Sauber, 2008, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tlaxcala_-_Palacio_de_Gobierno_-_Verhandlungen_Spanier_-_Tlaxcalteken_2.jpg#/media/File:Tlaxcala_-_Palacio_de_Gobierno_-_Verhandlungen_Spanier_-_Tlaxcalteken_2.jpg).

Otros títulos de esta colección:

Ambiente

Autoridades que habilitan

Cuidados

Derechos de niñas, niños y adolescentes

Derechos Humanos

Educación Sexual Integral

Género

Identidades

Interculturalidad

Juventudes

Leer imágenes

Literaturas

Memorias

Tecnologías digitales

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela es un material educativo producido por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Su objetivo es acompañar a docentes y estudiantes en la construcción de nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias. Cada uno de los materiales que la componen presenta conceptos, normativas, interrogantes y recursos que invitan a la reflexión y a la transmisión de temas complejos que forman parte de los desafíos de la escuela hoy en un marco de promoción de derechos.

Este material propone pensar las diferencias en la escuela como un modo de reflexionar sobre la vida en común, la formación de las nuevas ciudadanía democráticas basadas en el respeto, la lucha contra todas las formas de discriminación y racismo, y el derecho a la educación de todas las personas.

Su punto de partida es el análisis de los conceptos de otredad y alteridad. Estos resultan claves para trabajar y pensar las diferencias en las escuelas a partir de un amplio marco teórico que permita abordar distintas propuestas de trabajo en el aula.

bit.ly/3Et29vP

