RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Paz, Gabriela Marina

La construcción de identidades en los textos escolares. Un análisis de los manuales de primer ciclo de la educación primaria empleados en el Área Metropolitana de Buenos Aires

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Paz, G. M. (2021). La construcción de identidades en los textos escolares. Un análisis de los manuales de Primer Ciclo de la Educación Primaria empleados en el Área Metropolitana de Buenos Aires. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3525

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Gabriela Marina Paz, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Junio de 2021, pp. 159,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Educación

La construcción de identidades en los textos escolares. Un análisis de los manuales de Primer Ciclo de la Educación Primaria empleados en el Área Metropolitana de Buenos Aires

TESIS DE MAESTRÍA

Gabriela Marina Paz

gpaz2@uvq.edu.ar

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de estudiar y analizar la construcción de identidades en los libros de texto destinados al primer ciclo del nivel primario desde una perspectiva centrada en los derechos humanos y de respeto por la diversidad.

Durante la investigación analizamos un corpus de libros —que circularon en el Área Metropolitana de Buenos Aires— con la intención reconocer e identificar estereotipos de género y familias. También nos dedicamos a relevar si la diversidad cultural y la cuestión de la discapacidad se encontraban presentes en los textos y/o en las imágenes de los manuales.

La investigación se centró en verificar si determinadas tendencias hegemónicas —propias de una identidad esencialista y unidireccional— aún se encontraban presentes o si habían sido superadas. Es decir, trabajamos sobre continuidades y rupturas respecto de las formas de narrar, describir e ilustrar a las familias, las mujeres, los pueblos originarios y la discapacidad en los textos escolares.

Palabras clave: textos escolares – identidades – educación inclusiva – derechos humanos – diversidad familiar – género – diversidad cultural – discapacidad.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Maestría en Educación

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Un análisis de los manuales de Primer Ciclo de la Educación Primaria empleados en el Área Metropolitana de Buenos Aires

GABRIELA M. PAZ

DIRECTORA DE TESIS: MÓNICA FERNÁNDEZ

CODIRECTORA DE TESIS: ANDREA PÉREZ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 6

PARTE I 11

Estado de la cuestión 11

Primeros estudios en torno a los libros de texto 11

Estudios realizados en América Latina y España 12

Estudios realizados en la Argentina 13

PARTE II 16

Enfoque conceptual acerca del problema 16

Los libros de texto en la escuela primaria 16

Breve recorrido histórico 19

La innovación del libro integrado 24

El libro como cuestión de Estado 28

La cuestión de la(s) identidad(es) 33

Sobre las identidades y la diversidad familiar 38

Sobre las identidades y la cuestión de género 42

Sobre las identidades y la diversidad cultural 47

Sobre las identidades y la cuestión de la discapacidad 50

PARTE III 55

Objetivos 55

Objetivo general 55

Objetivos específicos 55

Metodología 56

PARTE IV 63

Resultados y discusión 63

Identidades y diversidad familiar en los libros de texto 63

Identidades y cuestión de género en los libros de texto 67
Identidades y diversidad cultural en los libros de texto 73
Identidades y discapacidad en los libros de texto..... 80
Conclusiones 87
Volviendo sobre las preguntas de esta investigación 87
Aportes para la producción de libros en clave de diversidad 92
El libro, un recurso que garantiza la concreción de derechos 95
ANEXO 98
Imagen 1 99
Imagen 3 104
Imagen 4 106
Imagen 5 109
Imagen 6 111
Imagen 7 113
Imagen 8 114
Imagen 9 115
Imagen 10 117
Imagen 11 119
Imagen 12 121
Imagen 13 122
Imagen 14 124
Imagen 15 126
Imagen 16 128
Imagen 17 129
Imagen 18 130
Imagen 19 132
Imagen 20 134

Imagen 21 136
Imagen 22 137
Imagen 23 138
Imagen 24 140
Imagen 25 142
Imagen 26 144
Imagen 27 146
Imagen 28 148
BIBLIOGRAFÍA 150
Referencias bibliográficas 150
Bibliografía consultada 155
Corpus de libros de texto 155

NOTA

Con la intención de facilitar la lectura y dado que, por el momento, no existe un acuerdo común respecto de la utilización del lenguaje inclusivo; en esta tesis optamos por poner en práctica las normas tradicionales del lenguaje castellano.

INTRODUCCIÓN

Dentro del intrincado universo de la cultura escolar, el libro de texto es uno de los objetos culturales más ampliamente utilizado para transmitir y construir conocimientos y valores. El uso de estos materiales por parte de los docentes es casi dogmático, y en muchos casos constituye la columna vertebral de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. "Lo que realmente hizo posible la educación masiva, más que el valor asignado a la educación, el entrenamiento sistemático de los maestros en las escuelas de educación o las teorías pedagógicas fue la innovación de introducir el libro de texto impreso" (Drucker, 1986, p. 8).

A mediados del siglo XVII, nace el *Orbis pictus* u *Orbis sensualium pictus*[1] con la clara intención de organizar y prescribir un método de enseñanza. A pesar de haberse erguido como una tecnología innovadora que buscaba sistematizar el método didáctico, es poco probable que Comenio hubiera imaginado el peso de este material en la naturalización de ciertas prácticas pedagógicas y en el afianzamiento de determinados estereotipos.

Según Nieves Blanco (1994), el lugar predominante del libro se debe a que ocupa ese espacio vacío, o esa distancia, que existe entre el currículo y la práctica docente concreta en el aula. El libro de texto se constituye en el "traductor" de las prescripciones curriculares. Dichas prescripciones muchas veces se redactan en términos que en ocasiones no son de fácil interpretación, comprensión y sistematización, consecuentemente, es ahí en donde el texto escolar actúa como una suerte de "intérprete" y presenta estas directrices en un nivel de concreción apropiado para ponerlas en práctica en la clase. Es decir que, de cierta forma, el libro de texto "operativiza" el currículo oficial.

Para quienes transitan las aulas —ya sea como alumnos o en el rol de educadores— es casi imposible imaginarlas sin libros. Resulta extraño pensar una práctica educativa que no esté mediada por un manual o un libro de texto, ya sea para ser trabajado en el aula o para ser consultado al momento de programar la enseñanza. Libros y maestros forman un tándem, son *el yin y el yang* de infinitas situaciones de enseñanza y aprendizaje, son parte de la cultura de cualquier institución educativa. Es muy difícil pensar una escuela sin maestros y sin libros, sobre todo porque los primeros, la mayoría

[1] El pedagogo Juan Amos Comenio escribió *Orbis sensualium pictus* en 1650, mientras se encontraba en Transilvania. Esta obra era similar a una enciclopedia ilustrada que posibilitaba la enseñanza del latín a través de imágenes. Divido en 150 capítulos, fue el precursor de los libros escolares actuales.

de las veces, están involucrados en la creación de los segundos. El libro escolar, en palabras de Humberto Eco (2004), puede ser concebido como un *magíster* del profesor, esto es, como un instrumento que instruye y educa a los propios enseñantes. El libro de texto es parte del *habitus*[2] del docente. (Benito, 2009)

Ahora bien, si este material ocupa un lugar de predominio en la didáctica del aula, es preciso tomar especial recaudo y analizar qué tipo de prácticas y estereotipos se naturalizan y transmiten en sus páginas. Analizar un conjunto de textos producidos en un mismo período histórico nos da la posibilidad de visibilizar tendencias hegemónicas, continuidades y rupturas en los discursos pedagógicos (Grinberg, 1998).

El libro de texto —como elemento constituyente de la escuela tradicional, de uso muchas veces obligatorio como la asistencia a clases— se torna un material de investigación esencial si lo que se intenta es dilucidar ideas y rasgos que identifican a una sociedad. Pensado y producido por la propia comunidad que lo utiliza para perpetrarse es, sin lugar a duda, el reflejo y el marco material de esta. En él se condensan todos los saberes que los sectores académicos consideran relevantes de ser transmitidos, son conocimientos que construyen consensos y se muestran como "verdades reveladas".

Es así como, históricamente, los libros que han circulado en las aulas han sido transmisores del discurso social y cultural dominante. Las imágenes y los textos presentes en sus páginas han fabricado un paradigma de la normalidad en el cual se inscriben determinadas características que abonan la construcción de las identidades desde una perspectiva unidireccional: ser varón, blanco, europeo, cristiano, joven y heterosexual. En este sentido, cabe destacar la reflexión de Apple (1989) remarcando que el libro actúa como liberador del pensamiento, ya que brinda información, pero también se constituye como parte del sistema de control de los grupos dominantes. Siguiendo la idea de Apple y retomando los postulados de Althuser, para Wainerman (2003) los contenidos de los libros de lectura responden a un mundo ideacional de la escuela como aparato ideológico del Estado.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte, el marco normativo en el cual deben inscribirse las prácticas pedagógico-didácticas y los materiales que las acompañan se han hecho eco de una educación que respete la diversidad y se proyecte desde una perspectiva centrada en los derechos humanos.

[2] Término tomado desde la teoría de Pierre Bourdieu y entendido como las disposiciones o esquemas de obrar, pensar y sentir asociados al ser docente.

Por un lado, el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que la educación de los niños, niñas y adolescentes deberá estar encaminada, entre otras cosas, *a desarrollar la personalidad e inculcar el respeto de los derechos humanos*. Por el otro, la Ley Educación Nacional N.º 26.206 (2006) establece entre sus fines asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género de ningún tipo y promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Una educación desde la perspectiva en derechos humanos debe tener en cuenta no solo lo anteriormente expuesto, sino también la generación de estrategias para llevar a cabo lo que se plantea desde el marco normativo. Acompañando esta idea, varios organismos se han ocupado de publicar recomendaciones para que la educación en derechos humanos también tenga su lugar en los libros que llegan a las aulas. A nivel internacional podemos mencionar a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y a nivel nacional al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), en el apartado que lleva el título "Estado de la cuestión" se profundiza sobre las producciones de estas dos instituciones.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, es evidente que resulta imprescindible revisar manuales y materiales didácticos con el fin detectar y eliminar prejuicios en torno a una construcción unidireccional y esencialista de las identidades. Para INADI (2014), los textos escolares son una unidad de análisis privilegiada para acceder a las ideas, los valores y las significaciones, implícitos y explícitos que se transmiten en el acto de enseñar. En los manuales es posible identificar estereotipos que las editoriales ayudan a construir y naturalizar.

Es en este sentido, que la problemática sobre la cual se basa este trabajo de investigación se centra en responder los siguientes interrogantes:

- Dentro del marco de desarrollo de políticas públicas (2012-2016[3]) que promueven una educación inclusiva (basada en el respeto a la diversidad y en

[3] En 2012, INADI celebra un convenio con varias editoriales (Ediciones Santillana, Puerto de Palos, Estrada, Ediciones SM, A-Z, Aique y Kapelusz) para impulsar el desarrollo de materiales didácticos que promuevan una educación inclusiva desde una perspectiva en derechos humanos. A partir de ese momento, el instituto trabaja intensamente en el análisis de libros de texto para identificar estereotipos y prejuicios sobre los grupos históricamente vulnerados. El resultado de dicha investigación se plasma en un informe llamado *Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos: por una educación*

los derechos humanos), ¿ha habido avances en la reelaboración de cuestiones relacionadas con la construcción de identidades plurales en los libros de textos escolares destinados al primer ciclo de la escuela primaria?

- Los libros escolares destinados al primer ciclo de la escuela primaria publicados en el período 2012-2016 ¿continúan reproduciendo estereotipos de género?
- En los textos escolares de primer ciclo de la escuela primaria (publicados en el período 2012-2016), ¿se encuentran presentes la diversidad familiar, la diversidad cultural y la discapacidad?

Nos proponemos, entonces, una tarea de campo que consiste en poner de manifiesto cómo los libros de texto visibilizan a las personas en las imágenes y en los textos que presentan, cómo estos materiales construyen identidades. Para atender a la problemática planteada, y bajo la premisa de buscar respuestas a los interrogantes propuestos, este trabajo de investigación se estructura en cuatro partes.

En la primera parte, nos abocamos a realizar un relevamiento de estudios preliminares en torno a la manualística[4]. Comenzamos con aquellas investigaciones que dan el puntapié inicial a este campo de estudio y proseguimos con desarrollos posteriores —que tienen lugar en Europa, América Latina y en nuestro territorio— profundamente significativos para el tema de esta investigación.

Seguidamente, nos dedicamos a definir el marco conceptual en torno al libro de texto y la cuestión de las identidades. Respecto del libro, nos embarcamos en un breve recorrido histórico que nos lleva a ilustrar la creciente importancia que va adquiriendo como dispositivo de la escuela moderna. Nos proponemos poner en diálogo y en tensión el vínculo existente entre el Estado, el libro y quienes lo producen. En relación con las

inclusiva y no discriminatoria, que se publica en 2014. Tanto el informe, como otros encuentros de capacitación que realiza INADI con las editoriales, muestran claramente la intención de llevar adelante una política pública de promoción de educación en derechos humanos por parte de las autoridades que se encontraban en aquel momento en el gobierno. Esta colaboración conjunta, entre el instituto y las editoriales, se prolonga hasta fines del año 2015. En el año 2016 se redita el informe, pero, en coincidencia con la asunción de un nuevo gobierno con características bastante disímiles del anterior, los encuentros de capacitación se interrumpen. La elección del período 2012-2016 corresponde a lo mencionado anteriormente, se trata de una etapa en la que la labor del organismo oficial se centró en la promoción de un trabajo sostenido con las editoriales *en pos* de fomentar una educación inclusiva y no discriminatoria.

[4] Este término fue acuñado por Agustín Escolano Benito (1996) y se refiere a los estudios y desarrollos teóricos en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a regular la enseñanza.

identidades, nos planteamos exponer los desarrollos teóricos más relevantes acerca de la diversidad familiar, la cuestión de género, la diversidad cultural y la discapacidad.

La tercera parte de este escrito describe de manera pormenorizada el propósito de esta investigación y la metodología empleada. En este apartado el lector puede interiorizarse con el objetivo general y los objetivos específicos que articulan y guían el trabajo de campo. Además, se especifica no solo el tipo de investigación que se lleva a cabo, sino también las herramientas y las variables que entran en juego.

Finalmente, en la cuarta parte de esta tesis se exponen los resultados obtenidos y se los discute teniendo en cuenta todo lo desarrollado con anterioridad. La intención de este ejercicio dialéctico es proveernos de insumos para exponer las conclusiones de esta investigación. Para entablar tal diálogo entre resultados y conclusiones nos situamos en una perspectiva crítica y problematizadora de los materiales escolares. Dicha tarea nos brinda la posibilidad de nutrir las conclusiones con sugerencias de estrategias superadoras, que tienen la clara intención de promover una educación inclusiva basada en los derechos humanos.

PARTE I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

PRIMEROS ESTUDIOS EN TORNO A LOS LIBROS DE TEXTO

El primer interés acerca del estudio de los libros escolares se rastrea en la Europa de entreguerras, profundizándose luego en la posguerra del siglo XX. En ese período, la UNESCO impulsó la revisión de los textos escolares con el objetivo de detectar contenidos xenofóbicos y estereotipos que pudieran profundizar prácticas discriminatorias y fueran a contramano de la reconciliación de los adversarios. Surge de este modo el Instituto Internacional para el Mejoramiento de los Libros de Texto, el cual se funda en Alemania en 1951. De la mano de Georg Eckert, el instituto se dedicó a la revisión de textos escolares desde una perspectiva histórica.

Desde 1946, UNESCO ha participado en la elaboración de manuales escolares. La fundación posee el área de Elaboración de Manuales Escolares desde una perspectiva en derechos humanos que se dedica a la creación de textos y de pautas que guíen la elaboración de libros basados en competencias y conceptos que fomenten la paz los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Entre sus producciones, los siguientes son los títulos que se destacan: *Guía para el análisis y revisión de manuales escolares* (2010), *Estrategia global de elaboración de manuales escolares y material didáctico* (2005), *Promover la igualdad de género mediante los manuales escolares: guía metodológica* (2009).

A comienzos de la década de 1980, se crea en Francia el proyecto EMMANUELLE que depende del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). El trabajo del proyecto presenta dos facetas: una documental y otra histórica. Por un lado, se dedica a crear una base de datos en la que registran todos los libros escolares publicados en Francia desde la Revolución Francesa. Por el otro, inicia un conjunto de estudios y publicaciones con el objeto de explotar y difundir la base de datos creada. En este mismo período, pero del otro lado del mundo, —en Estados Unidos para ser más precisos— Michael Apple emprende sus estudios en torno a las relaciones de poder que se establecen entre el currículum y la enseñanza. De esas investigaciones surgen varias publicaciones, pero la más interesante a los fines de este trabajo es *Maestros y Textos* (1989), en donde se especifican los procesos mediante los cuales los conocimientos de los grupos dominantes se legitiman en las aulas; procesos en los que los libros de texto se evidencian

como las herramientas más eficaces. Una década más tarde, alrededor de 1990, nace el proyecto MANES en España. Su objetivo es el estudio histórico de los manuales escolares tanto en su país de origen como en Portugal y América Latina.

Más allá de los proyectos de investigación citados, existen varios organismos que han promovido el derecho a la educación y se han interesado por el estudio de los textos escolares. Como resultado de investigaciones realizadas en Guatemala, Panamá y El Salvador, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) crea en 1990 un manual de recomendaciones para la supresión de estereotipos en los materiales educativos y, consecuentemente, diseñar acciones para la eliminación de la problemática.

Cabe destacar, también, la labor del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH (2003 y 2009) sobre la temática y la producción de investigaciones y directrices sobre textos escolares desde una perspectiva de educación en derechos humanos. En 2010, se publica el IX Informe titulado *Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años,* del cual participan diecinueve países que han suscripto o ratificado el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).

ESTUDIOS REALIZADOS EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA

Centrándonos a nivel regional, en América Latina es posible visualizar entre los años de 1970 y 1990 un particular impulso e interés en el estudio y análisis de los libros escolares fruto de las reformas curriculares y educativas. La observación privilegió las cuestiones metodológicas y didácticas presentes en los manuales. Se analizan contenidos de formación ciudadana, el impacto de las últimas dictaduras y el sexismo y los estereotipos de género. -

Entre los años 1995 y 1999, la autora colombiana Osorio Porras se dedica a estudiar el sexismo presente en los materiales con lo que se ha enseñado a leer durante las décadas del sesenta y setenta. Entre sus publicaciones se destacan *Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa. Por una educación con igualdad de oportunidades para niñas y niños* y *Guía para la producción de textos escolares no sexistas.* Este último trabajo constituye el corolario de una investigación en la que intervinieron doce editoriales colombianas y de las cuales se desprenden directrices —vinculadas a la reproducción de estereotipos en relación con ser varón o mujer— para quienes elaboran textos escolares.

En 2005, un equipo de investigación (Ramírez, Gaspar, Figueredo, & Perales) de la Universidad Central de Venezuela analiza el contenido de 766 ilustraciones de figuras humanas y símbolos relacionados con los pueblos originarios presentes en una muestra de seis textos. La tarea arroja como resultado que la diversidad étnica y cultural presente en los pueblos indígenas se aborda desde una visión totalizadora y homogeneizante, propia de una mirada etnocéntrica.

Finalmente, es posible destacar dos investigaciones posteriores que se enmarcan en la temática. La primera se sitúa en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, es precedida por Mosquera (2010) y se centra en el análisis de la representación de la diversidad en los libros de texto destinados a los alumnos que cursan la educación básica, se titula *Un estudio de la representación de la diversidad en textos escolares para el Sexto Grado de Educación Primaria*. La segunda tiene lugar en España y analiza la forma en que se representa la diversidad corporal en las imágenes de los manuales escolares de primaria. La publicación que resulta de tal investigación se titula *Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria* (Martínez, 2013).

ESTUDIOS REALIZADOS EN LA ARGENTINA

A nivel local, también nos encontramos con una prolífera investigación en torno a los textos escolares. En 1984, Entel se aventura a proponer el análisis de manuales escolares con el objetivo de detectar estereotipos y líneas hegemónicas de contenido. La autora sostiene que el rol del texto escolar es vehiculizar determinada cosmovisión del mundo. El análisis sociológico que realiza de los manuales se enmarca en los conceptos de Althusser, Bourdieu y Passeron, por lo tanto, considera a este material didáctico como un discurso ideológico, —despojándolo de toda presunta ingenuidad y objetividad— constituyéndose como un transmisor de violencia simbólica y un aparato ideológico del Estado.

En 1987, tras un intenso estudio de libros de lectura de primaria correspondientes al período comprendido entre principios del siglo XX y fines de la década del setenta, Wainerman y Barck publican *Sexismo en los libros de lectura de primaria*. En dicho trabajo se avocan a develar la imposición cultural de contenidos ideacionales oficiales tendientes a reforzar papeles estereotipados que deben cumplir hombres y mujeres según

sus diferencias biológicas; a este fenómeno lo denominan *inmutabilidad secular de los manuales escolares*. Concluyen que estos textos escolares no cumplen con su función de preparar para la vida, ya que no son capaces de traducir los cambios que se han producido en las relaciones familiares y en los espacios laborales que ocupan hombres y mujeres en la sociedad contemporánea. En la década de los noventa, Wainerman y Heredia retoman la investigación en torno a libros de primaria y perspectiva de género y observan que se han producido algunos cambios respecto de lo que se había conceptualizado en el trabajo anterior como inmutabilidad secular en manuales escolares. En 1999 publican *¿Mamá amasa la masa?: cien años en los libros de la escuela primaria.*

Continuando con la perspectiva de género, Grinberg y Palermo (2000) realizan un estudio en el que abordan las formas que asumen el trabajo de varones y mujeres en los textos escolares. Es interesante resaltar que las autoras exhiben el concepto de trabajo como una construcción sociohistórica situada, que lo define como una actividad remunerada, exceptuando de esa categoría a la labor doméstica.

En 2006, Kaufmann y Doval realizan una investigación sobre los manuales utilizados en la última dictadura poniendo el foco en los aspectos vinculados con la enseñanza de la educación cívica e histórica. Como resultado publican el título *Dictadura y educación*. Durante el mismo año, Paula Guitelman se propone revisar los ejemplares de la emblemática revista para niños *Billiken* publicados durante el período 1976-1983. Si bien su investigación no está específicamente relacionada con los libros de texto, resulta interesante el análisis que hace de un material que, a pesar de no ser estrictamente pedagógico, es un recurso escolar ampliamente difundido. El objetivo que se plantea para la tarea es concretamente buscar menciones sobre la dictadura cívico militar en las páginas de la revista. Es así que, "en un contexto donde lo político aparece totalmente omitido, la palabra 'orden' aparece continuamente y la exaltación de la ciencia se realiza de la mano de la disciplina, la transparencia, la vigilancia y el control". Las páginas de la revista son un compendio de estereotipos que reflejan el sentido común del argentino de la época: "el niño Billiken es blanco, rubiecito y de ojos verdes; un niño único y esencial frente a la masa informe de otros, el 'japonesito de ojos oblicuos' o el 'negrito de pelo crespo'." (Sosa & Guitelman, 2006). El resultado de esta investigación se plasma en la obra titulada *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*.

En 2009, Balsas estudia la imagen de los inmigrantes en los libros destinados a alumnos de quinto grado de primaria y en 2011 publica *Negritud e identidad nacional en los libros escolares: del surgimiento del sistema de educación al Bicentenario*, como resultado de un análisis realizado en torno a los afrodescendientes. Continuando con la misma temática, en 2008, Cruder analiza las imágenes de los libros bonaerenses desde la perspectiva de una transmisión monocultural y detecta que las alusiones a los otros son escasas y se basan en la neutralización de las diferencias, la distancia y el exotismo.

Durante 2008, INADI encara una investigación cuantitativa y cualitativa sobre un conjunto de libros escolares. El propósito es identificar elementos discriminatorios, información distorsionada, prejuicios y estereotipos naturalizados. Para ello, convoca a seis editoriales nacionales (AZ, Estrada, Puerto de Palos, Kapelusz, Santillana y SM) y releva un total de 40 textos de nivel primario. El resultado de la investigación se plasma en un documento titulado *Análisis de libros escolares desde una perspectiva en derechos humanos: Por una educación inclusiva y no discriminatoria* (2014).

Una de las publicaciones más recientes en torno al estudio de los libros de texto, la realiza la Dra. Carolina Tosi en 2018. *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*, efectúa un recorrido histórico por diferentes materiales educativos: catecismos, manuales escolares, recursos digitales, etc. La obra se adentra en las características del discurso pedagógico de los libros de texto vinculándolas con las políticas editoriales puestas en marcha durante el siglo pasado y principios del presente.

Hasta aquí, expusimos los avances más importantes que se han logrado respecto de nuestro tema de investigación, presentamos los estudios más relevantes de los investigadores que marcaron tendencia en el campo de la manualística escolar; en la sección siguiente nos dedicaremos a puntualizar el marco conceptual de esta investigación.

PARTE II

ENFOQUE CONCEPTUAL ACERCA DEL PROBLEMA

LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Tal como mencionamos en el apartado anterior, los libros de texto asumen un rol protagónico en las prácticas de los docentes, influyen y atraviesan su praxis[5], son parte constituyente del escenario y de la gramática[6] escolar. El famoso refrán "Cada maestrito con su librito" no es para nada casual ni ingenuo, todo lo contrario, esa frase encierra e ilustra de manera significativa el peso que tiene el libro en la tarea docente.

La enseñanza es una práctica social mediada, para Davini (2008) la docencia implica poner en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones. La intervención educativa, entonces, no solo pone en escena al docente como mediador entre el conocimiento a construir y quienes aprenden, sino que también propone darle un rol especial al material didáctico. Más allá de las distintas estrategias y recursos que el docente utilice para llevar a cabo su tarea, el libro de texto es la herramienta mediadora por excelencia, es el material didáctico más utilizado en la escuela primaria.

¿Por qué el peso del libro continúa siendo tan fuerte en la educación primaria? Las innovaciones dentro del campo de producción de contenidos educativos han sido muchas: plataformas digitales, contenidos en línea, entornos digitales de aprendizaje, etcétera. Sin embargo, a pesar del avance titánico de las nuevas tecnologías en la educación, el libro de texto sigue estando presente en las aulas, sobre todo en los primeros años[7]. La alfabetización, tarea primordial de la escuela primaria, permanece bajo el ala

5 En términos de Paulo Freire, la praxis se compone de la reflexión y de la acción de los hombres para transformar el mundo. "La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis". (1970, pág. 11)

6 En 1995, Tyack y Cuban acuñan el concepto de *gramática escolar* o *gramática de la escuela* y lo definen como el conjunto de reglas, estructuras y prácticas que organizan la vida diaria de las instituciones educativas (2001).

7 Al momento de comenzar esta investigación, la presencialidad y sincronía eran dos características fundantes y estructurantes de las clases que los maestros y maestras impartían. Por ese entonces, en esos encuentros, la tecnología era todavía una herramienta en "vías de exploración" por docentes y estudiantes. En marzo del 2020, ante la inesperada situación de aislamiento social ocasionada por la pandemia de Covid-19, la tecnología adquiere un lugar preponderante en la posibilidad de sostener y dar continuidad a las trayectorias escolares. La clase virtual se convierte en la *vedette* de la tarea didáctico-pedagógica. Sin embargo, esas clases también se estructuran sobre la base de un libro de texto. Dentro de los espacios virtuales los y las docentes ponen a disposición material de lectura, consulta, ejercitación y evaluación que, la mayoría de las veces consiste en una página escaneada de un libro de texto. En los primeros grados, para emprender la alfabetización los docentes han diseñado estrategias de provisión de material escrito a sus

del libro de texto; a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo y el libro de texto es garantía de un contenido bien curado para emprender dicha labor.

Siguiendo la idea anterior, Área Moreira (2004) propone pensar el éxito y permanencia de los materiales impresos, entre los que incluye al libro, en el hecho de que la escolaridad es heredera del canon de la cultura escrita e impresa. Dicha cultura impuso un modelo de adquisición del conocimiento basado en la linealidad discursiva del texto. La idea de linealidad se emparenta sobremanera con la de gradualidad, dispositivo fundante de la pedagogía moderna y de la educación como sistema.

En Occidente, la revolución cultural inaugurada con la imprenta de Gutenberg[8] permitió que el conocimiento comenzara su carrera de expansión y popularización. La imprenta de tipos móviles posibilitó acortar los tiempos de copiado de los libros y, en consecuencia, comienza a masificarse la alfabetización de la población. De esta manera, se inaugura la posición del libro como referente simbólico de los procesos institucionalizados de educación. La escuela emprende su tarea de transmisión de la cultura oficial, bajo el manto de una cultura escrita e impresa —que trasciende de manera categórica a la cultura de tradición oral—, la cultura académica occidental es cultura escrita perpetuada gracias a esa tecnología llamada libro.

Pero, no solo la imprenta ideada por Gutenberg fue un hito en la expansión y consolidación del libro de texto como material didáctico, sino también la extensión del método de enseñanza popularizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle. El método simultáneo se apoyaba fuertemente en la idea de *enseñar todo a todos y al mismo tiempo,* y para emprender esa labor era necesario contar con un recurso didáctico unificado; eran necesarios materiales de lectura idénticos para trabajar de manera simultánea y homogénea con toda la clase.

Con el correr del tiempo, el libro no solo se consolidó en el espacio áulico, sino que también se perfeccionó y comenzó a diferenciarse de otro tipo de recursos didácticos que componen dicho entorno. A mediados del siglo XX, acompañando la masificación de la educación formal, los cambios tecnológicos y las reformas curriculares, sale a la luz

estudiantes, ya sea prescribiendo un libro que las familias debían comprar o indicando la adquisición de los cuadernillos que el ministerio de educación nacional y los distintos ministerios de educación provinciales diseñaron para tal fin. En suma, el libro de texto, a pesar de la virtualidad, continúa presente.

[8] Alrededor de 600 años antes que Gutenberg, los chinos ya utilizaban la técnica de la xilografía para imprimir textos. La muestra más antigua corresponde a unas impresiones de un texto budista realizadas en 868 d.C. Como esta técnica era muy costosa e implicaba mucho esfuerzo, entre 950-1051 d.C., Bi Sheng inventa la impresión con tipos móviles (Montesinos, 2017).

el *libro de unidad temática* o *libro de texto* (Tosi, 2018). Este tipo de material es diferente de sus antecesores —catecismos, silabarios y enciclopedias también utilizados como recursos para la alfabetización— ya que desarrolla en cada uno de sus capítulos una unidad temática completa. Cada una de esas unidades supone un recorte de contenido tomado de los lineamientos curriculares vigentes, un contenido graduado y secuenciado en actividades que aúnan texto e imágenes ilustrativas. Es un libro pensado y diseñado para ser usado por un alumno solo, para una materia y por grado, en definitiva, es un material que recrea los principios esenciales de la escuela moderna: gradualidad, normalidad y homogeneización. Esta estructura cíclica y secuenciada de los saberes que deben ser transmitidos es la que le otorga su identidad única al libro de texto o manual escolar.

Además de las características ya mencionadas, existen otras que diferencian al manual escolar de otros tipos de libros que circulan en la escuela, y que hacen que no todos los materiales de lectura que usan los alumnos en clase puedan ser considerados libros de texto. Algunas de las características que definen al manual escolar (Salinas & De Volder, 2011) son las siguientes:

a) intencionalidad, es un material expresamente pensado y diseñado para transmitir o construir saberes;
b) secuencialidad, los contenidos tienen una determinada progresión de dificultad;
c) adecuación para el trabajo pedagógico, es un material creado para un determinado nivel intelectual y emocional de los estudiantes;
d) estilo textual expositivo, se usan recursos del lenguaje expostivo, declarativo y explicativo;
e) combinación de textos e ilustraciones, según el nivel de los alumnos puede haber predominio de un componente por sobre el otro;
f) recursos didácticos manifiestos, tales como cuadros comparativos, ejercicios, tareas, etc.;
g) reglamentación de los contenidos, estos deben ajustarse a los diseños curriculares vigentes;

h) intervención estatal administrativa y política, son necesarias ciertas autorizaciones y validaciones para publicar el material las cuales son otorgadas por organismos estatales[9].

Como puede apreciarse hasta aquí, el texto o manual escolar es una obra compleja, con intervenciones de todo tipo, que en cierta forma es espejo y reflejo del mismo sistema que le dio génesis y lo fortaleció.

Breve recorrido histórico

Aquella innovación pedagógica que Comenio pergeñó, ese material didáctico que por primera vez combinaba texto en lengua vernácula e imágenes ilustrativas, ha sufrido muchos y variados cambios en el transcurso de la historia de la educación y de la escuela. En el apartado anterior, puntualizamos de manera rápida algunos hitos que marcaron la consolidación y caracterización del libro de texto, sin embargo, resulta conveniente desarrollar un breve recorrido por la historia del libro escolar en nuestro país. Tal recorrido resulta pertinente para delimitar, comprender y conocer más en profundidad la unidad de análisis que se propone en este trabajo de investigación, un tipo de manual escolar específico: *el libro de texto de áreas integradas*. El camino que se propone a continuación no solo ilustrará el crecimiento de la producción editorial a nivel local, sino que también permitirá poner de manifiesto la manera en la que el Estado va afianzando su intervención en este tema por medio de reglamentaciones que solicitan incluir determinados temas.

Durante el período colonial, es posible identificar el uso de los silabarios españoles para enseñar a leer y a escribir a los niños (Balsas, 2009), no obstante, la incorporación de los libros en las escuelas está completamente vinculada a la labor sarmientina. Sarmiento, alineado con el proyecto de organización nacional, dispone enérgicamente la importación masiva de textos extranjeros (norteamericanos, franceses, chilenos, venezolanos), ya que los libros locales eran pocos y los consideraba de menor

[9] En nuestro país existe La Agencia Argentina de ISBN que es administrada por la Cámara Argentina del Libro. Desde el año 1982 esta entidadad es la responsable de la identificación de libros de edición argentina, en este sentido, es la encargada de otorgar un ISBN a cada publicación. El ISBN es un Número Internacional Normalizado para Identificación de Libros, en todos sus formatos y soportes, en el ámbito internacional. Además, toda publicación que lleve mapas en su interior (como los libros de Historia y Geografía) deberán contar con la autorización del Instituto Geográfico Militar (IGN). Es decir, que cualquier obra que contenga representaciones o descripciones parciales o totales del Territorio Nacional deberá ser presentada ante el IGN para su aprobación, sin importar que estas sean digitales, impresas o en otros formatos.

calidad. Entre las obras de esta época se pueden mencionar: *Libro de lectura No. 3: autores selectos españoles é hispanoamericanos* (*sic*) de Luis Felipe Mantilla, editado en Nueva York por Ivison, Blakeman, Taylor en 1872; y *Libro primero de lectura* y *Libro segundo de lectura* de Enrique Mándevil, editado en París por Librería de Garnier en 1876. Una lectura del interior de estas obras muestra cómo, ya en aquella época, el libro no solo contribuía a la alfabetización; sino que también guiaba y estructuraba la clase que debía impartir el profesor. En cada una de las lecciones es posible ver indicaciones de las estrategias pedagógicas que el docente debía poner en práctica para que el método sea efectivo, por ejemplo:

> 1. Cuando se hayan estudiado bien en el libro, las lecciones que siguen a esta, transfiéranse a la pizarra. Esto se deberá practicar sin ninguna excepción. 2. Se deben hacer preguntas sobre cada lección sucesivamente, con referencia al contenido de lección que inmediatamente precede. De este modo, y solo de este modo, pueden retenerse permanentemente en la memoria, los conocimientos que se han adquirido. (Mándevil, 1876, págs. 13,14).

En 1884, con la sanción de la Ley 1420 (Ley de Educación Común, Gratuita y Obligatoria) se crea la Comisión Didáctica. Según el artículo 57, inciso 15, dicha comisión tiene la facultad de "adoptar los libros de texto más adecuados […] por medio de concursos […] asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos por un término no menor de dos años".

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el Estado argentino comienza a demostrar un profundo interés en la producción y edición de textos escolares a nivel local (Balsas, 2009), que sean manuables y baratos y que cumplieran con los principios de gradualidad. Es durante este período que pueden identificarse características distintivas en los materiales que circulan dentro de las aulas: la formación de una identidad nacional homogénea y la transmisión de una cultura "válida" que responde a la ideología de las clases dominantes del país. En este período se populariza el libro de Edmundo de Amicis *Corazón: Diario de un niño* —cuyo título original en italiano es *Cuore* — que narra las vivencias escolares de un niño italiano en pleno período de reorganización nacional. La obra fue traducida a más de cuarenta lenguas y sus lecturas exaltan las grandezas del sentimiento patriótico.

En 1887, entra en vigencia un reglamento estatal que refleja el normalismo y la homogeneización de la época: los libros escolares, para ser aprobados; deben incluir

cantos escolares, morales y patrióticos, reglas de urbanidad, higiene, moral y civismo, páginas alusivas a la celebración de las efemérides del 25 de Mayo y del 9 de Julio e imágenes y lecturas referidas a los símbolos patrios (Balsas, 2009). Este fragmento de *El libro de las escuelas*[10] de Vicente García Aguilera ilustra las características que describe el citado reglamento: "Amor á la patria […] 15. Las obligaciones que tenemos respecto de nuestros semejantes se estienden a la patria. No se entiende por *patria* solamente el recinto donde hemos nacido, sino todo el país que vive bajo las mismas leyes (*sic*)" (Aguilera, 1887, pág. 53).

En ese entonces, los profesores solo podían adoptar y trabajar en las aulas con los libros que figuraban en una lista de textos aprobados y los inspectores se encargaban de controlar que esto se cumpliera. Los padres de los niños también podían denunciar al docente que no respetara la reglamentación.

En 1895, se edita por primera vez *El nene,* de Andrés Ferreyra, considerado el primer libro de lectura argentino. Siguiendo la didáctica comeniana, esta obra desarrolla las lecciones respetando el principio de gradualidad. En cada uno de sus capítulos, la palabra y la imagen acompañan la creciente complejidad de las lecturas. Este libro de lectura se considera emblemático ya que tuvo más de 120 ediciones durante su medio siglo de existencia. Unos años más tarde, entre 1901 y 1918, se publica la colección de libros de lectura *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno. Los títulos que componen dicha serie —*Pininos, Progresa, Prosigue y Persevera*— fueron una herramienta esencial para continuar afianzando y estructurando el normalismo en la educación primaria.

La década del treinta está signada por una fuerte *argentinización de los inmigrantes* que se plasma con mucho ímpetu en los libros escolares. Los textos refuerzan la enseñanza nacionalista a la par que muestran una exaltación del respeto y culto hacia los símbolos patrios, los próceres y los recursos naturales. Las lecturas de *Mi primer libro: método de lectura para primer grado inferior* de Editorial Kapelusz documentan este proceso:

> Mi bandera
>
> La bandera argentina fue creada por el general Belgrano.

[10] El título completo de la obra es El libro de las escuelas: ejercicios de lectura razonada y de declamación, comprenden la educación moral y nociones de pedagojía, precedidos de un prólogo sobre la importancia de la educación popular y la perfección en el arte de leer (sic).

> Azul y blanco son los colores de la bandera de mis amores. Trozo de cielo, flota su paño sobre sus hijos y los extraños. Alma argentina, alma extranjera, juntos cantamos a mi bandera. (Malharro, 1930, pág. 93).

Entre los años cuarenta y sesenta los libros escolares comienzan a reflejar las innovaciones pedagógicas de la época (es el momento de auge del movimiento escolanovista[11]) e introducen nuevos temas en sus lecturas: los derechos del trabajador, la ancianidad, la imagen doméstica de la mujer, la vivienda popular, etc. Por aquel entonces, los títulos que sonaban eran *Mamita*, de Clotilde Guillén de Rezano, *Colorín y Homero* de Lidia Alcántara y Raquel Lomazzi, y *Mi amigo Gregorio*, de Aldonza Frontini de Ferrari y Elena Togliero de Lagomarsino.

Durante el gobierno peronista, se intenta establecer la adopción de un único libro de lectura para primer grado. A pesar de que ese intento no prospera a lo largo del tiempo, luego de la muerte de Eva Perón, su figura se enaltece y cobra protagonismo; *La razón de mi vida* (de Eva Duarte de Perón, 1951) y *La Argentina de Perón. Libro de lectura para cuarto grado* (de Ángela C. de Palacio, 1954) son obras publicadas en ese contexto.

También durante el período mencionado en el párrafo anterior, más específicamente en los comienzos de la década del cincuenta, salen al mercado los primeros manuales de Estrada para la enseñanza primaria. La editorial —fundada en 1869— comienza su actividad importando cartillas[12] traducidas al español para su uso en las escuelas, pero más tarde apuesta a la edición local[13].

En 1959 nace Santillana en España y en 1986 lanza sus primeras publicaciones en Argentina: *Tobogán 1, 2* y *3* de Moyano y Silvente y *Travesía 4, 5* y *6*; de los mismos

---

[11] En nuestro país, la difusión del movimiento tuvo varias aristas. Los principios de la Escuela Nueva se hacen conocidos no solo por diversas organizaciones, sino a través de libros y revistas periódicas. Entre esas publicaciones se destaca la revista La Obra que desde 1921 difundió lo principios del escolanovismo desde su sección Didáctica Práctica. (Consultado el 3 de abril de 2020 en http://www.bnm.me.gov.ar/).
El apogeo de las ideas de la escuela nueva también se traduce en experiencias concretas en nuestro país, como la Escuela de la Serena de la Ciudad de Rosario, dirigida por Olga Cossetini y en la que participa como maestra su hermana Leticia Cossetini; y la escuela rural de Tristán Suárez (provincia de Buenos Aires), impulsada por el maestro Luis Iglesias (Puigrgrós & Marengo, 2013).
Si bien el movimiento escolanovista penetra en las prácticas escolares y tiene un gran impacto en las teorías del aprendizaje —ya que pone en frentes antagónicos al conductismo y al constructivismo—, en la política educativa no tiene el asidero suficiente como para desterrar el enciclopedismo característico de la escuela tradicional.

[12] Las cartillas eran materiales destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura.

[13] Ángel Estrada, dueño de Editorial Estrada, era amigo personal de Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la Argentina al momento de la fundación de la empresa. Este último le plantea al empresario la necesidad de proveer de textos y útiles escolares a las escuelas públicas. (Tosi, 2018)

autores. La infancia y sus intereses comienzan a cobrar importancia en los libros de texto, los niños ya no son representados como adultos y adquieren identidad como sujetos.

Durante las décadas siguientes, la industria editorial continúa creciendo acompañada de proyectos y políticas estatales destinadas al fomento de la producción local. En 1976, nace Aique y en 1978 publica *Páginas para mí*, una obra que cuestiona la división sexual del trabajo y posiciona a la editorial como una empresa innovadora. Con el advenimiento de la democracia, el Estado va dejando lugar a la neoliberalización de la producción de textos. Las editoriales locales asumen gradualmente la definición del currículum y los textos escolares se convierten en los "traductores" de las reformas educativas de los años noventa.

Durante la década del noventa, según Botto (2014) se produce la concentración económica y la polarización de la industria editorial, lo que implica el asentamiento de grupos editoriales de capitales multinacionales en detrimento de las empresas nacionales. Estas últimas, además, se ven castigadas por la crisis de 2001, perdurando tan solo un minúsculo grupo entre los que se encuentran las texteras[14] A-Z y Longseller.

En 2002, nace la editorial Tinta Fresca con financiación mexicana y relacionada con el Grupo Clarín. Un lustro más tarde, en 2007, el grupo MacMillan Publisher —de capital británico y reconocido por la edición de libros para la enseñanza del idioma inglés— adquiere a la emblemática Estrada y a la innovadora Puerto de Palos, ambas de capitales nacionales. Tras la venta de Puerto de Palos, su exdueño Raúl González funda Estación Mandioca en 2008. Este último sello editorial es uno de los pocos que, hoy en día, forma parte de las empresas argentinas que muestra una presencia significativa en el mercado de textos escolares.

Para concluir este recorrido histórico, podemos sintetizar que lo dicho hasta aquí refuerza, por un lado, la importancia del libro de texto como factor estructurante de la práctica de enseñanza y del sistema educativo; y por el otro consolida la idea de que este material didáctico —junto con las empresas que lo producen— cobra fuerza e identidad a la luz de la intervención del Estado. Este último punto se desarrollará con más profundidad unas páginas más adelante.

[14] El término *textera* se refiere a las editoriales que se dedican exclusivamente a la producción de textos escolares.

La innovación del libro integrado

La década del noventa fue un período emblemático que marcó en varios aspectos la producción del libro de texto. A continuación, se detallarán los puntos más significativos, aquellos que, de manera contundente, influyeron en la creación de un tipo de manual escolar que ha cooptado el mercado editorial en la franja que corresponde al primer ciclo de la escuela primaria: *el libro de texto de áreas integradas*.

En primer lugar, la proliferación de las ideas del neoliberalismo no solo permite que el Estado se corra de su rol de *vigilancia* en cuanto a los contenidos en los libros de texto, sino que también lo coloca como parte de las transacciones comerciales que realizan las editoriales. La adquisición de libros de texto comienza a responder a las leyes de la oferta y la demanda, y el Estado se convierte en un cliente más; desligándose de su antiguo papel regulador.

En segundo lugar, y en consonancia con el pensamiento de libre comercio, la producción de los bienes culturales empieza a estar influenciada por los vaivenes del *marketing*. Los libros de texto comienzan a regirse por la ley de la *novedad* (Tosi, 2018) y las casas editoriales entran en una carrera desenfrenada para ganar mercado, utilizando los recursos de la publicidad, las innovaciones en el diseño gráfico y las nuevas tecnologías. Esta lógica de publicación de novedades —de recambio y de reemplazo de libros de un año a otro— por un lado, se emparenta con la idea mercantilista de aumento de la productividad y del beneficio económico, pero por el otro, hace trastabillar el imaginario pedagógico de un *saber único e inmutable*, que en cierta forma se concretiza en el libro de texto.

En tercer lugar, la reforma educativa que se lleva a cabo en nuestro país incide de manera sustancial en la creación de nuevos productos que pudieran servir de *traductores* del nuevo marco legislativo. La Ley Federal de Educación N.º 24.195 no solo plantea una reestructuración de la educación primaria —el nivel pasa a ser nombrado *Educación General Básica* con nueve años de duración obligatoria a partir de los seis años de edad— sino que también prescribe la redacción de nuevos contenidos y diseños curriculares; tal como puede verse en este artículo:

> ARTICULO 53. — El Poder Ejecutivo nacional, a través del ministerio específico, deberá:
>
> b) Establecer en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza —que faciliten la movilidad horizontal y vertical de

> los alumnos/as— dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares. (Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, 1993).

A la luz de lo establecido por la nueva ley de educación, el Consejo Federal de Cultura y Educación redacta en el año 1994 la primera versión de los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, cuya edición definitiva se publica en marzo de 1995.

> Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) forman parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (Ley Federal de Educación). Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales. Para ello, el proceso de Transformación Curricular se organiza en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional. (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995)

La descentralización del sistema educativo —característica preponderante en la reforma que plantea la Ley Federal de Educación—, además de plasmarse en la transferencia de la administración de las escuelas a las jurisdicciones correspondientes, también se materializa en las propuestas regionalizadas de abordaje de contenidos: "El Nivel Jurisdiccional recoge los aportes de la jurisdicción a través de la elaboración de sus Diseños Curriculares y contextualiza los CBC en términos de la realidad regional". (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995, pág. 4).

Juntamente con la propuesta de que cada región adapte los contenidos en función de sus propios contextos y realidades, los CBC plantean un trabajo interesante e innovador de *integración de contenidos*. Cada una de las disciplinas (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana[15]) se presenta agrupada en bloques y al

[15] "Los CBC para la Educación General Básica aparecen en capítulos, los que constituyen una forma de organización de los contenidos a partir de su pertenencia a determinados campos científicos o culturales. Los capítulos son: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana. Dentro de cada capítulo, los CBC se presentan agrupados en bloques, los que proponen una organización de contenidos teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas. Cada bloque posee un nombre que enuncia el eje temático alrededor del cual se organizaron

final de cada bloque se proponen *vinculaciones con otros capítulos* de los CBC. Por ejemplo, el *Bloque 1. La vida y sus propiedades* de Ciencias naturales se vincula con los bloques 1 a 3 de Lengua, con los bloques 1 a 6 de Matemática, con los bloques 1 a 3 de Ciencias sociales, etcétera.

A la luz de este nuevo escenario de reforma, caracterizado por la descentralización, la regionalización y la integración, nacen algunos productos editoriales que buscan dar respuesta a las demandas del cuerpo docente: los *libros de áreas regionales* para el segundo ciclo de la educación primaria y los *libros integrados o de áreas integradas*[16] para el primer ciclo; estos últimos constituyen la unidad de análisis de esta investigación.

Los primeros libros integrados se publican entre 1996 y 1997, son ejemplos de estas publicaciones *Mochila al hombro* de A-Z Editora y *Papeles animados* de Ediciones Santillana. Este tipo de libros se caracteriza por presentar en cada uno de sus capítulos, unidades o proyectos las cuatro áreas disciplinares con más peso en la enseñanza primaria: Lengua (o Prácticas del lenguaje), Matemática, Ciencias sociales y Ciencias naturales; en algunos casos esos capítulos también incluyen otras áreas como Arte o Tecnología. A esta innovación de *integración de áreas* se le sumaron otras relacionadas con el *marketing* para aumentar las ventas: tapas atractivas, nuevos formatos, páginas recortables y espacios fungibles; todas características que obligan al recambio del libro año tras año para aumentar la rentabilidad del producto.

Desde su aparición, el uso del libro integrado se extendió ampliamente entre la docencia de primer ciclo, constituyendo no solo una solución educativa para poder implementar las nuevas demandas de la reforma de la década del noventa, sino también

---

esos contenidos. Estos serán: los conceptos propios de cada disciplina, los procedimientos, las actitudes y los valores vinculados con esos conocimientos. Formalmente, cada capítulo de los CBC consta de una "Introducción" (I), en la que se fundamenta la inclusión de los CBC respectivos; una propuesta de "Organización" (II), en la que se da cuenta de la estructuración por bloques elegida para presentar los CBC; una propuesta de "Caracterización" (III) de esos bloques; una propuesta de "Alcances" (IV) de los CBC por bloque y por ciclo de la Educación General Básica, y la "Documentación de base" (V). La propuesta de "Caracterización" (III) incluye para cada bloque: una síntesis explicativa de los contenidos y su gradualidad; las expectativas de logros, que expresan las competencias que se espera que logren los alumnos y las alumnas al finalizar la Educación General Básica, y las vinculaciones del bloque con los otros capítulos de los CBC" (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995, pág. 5).

[16] Es a partir de este momento que la industria editorial empieza a diferenciar más sus productos y el término *manual* comienza a asociarse más a un tipo de libro destinado a segundo ciclo de la primaria que contiene las cuatro disciplinas básicas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. A pesar de esta diferenciación, a los fines de esta investigación —y tomando como referencia la conceptualización de Salinas & De Volder descripta en la página 18— utilizamos el término *manual* como sinónimo de libro escolar.

siendo una respuesta asequible para las familias; ya que al ser libros que un volumen único condensan las áreas disciplinares más importantes, suelen ser más accesibles económicamente, y un buen negocio para las editoriales.

La siguiente tabla[17] muestra el peso que ha tenido el libro integrado en el primer ciclo, es decir, la presencia que tiene por sobre otro tipo de propuestas editoriales, como los libros de áreas[18] o los libros de lectura[19] destinados a este nivel.

Peso del libro integrado en el Primer Ciclo de Primaria									
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
69%	68%	68%	65%	54%	52%	55%	47%	46%	42%

En esta tabla[20] se ejemplifica el peso que tiene el libro integrado respecto de todos los libros de texto (libros de áreas, libros de lectura, libros de ejercicios) destinados a la totalidad de la escuela primaria, es decir libros destinados tanto para el primer ciclo como para el segundo.

Peso del libro integrado en el mercado total de libros de texto									
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
18%	16%	16%	16%	12%	12%	11%	10%	11%	10%

Si bien se observa una caída en los porcentajes a lo largo del período, los números son muy elocuentes y demuestran que el libro integrado es un tipo de material educativo que se ha consolidado en el sistema y es una herramienta muy adoptada por los docentes.

Volviendo al campo de las reformas curriculares, en 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 una vez más el sistema sufre modificaciones en su estructura y contenidos. La ley amplía la obligatoriedad —sumando al nivel secundario— con una clara intención de garantizar el acceso a la educación a todos los niños, niñas y adolescentes que habitan la Argentina. En este sentido, conviene subrayar que las

[17] Información suministrada por la gerencia comercial de Ediciones Santillana. Los datos obtenidos fueron proporcionados por sus distribuidores.
[18] Los libros de áreas son textos que abordan una sola disciplina, por ejemplo, libro de matemática, libro de ciencias, etc.
[19] Los libros de lectura son propuestas centradas en antologías literarias con actividades.
[20] Información suministrada por la gerencia comercial de Ediciones Santillana. Los datos obtenidos fueron proporcionados por sus distribuidores.

mudanzas de criterios y de maneras de mirar el derecho a la educación por parte del Estado, que quedan declaradas en la ley, representan un punto de inflexión. Los principios que enmarcan esta nueva norma están claramente situados desde una perspectiva basada en los derechos humanos, la formación ética de la ciudadanía y el respeto por la diversidad y las diferencias.

> ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:
> c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. (Ministerio de Educación, Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006)

Sobre la base de la nueva ley, el Consejo Federal de Educación elabora los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que constituyen un compendio de contenidos comunes para todas las jurisdicciones, son los saberes mínimos que todos los niños, niñas y adolescentes deben alcanzar.

La escena de los noventa se repite, las editoriales plasman en los materiales que producen estas nuevas modificaciones que proponen la ley y los NAP. Los libros integrados ajustan sus índices de contenidos a los núcleos de aprendizaje y, asiéndose una vez más de las herramientas del *marketing*, promocionan en sus tapas esta innovación. Más aún, proponen al interior de sus páginas secciones especiales para trabajar la educación en valores y la construcción de la ciudadanía, temas que antes se encontraban diluidos en estos libros por no contar con espacio destacado.

En conclusión, a partir de los años noventa las editoriales asumen el rol de implementar las reformas educativas y los docentes, sin apoyo o control del Estado, se convierten en consumidores de esas *soluciones a la carta*. Luego de la reforma de 2006, si bien continúa presente una política de estado que no se involucra en la recomendación de adoptar un libro u otro, hay una presencia un poco más significativa del Ministerio de Educación en la promoción de licitaciones para la compra de libros; tema que abordaremos en la sección que sigue.

El libro como cuestión de Estado

Tal como se expresó en algunas líneas más arriba, la popularización del libro de texto en el sistema educativo ha sido acompañada por la intervención del Estado. Esta

injerencia ha tenido distintos matices según los contextos históricos y las gestiones de turno y ha recorrido varios espectros; desde la prescripción de determinados contenidos y temas en sus páginas hasta la dotación de textos escolares en las escuelas. La presencia del Estado nunca es ingenua, siempre tiene un propósito: "las políticas de provisión de libros a escuelas y estudiantes se vinculan, desde larga data con la responsabilidad estatal sobre los procesos y los resultados relacionados con la igualdad y la calidad educativa". (Finnegan y Serulnikov, 2016, pág. 9)

A los fines de esta investigación y su unidad de análisis, podemos decir que de manera directa el principal objetivo del Estado es alfabetizar a la ciudadanía y atender a la demanda de lo que algunos autores caracterizan como *la ampliación del público lector* (Tosi, 2018 y Pastormelo, 2014). Pero, también es indiscutible que la intención de *vigilar* o *prescribir* contenidos, y de hacer llegar los materiales que soportan esas ideas a las escuelas, incide sustantivamente en la construcción de identidades y subjetividades. Este punto, al ser neurálgico en esta pesquisa, se desarrollará con más detalle en las páginas que siguen.

En nuestro país, desde ya hace un tiempo, el Estado cede la producción de libros destinados al circuito educativo a las editoriales texteras. Sin embargo, tanto el gobierno nacional, como algunas administraciones provinciales y municipales, adoptan políticas compensatorias de compra y distribución de libros en las escuelas de gestión estatal y, según el caso, de gestión social[21].

Adentrándonos una vez más en la historia, es posible describir y analizar el rol del Estado en lo que se refiere a las políticas públicas de control y provisión de libros en tres etapas (Narodowsky y Manolakis, 2001).

La primera etapa, tal como se mencionó en el recorrido histórico, se inaugura con la conformación del Consejo Nacional de Educación decretado por la Ley 1420 de Educación Común, Gratuita y Obligatoria. El Consejo es responsable de:

> Prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos y

[21] Según el Consejo Federal de Educación: "La escuela de gestión social es un tipo de unidad educativa surgida en los últimos años, impulsada por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y empresas recuperadas, luego de la crisis que se planteara en el país en el año 2001. (…) Dichas escuelas tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social" (Escuela de Gestión Social, versión 1.0, borrador para la discusión, págs. 2 y 3).

> asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos por un término no menor de dos años. (Ley 1420 de Educación Común, 1884, pág. 5)

Para cumplir con ese objetivo, el Consejo crea la Comisión Didáctica, que emprende la tarea de analizar y evaluar el material que presentan a concurso las distintas editoriales o autores particulares. Este período se caracteriza por el control del contenido por vías administrativas en consonancia con los fines de homogeneización cultural y lingüística.

Durante la segunda etapa, que se inicia en 1939, el papel del Consejo se torna más activo y demanda una observación más severa de los contenidos plasmados en los libros de texto. Para pasar el examen, los libros deben contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional. Como consecuencia, la Comisión se torna mucho más estricta —la vigilancia se agudiza— para atender a lo que manda el Consejo. Los docentes solo pueden utilizar los libros que se encuentran en los listados oficiales que publica el Consejo Nacional de Educación en el Boletín Oficial. A pesar de esta estricta regulación, el Estado no establece textos únicos[22]. En el transcurso de la última dictadura militar (1976-1983), dentro de esta misma etapa, las regulaciones alcanzan su plenitud con las llamadas "listas negras" de libros censurados.

La última etapa se inicia con el retorno de la democracia, en 1983, y se caracteriza por la desregulación en la aprobación de los libros; en consonancia con las ideas de libertad de expresión vigentes. Durante la década siguiente, el Estado se convierte en un gran cliente de las casas editoriales ya que adquiere libros, por medio de licitaciones, para ser distribuidos en las escuelas de gestión estatal y social. En esta última etapa, más precisamente en el período 1993-1999, se inscribe el *Plan Social Educativo* (PSE). El PSE se lleva a cabo durante el gobierno menemista y, a través del *Proyecto 1: Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de nivel inicial y de EGB 1 y 2* y del *Proyecto 3: Mejoramiento de la calidad de la educación secundaria*, dota a las escuelas de 15.983.000 libros (Llinás, 2005). Es el primer antecedente de política nacional de provisión de libros en nuestro país.

[22] *La razón de mi vida* de Eva Perón sería una excepción. Según la Ley Nacional 14.126 (1952), el texto fue decretado como lectura obligatoria para los quintos y sextos grados de la educación primaria. En el resto de los grados de primaria el texto debía ser comentado parcial o totalmente por los docentes. Además, la misma ley, expresaba la obligación de dar a conocer el libro en el resto de los niveles y modalidades del sistema. Cuatro años más tarde, durante la dictadura de Pedro Eugenio Aramburu, tanto este libro como todo tipo de simbología peronista fueron proscriptas.

Finalizada la etapa del PSE, la compra y distribución de libros por parte del Estado estuvo interrumpida hasta la llegada Daniel Filmus al Ministerio de Educación Nacional. En el período 2004-2005, con fondos aportados por el BID y el tesoro nacional, el Estado retoma las acciones de provisión de material didáctico y adquiere y distribuye 7.455.124 libros de texto. El informe presentado por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento nos permite ver el incremento del rol de Estado como proveedor de bienes culturales respecto del plan anterior:

> Para establecer una comparación con los últimos años de Plan Social (1998 y 1999), la cobertura en términos de escuelas es algo inferior (17.763 en 1998 y 18.530 en 1999). Sin embargo, las compras de libros de texto (7.455.124) casi duplican la cantidad de libros totales (incluidos otros materiales de consulta, literatura, etc.) comprada con los dos últimos años de Plan Social (4.678.000). Más aún, si consideramos que los libros de texto comprados por Plan Social representaron el 50% de los libros totales distribuidos, entonces la cantidad de ejemplares comprados en 2004 y 2005 (7.455.124) triplica la cantidad de libros de texto comprados por Plan Social (2.337.000) en sus dos años últimos años. (Llinás, 2005, pág. 55)

La distribución de libros por parte del Estado bajo el *Programa Global de Adquisición de Libro*s (2004-2006) gestionado por el *Programa Integral para la Igualdad Educativa* (PIIE) y el *Programa Nacional de Becas Estudiantes* (PNBE) (2004 y 2007) amplia significativamente el alcance que tienen las escuelas a materiales educativos para ser usados en las aulas.

En 2013 se lleva a cabo el *Operativo Nacional de Distribución de Textos y Libros Escolares*. En la ceremonia de lanzamiento del plan, que tiene lugar en la Casa Rosada, el ministro de educación Alberto Sileoni declara que desde 2004 el gobierno lleva comprados y distribuidos 67 millones de libros como parte de una política destinada a mejorar la educación tanto para el que enseña como para el que aprende.

Las declaraciones reafirman la idea de que el Estado es parte sustancial en el crecimiento y sostén del mercado del libro nacional[23].

Si bien el Estado Argentino no ha tenido una tradición de producción propia de textos escolares —como es el caso de México—, al ser el mayor cliente del mercado editorial local, puede imponer sus propias reglas y condiciones. El mecanismo de

[23] Las declaraciones del ministro Sileoni se realizaron el 18 de abril de 2013 en el Salón Mujeres Argentinas del Bicentenario de la Casa de Gobierno (Fuente: Agencia Télam https://cutt.ly/3tbM5jR)

adquisición de libros debe seguir ciertas pautas en la que se ven involucrados diferentes actores: Ministerio de Educación, Comisiones Asesoras, la Fundación Poder Ciudadano, las empresas editoriales, entre otros. Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, el circuito de selección tiene una doble instancia, nacional y provincial, cada una con funciones diferenciadas.

La Comisión Asesora Nacional (CAN) examina el contenido de los libros teniendo en cuenta los acuerdos federales curriculares, la ausencia de errores conceptuales y la calidad de la propuesta pedagógica didáctica. Las Comisiones Asesoras Provinciales (CAP) revisan que las publicaciones se ajusten a los diseños jurisdiccionales, a los lineamientos de política educativa para el nivel y el ciclo. También analizan la posibilidad de que los libros presentados por las editoriales puedan ser adecuados a las distintas realidades jurisdiccionales.

Estas acciones de selección, compra y entrega de material educativo son una forma de legitimar qué saberes y qué contenidos son válidos de ser transmitidos en las aulas.

Pero no solo el gobierno nacional cuenta con políticas de dotación de libros. En el año 2005, el gobierno de la provincia de Córdoba lanza el *Proyecto de la autonomía escolar*. Con el apoyo del BID, la provincia invierte $9 millones de pesos en la selección, compra y provisión de libros para las escuelas más desfavorecidas de todos los niveles del sistema. La novedad en este proyecto fue la implementación de una selección descentralizada articulada con una compra centralizada en el gobierno provincial. Las autoridades educativas elaboraron un catálogo de 5.000 títulos teniendo en cuenta los siguientes criterios: calidad textual y calidad de los contenidos. Los docentes pudieron acceder a este catálogo a través de la página web del gobierno y en formato en papel. Además, se desarrollaron acciones de monitoreo y capacitación para acompañar la llegada, gestión y uso de los libros. Luego de unos años, el proyecto muta al programa *Más y mejor escuela* que entrega a 187 establecimientos de educación inicial, primaria y secundaria y a 15 institutos de formación docente (en total 42.000 alumnos) textos y materiales educativos. Aquí vemos como la importancia de la provisión de textos se extiende también a la educación superior.

En 2010, por medio del programa *Leer para crecer*, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires pone a disposición de las escuelas un listado con la oferta editorial para la educación primaria. El objetivo es que cada docente escoja el libro a utilizar de acuerdo

con el proyecto institucional de cada establecimiento. Como puede verse, en este caso, el gobierno solo se ocupa de la compra y distribución, delegando la evaluación y selección en las instituciones educativas.

Una de las políticas públicas a nivel municipal que ha marcado tendencia, es la que lanza el partido de La Matanza (provincia de Buenos Aires) en 2016, *A la escuela, mejor con libros*. El programa entrega libros de literatura y de texto en los niveles inicial, primario y secundario y cada estudiante puede llevarse el material a su hogar. Desde el lanzamiento del programa, el municipio entregó más de 3 millones de libros[24], convirtiéndose en referente para otros municipios bonaerenses como Merlo y San Martín[25].

LA CUESTIÓN DE LA(S) IDENTIDAD(ES)

El siguiente apartado de este trabajo trata sobre cómo pensamos y definimos a la cuestión de la identidad a los fines de esta investigación. Tal como mencionamos en páginas anteriores, esta tesis busca poner de manifiesto cómo los libros de texto visualizan a las personas en las imágenes y en los textos que presentan, cómo estos materiales construyen identidades. En lo que sigue, ahondaremos en el enfoque conceptual de este tópico. En primera instancia abordaremos las identidades de manera general y, luego, nos dedicaremos a aspectos más puntuales que la constituyen —y son parte de los interrogantes de esta investigación—, tales como la diversidad familiar, la cuestión de género, la diversidad cultural y la discapacidad.

La cuestión de la identidad, junto con su despliegue múltiple, se ha convertido en un objeto de estudio recurrente en varios dominios académicos. Pero, a pesar de los variados abordajes desde los cuales se la puede problematizar, hay coincidencia en definir y describir a la identidad como algo plural y, en muchos casos, nombrarla como *identidades*[26].

---

[24] Estas cifras son las publicadas por el municipio en su página web https://educacioncytlamatanza.com/ciclo-de-capacitaciones-2020-a-la-escuela-mejor-con-libros/

[25] El programa *Un libro, una llave* perteneciente la Municipalidad de Merlo fue lanzado en 2017. El programa *Crecer con libros* de la Municipalidad de San Martín se lanzó en 2020. Si bien ambos se enmarcan en un período que excede el que plantea esta investigación, resulta interesante mencionarlos ya que ayudan a reafirmar la idea de que el rol del Estado en la distribución de bienes culturales es esencial para el logro de una educación de calidad y equitativa.

[26] Es preciso aclarar que, en esta investigación, si bien en algunos casos se utiliza el término en singular (identidad), nuestra postura es en todo momento la de pensar a la cuestión en sentido amplio: pensamos y hablamos de *identidades*.

A los efectos de este trabajo, tomaremos como marco general los desarrollos teóricos que realiza Arfuch (2005) para pensar conceptualmente las identidades, ya que entendemos que las construcciones de subjetividades se articulan en el interjuego con el otro y los otros; nos construimos desde la alteridad.

En este sentido, la autora propone abordar a la identidad no como un grupo de cualidades predeterminadas (raza, color, sexo, cultura, nacionalidad, etc.) sino como una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad y a la contingencia, una posicionalidad relacional temporariamente fijada en el juego de las diferencias. Esta perspectiva para pensar las identidades también se encuentra presenta en las políticas públicas de organismos que trabajan en el respeto por los derechos humanos.

> Tanto la nacionalidad de la que nos sentimos parte, como la comida que nos gusta, la música que escuchamos o la ropa que usamos, y también cómo definimos nuestro género y nuestra sexualidad, son resultado de procesos complejos de construcción relacional. (INADI, 2016, p.12).

Del desarrollo teórico de Arfuch, nos interesa resaltar la idea de construcción nunca acabada atravesada por la posicionalidad relacional, es decir, pensar la construcción de las identidades en las relaciones con los otros, las relaciones que se construyen en la escuela, relaciones atravesadas por prácticas de enseñanza, prácticas de enseñanza mediadas por recursos educativos como los libros. En definitiva, todo lo anterior nos lleva a pensar y posicionar a los libros como constructores de identidades.

Siguiendo con la premisa anterior, si pensamos a las identidades no ya desde el esencialismo[27], sino como una construcción situacional, atravesada por diversos discursos relacionales y relativos, entonces, se torna imperante asirnos de lo que Ricouer (1990) denomina *identidad narrativa*. La narración es parte constitutiva del ser humano, el relato nos instituye y constituye tanto como sujetos individuales como colectivos, no existen pueblos sin relatos. La identidad narrativa "no es más que el relato (casi autobiográfico) que doy de mi propia vida. Es un relato donde soy tres al mismo tiempo: soy narrador, coautor y personaje." (Kosinski, 2015). Nos constituimos como sujetos a partir de cómo nos narramos y cómo nos narran los otros, el discurso de la otredad nos define y construye nuestra identidad. Y en este punto, nos parece atinado detenernos para pensar: ¿cómo nos

[27] Pensar a las identidades desde el esencialismo es pensarlas como algo acabado, sin tener en cuenta que estas son siempre incompletas e inacabadas.

ha narrado la escuela?, ¿cómo nos narra ahora? Y los libros de texto, ¿cómo nos han narrado y nos narran?

El discurso fundante de nuestro sistema educativo argentino tiene sus bases en las premisas de la normalidad y la homogeneización. Lo anterior se expone en "la clásica estructura graduada, la diferenciación de grados según capacidades homogéneas o heterogéneas, la existencia de grados o escuelas especiales, entre otros" (Baquero & Narodowsky, 1990). Esta manera de narrar a los sujetos, propia de la escuela moderna y tradicional, invisibiliza la diversidad y genera estereotipos. Uno de los tantos estereotipos que la escuela ha promovido y naturalizado es el de una identidad nacional "ficticia". Anclado en rituales y ritos constitutivos de la gramática escolar, el *ser argentino* es uno de los discursos que ha calado hondo en las subjetividades. En la escuela, por mucho tiempo, no hubo lugar para que las culturas de migrantes, pueblos originarios y afrodescendientes pudieran expresarse. El rol de la escuela se centraba en homogeneizar esa miscelánea por medio de los actos escolares, los rituales de izado y arriado de la bandera y las efemérides escolares, entre otros relatos que atravesaban a cualquier estudiante en edad escolar. El ser argentino se ha construido, entonces, enmarcado en la gesta patriótica que cuenta la historia de los ganadores, la identidad nacional se ha construido a través de un relato monolítico.

Continuando con su afán de narrar desde la homogeneidad, la escuela también ha construido estereotipos respecto de cómo es una familia o qué lugar ocupan las mujeres. Respecto de las familias, históricamente fueron representadas y narradas por la escuela teniendo como imagen pura y natural a la familia nuclear y heterosexual. En este relato no ha existido espacio para la diversidad, el modelo dominante ha sido el de la familia típica de la sociedad capitalista y del Estado moderno. Las mujeres, narradas desde una visión patriarcal, han ocupado lugares domésticos o se han desempeñado en profesiones "feminizadas": son maestras, enfermeras o, en el mejor de los casos, secretarias. La normalidad, el otro rasgo distintivo del discurso de la escuela moderna, ha dejado su huella propia en quienes no entran dentro de los parámetros esperados. La discapacidad rara vez ha tenido lugar en la escuela llamada "común", ese espacio ha estado reservado a la "escuela especial".

Con lo dicho hasta aquí, podemos reflexionar en torno a los relatos de homogenización y normalidad, afirmando que estos colaboran en la naturalización de imágenes identitarias ficticias; en donde lo diferente y lo diverso quedan fuera de órbita.

De esta manera, la escuela ha construido subjetividades, que hoy en día, están más que en discusión. Son relatos que no tienen lugar en un sistema educativo que se hace eco del respeto a la diversidad y los derechos humanos: dos escenarios importantísimos para la narración actual de las subjetividades.

Pensando, entonces, en un sistema educativo que en la actualidad pregona y se cimienta sobre la base de los derechos humanos —en una escuela que se preocupa por narrar a los niños y las niñas desde el respeto por la diversidad— conviene subrayar la perspectiva que nos proponen la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y la Ley N.º 26.746 de Identidad de Género. Ambas leyes sostienen un conjunto de ideas y formas de mirar al otro que se encuadran sólidamente en las conceptualizaciones teóricas que abordamos unos párrafos más arriba.

Por un lado, la ley de ESI da origen al *Programa de Educación Sexual Integral* el cual propone de manera explícita pensar la construcción de las subjetividades desde la diversidad y desde las relaciones que entablamos con los otros, para ello plantea en sus fundamentos pensar a las identidades de la siguiente manera:

> Cuando hablamos de diversidad, reconocemos que el mundo humano está constituido por personas y grupos que tienen características individuales, familiares, culturales y sociales diferentes. Estas diferencias se manifiestan en cómo percibimos el mundo, a nosotras y nosotros mismos y a los y las demás, en cómo nos relacionamos con otras y otros, en las valoraciones que hacemos de las personas y situaciones que nos rodean, etc. Por lo tanto, nuestra identidad está vinculada al grupo social al que pertenecemos. (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2009, pág. 33)

Por otro lado, la Ley N.º 26.746, sancionada en 2012, constituye el derecho a la identidad de género de las personas. En otras palabras, la ley permite que las personas puedan registrar en sus documentos personales el nombre y el sexo que elijan, sin tener como restricción o condicionamiento el sexo biológico de nacimiento. En su artículo 1° establece que:

> Toda persona tiene derecho:
>
> a) Al reconocimiento de su identidad de género;
>
> b) Al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género;
>
> c) A ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada. (pág. 1)

La ley, además de reconocer el derecho a la identidad autopercibida, define que se entiende por tal concepto. En el artículo 2 dice:

> Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (pág. 1).

La Ley de Identidad de Género nos abre una puerta más a la idea que venimos sosteniendo: las identidades no están condicionadas por un grupo de cualidades predeterminadas, sino que son las relaciones interpersonales las que van delineando como esa persona se construye y se define. Aquí, una vez más, surge el concepto de identidad narrativa, como la historia en la que somos narradores, coautores y personajes a la vez.

Prosiguiendo con nuestro análisis, nos gustaría poder retomar una de las primeras ideas que desarrollamos al inicio de este apartado: las identidades son construcciones inacabadas, abiertas a la temporalidad, que se gestan en relación con la otredad por medio del relato, del discurso y de cómo los otros nos representan y nos vemos representados, la identidad es narrativa. Podemos ver esta identidad narrativa en los discursos que la escuela desplegó para formarnos como ciudadanos, y podemos ver esos relatos y narraciones en los libros de texto que estructuran las prácticas de quienes enseñan. En ese proceso de naturalización que nombramos anteriormente, los libros de textos escolares pueden agudizar y afianzar determinados estereotipos y valores en los que la pluralidad y la diversidad se encuentran rara vez presentes. Es en esta dirección que nuestro trabajo de investigación se dirige: en pensar a los manuales —junto con el planteo iconográfico y discursivo que transmiten— no solo como una parte constitutiva de las prácticas pedagógico-didácticas, sino como un relato que construye identidades.

Así, de este modo, podemos afirmar que los autores enmarcados en esta perspectiva teórica que tomamos como norte, coinciden en que las identidades se construyen desde la alteridad y que en ese otro que me condiciona y me construye existe una diversidad. Estos fundamentos teóricos también se encuentran en la base de marcos normativos vigentes en nuestro sistema educativo actual (como la Ley de ESI) y son parte del sistema de justicia y derechos humanos que nos ampara (como la Ley de Identidad de

Género). Nos construimos desde un espacio y tiempo que son condicionantes, en los que se inscriben relaciones de poder, donde los otros son distintos, pero a la vez iguales, donde todo cambia y puede transformarse.

En las páginas que siguen, nos dedicaremos a describir cómo entendemos conceptualmente a la diversidad familiar, a la cuestión de género, a la diversidad cultural y a la discapacidad. Todas esas conceptualizaciones son extremadamente necesarias ya que, luego en nuestro trabajo de campo, nos dedicamos a identificar cómo los libros de texto las narran, las describen, las representan y las visibilizan.

Sobre las identidades y la diversidad familiar

Como lo anticipamos en el apartado anterior, las líneas que siguen serán dedicadas a explicar cómo pensamos a las familias a los fines de esta tesis, es decir, nos dedicaremos a explicar de qué hablamos cuando hablamos de familias y de diversidad familiar.

Pareciera bastante sencillo poder definir qué entendemos por familia ya que es una entidad muy cercana y cotidiana. Todos en algún momento de nuestras vidas tuvimos contacto con "lo familiar", ya sea desde la propia experiencia o como espectadores de las relaciones que entablan los otros con sus grupos familiares. Sin embargo, a pesar de la cercanía y lo íntimo de la vivencia nos cuesta poder encontrar una definición que, hoy en día, dé cuenta de las múltiples facetas que posee la institución familiar.

Sin lugar a duda, la noción de familia ha cambiado, y estas mudanzas han sido producto de distintas rupturas y discontinuidades socioculturales que se han dado a través del tiempo. Tradicionalmente, la familia se ha definido en torno a la unión matrimonial y la reproducción: la familia nuclear ha sido el estereotipo que la cultura patriarcal y capitalista ha naturalizado. Pero, como bien sabemos, ese estereotipo no se condice con la realidad. La familia nuclear es uno de los tipos de familias que podemos encontrar en la actualidad, las formas en las que las personas se vinculan y forman familias ha cambiado. En los párrafos que siguen, basados en las investigaciones de Jelin (2012), nos dedicaremos a describir algunas de esas mudanzas, estas descripciones nos servirán para ejemplificar someramente los escenarios de cambio; no pretendemos complejizar en perspectivas y miradas antropológicas o sociológicas.

Un cambio significativo, que viene a romper con la idea de la familia basada en la figura del matrimonio, es la legislación sobre la separación, el divorcio y la formación

de nuevas uniones. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, las parejas comienzan a decidir desarmar las relaciones conyugales por las vías legales y se sienten más liberadas para entablar nuevos vínculos. Este hecho da orígenes a familias ensambladas, "los tuyos, los míos, los nuestros", habilitando nuevas configuraciones familiares.

Otro punto clave es el cambio en los comportamientos reproductivos, el cual se encuentra íntimamente relacionado con los derechos de las mujeres y su inserción en el mundo del trabajo y en la formación profesional. Las parejas comienzan a planificar sus paternidades y maternidades, la reproducción como base de la familia nuclear se retrasa en el tiempo y en algunos casos no tiene lugar.

El aumento de la presencia de las mujeres en el mundo del trabajo es otro factor que configura nuevas formas de vincularse para formar familias. Los vaivenes de la economía argentina han hecho que la figura del padre-proveedor de familia se vea mermada, sobre todo en las clases medias y sectores más vulnerables. A lo largo del siglo XX, las mujeres de clases trabajadoras urbanas y rurales aumentan significativamente su participación en la fuerza de trabajo y esto impacta notablemente en la manera tradicional de pensar y narrar a las familias. Volveremos a retomar el rol de las mujeres y las cuestiones de género con más detalle en el apartado destinado especialmente a esta temática.

Los escenarios anteriores, sin lugar a duda, nos llevan a revisar las formas tradicionales de visibilizar a las familias, nos obligan a poner sobre la mesa la cuestión de la diversidad. Es por lo que, en consonancia con lo anterior y a los fines de esta investigación, nos referimos al concepto de manera plural, es decir, hablamos de *familias* y no de *familia*. Tal cambio en la enunciación no es para nada caprichoso, por el contrario, tiene por objeto visibilizar las múltiples formas en las que los lazos y los vínculos se desarrollan y se entablan entre las personas para constituir un grupo familiar. La siguiente cita de INADI nos ayuda a esclarecer la idea anterior:

> Desde el INADI se considera que lo importante para el desarrollo psicológico, afectivo e intelectual de las personas es el predominio de los vínculos amorosos en el contexto familiar y de las relaciones que se establecen en él, y no el tipo de estructura de la familia. El énfasis, entonces, está puesto en la calidad de los lazos y en el respeto de los derechos de cada integrante que la conforma. (INADI, Análisis de libros escolares desde una perspectiva en derechos humanos: Por una educación inclusiva y no discriminatoria, 2014, pág. 79)

Con esto queremos decir que no hay una única forma de relacionarse para constituir una familia, la institución familiar se conforma a través de distintas prácticas sociales y estas prácticas también están mediadas por discursos e ideas que la estructuran de una u otra manera. La institución familiar es una categoría profundamente voluble y dependiente de los vaivenes históricos y sociales: "como institución social clave, la familia no puede estar ajena a valores culturales y a procesos políticos de cada momento o período histórico" (Jelin, 2012).

Estos cambios en los roles sociales que desempeñan hombres y mujeres, sin lugar a duda ponen en tela de juicio las relaciones patriarcales. Y en este punto, nos resulta interesante volver a una cuestión que planteamos unos párrafos más arriba: el establecimiento de nuevas uniones, uniones que también pueden darse entre personas del mismo sexo.

En 2010, se sanciona en nuestro país la Ley N.º 26.618 de Matrimonio Civil, más conocida como Ley de Matrimonio Igualitario, la cual constituye una modificación del Código Civil Argentino. Básicamente plantea cambios en el Libro I, Sección Segunda: "De los derechos en las relaciones de familia", en el Libro III, Sección Tercera, Título II: "De la sociedad conyugal", entre otros. La modificación más importante establece que "el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo". De esta manera, la Argentina se convierte en el primer país de América Latina en reconocer el derecho al matrimonio de personas del mismo sexo a nivel nacional. Para que esta ley sea posible varias organizaciones LGBT[28] realizaron marchas y campañas acompañadas por proyectos de leyes de unión civil y una serie de amparos y fallos judiciales.

Dos años más tarde de la sanción de la Ley N.º 26.618, tiene lugar el Decreto de Necesidad de Urgencia N.º 1006 que permite la inscripción de los nacimientos de los hijos e hijas de matrimonios realizados con anterioridad a la Ley de Matrimonio Igualitario. Sin embargo, este decreto solo alcanza a la descendencia de personas casadas. Para poder subsanar este inconveniente, tanto el Ministerio de Derechos Humanos de la Provincia de Santa Fe como la Secretaria de Justicia de la Ciudad de Buenos Aires,

[28] LGBT es la sigla compuesta por las iniciales de las palabras Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales. En sentido estricto agrupa a las personas con las orientaciones sexuales e identidades de género relativas a esas cuatro palabras, así como las comunidades formadas por ellas. La expresión tuvo su origen en el idioma inglés en los años noventa, pero estas iniciales coinciden en varios idiomas europeos, entre ellos el español.

sancionaron en 2013 resoluciones que reconocen la copaternidad y comaternidad para las parejas no casadas[29].

Las leyes que se detallaron con anterioridad responden a nuevas formas de relacionarse con los otros y que a su vez nos muestran nuevas configuraciones familiares. En este sentido, nuestra tesis se hace eco de esta mirada hacia el concepto de institución familiar y propone pensarla en términos más amplios.

Al inicio de este apartado, mencionamos que la manera tradicional de describir o conceptualizar a la familia se basa en un modelo que el sistema moderno capitalista ha difundido: la familia nuclear constituida sobre la base del matrimonio y de la reproducción. Ese también ha sido el modelo de familiar que la escuela de la modernidad ha difundido y naturalizado: un matrimonio heterosexual y monógamo junto a su descendencia. Como bien sabemos, la escuela se ha caracterizado por ser una institución poco permeable a los cambios del exterior, y muchas veces, los libros de texto no son la excepción. En este sentido, como menciona Aguado Iribarren:

> Se hace necesario reflexionar en el entorno escolar sobre otras diferencias respecto a la familia tradicional como los nuevos valores y funciones de la familia, las nuevas estructuras familiares, las diferencias en la distribución de tareas, roles, estructuras de poder, organización económica y del tiempo, así como las relaciones con la familia extensa, entre otros temas clave. Si no se realiza una reflexión y un debate en torno a estas temáticas, permanecen en el currículo oculto y se siguen transmitiendo conforme a patrones que no son del todo reales en nuestra sociedad. (Iribarren, 2010, pág. 6)

La reflexión que propone Iribarren es plausible de ser trasladada a los textos escolares, en tanto y en cuanto la diversidad familiar no se encuentre presente en los manuales que circulan en nuestras aulas; los estereotipos seguirán perpetuándose.

Es por todo lo expuesto anteriormente que, basados en la premisa de pensar a las familias desde la diversidad y teniendo como norte poder visibilizar la mayor cantidad de estructuras familiares, tomamos las siguientes categorías que propone INADI (2014) para analizar los libros de texto.

- Familia nuclear: formada por matrimonio heterosexual y su descendencia.
- Familias ensambladas: compuesta por agregados de dos o más familias.

[29] Durante el transcurso de esta investigación indagamos varias fuentes para recabar información sobre otras jurisdicciones que hayan sancionado resoluciones similares. La búsqueda no arrojó resultados.

- Familias monoparentales: en la que el hijo/a o hijos/as vive(n) con una/o de sus progenitores.
- Familias extendidas: formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos. Po ejemplo, pueden convivir abuelos, tíos, primos y otros parientes.
- Familias copaternales/comaternales: formadas por dos personas del mismo sexo (dos mujeres o dos hombres) con hijos/as.

En suma, en nuestro trabajo de campo nos centramos en observar y poner de manifiesto si los libros de texto visibilizan las categorías anteriores y, si lo hacen de qué manera las narran, las describen y las representan.

Sobre las identidades y la cuestión de género

En esta sección de nuestro trabajo de investigación, abrimos el recorrido que nos lleva a tratar la cuestión de género. Una vez más, nuestro objetivo es poder esclarecer qué entendemos por género, cuál es la relación de este concepto con las identidades y cómo atraviesan estas cuestiones a la educación, en general, y a los libros de texto, en particular. Nos interesa desarrollar un marco conceptual en torno a este tema para poder analizar cómo son representados los ámbitos en los cuales las mujeres se desempeñan; es decir, qué roles y ámbitos se les asignan a las mujeres en los libros de texto.

Si bien el concepto de género es un tanto polisémico[30] y relativamente reciente, según Casares (2008) podemos rastrear su surgimiento como categoría de análisis antropológico durante la década del ochenta. Hasta aquel momento, el campo de investigación se encontraba reducido a "las mujeres"[31], con la incorporación del concepto como categoría de análisis social el enfoque muta hacia una mirada más global. Las investigaciones pioneras de aquel momento instalan el debate en torno a la identificación

[30] Al igual que muchos conceptos que emergen en el campo de las Ciencias Sociales, no hay una única definición de género. Si bien los distintos enfoques se alinean en pensar a la categoría como una construcción social de lo femenino y lo masculino —diferenciándola tajantemente del sexo y la genitalidad—, es sabido que se trata de un concepto en pleno desarrollo teórico y en constante tensión.

[31] Para evitar el reduccionismo y la perspectiva victimista de la Antropología de la Mujer se introduce el término *mujeres*, pasando a renombrarse a la disciplina como Antropología de las Mujeres. El plural tiene el objetivo de visibilizar la *diversidad* de las existencias femeninas. A simple vista, este cambio pareciera ser una suerte de mirada superadora hacia el objeto de estudio, sin embargo, fue blanco de muchas críticas. La Antropología de las Mujeres planteaba el análisis de las existencias individuales pertenecientes a un conjunto exclusivamente definido por su sexo. Consecuentemente, presentaba una mirada sesgada y reduccionista, corriendo el riesgo de convertirse en una disciplina marginada y tildada como una *ciencia en que las mujeres estudian a las mujeres* (Moore, 1999).

del sexo biológico con el género social. Es decir, trazan una línea que diferencia las cualidades humanas biológicas (sexo) y las cualidades humanas sociales (género). Dentro de las cualidades ligadas al sexo se describen la genitalidad, las diferencias hormonales y cromosómicas, entre otras. En contrapartida, el género es un constructo social, producto de representaciones colectivas acerca de ser hombre o ser mujer; es la construcción social de lo *femenino* y lo *masculino*.

> El concepto de género, elaborado por el movimiento feminista[32], viene a dar cuenta de la diferencia entre la dimensión biológica (relacionada con lo físico-genital y las capacidades reproductoras) y los atributos, funciones, roles, responsabilidades e identidades que se construyen socialmente (muy ligados al tiempo histórico-social) y que determinan estructuras y jerarquías de poder en la sociedad. (Dohm & Zurutuza , 2012, pág. 5)

La cita anterior pone de manifiesto, una vez más, la amplitud y pluralidad de las identidades, es decir, el carácter cultural de las construcciones identitarias de las personas. Las identidades no se corresponden solamente con caracteres dados por la biología, no soy mujer por haber nacido con genitales femeninos, sino que me construyo también como mujer —o como hombre— desde la alteridad. Las relaciones sociales, los roles o funciones que ocupo, la manera en la que me narran los demás —y que condiciona mi propia narración— influyen en la forma en la que defino mi identidad de género.

La idea del género como construcción social, nacida hace más de cuatros décadas, es una perspectiva muy vigente que también se encuentra abordada por antropólogas, pensadoras y filósofas contemporáneas adherentes a la teoría *queer*[33], entre ellas Judith Butler. Del pensamiento teórico de Butler, nos interesa rescatar la noción de *performatividad de género,* ya que no solo concuerda con lo que venimos sosteniendo hasta el momento; sino que nos abre nuevos replanteos.

Butler sostiene que el género es una construcción naturalizada como parte de un sistema de heterosexualidad hegemónica. Dicha construcción naturalizada se produce

[32] Es importante señalar que el concepto *feminismo* tiene varias vertientes. Para esta investigación, estamos tomando la línea más universalista, es decir, la propia de los feminismos más difundidos durante las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI.

[33] Las principales ideas sobre las que se basa la teoría *queer* sostienen que los géneros, las identidades y las orientaciones sexuales no están determinadas por la naturaleza biológica humana. Muy por el contrario, estas son el producto de una construcción cultural y social, que adopta diferentes matices según el entorno social en el que se desarrollen. Además de Judith Butler, son referentes de este movimiento teórico Eve Kosofsky Sedgwick, Betty Friedan y Paul B. Preciado (cuyo nombre de nacimiento es Beatriz Preciado).

como una repetición ritualizada de convenciones que, a su vez, se impone gracias a la heterosexualidad preceptiva y hegemónica (Saxe, 2015).

> La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo «interno» de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados. (Butler, 2007, pág. 17)

Como mencionamos con anterioridad, Butler nos introduce una nueva perspectiva para tener en cuenta en la cuestión de género. Más allá de validar los postulados que venimos describiendo y que nos ayudan a sostener la idea de que la identidad de género se cimenta en el marco de la alteridad y en el interjuego con los otros; la autora nos enfrenta con las relaciones de poder y sometimiento que atraviesan dicha construcción. Dicho, en otros términos, los actos ritualizados que dan génesis a la performatividad de género son convenciones arbitrarias que se naturalizan basadas en pensamiento hegemónico del patriarcado.

> Podemos definir al patriarcado como una forma de organización política, económica, religiosa, ideológica y social basada en la idea de la autoridad y superioridad de lo masculino sobre lo femenino, que da lugar al predominio de los varones sobre las mujeres, el marido sobre la esposa, el padre sobre la madre y los hijos e hijas, y la descendencia paterna por sobre la materna (INADI, 2014, pág. 92).

Los rituales, las costumbres y las normas que regulan la vida de las personas —y que determinan cómo mujeres y hombres deben "actuar y sentir"— no son inocentes, muy por el contrario, buscan naturalizar de manera coercitiva el dominio de la heteronormatividad por sobre la diversidad, esconden relaciones de poder y de opresión enmascaradas en formas de *modos de ser* socialmente aceptados. Estas *maneras de ser* bajo la estructura patriarcal, generalmente, relegan a las mujeres al espacio doméstico y a los hombres al mundo de la esfera pública. Como menciona Segato (2018), a partir del

momento en que el espacio público adquiere valor universal e interés general, el espacio doméstico queda subestimado y pierde prestigio, las mujeres sufren una *minorización*[34].

Lo dicho hasta aquí supone que el sistema del patriarcado coloca a los hombres en un lugar de privilegio por sobre las mujeres, es una estructura que se sostiene y se fortalece sobre la base de una intrincada red de valores, normas leyes e instituciones; la familia patriarcal es una de ellas. El núcleo familiar —conformado por padre, madre y su descendencia— en donde el hombre se define como el proveedor de la familia y la mujer queda relegada al espacio del hogar es una figura heteronormativa que perpetua las diferencias entre hombres y mujeres. Desde esta perspectiva, la familia patriarcal sería la responsable de la división sexual del trabajo, ya que reserva a los hombres las tareas que se enmarcan en la esfera pública y a las mujeres las tareas del espacio privado (Stromquist, 2004). Las actividades que desarrollan las mujeres se centran en la atención del hogar y en la reproducción y cuidado de su descendencia; son madres cariñosas y mujeres hacendosas.

Según esta idea que venimos desarrollando, los espacios públicos que las mujeres han conquistado, también se someten a la lógica de la división sexual del trabajo que mantiene el patriarcado. Muchos de los ámbitos que las mujeres fueron ganando han sido conquistas subordinadas a la condición de no "restarle" espacio al cuidado de la familia. En este sentido, cuando las mujeres salen a la esfera pública para insertarse en el mercado laboral, escogen profesiones u ocupaciones que no solo reproducen las tareas que el sistema patriarcal les reserva en el espacio doméstico, sino que además no les ocupen una jornada muy extensa. Es así como las mujeres, bajo la mirada del patriarcado, tienen "permitido" ser maestras o enfermeras; siempre y cuando esos trabajos les permitan seguir cuidando del hogar y de sus hijas e hijos.

En el apartado anterior, cuando hablamos de la diversidad familiar, realizamos una acotada mención a la cuestión de las mujeres y el mundo del trabajo. En esa oportunidad no ahondamos demasiado en la temática ya que nos parecía pertinente reservarle este espacio. Pues bien, de lo mencionado hasta aquí nos interesa resaltar que la heteronormatividad que pregona el patriarcado se da de bruces con la perspectiva de diversidad que venimos planteando en la construcción de identidades y en los roles que vamos asumiendo durante dicha construcción. En otras palabras, si pensamos a las

[34] Según Segato (2018), la palabra "minorización" alude a tratar a la mujer como menor, coloca sus temas en la esfera de lo íntimo, de lo privado, todo aquello que circunda a las mujeres pasa a ser un "tema menor".

identidades desde la pluralidad y, en consecuencia, identificamos al modelo de familia que plantea el patriarcado como un modelo que no representa esa pluralidad; entonces los roles que esta misma institución otorga a hombres y mujeres tampoco se encuadran en una perspectiva de diversidad. Pensar como *naturales* los espacios que ocupan las mujeres y los hombres dentro la estructura patriarcal es naturalizar un estereotipo que esconde una relación desigual entre hombres y mujeres, es asumir una mirada que discrimina.

> La discriminación basada en el género es aquella que se ejerce en función de una construcción simbólica sociohistórica, que asigna determinados roles y atributos socioculturales a las personas a partir del sexo biológico, convierte la diferencia sexual en desigualdad social (INADI, 2014, pág. 89).

Llegados a este punto, nos parece pertinente regresar a lo que planteamos al inicio de este apartado para poder esclarecer las ideas y las perspectivas sobre las que nos asentamos. La manera en la que somos narrados por los otros condiciona la construcción de nuestra identidad de género. Tener en cuenta esta idea nos ayuda a pensar que los roles que asumen mujeres y hombres no son estáticos, sino dinámicos y contingentes. Es decir, el género es un elemento inestable, cultural y diacrónico. Entonces, cabe preguntarnos, ¿cómo ha abordado la escuela la cuestión de género?, ¿cómo ha narrado a hombres y mujeres?, ¿qué lugar le han asignado a cada uno?

La escuela ha sido tradicionalmente reproductora del orden patriarcal, ha naturalizado y creado prácticas sexistas al interior de sus instituciones: la división entre niños y niñas en los registros de clase —colocando a los primeros antes que a las segundas—, la separación de deportes femeninos y masculinos, las filas separadas por sexo, entre otras. Todas estas prácticas, no solo se inscriben en una discriminación basada en diferencias biológicas, sino que además afianzan estereotipos respecto de "ser hombre" o "ser mujer". ¿Y qué ha sucedido con los libros de texto? Pues bien, la película no es muy distinta, hasta bien entrado los años noventa los libros de texto continúan considerando a la mujer como ama de casa y de manera secundaria como trabajadora (Grinberg, Palermo, 2000). Las tareas del hogar corresponden a las mujeres y, en algunos casos, reciben ayuda de los varones o de la tecnología. Cuando se aventuran al mercado laboral, se las muestra en profesiones que reproducen su carácter de cuidadora del hogar: maestras, profesoras, enfermeras o camareras.

Ahora bien, como hemos desarrollado en varios fragmentos de este trabajo, en la actualidad la perspectiva en la cual se inscribe nuestro sistema educativo se conforma

sobre la base de la diversidad y el respeto por los derechos humanos. En consonancia con lo anterior, una vez más, traemos a colación la Ley de ESI (2006) que plantea la perspectiva de género desde la óptica de una identidad abierta y dinámica, construida por la cultura, la sociedad y las relaciones que se dan en esos ámbitos. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral no solo establece entre sus objetivos la igualdad de trato entre niñas y niños, sino que también coloca dentro de su marco normativo la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Ley 23.179). A los efectos de nuestro desarrollo teórico, nos parece apropiado citar un extracto del artículo 10 que señala:

> c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza. (Ley 23.179 , 1979).

En definitiva, tanto la escuela actual, como las prácticas que se ponen en juego en su interior —y los materiales didácticos que las median—, deben tener en cuenta la perspectiva de género que hemos descripto. Deben considerar que no hay roles predeterminados para niños y niñas y que los roles que tradicionalmente se han naturalizado forman parte de un sistema que oprime y discrimina a las mujeres. Entender el concepto de género desde lo descripto con anterioridad nos brinda la posibilidad "de romper con el determinismo biológico implícito en el concepto sexo, que marcaba simbólica y efectivamente el destino de hombres y mujeres" (Casares, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, y para no perder de vista nuestro planteo inicial, volvemos a esclarecer que en nuestra investigación se centra en analizar en qué roles y en qué espacios se representan a las mujeres. La mirada está puesta en poner de manifiesto si los libros de texto continúan mostrando a las mujeres en roles y ámbitos que perpetúan el sistema patriarcal o si la muestran en espacios versátiles y que se encuadran dentro de la perspectiva de género que hemos detallado.

Sobre las identidades y la diversidad cultural

En este tramo de nuestro desarrollo conceptual nos dedicaremos a abordar otro de los elementos constitutivos de la construcción de las identidades: la cuestión de la diversidad cultural. Desde el inicio de este marco teórico nos posicionamos en una

perspectiva que entiende que las subjetividades se construyen en la interrelación con los otros. Nos encuadramos en mirar a las identidades como categorías volubles, plurales, relativas, flotantes y contingentes que se estructuran teniendo como referente a la alteridad. En ese juego con los otros, nos narramos como seres sociales, somos parte de un grupo social que *vive y construye* "culturas"; y esas construcciones no son lineales ni cerradas.

Unas páginas más atrás, cuando nos aventuramos en la descripción conceptual de las identidades, nos hicimos eco de lo que Ricoeur (1990) llama *identidad narrativa*. Pensamos a la construcción de las identidades como un proceso en el que nos erigimos a través del texto y la palabra, una tarea de coautoría con los otros en la que asumimos también los roles de personajes y relatores. Ese texto que vamos construyendo, en el que junto a otros vamos dejando marcas, también puede ser pensado como un *palimpsesto cultural* (Martuccelli, 2009).

La palabra palimpsesto significa "grabado de nuevo". Es un manuscrito al que se le borraron las escrituras para poder escribir nuevas versiones, es un texto que a pesar de que fue adulterado para poder ser reutilizado, conserva las huellas de la escritura anterior. Sobre un mismo portador se escriben, se borran y se reescriben varios textos, y todos dejan su huella. Un palimpsesto cultural es una construcción identitaria en la que las personas van narrando, van borrando y van reescribiendo sus identidades "en la encrucijada de culturas heterogéneas" (Martuccelli, 2009, pág. 26). Las culturas no escapan a la diversidad, los grupos sociales se nutren y se reconstruyen importando y exportando formas simbólicas de otros grupos. Las identidades culturales se construyen en la coexistencia y la superposición de tradiciones diferentes y disímiles.

> Existimos en colectividad. Nadie es completamente libre y tan poderoso como para acometer en soledad la difícil construcción de una identidad. Todos los individuos vivimos insertos en sistemas de interrelaciones de interdependencia. Para existir, necesitamos de apoyos y soportes, muchos de ellos institucionales. (Tenti Fanfani, 2009, pág. 89)

Pensar a las identidades culturales desde la diversidad —tal como lo venimos planteado desde el comienzo de este apartado—, nos invita a poner en tensión una de las ideas fundantes del estado-nación: el ser nacional. La existencia de una identidad cultural única que nos representa como nación es una construcción ficticia, es la idealización de una "comunidad imaginaria" (Arango, 2012) que nos aúna bajo un "supuesto"

sentimiento nacional. Dicha construcción se remonta a mediados del siglo XIX, cuando la empresa de gestar una nueva nación se funda en la ideología dominante que promovía la homogeneización de la población en cuanto a sus características étnico-raciales.

Por aquel entonces, una de las obsesiones de quienes buscaban forjar una nueva nación era el "blanqueamiento" de la población, en ese sentido se interpretaba que lo blanco y europeo era lo deseable; ya que carecía de marcas, de color y de etnia. En consonancia con la construcción de ese tipo particular de nación, Juan Bautista Alberdi sostenía que "aun en el caso en que se sometiera al 'cholo' o al 'gaucho' al mejor sistema de educación, ni en cien años se obtendría un trabajador inglés" (Domenech, 2005, citado por Arango, 2012). En la misma línea, Sarmiento manifestaba su desazón por la miscelánea racial entre los colonizadores blancos y lo que él consideraba las "razas serviles", a quienes identificaba con una alegría infantil, una estúpida malicia y una imaginación primitiva (Balsas, 2011).

La idea dominante de construir una nación homogénea bajo un manto de blancura se enraizó como razón de ser de la educación primaria. Fue "el precepto" que guio la tarea de los docentes. Una misión que era respaldada, por ejemplo, por la Ley 1420; que en su artículo 6° dispone la enseñanza de una historia y geografía nacional, junto con un idioma nacional y el conocimiento de la Constitución Nacional.

En concordancia con sus premisas de normalidad y homogeneización, las escuelas argentinas, junto con sus prácticas y su gramática escolar, fueron cómplices del intento de suprimir la diversidad cultural que enriquecía estas tierras. Los cantos patrióticos silenciaron las voces de los pueblos originarios. La rigidez en la enseñanza de la lengua castellana intimidó a los hijos e hijas de los migrantes, quienes sintieron vergüenza de la riqueza de su propia lengua. La historia, escrita desde la mirada hegemónica de quienes consiguieron espacios de privilegio tras las batallas por la independencia, se ocupó de borrar el lugar que ocuparon los afrodescendientes en las luchas por los ideales de libertad. Nuestro sistema educativo fue partícipe de un negacionismo histórico que en su discurso desconoció la diversidad de sus raíces: lo afro, lo indígena y lo extranjero son parte de nuestra identidad cultural, son parte constitutiva de nuestra subjetividad como pueblo.

La escuela nos narró desde un ser nacional ficticio, nos concibió como una tábula rasa sobre la cual inscribiría una cultura ideal de una "comunidad imaginaria", y los libros de texto no fueron la excepción. Tal como detallamos en nuestro recorrido histórico,

durante los comienzos del siglo pasado, la *argentinización* se plasma con fuerza en los libros de texto. Los manuales refuerzan la enseñanza nacionalista, exacerbando el respeto y culto hacia los símbolos patrios y los próceres.

Sin embargo, hoy en día nos encontramos en una perspectiva superadora de la que expusimos con anterioridad. Podemos pensar que, en la actualidad, nuestra metáfora del *palimpsesto cultural* está por encima de la imagen de tábula rasa que protagonizó la escena un par de siglos atrás.

Por un lado, la Ley de Educación Nacional nos invita a "valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad". Por otro lado, una serie de decretos y leyes promulgados por parte del Estado persiguen la revalorización de la diversidad cultural de nuestra nación y encara una lucha férrea para erradicar prácticas racistas, xenófobas y discriminatorias. El Decreto N.º 1584 cambia la denominación del "Día de la Raza" por "Día de la Diversidad Cultural Americana". La Ley N.º 26.199 instaura el "Día de Acción por la Tolerancia y el Respeto entre los Pueblos", de esta manera, se rechaza explícitamente la institucionalización del racismo y se llama a combatir las políticas de negación y olvido, bajo el concepto de respeto hacia todos los pueblos. La Ley N.º 26.852 declara el "Día Nacional de las/os afroargentinas/os y de la cultura afro", que se celebra el 8 de noviembre, apostando a la visibilización de este colectivo. Por último, la Ley Nacional de Migraciones (N.º 25.871) reconoce la migración como un derecho humano que constituye un aporte enriquecedor a nuestra sociedad.

Para comenzar a cerrar ideas y empezar a concluir este apartado, volvemos a nuestra idea central: somos un palimpsesto cultural constituido, entre otras marcas, por lo afro, lo indígena y lo migrante: "la diversidad cultural de nuestra nación supone reconocer y valorizar nuestra pertenencia indígena, migrante y afrodescendiente, conformada por numerosas creencias y tradiciones". (INADI, 2017, pág. 13). En adelante, como parte de nuestra investigación, nos abocamos a analizar si los libros de texto hacen visible esta diversidad cultural y de qué manera narran e ilustran a los pueblos originarios, a los afrodescendientes y a los migrantes.

Sobre las identidades y la cuestión de la discapacidad

Llegados a este punto, comenzamos con el abordaje de la última parte de nuestro marco conceptual: la cuestión de la discapacidad. De ahora en adelante, dedicaremos los párrafos que siguen a delinear teóricamente como concebimos a la discapacidad a los

fines de la pesquisa que nos proponemos. Es decir, cómo entendemos a la discapacidad en lo relacionado a la construcción de identidades.

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, pensamos a las identidades desde una posicionalidad relacional, la manera en la que construimos nuestras subjetividades está también atravesada por la manera en la que nos ven y nos narran los otros. En esa construcción somos parte de una trama de la cual no podemos escindirnos. Es en este sentido, que veremos a continuación la manera en cómo las personas con discapacidad fueron y son narradas por los otros y cómo estas narraciones determinan la manera en la que se construyen las identidades.

Existe cierta coincidencia en determinar tres modelos de abordaje de la discapacidad (Palacios, 2008; Ferreira, 2011; Bértola, 2012) que corresponden con distintos momentos sociohistóricos y distintas formas de entender a la diversidad.

En Occidente, durante la Edad Antigua y la Edad Media prevaleció el *modelo de la prescindencia.* Bajo esta perspectiva, la discapacidad era considerada una situación de desgracia. El influjo de la mirada religiosa dominaba la vida de las personas y, consecuentemente, la discapacidad era consideraba un castigo divino; una carga dificil de llevar. Las personas en esta condición eran vistas como "inútiles", con poco o nada para aportar a la comunidad, por lo tanto se las destinaba al encierro, la exclusión social o la supresión fisica. Por aquel entonces lo diferente era algo decididamente maligno, una desdicha personal a causa de algún pecado; la diversidad quedaba relegada al espacio de lo que debía esconderse o eliminarse.

La Edad Moderna plantea la hegemonía del *modelo médico o rehabilitador* y, con esta perspectiva, la discapacidad se contempla y se narra bajo los parámetros de la ciencia. La mirada de la diversidad muta de lo maligno o divino a una cuestión funcional en términos de salud. Es así que, a partir de ese momento, quien posea una discapacidad es visto como un potencial aportante a la sociedad; siempre y cuando la deficiencia se repare. La subjetividad de las personas se reduce a su carencia y se les exige que se adapten a su entorno. Aquí comienzan a entrar en juego prácticas correctivas y disciplinadoras que buscan la *normalidad* de lo *anormal* (Foucault, 1992, 2000).

El modelo rehabilitador —que tuvo su momento de auge durante la década del sesenta— marcó de manera significativa muchas instituciones sociales, entre ellas a la educación. "En este modelo se busca la recuperación de la persona —dentro de la medida de lo posible—, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en

dicho camino de recuperación o rehabilitación" (Palacios, 2008, pág. 67). Tanto para las escuelas especiales como para las comunes, el foco pasa por pensar a la diversidad funcional como una *enfermedad* que debe comprenderse, tolerarse e *integrarse*.

En rechazo al modelo anterior, hacia finales de los sesenta, surge un discurso disrruptivo por parte del propio colectivo. Las personas con discapacidad comienzan a erigir una mirada alternativa de construirse frente a los otros, y reclaman que los demás los narren y los visibilicen desde esa misma perspectiva. Esta nueva manera de contemplar a la discapacidad tiene sus primeros avances en los Estados Unidos y viene de la mano de un grupo de personas que promueve la Filosofía de Vida Independiente[35].

A partir de ese momento, comienza la construcción del *modelo social de discapacidad*, un abordaje que aún se encuentra en consolidación y que sienta sus bases en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Este enfoque reconoce al colectivo como sujetos de derecho y plantea que "una persona con discapacidad atraviesa una situación de desigualdad que puede modificarse a través de acciones tendientes a la remoción de barreras que impiden su total integración en la sociedad" (INADI, 2012). En otras palabras, la discapacidad ya no se relaciona con una cuestión religiosa ni científica, sino que se inserta en la esfera de lo social. Las limitaciones no son individuales sino de la propia sociedad, tal como señala Cúpich "algo en lo real del cuerpo puede estar comprometido, pero lo importante es cómo se asume a nivel cultural y cómo repercute en lo familiar y en lo particular" (2008, pág. 7).

En linea con los planteos anteriores, en 2008, nuestro país incorpora la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad[36] que tiene como propósito, según lo establece su artículo 1.°, "promover y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente". Esta convención también comparte la perspectiva de diversidad que

[35] El colectivo de personas con discapacidad que enarbola la bandera de la Filosofía de Vida Independiente "emprende la lucha por su emancipación, reclamando el derecho a decidir sobre sus propias vidas y a dejar de estar sometido a las imposiciones institucionales de los expertos (fundamentalmente médicos y psicólogos). Se crean asociaciones dirigidas por las propias personas con discapacidad que prestan atención a las verdaderas necesidades que estas tienen en lugar de seguir las directrices rehabilitadoras y asistencialistas que venían siendo la pauta hasta ese momento. El colectivo de personas con discapacidad entiende que han sido objeto de exclusión, marginación y opresión y reclaman el derecho a la independencia en sus decisiones y a llevar una vida según sus propios criterios y no los de los expertos" (Ferreira, 2009).

[36] El 21 de mayo de 2008 se sanciona la Ley 26.378 que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, ambos aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006.

promueve la Ley de Educación Nacional, ya que en su artículo 3.° plantea "el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas" (Ley 26.378, 2008).

Además de los tres modelos anteriores, en los últimos años se ha desarrollado un nuevo abordaje que toma en cuenta la dimensión cultural de la discapacidad. Robert McRuer, uno de los principales exponentes de este pensamiento, se ha adentrado en el estudio de la personas con diversidad funcional[37]; nutriéndose para ello de las perspectivas *queer*. McRuer ha acuñado la Teoría Crip (2006), la cual plantea un modelo cultural de la discapacidad que se opone tanto al modelo médico como al social. Por un lado, su crítica al modelo médico se centra la reducción que este hace de la discapacidad a una patología que se diagnostica, se trata e intenta eliminarse o reducirse. Por otro lado, le atribuye al modelo social una mirada más o menos reformista, pero no revolucionaria. En este sentido, para el abordaje cultural es necesario trascender el modelo social en la medida en que a este, generalmente, se lo asume desde un punto de vista instrumental. En relación con las discapacidades, no alcanza con eliminar barreras sociales (poner más rampas, por ejemplo) para que las personas no se encuentren en situación de discapacidad. Además de las barreras sociales, existen otros factores políticos y culturales que inciden en la cuestión del cuerpo, de cómo nos vemos y como nos ven los otros.

Es en el modelo social y en la nueva mirada del abordaje cultural, en los que nos anclamos en este trabajo de investigación para pensar y conceptualizar a la discapacidad; ya que estas perspectivas la definen como una característica más dentro de la diversidad existente entre las personas.

> Lo cierto es que cada persona experimenta de un modo singular e irrepetible las imposiciones derivadas de su discapacidad; cada cuerpo singular es modelado según los particulares disciplinamientos que la rehabilitación le haya impuesto (…) Cada narrativa particular, cada encarnación específica de la dominación sedimentada en la experiencia cotidiana es un fragmento de la "realidad" efectiva que constituye el fenómeno de la discapacidad. (Ferreira, 2009, pág. 10)

[37] En 2005, en el marco del Foro de Vida Independiente, Javier Romañach y Manuel Lobato proponen el término *diversidad funcional* en sustitución de otros con semántica peyorativa como "discapacidad", "minusvalía", etc. S. Según los autores, este nuevo concepto se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad.

Nos encontramos en un momento bisagra, tendiendo puentes para salir del modelo médico —que acaparó las prácticas educativas y polarizó el sistema en dos vertientes que intenten unirse— y arribar a la consolidación de un modelo superador. El desafío, entonces, es cruzar el puente no solo desde prácticas didácticas y pedagógicas inclusivas, sino también desde materiales didácticos que visibilicen a la discapacidad como una forma más de concebir la diversidad, La discapacidad es un componente más que constituye y construye identidades plurales, diversas y narrables. En lo que sigue, nuestro trabajo se centra en identificar si las personas con discapacidad son visibilizadas en los textos escolares. ¿Los libros de texto narran la discapacidad o simplemente la silencian y la invisibilizan? Esa es la pregunta que buscamos responder.

PARTE III

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar la construcción de identidades en los libros de texto del primer ciclo de la educación primaria en el período 2012- 2016[38] poniendo énfasis en el respeto a la diversidad y los derechos humanos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer estereotipos que reflejan una identidad esencialista y unidireccional desde el marco de una educación homogeneizadora.
- Identificar textos e imágenes presentes en los libros escolares que promuevan la construcción de la identidad desde una mirada plural basada en derechos humanos.
- Identificar en textos e imágenes la representación de la diversidad familiar (familias nucleares, familias ensambladas, familiar extendidas, familias monoparentales, familias comaternales y familias coparternales).
- Reconocer en qué roles y espacios se representan a las mujeres en los textos escolares.
- Identificar en textos e imágenes la representación de la diversidad cultural (afrodescendientes, pueblos originarios y migrantes).
- Reconocer si las personas con discapacidad se encuentran representadas en los textos y en las imágenes de los manuales escolares.

[38] Cabe recordar que la elección del período 2012-2016 corresponde a lo mencionado en la nota al pie N.º 3 de la página 8.

METODOLOGÍA

El alcance de esta investigación puede definirse en términos de Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) como un estudio cuantitativo descriptivo. En este sentido, este trabajo tiene como particularidad especificar las características del objeto que se estudia: los libros de texto para el primer ciclo de la escuela primaria en el período 2012-2016.

> "En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga" (Fernández Sampieri, Fernández-Collado , & Baptista Lucio, 2006, pág. 81)

Para llevar a cabo la tarea anterior, la investigación se centra en buscar, recolectar, cuantificar y evaluar datos sobre determinadas variables, aspectos, dimensiones o componentes de los textos escolares que se analizan. Tales variables son la diversidad familiar, la cuestión de género, la diversidad cultural y la discapacidad.

De lo anterior se desprende que la unidad de análisis son los libros de texto publicados en el período 2012-2016[39] destinados al primer ciclo de la enseñanza primaria. Se recolectan y analizan 40 libros de áreas integradas publicados por las editoriales con más presencia en el mercado nacional (Estación Mandioca, Kapelusz, Puerto de Palos, Santillana, SM, Aique, Edelvives y Estrada). Para relevar las variables se procede a la observación de las imágenes y el análisis del lenguaje (presente en consignas[40] y textos teóricos) en los libros recolectados.

Respecto del estudio de las imágenes en los libros de texto, las elegimos como dispositivo para ser observado ya que constituyen un sistema de representaciones que el libro vehiculiza como palabra autorizada.

> A lo largo de la historia, puede observarse el poder de la imagen y su papel mediador, la permanente dialéctica presencia/ausencia, en tanto representación de lo que no está allí, de lo que estuvo allí, de lo sucedido, su presencia ligada a la construcción y fijación de la memoria y, en consecuencia, también a la invisibilización, al olvido, en el proceso de configuración de la mirada. (Cruder, 2008, pág. 22).

[39] Es importante destacar que, si bien en el listado de libros analizados (al que el lector podrá acceder en el apartado de bibliografía) aparecen obras con fecha de publicación 2011, estas comenzaron a circular en las aulas a partir del 2012.

[40] Las consignas son indicaciones de actividades que el alumno debe realizar, ya sea en el mismo libro o fuera de este.

Prestamos atención a dos grandes conjuntos, el de las representaciones icónicas (formado por dibujos, pinturas e ilustraciones) y el de las imágenes icónico-indiciales (constituido por las fotografías). Las imágenes que pertenecen al primer conjunto son, por lo general, apreciadas como representaciones más imaginarias, es decir, que la relación que establecen con aquello que representan son de semejanza y no de coincidencia. En ese marco, el dibujo o la ilustración de un ave no es necesariamente idéntica a un ave. Por el contrario, las imágenes que forman parte del conjunto denominado icónico-indicial son leídas como una representación que concuerda plenamente con la realidad.

En relación con las consignas y los textos teóricos presentes en los libros, los seleccionamos teniendo en cuenta que forman parte de lo que se denomina la escena genérica del libro de texto (Tosi, 2108). En tal sentido, esa escena se conforma a partir de secuencias expositivo-explicativas que dan cuenta de un saber que debe transmitirse. De esta manera, aquello que está escrito en un libro de texto reviste cierto halo de *verdad*. El conocimiento que transmiten las palabras tiene la intención de mostrarse como "absoluta definición de la verdad" (Hyland, 2000 citado por Tosi, 2018) que genera consenso en una comunidad.

Por lo que se refiere a lo anterior, indagamos la presencia/ausencia en textos, consignas e imágenes de las variables a investigar relacionadas con las identidades: diversidad familiar, perspectiva de género, diversidad cultural y discapacidad. Del corpus de libros seleccionados se analizan los capítulos correspondientes a los ejes temáticos conocidos en la jerga escolar bajo las siguientes denominaciones. "La familia", "La escuela", "La época colonial", "Los trabajos", "Los pueblos originarios", "Las migraciones" y "Vivir en sociedad". Estos capítulos se eligen porque en ellos se abordan contenidos relacionados con las variables a investigar que son enunciados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004), el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2008[41]) y el Diseño Curricular para la Escuela Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004, 2012).

[41] En 2018, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires publica un nuevo Diseño Curricular para la Educación Primaria. El nuevo documento no reviste modificaciones significativas, a los fines de esta investigación, respecto de su antecesora; que es la que tomamos como referencia.

La tarea de recolección de información se realiza con una herramienta de evaluación de material didáctico impreso (Prendes Espinosa & Solano Fernández, 2007) similar a la que utilizó INADI en su última investigación y que se muestra a continuación.

DIVERSIDAD FAMILIAR			
Libro: Editorial: Año de publicación:			
Grado: Capítulo: Cant. páginas capítulo: Cant. de páginas totales:			
Presencia en ilustraciones/Imágenes	NUNCA	UNA VEZ	MÁS DE UNA VEZ, ¿CUÁNTAS?
Familia nuclear			
Familias ensambladas			
Familias monoparentales			
Familias extendidas			
Familias copaternales/comaternales			

DIVERSIDAD FAMILIAR			
Libro: Editorial: Año de publicación:			
Grado: Capítulo: Cant. de páginas capítulo: Cant. de páginas totales:			
Mención en textos y consignas	NUNCA	UNA VEZ	MÁS DE UNA VEZ, ¿CUÁNTAS?
Familia nuclear			
Familias ensambladas			
Familias monoparentales			
Familias extendidas			
Familias copaternales/comaternales			

CUESTIÓN DE GÉNERO			
Libro: Editorial: Año de publicación:			
Grado: Capítulo: Cant. de páginas capítulo: Cant. de páginas totales:			
Representación de la mujer en imágenes/ilustraciones.	NUNCA	UNA VEZ	MÁS DE UNA VEZ, ¿CUÁNTAS?
Labores domésticas			
Trabajo en el área de servicios			
Trabajo en el área de la industria			
Trabajo en el área rural			
Escenarios históricos			
Política			
Arte o cultura			
Deportes			

CUESTIÓN DE GÉNERO			
Libro: Editorial: Año de publicación:			
Grado: Capítulo: Cant. de páginas capítulo: Cant. de páginas totales:			
Mención de la mujer en textos y/o consignas.	NUNCA	UNA VEZ	MÁS DE UNA VEZ, ¿CUÁNTAS?
Labores domésticas			
Trabajo en el área de servicios			
Trabajo en el área de la industria			
Trabajo en el área rural			
Escenarios históricos			
Política			
Arte o cultura			
Deportes			

DIVERSIDAD CULTURAL			
Libro: Editorial: Año de publicación: Grado: Capítulo: Cantidad de páginas capítulo: Cantidad de páginas totales:			
Presencia en ilustraciones e imágenes	NUNCA	UNA VEZ	MÁS DE UNA VEZ, ¿CUÁNTAS?
Pueblos originarios			
Afrodescendientes			
Migrantes europeos			
Migrantes países latinoamericanos			
Migrantes países asiáticos			
Migrantes de países africanos			

DIVERSIDAD CULTURAL			
Libro: Editorial: Año de publicación: Grado: Capítulo: Cantidad de páginas capítulo: Cantidad de páginas totales:			
Mención en textos y/o consignas	NUNCA	UNA VEZ	MÁS DE UNA VEZ, ¿CUÁNTAS?
Pueblos originarios			
Afrodescendientes			
Migrantes europeos			
Migrantes países latinoamericanos			
Migrantes países asiáticos			
Migrantes de países africanos			

DISCAPACIDAD			
Libro: Editorial: Año de publicación:			
Grado: Capítulo: Cant. de páginas capítulo: Cant. de páginas totales:			
Presencia en ilustraciones e imágenes	NUNCA	UNA VEZ	MÁS DE UNA VEZ, ¿CUÁNTAS?
Temática de la discapacidad			
Dificultad motora			
Dificultad visual			
Dificultad auditiva			
Dificultad cognitiva			
Dificultad para el habla			

DISCAPACIDAD			
Libro: Editorial: Año de publicación:			
Grado: Capítulo: Cant. de páginas capítulo: Cant. de páginas totales:			
Mención en textos y/o consignas	NUNCA	UNA VEZ	MÁS DE UNA VEZ, ¿CUÁNTAS?
Temática de la discapacidad			
Dificultad motora			
Dificultad visual			
Dificultad auditiva			
Dificultad cognitiva			
Dificultad para el habla			

La herramienta que detallamos más arriba nos permite cuantificar el grado de presencia/ausencia de las variables en cada uno de los libros seleccionados. Esa cuantificación la volcamos en una planilla de Excel que luego nos permite armar una estadística que se grafica mediante una diagrama o gráfico de barras[42].

Los datos estadísticos que muestran los gráficos de barras son analizados teniendo en cuenta si aportan o no a la construcción de identidades en términos de diversidad y respeto a los derechos humanos. Además, esos resultados se comparan con los últimos datos arrojados en la investigación realizada por INADI —ya que esta es la más reciente y fue la que diseñó directrices para que las editoriales tuvieran en cuenta— para determinar si ha habido avances en torno a la construcción de identidades desde una perspectiva de derechos humanos.

Para finalizar este apartado, podemos afirmar que el valor (o la fortaleza) de esta investigación tiene dos aristas. Por un lado, su importancia reside en mostrar las dimensiones involucradas en la construcción de identidades que tiene lugar en los libros de texto. Por el otro, esta pesquisa es altamente significativa ya que releva si dichas dimensiones responden a una construcción de subjetividades que tiene en cuenta la diversidad.

[42] Un diagrama de barras, también conocido como gráfico de barras o gráfico de columnas, es una manera de representar gráficamente una porción de datos o valores. Estos gráficos están compuestos por barras rectangulares de longitudes proporcionales a los valores representados. Estas representaciones gráficas permiten comparar cantidades de valores.

PARTE IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

IDENTIDADES Y DIVERSIDAD FAMILIAR EN LOS LIBROS DE TEXTO

Tal como lo mencionamos al momento de describir la metodología de esta investigación, el análisis del corpus de textos tuvo en cuenta los contenidos presentes en los NAP (2004), el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2008) y el Diseño Curricular para la Escuela Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004, 2012).

Respecto de los NAP, estos proponen abordar en el primer año de la educación primaria los saberes correspondientes a "la identificación de diferentes formas de organización familiar y de roles de hombres, mujeres y niños, así como el reconocimiento de formas de crianza, educación y recreación" (Dir. Nac. Gestión Curricular y Formación Docente, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales 1. Primer ciclo EGB/Nivel Primario. Serie Cuadernos para el aula., 2006, pág. 54) dentro del eje *Las sociedades a través del tiempo* correspondiente a las Ciencias Sociales.

Asimismo, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires propone, por un lado, el abordaje de los saberes relacionados con las "instituciones de la vida social en contextos culturales y temporales diversos" (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, pág. 230) en el primer año de la educación primaria. Por otro lado, también propone tratar las "formas de organización familiar en contextos culturales diversos" (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, pág. 230) en el segundo grado de la primaria. El trabajo de dichos contenidos se encuentra presente en el bloque *Sociedades y culturas: cambios y continuidades* del área de Ciencias Sociales.

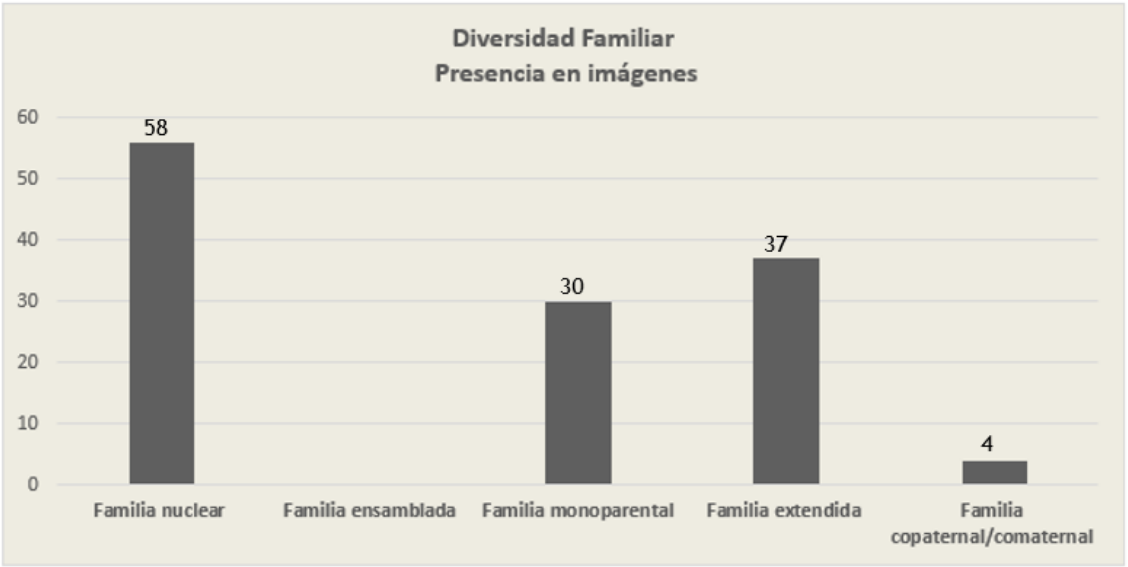
En relación con el Diseño Curricular para la Escuela Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el bloque *Sociedades y culturas* del área *Conocimiento del Mundo,* se menciona lo siguiente dentro de las ideas básicas a trabajar en el primer ciclo: "en distintas culturas y épocas las familias se integran y se organizan de diferentes modos". Consecuentemente, se presentan como contenidos: "Establecimiento de relaciones entre valores, creencias y costumbres de las familias en contextos sociales diferentes —de distintos ingresos económicos, urbanos y rurales—. […] Comparación de modos de crianza, alimentación, festejos, vestimenta, roles de adultos, ancianos y niños, varones y mujeres, usos del tiempo libre. Respeto por la diversidad de las costumbres y

las creencias" (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004, 2012, pág. 168). Dichos saberes se proponen para ser trabajados en primero y en segundo grado.

Teniendo en cuenta lo anterior, del corpus de 40 libros integrados, hemos tomado para el análisis una muestra de 18 libros de primero y segundo grado (un total de 4.428 páginas). En estos manuales se encuentran presentes los contenidos mencionados unos párrafos más arriba dentro de los capítulos que tienen como eje temático "Las familias" (un total de 389 páginas). En cada uno de los capítulos hemos relevado la diversidad familiar en los textos y en las imágenes teniendo en cuenta las siguientes categorías:

- Familia nuclear: formada por matrimonio heterosexual y su descendencia.
- Familias ensambladas: compuesta por agregados de dos o más familias.
- Familias monoparentales: en la que el hijo/a o hijos/as vive(n) con una/o de sus progenitores.
- Familias extendidas: formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos. Po ejemplo, pueden convivir abuelos, tíos, primos y otros parientes.
- Familias copaternales/comaternales: formadas por dos personas del mismo sexo (dos mujeres o dos hombres) con hijos/as.

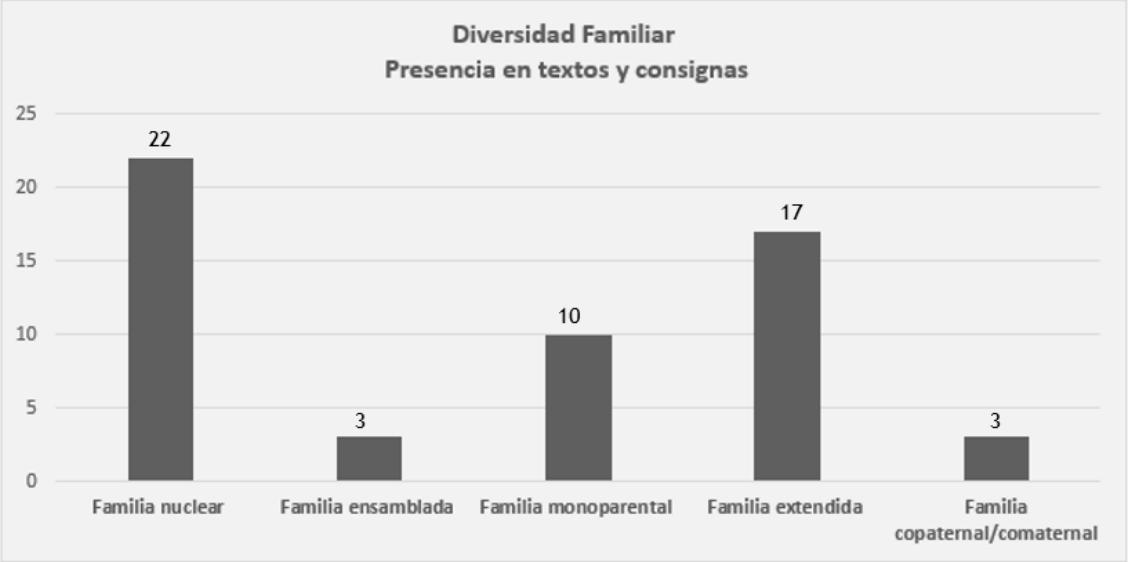
Del análisis de las imágenes (en esta categoría incluimos fotos e ilustraciones) presentes en los capítulos relevados, hemos podido extraer los siguientes resultados que representamos en este gráfico de barras.



Como podemos observar, el modelo de familia nuclear, heterosexual acompañada de sus hijos e hijas continúa ocupando un lugar preponderante. Le siguen en presencia la familia extendida y la familia monoparental. La familia copaternal o comaternal tiene una presencia insignificante (en 389 páginas solo aparecen 4 imágenes que la representan) y la familia ensamblada tiene una representación completamente nula. En el apartado Anexo de este trabajo, es posible ver páginas extraídas de los libros de texto analizados que demuestran la preminencia de la familias nucleares, monoparentales y extendidas (ver Anexo, imágenes 1, 2 y 3).

En relación con la familia copaternal y comaternal, las imágenes que aparecen son fotografías que muestran a dos adultos del mismo sexo acompañando a un niño o una niña, pero no se especifica la relación entre ellos (ver Anexo, imagen 3). Es decir, la imagen deja a criterio del lector interpretar la relación que existe entre los adultos, quien observa debe inferir si los une un lazo de pareja o no. Esta cuestión no es menor, la ambigüedad, por lo general, encubre una mirada hegemónica, es una herramienta o mecanismo para no visibilizar de manera contundente la diversidad.

Al detenernos en los textos que hablan sobre las familias en los capítulos analizados, vemos que la situación de predominio del modelo de familia nuclear continúa firme y que las demás categorías ocupan un orden de importancia muy similar al que ocupaban en la tabla anterior.



En el Anexo, es posible observar una página en la que un niño y una niña relatan cómo están compuestas sus familias y las actividades que realizan. Esos testimonios —recordemos que el *testimonio* es uno de los modos de conocer propios de las Ciencias

Sociales que se prescriben en los diseños curriculares vigentes— hacen alusión estricta a familias nucleares (ver Anexo, imagen 5). Sin embargo, el estudio también nos revela la aparición de la categoría de la familia ensamblada (ver Anexo, imagen 6).

De lo expuesto hasta aquí, podemos ver que el tratamiento de la diversidad familiar en las consignas y en los textos de los libros analizados tiene mucho camino por recorrer. Es necesario incorporar de manera explícita el abordaje de las familias que salen de lo "tradicional". Es decir, darles un espacio más amplio de visibilización a las familias copaternales, comaternales y las ensambladas. Sobre todo, teniendo en cuenta que el último censo realizado en nuestro país dejó ver que más de 809.000[43] hogares están constituidos por familias ensambladas.

Un poco a contramano de lo que mencionamos anteriormente, también nos cabe destacar que en los textos encontramos definiciones de *familia* que se hacen eco de lo que expusimos en nuestro marco conceptual. Dichas definiciones se centran en describir a las familias como instituciones basadas en el afecto y el cuidado, independientemente de sus estructuras o de las relaciones conyugales (ver Anexo, imágenes 7 y 8).

Volviendo a lo aludido en nuestra descripción metodológica, otra de nuestras tareas de investigación ha consistido en comparar los datos obtenidos con los publicados por INADI en su informe de 2014 (que fue reeditado en 2016). En su estudio, el organismo expone lo siguiente:

> A partir de los resultados obtenidos en el relevamiento, se aprecia un amplio predominio de la familia tradicional en las ilustraciones. La familia heterosexual ha funcionado como la modalidad hegemónica y sigue presentándose como modelo cultural de familia en el sistema educativo, al igual que en los diferentes ámbitos sociales y comunicacionales (INADI, 2014, pág. 82).

La cita anterior nos demuestra que nuestros datos son similares (o casi idénticos) a los obtenidos por el organismo. A pesar del tiempo transcurrido entre el informe de INADI y esta investigación —teniendo en cuenta que en ese interín dicha institución trabajó con las editoriales en talleres y charlas—, la visibilidad de la diversidad familiar continúa siendo una deuda pendiente en los libros de texto. En este punto también nos parece oportuno destacar que otros investigadores dedicados al estudio de la manualística también han obtenido resultados similares en sus análisis: "en los libros de

[43] Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

texto no se refleja el actual contexto sociofamiliar caracterizado por la modificación profunda de la estabilidad de las parejas y de las relaciones entre los miembros de la familia" (Miralles Martínez, Delgado Cortada, & Caballero Carrillo, 2008, pág. 90).

Estos materiales siguen naturalizando a la familia nuclear como el paradigma de lo *normal*. El tratamiento didáctico de las imágenes y de los textos que las acompañan refuerza modelos hegemónicos de organizaciones familiares. En sus páginas resulta difícil poder encontrar un sustento que se haga eco de las legislaciones que nombramos en nuestro enfoque conceptual, a saber: Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de ESI, Ley de Identidad de Género. Tampoco es posible hallar de manera amplia y contundente las propuestas de contenidos de los diseños curriculares, tales como la identificación de diferentes formas de organización familiar.

Si los libros de texto no exhiben en sus páginas la diversidad que se encuentra en las aulas, difícilmente puedan ser una herramienta didáctica que acompañe prácticas de enseñanza basadas en el respeto por la diversidad y los derechos humanos. Resulta preocupante pensar que los manuales todavía no consiguen salir de la lógica de homogeneización y normalización característica de la escuela moderna y su pensamiento dogmático. Continúan afianzando estereotipos de familia que no reflejan del todo la realidad de los niños y niñas que asisten a la escuela y de la diversidad presente en el entramado social.

IDENTIDADES Y CUESTIÓN DE GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO

A continuación, detallaremos los resultados que hemos obtenido en el análisis de la cuestión de género en los libros destinados al primer ciclo de la escuela primaria. Considerando que nuestro propósito es observar los roles y espacios en los que se representa a la mujer, nos concentramos en examinar las páginas que abordan las esferas sociales en las que se desenvuelven hombres y mujeres: el espacio de lo público y lo privado.

Como lo hemos comentado, la estructura patriarcal ha relegado a la mujer a ocupar espacios que se relacionan con lo doméstico y ha reservado a los hombres el protagonismo en la esfera pública. Sin embargo, los cambios de perspectiva respecto de la cuestión de género han visibilizado que no solo la mirada patriarcal discrimina a las mujeres y naturaliza estereotipos, sino que también no se condice con la realidad que nos circunda. Las mujeres han conquistado espacios que antes les eran negados y se han

incorporado al mundo del trabajo en una proporción que casi equipara a los hombres en cantidad[44], pero, lamentablemente, no en igualdad de derechos. Es en este sentido, que nos hemos dedicado a observar los capítulos que tratan sobre el mundo del trabajo y los roles que desempeñan las mujeres en ese ámbito social.

La temática del trabajo recorre todo el primer ciclo de manera transversal. En los NAP, se proponen situaciones de enseñanza para los tres grados que promuevan "el conocimiento de la diversidad de trabajos, trabajadores y condiciones de vida en diferentes espacios geográficos" (Ministerio de Educación, 2004, pág. 27). De esta manera, el bloque llamado *En relación con las actividades humanas y la organización social* plantea abordar saberes relacionados con los actores sociales involucrados en distintas actividades humanas relacionadas con el trabajo.

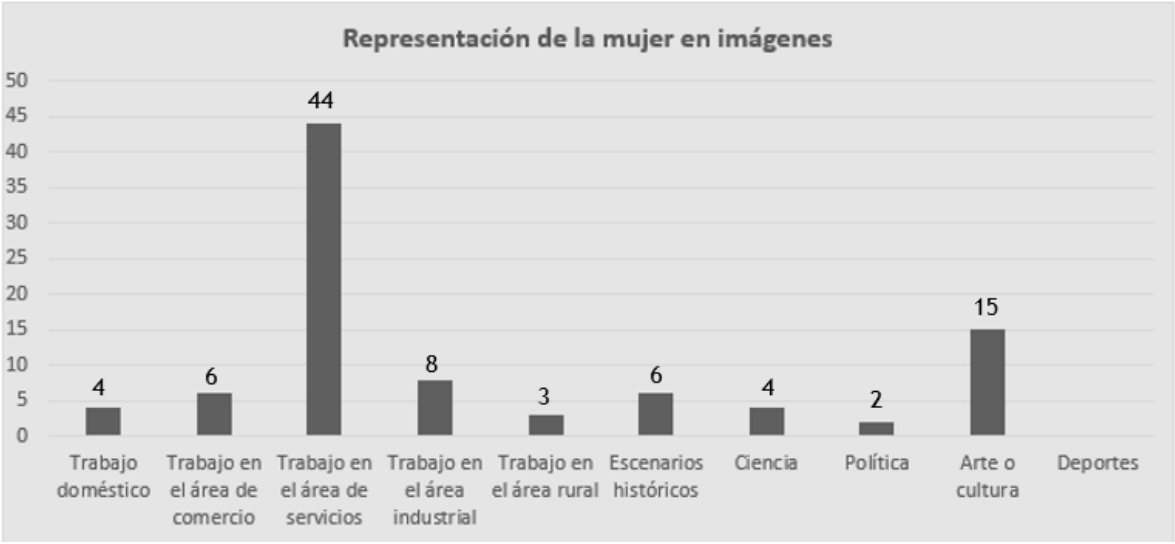
El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires plantea analizar, problematizar y poner en tensión la realidad social (Dirección General de Cultura y Educación, 2008). Para ello, plantea como puerta de entrada contenidos relacionados con los trabajos y las relaciones que se establecen entre actores y espacios en el eje *Sociedades, culturas y organización del espacio,* que es común a los tres grados.

La propuesta curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se centra en abordar saberes que incluyen el conocimiento de cómo las personas, a través del trabajo transforman y organizan el espacio que habitan (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004, 2012). El bloque llamado *Trabajos y técnicas* del área disciplinar *Conocimiento del mundo* es también común a los tres grados.

Con lo dicho hasta el momento, resulta evidente que la temática de los trabajos es un tópico que se aborda en todo el primer ciclo de la escuela primaria. A pesar de ello, no en todos los libros encontramos capítulos exclusivamente dedicados a trabajarla. Es así como, del corpus total de 40 libros, hemos encontrado 25 ejemplares (5772 páginas) que tienen en su índice capítulos (en total 478 páginas) que se dedican a ilustrar y narrar el mundo del trabajo. En la muestra seleccionada, hemos analizado cuáles son los espacios laborales en los que se ve representada la mujer. En otras palabras, nos centramos en analizar qué trabajos realizan las mujeres según los libros de texto. Para ello, tuvimos en cuenta las siguientes categorías:

[44] Según INDEC, los indicadores sociolaborales para la población de 14 años y más en un total de 31 aglomerados urbanos, durante el segundo trimestre de 2016, arroja una tasa de empleo de mujeres del 42% (Consultado el 17 de septiembre de 2020 en https://bit.ly/3jXq7p7)

- Trabajo doméstico: empleadas de casas particulares o amas de casa.
- Trabajo en el área de comercio: vendedoras y/o comerciantes.
- Trabajo en el área de servicios: médicas, enfermeras, secretarias, empleadas administrativas, docentes.
- Trabajo en el área industrial: operarias, ingenieras, técnicas.
- Trabajo en el área rural: mujeres que se dedican a la agricultura, la ganadería y otras actividades relacionadas con el campo.
- Escenarios históricos: mujeres protagonistas de nuestra historia.
- Ciencia: investigadoras y científicas.
- Política: mujeres que se desempeñan como diputadas, senadoras, presidentas, gobernadoras, intendentas y/o concejalas.
- Arte o cultura: artistas plásticas, músicas, actrices, escritoras, cineastas, etc.
- Deportes: tenistas, futbolistas, maratonistas, basquetbolistas, etc.



El resultado del análisis de las imágenes (fotos e ilustraciones) presentes en los libros de texto nos muestra que el espacio en el que más se representa a las mujeres es el del trabajo relacionado con las áreas de servicio. El grafico nos exhibe un amplio predominio de imágenes (en total se contabilizaron 44 fotos y/o ilustraciones en 478 páginas) que muestran a las mujeres en profesiones históricamente feminizadas, tales como secretaria, maestra, bibliotecaria. enfermera, oficinista, etcétera (ver Anexo, imágenes 9 a 11). La segunda representación con más peso es la que muestra a las mujeres

en el espacio del arte o la cultura, encontramos 15 imágenes en el relevamiento (ver Anexo, imágenes 12 y 13).

La presencia de las mujeres en el ámbito del deporte profesional (o incluso amateur) es nula y los espacios de la política, la ciencia, el comercio, la industria, el trabajo en el campo, el arte, la cultura, la historia de nuestro país y la ciencia pareciera que fueran sectores que han ganado de manera muy tímida. En las 478 páginas que analizamos encontramos 4 imágenes que representan a las mujeres realizando trabajo doméstico, 6 imágenes que las muestran ejerciendo profesiones relacionadas con el comercio, 8 que las ilustran desempeñándose en el área de la industria y solo 3 que las representan desarrollando trabajos rurales. En los escenarios históricos encontramos 6 imágenes de mujeres siendo protagonistas (ver Anexo imágenes 14 y 15), en el ámbito de la ciencia encontramos 4 representaciones de mujeres y en la política tan solo 2 imágenes (Ver Anexo, imagen 16). Nos preguntamos si esto último es así —teniendo en cuenta que, por ejemplo, nuestro país ha tenido una mujer como jefa de estado durante dos mandatos consecutivos— o si es que los libros de texto todavía no consiguen acompañar la dinámica del mundo real y sus transformaciones.

No queremos dejar de destacar un aspecto que nos llama la atención de las imágenes analizadas y que se relaciona con la poca representación del trabajo doméstico (tan solo 4 imágenes) en las páginas de los libros de texto que abordan la temática. Es interesante puntualizarlo teniendo en cuenta que la mayoría de las mujeres que trabajan fuera del hogar, también lo hacen dentro de este[45]. Por un lado, es sabido que las trabajadoras de la educación o la salud también cuidan de sus hijos y realizan tareas relacionadas con la higiene y la alimentación de la familia al llegar a sus hogares. Por otro lado, muchas jefas de hogares de sectores más vulnerables se desempeñan como empleadas de casas particulares para poder sustentar a sus familias[46].

[45] Según datos proporcionados por el INDEC, en el tercer trimestre de 2013, la tasa de participación de las mujeres en actividades que componen el trabajo doméstico no remunerado (quehaceres domésticos, apoyo escolar y cuidado de personas) corresponde al 88,9 %. El tiempo promedio que las mujeres dedican a ese tipo de trabajo ronda las 6,9 horas diarias. (Consultado el 17 de septiembre de 2020 en https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/tnr_07_14.pdf)

[46] Según un informe realizado por el Observatorio de Salud y Seguridad en el Trabajo en 2018, en la Argentina alrededor de 1,4 millones de personas está ocupada en el trabajo doméstico en casas particulares. Dicha actividad es realizada casi exclusivamente por mujeres (99,3%) y se concentra en la faja etaria mayor a 35 años. Las mujeres que se desempeñan como trabajadoras en casas particulares representan el 17,4% de las trabajadoras. Cabe destacar que el 44,2% de las trabajadoras domésticas en casas particulares son jefas de hogar. (Consultado el 17 de septiembre de 2020 en http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/ecetss/ecetss_casas-particulares.pdf)

De lo anterior, nos surge la siguiente pregunta: ¿será que dentro del escenario que representan los libros escolares el trabajo doméstico no es del todo considerado trabajo? Este es un punto que autores dedicados a realizar esta misma tarea de análisis destacaron como crucial:

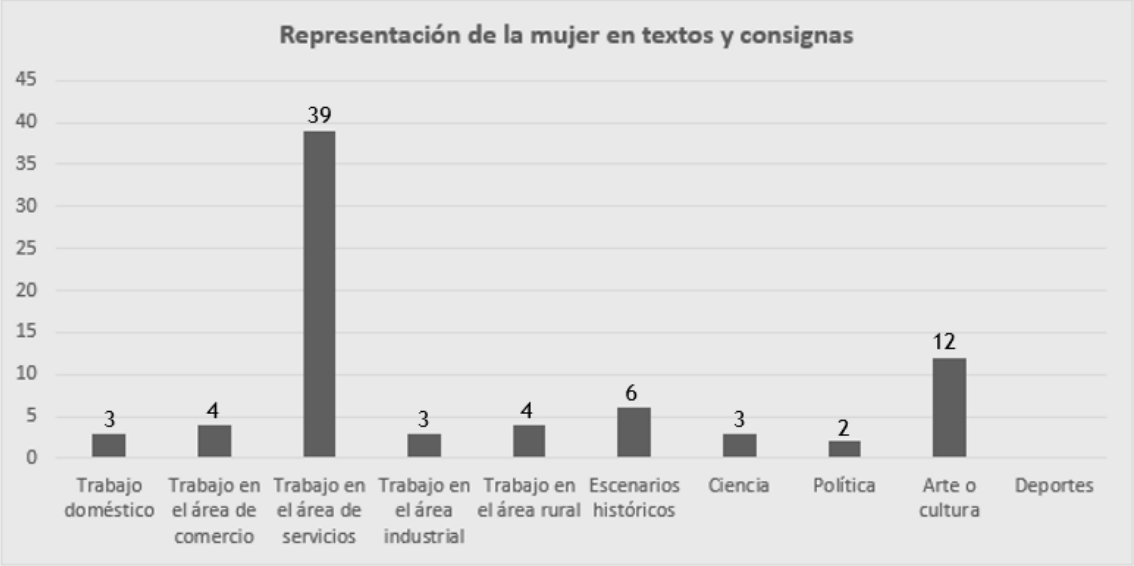
> De este modo, es posible observar cómo en los libros se produce un doble movimiento, por un lado, aquel que recupera la vida laboral extradoméstica de la mujer y por el otro cómo a pesar de esta presencia, la vida laboral en el hogar sigue siendo su "lugar natural". (Grinberg & Palermo, 2000, pág. 212).

Todas estas observaciones que puntualizamos guardan una estrecha relación con lo que Federici (2018) conceptualiza como *trabajo invisibilizado*. Para la autora, las mujeres producen gratuitamente fuerza de trabajo bajo las condiciones del sistema capitalista. Por medio del trabajo doméstico, las mujeres aportan al sistema no solo cuidando y criando a los futuros trabajadores, sino que también sirven física, emocional y sexualmente a los trabajadores activos.

> Esto significa que, tras cada fábrica, tras cada escuela, oficina o mina se encuentra oculto el trabajo de millones de mujeres que han consumido su vida, su trabajo, produciendo la fuerza de trabajo que se emplea en esas fábricas, escuelas, oficinas o minas. (Federici, 2018, pág. 30).

La ausencia de una remuneración por el trabajo realizado dentro del espacio doméstico es, sin lugar a duda, una forma de disciplinamiento que refuerza las estructuras patriarcales y las desigualdades en materia de género. Tales inequidades, también se traducen en una discriminación salarial en el mercado de trabajo. Acostumbradas a no ser remuneradas económicamente por el trabajo realizado en el hogar, cuando trabajan fuera del ámbito privado, las mujeres aceptan realizar las mismas tareas que los hombres; pero por menos dinero. Federici afirma que, el hecho de que el trabajo doméstico no tenga una retribución económica le atribuye una condición socialmente impuesta como "natural". Dicha naturalización contribuye a considerar que la tarea que se realiza en el hogar no es un trabajo, es decir, no puede caracterizarse como el trabajo que se realiza fuera de este. Se produce, entonces, una invisibilización que se cristaliza no solo en la mirada de lo cotidiano desde el sentido común, sino que también se reproduce en los escenarios didácticos que montan los libros escolares.

Siguiendo con el análisis de los textos y las consignas que narran los espacios que ocupan las mujeres en la esfera del trabajo podemos ver que los resultados son prácticamente idénticos a los obtenidos en el estudio de las imágenes. Las mujeres continúan siendo nombradas, narradas e identificadas en espacios que se relacionan con



las profesiones que reproducen las estructuras patriarcales: profesiones que históricamente han sido feminizadas, como la docencia o el cuidado y asistencia de personas en el ámbito de la salud (ver Anexo, imagen 17).

Una vez más, realizamos un paralelismo entre nuestros hallazgos y los de INADI (2014) y encontramos similitudes: en los libros de texto analizados por el organismo la mujer aparece representada principalmente en el ámbito de la docencia, solo el 2% de las representaciones pertenecen a trabajos relacionados con la industria y 3,9% a tareas rurales. A pesar del trabajo que la institución venía realizando desde 2008, al analizar los textos, el relevamiento comprobó que los roles estereotipados asignados a lo femenino se continuaban reproduciendo; nuestro análisis corrió la misma suerte.

Cuando nos dedicamos a puntualizar qué entendíamos por género nos asimos de un concepto clave: la performatividad. Esa idea nos trajo a la luz que determinados rituales y formas estereotipadas determinan de manera arbitraria cómo se es hombre o mujer desde la mirada hegemónica y totalizadora del patriarcado. Dentro de estos rituales se encuentran también las tareas que realizan las personas en el ámbito del trabajo, es así como, pensar al mundo del trabajo desde una mirada heteronormativa nos conduce a visibilizar a las mujeres ejerciendo tareas que reproducen el orden patriarcal: tareas más relacionadas al cuidado, protección y al servicio y que no precisan ser remuneradas

salarialmente. “Desde que el término mujer se ha convertido en sinónimo de ama de casa, cargamos, vayamos donde vayamos, con esta identidad y con las ‘habilidades domésticas’ que se nos otorgan al nacer mujer” (Federici, 2018, pág. 35). Estas representaciones abonan estereotipos que inciden en una visión parcial de la realidad y distorsionan o invisibilizan las contribuciones que realizan las mujeres a la producción económica, científica y del conocimiento. Desafortunadamente, esas maneras de personificar a las mujeres aún se encuentran presentes en materiales didácticos que transmiten saberes, modelos y valores; libros que deben contribuir a una educación comprometida con la diversidad y el fortalecimiento de los derechos humanos relativos a las relaciones de género.

IDENTIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO

En este apartado, nos centramos en exhibir los resultados obtenidos respecto de la visibilidad de la diversidad cultural en los libros de texto. Al momento de encarar el análisis nos planteamos inspeccionar si los manuales le daban un espacio entre sus páginas a los pueblos originarios, a los afrodescendientes y a los migrantes. Sobre todo, teniendo en cuenta que los diseños curriculares plantean el abordaje de estas temáticas.

Es así como los NAP proponen, para todo el primer ciclo de la escuela primaria, situaciones de enseñanza que promuevan “el proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural” (Ministerio de Educación, 2004, pág. 31). Los *Cuadernos para aula*[47] —que desglosan esas situaciones de enseñanza en contenidos y saberes más concretos—, proponen el tratamiento de la diversidad cultural en el primer grado a través del estudio de la sociedad colonial.

> En esta propuesta sugerimos utilizar el estudio de la vida cotidiana para aproximarse a un tipo de organización social –el de la sociedad colonial tardía–, en el que primaban las jerarquías y donde el color de la piel, vinculado en la mayoría de los casos con la posesión o no de bienes materiales, determinó diferentes derechos y obligaciones para los distintos individuos y grupos que la conformaban (Dir. Nac. Gestión Curricular y Formación Docente, 2006, pág. 56).

[47] *Los Cuadernos para el aula* son una colección de materiales de desarrollo curricular que apoyan las prácticas de los docentes. Se organizan a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y proponen posibles recorridos para su enseñanza.

Asimismo, los *Cuadernos para el aula* para segundo grado proponen: “el reconocimiento y la valoración de la cultura de las comunidades indígenas del presente y del pasado" (Dir. Nac. Gestión Curricular y Formación Docente, 2006, pág. 58). Y esa misma colección, pero para el tercer grado propone abordar “el reconocimiento de la cultura de los distintos grupos que conforman la población argentina actual” (Dir: Nac. Gestión y Formación Docente, 2006, pág. 62), por medio del trabajo con las migraciones de ayer y de hoy.

Si bien el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires propone abordar el conocimiento de la sociedad en todo el primer ciclo de la escuela primaria a través del bloque *Sociedades y culturas, cambios y continuidades,* en segundo y tercer grado es donde se ven en más profundidad contenidos relacionados con la diversidad cultural. Por un lado, en segundo grado se propone “reconstruir la vida cotidiana de distintos grupos sociales en la sociedad colonial […] para conocer costumbres, actividades productivas, prácticas religiosas, formas de recreación de distintos grupos sociales y étnicos (pueblos originarios, negros, blancos y mestizos)” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, pág. 241). Por el otro, en tercer grado se plantea el trabajo en torno a “formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente” y “migraciones hacia la Argentina en diferentes contextos históricos” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, págs. 250, 251).

A su vez, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires —en el bloque *Sociedades y culturas* que se encuentra en el área Conocimiento del Mundo— expone que “a lo largo del ciclo se seleccionarán contenidos que aporten información sencilla pero relevante acerca de cómo viven grupos y personas con realidades culturales, religiosas y étnicas diversas” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004, 2012, pág. 163). A los efectos de la propuesta anterior, selecciona el tratamiento de las relaciones entre las migraciones y la diversidad cultural en el tercer grado de la escuela primaria. También se propone el trabajo áulico de la diversidad cultural planteando contenidos referidos al “conocimiento de la vida de las personas en por lo menos dos sociedades aborígenes preeuropeas” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004, 2012, pág. 203). Tales saberes se proponen para ser estudiados en tercer grado en el bloque *Pasado y presente.*

Visto que la diversidad cultural es una cuestión que debe tratarse en las aulas de la escuela primaria, decidimos revisar los libros de texto buscando la presencia en imágenes y texto de:

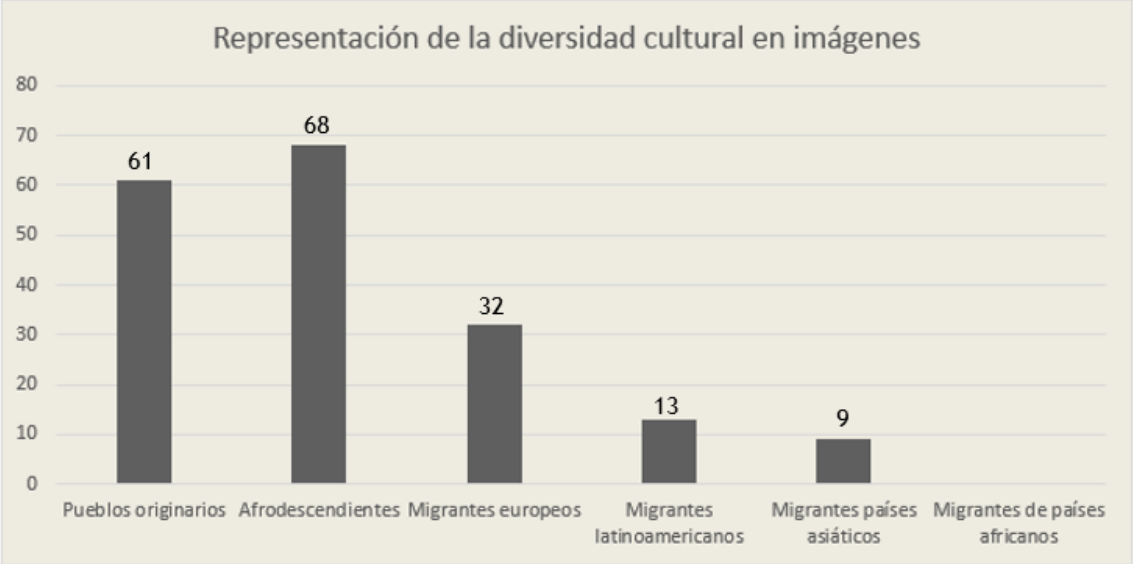
- Los pueblos originarios de nuestro territorio: teniendo en cuenta menciones a la vida de estos pueblos tanto en el pasado como en la actualidad)
- Los afrodescendientes: aquí agrupamos a los primeros africanos provenientes de Angola y Congo y tomamos en cuenta la representación de este colectivo tanto en el pasado como en el presente.
- Migrantes europeos: españoles, italianos, ingleses, franceses, polacos, rusos, etc.
- Migrantes latinoamericanos: peruanos, bolivianos, brasileños, paraguayos, chilenos, uruguayos, venezolanos, colombianos, etc.
- Migrantes de países asiáticos: coreanos, chinos, japoneses, etc.
- Migrantes de países africanos: aquí agrupamos a senegaleses, nigerianos, ghaneses, etc., que arribaron al país a partir de la década del noventa.

Dado que la cuestión de la diversidad cultural se propone como tópico a trabajar en todo el primer ciclo, hemos revisado libros de los tres grados que lo componen. En esa revisión hemos encontrado que, de nuestra muestra de 40 ejemplares, 28 de ellos abordan los contenidos de diversidad cultural en algunos capítulos. Es decir que de las 7156 páginas que suman los 28 libros hemos hallado 578 que representan el *palimpsesto cultural* descripto en nuestro enfoque conceptual.

Ahora bien, ¿cómo está compuesto ese entramado de culturas diversas que teje nuestra identidad como nación? ¿Quiénes ocupan lugares más distintivos? ¿Qué colectivos están más representados en los libros de texto?

El grafico de barras que vemos a continuación nos muestra que los afrodescendientes son los más representados en imágenes en los libros de texto, seguidos por los pueblos originarios. Luego, en importancia de representación siguen los migrantes europeos, los migrantes latinoamericanos, los migrantes asiáticos y, en último lugar los migrantes africanos (ver Anexo, imágenes 18 y 19). Poniendo en cifras lo anterior, en 578 páginas hemos encontrado 68 imágenes (fotos e ilustraciones) que representan a los afrodescendientes, 61 que muestran a los pueblos originarios, 32 de migrantes europeos,

13 de migrantes latinoamericanos, 9 de migrantes de países asiáticos y ninguna de migrantes de países africanos.



Si bien los afrodescendientes tienen una representación muy amplia en los libros de texto, hemos encontrado que las imágenes (en su mayoría ilustraciones y dibujos) realizan una alusión acotada al pasado esclavista y en un "tono nostálgico […] que dota al cuadro de vivacidad y melancolía, extrañeza por un pasado indefectiblemente perdido" (Geler, 2007, pág. 138). Esta extensa visibilidad acotada a un tiempo lejano y pretérito —que no considera la presencia de afroargentinos en la actualidad— constituye una práctica discriminatoria que se cimenta en un negacionismo cultural (ver Anexo, imágenes 20, 21 y 22).

En este sentido, es preciso indicar que este negacionismo, que se traduce como una forma más de violencia y discriminación hacia los afrodescendientes, es parte del mito fundante de la nacionalidad argentina: una nación blanca, pura, europea, sin marcas de color o de etnia, "sin negros".

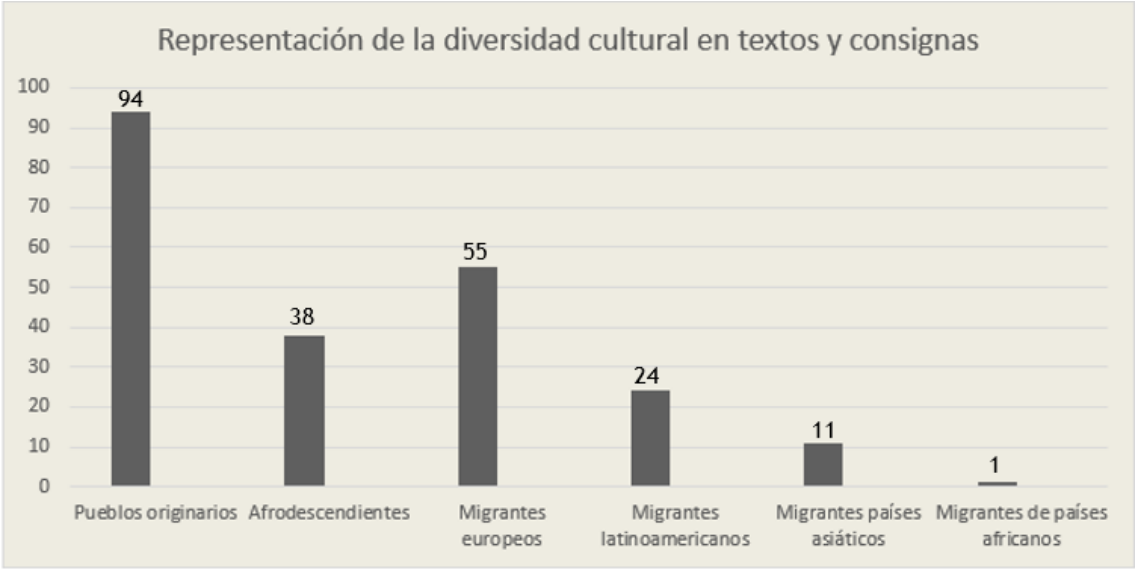
La Argentina se ha autodefinido como una nación carente de presencia africana y dicha ausencia se ha explicado sobre la base de tres argumentos. La primera razón por la cual en nuestro territorio han desaparecido los afrodescendientes sería una serie de contiendas bélicas en las que estuvieron involucrados, como las batallas por la causa independentista argentina y la Guerra de la Triple Alianza. La segunda explicación para sostener que la Argentina es un país sin presencia de lo afro se fundamente en la fuerza de las corrientes migratorias provenientes de Europa, el gran caudal de personas procedentes del otro lado del Atlántico habría superado en número a los

afrodescendientes, quedando estos últimos en minoría. La última causa se sostiene sobre la base de las pésimas condiciones de vida que debieron soportar durante el siglo XIX, esta situación se traduce en una alta mortalidad y una baja natalidad de esta población.

Si bien las situaciones anteriores influyeron en la depreciación de la población negra en nuestro país, la lectura revisionista de George Reid Andrews (1990) ha puesto en cuestión esta disminución numérica. El autor sostiene que más allá de las cuestiones fácticas, el proceso de invisibilización se remonta a la segunda mitad del siglo XIX y obedece a un proyecto político ideológico que tiene una marcada intención de crear una nación "reflejo" de la sociedad europea. Es otras palabras, a pesar de que hubo una disminución de la población afro, esta no desapareció —su presencia se continuó nutriendo de otras corrientes migratorias como las provenientes de la Isla de Cabo Verde—, pero se la ha invisibilizado para construir un imaginario ficticio de nación.

En contrapartida, a pesar de que las imágenes de los pueblos originarios son en gran parte referentes al pasado, hemos encontrado también representación de este colectivo en el presente. Se muestran imágenes actuales de pueblos indígenas luchando por sus derechos, se los representa como parte de la cultura viva y se reconoce todo su legado en la construcción del Estado nación y la identidad nacional (ver Anexo, imagen 22).

Prosiguiendo con el análisis de los textos y las consignas que narran la diversidad cultural, el gráfico que vemos a continuación pone en primer lugar a los pueblos originarios. La amplia mención de estos últimos deja en segundo lugar de importancia a los migrantes europeos, seguidos por los afrodescendientes, los migrantes latinoamericanos, los asiáticos y los migrantes de países africanos. Si traducimos en números tales resultados podemos decir que en 578 páginas encontramos 94 menciones a los pueblos originarios, 55 representaciones de migrantes europeos, 38 de afrodescendientes, 24 de migrantes latinoamericanos, 11 de migrantes asiáticos y tan solo una mención a los migrantes de países africanos.



Cabe destacar que en la observación que hemos realizado de los textos y consignas que nombran a los pueblos originarios, encontramos que se los narra en el pasado haciendo alusión a sus modos de vida y costumbres antes de la llegada de los españoles a nuestro territorio, pero, como ya lo mencionamos, también se alude a ellos en el presente (ver Anexo imagen 23). En este último punto, hemos podido encontrar que los libros, en sus consignas y textos, dan lugar al relato de la lucha de los pueblos originarios por sus derechos de identidad y se menciona el legado de estos en nuestra cultura actual.

Tal como lo venimos efectuando en los otros análisis realizados (diversidad familiar y cuestión de género), nos toca ahora contrastar nuestros resultados con los obtenidos por INADI. Centrándonos en las imágenes del colectivo afro, tenemos paridad de resultados; la temática aparece de manera preponderante pero asociada fuertemente al pasado. "En el 30% de los manuales, es cita obligada la asociación con la historia colonial en la que la división por castas y la esclavitud son clásicamente destacadas, dada su relevancia histórica" (INADI, 2014, pág. 116). De la misma manera, encontramos similitudes con la cuestión indígena[48], tal como lo demuestra la cita que transcribimos a continuación:

> En los textos escolares han incorporado la temática de manera transversal, rompiendo antiguos dogmas que trataban la cuestión indígena únicamente como parte del pasado

[48] El término *indígena* está consensuado por los propios pueblos originarios y se utiliza en tratados internacionales. El vocablo se aplica a todo lo relacionado con una población originaria del territorio que habita (INADI, 2014).

> argentino, y al hacerlo omitían poner de relieve su contribución como pueblos que hacen a la identidad nacional actual" (INADI, 2014, págs. 153, 154)

Trasladando las comparaciones a la temática de los migrantes, los resultados se repiten en términos de frecuencia de aparición tanto en imágenes como en textos y consignas. Los resultados publicados por INADI en 2014 muestran en primer lugar a los migrantes europeos, seguidos en orden de importancia por los latinoamericanos, los asiáticos y, en último lugar se colocan a los migrantes de países africanos.

Regresando a nuestros resultados, consideramos interesante poner en tensión la disparidad existente en términos de importancia entre pueblos originarios y afrodescendientes respecto de las imágenes y textos. En este sentido, si nos referimos solo a la representación en imágenes, los afrodescendientes ocupan el primer lugar, pero el liderazgo cae cuando nos referimos a los textos y consignas; y es ocupado por los pueblos originarios. La gran frecuencia de aparición de imágenes de afrodescendientes en los libros de texto está fuertemente asociada a lo pintoresco (la negrita lavandera o mazamorrera) y exótico (candombe y danzas africanas) de la época colonial. Se los vincula a oficios poco calificados que indican una posición baja dentro del estamento de la sociedad colonial.

Es así como vemos una gran cantidad de imágenes de negros y mestizos que ilustran no solo las páginas que abordan la temática desde el punto de vista del estudio de la sociedad; sino también decorando cuentos, poesías, versos y pregones. Dichas imágenes son en su mayoría ilustraciones que, en términos de Cruder, son apreciadas como representaciones icónicas imaginarias; con un relato de semejanza y no de coincidencia con la realidad. Esto último fortalece una imagen estereotipada de los afrodescendientes y abona a su invisibilización en la actualidad. En otras palabras, pareciera que los negros y mestizos son parte del pasado, que en ese tiempo histórico solo podían ser esclavos o vendedores, y que hoy en día han desaparecido. No existen imágenes de personas afrodescendientes en el presente o siendo partícipes de hechos políticos y/o históricos en el pasado.

También creemos importante analizar con más profundidad la representación de los migrantes en los libros de texto. Nos parece interesante mencionar que, si bien el 77%

de los migrantes que recibe nuestro país proviene de los países limítrofes y de Perú[49] (siendo la comunidad paraguaya la más importante con 550.713 integrantes), los migrantes europeos son los más representados en los manuales escolares. De la disparidad anterior nos preocupa la mirada eurocéntrica aun presente en el discurso escolar y en los manuales que son parte de esa narrativa. Pareciera que el estereotipo de una Argentina "homogéneamente blanca" se encuentra todavía presente en las maneras de narrar nuestra identidad cultural.

Concluyendo este apartado, nos parece crucial dejar en claro que los textos escolares abordan las temáticas prescriptas por los diseños curriculares y se hacen eco de mostrar la diversidad cultural que la Ley de Educación Nacional expone. Sin embargo, a pesar de que hay que colectivos que han sido revalorizados y resignificados (como los pueblos originarios), todavía encontramos estereotipos que naturalizan construcciones irreales de nuestra identidad cultural. Es necesario pensar en una revisión de estas cuestiones para poder poner en un lugar de preponderancia al palimpsesto cultural que ilustra una educación basada en los derechos humanos y el respeto por la diversidad.

IDENTIDADES Y DISCAPACIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO

En este espacio presentamos el último de nuestros análisis en relación con los libros de texto, mostramos los resultados que hemos obtenido al indagar no solo la presencia o ausencia de la temática de la discapacidad, sino también qué discapacidades se encuentran representadas. Pero antes de revelar los resultados, consideramos pertinente recordar cómo conceptualizamos la discapacidad a los fines de esta investigación.

Por un lado, entendemos a la discapacidad a partir del modelo social, el cual se cimienta sobre la base de los derechos humanos. La discapacidad es una condición que se origina entre una persona con una determinada condición de salud y los factores contextuales del medio social que hacen que esa persona se vea limitada para desenvolverse en su vida cotidiana. En otras palabras, "la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad" (Palacios, 2008, pág. 123) . Por otro lado, también consideramos las dimensiones culturales, históricas y políticas que subyacen y construyen las narrativas en torno a la diversidad funcional.

[49]Datos proporcionados por el INDEC (Consultado el 19 de septiembre en https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-18)

También nos parece significativo mencionar que la Ley de Educación Nacional, en su artículo N.º 42 del capítulo VIII, establece la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Ministerio de Educación, 2006).

De lo anterior nos han quedado, entonces, dos aspectos importantes a considerar para emprender el análisis: la discapacidad tiene su raíz en dimensiones sociales, históricas, políticas y culturales y la participación de personas con discapacidad en el sistema educativo es un derecho humano.

La dimensión de la vida social (incluyendo en esta última el aspecto político, cultural e histórico) es una temática que en los NAP se encuentra presente en el eje *En relación con las actividades humanas y la organización social*. Para el primer grado, los *Cuadernos para el aula*, proponen trabajar ese eje en el espacio escolar, es decir, trabajar la vida en sociedad en la escuela. Para el segundo grado, la propuesta se centra en las familias y para tercero en los conflictos y problemas que se originan en la vida en sociedad.

El Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires plantea, por un lado, que en el bloque *Sociedades, culturas y organización del espacio* se analicen las acciones, los intereses, las motivaciones y las intenciones de las sociedades en un contexto particular. Por el otro, plantea que en el bloque *Sociedades y culturas, cambios y continuidades* los estudiantes se acerquen al conocimiento de la sociedad a través de diversas instituciones, las formas que adoptan según contextos y culturas, las normas que las regulan, sus cambios y permanencias a través del tiempo. Es así como se propone que en primero y segundo grado los bloques anteriores (y los contenidos que incluyen) se aborden desde las temáticas de las familias y la escuela y que en tercer grado se trabajen la diversidad de grupos sociales, perspectivas y conflictos de intereses que atraviesan la vida en sociedad.

El Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires presenta el bloque *Sociedades y culturas* para trabajar en el aula la construcción de conceptos referidos a la sociedad. Al igual que el diseño provincial, plantea las temáticas de las familias y la escuela para la unidad pedagógica de primero y segundo grado y la cuestión de los problemas de la vida en sociedad para tercero.

En consonancia con lo anterior, hemos indagado libros de los tres grados del primer ciclo para ver si en sus capítulos se trabajan las temáticas anteriores. De esa

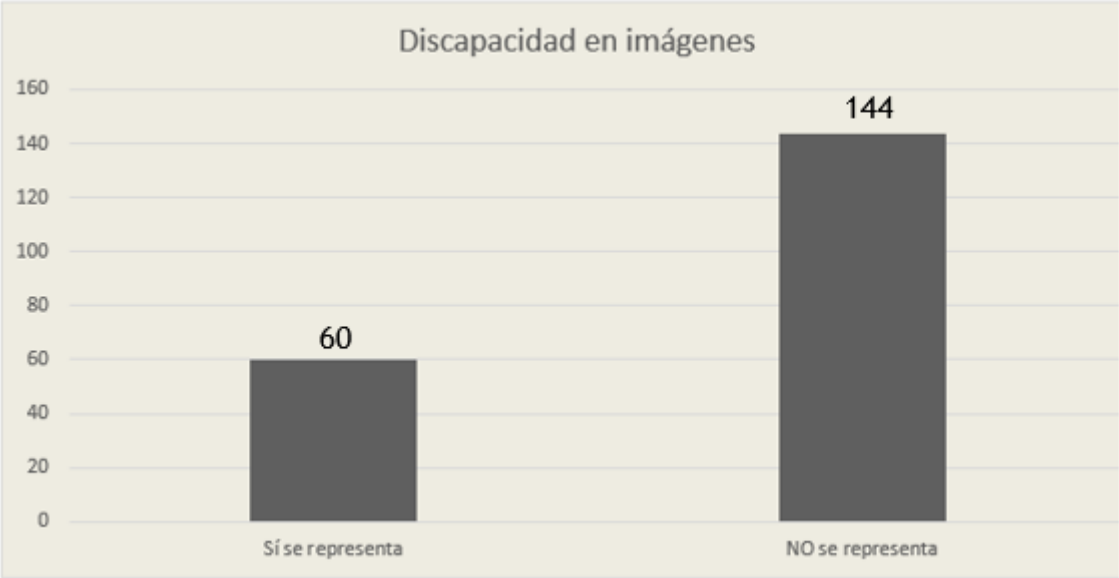
indagación hemos obtenido 36 ejemplares (recordamos que la muestra total asciende a 40 libros) que tienen capítulos referidos a las temáticas de la escuela, las familias y vivir en sociedad. En esas páginas, en primer lugar, hemos buscado si hay representación en textos y consignas de la temática de la discapacidad de manera general. En segundo lugar, en el caso de que haya mención, las hemos desglosado en ciertas categorías de análisis.

Respecto de la tarea anterior, sabemos que, en nuestro país, como consecuencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), se han utilizado diferentes formas de categorizar a las distintas discapacidades; con todas las dificultades que eso conlleva. Buscar categorías para luego poder emprender un análisis, es una labor que implica tomar en cuenta que la discapacidad ya no es pensada como una portación individual, sino que se considera como resultado de la relación que se establece entre las personas y las barreras. En este sentido, entre las distintas formas de categorizar —y teniendo en cuenta que debíamos elegir una manera de identificar las discapacidades en los textos escolares— hemos optado por utilizar las categorías que fueron acordadas entre la Agencia Nacional de Discapacidad, la Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y la Dirección de Estadísticas Poblacionales del INDEC (2018):

- Dificultad motora: personas con problema motor inferior (caminar o subir escaleras) y/o superior (agarrar objetos con las manos o brazos).
- Dificultad visual: personas que tienen dificultad para ver (y que pueden o no usar anteojos o lentes de contacto) y personas que no pueden ver.
- Dificultad auditiva: personas que usan audífono o tienen implante coclear o personas que no lo usan y tienen mucha dificultad o no pueden oír.
- Dificultad cognitiva: personas con dificultades o que no pueden aprender cosas, recordar, concentrarse, controlar su comportamiento o, en el caso de los niños, que no pueden jugar con pares.
- Dificultad para el habla: personas con dificultad para comunicarse o que no pueden ser entendidas.

La primera etapa de análisis, es decir la búsqueda de la presencia o ausencia de la temática de la discapacidad en términos generales en los capítulos que se refieren a la escuela, las familias y la vida en sociedad, nos muestra que en un total de 816 páginas hemos encontrado la temática solamente 60 veces aludida en las imágenes. La ausencia

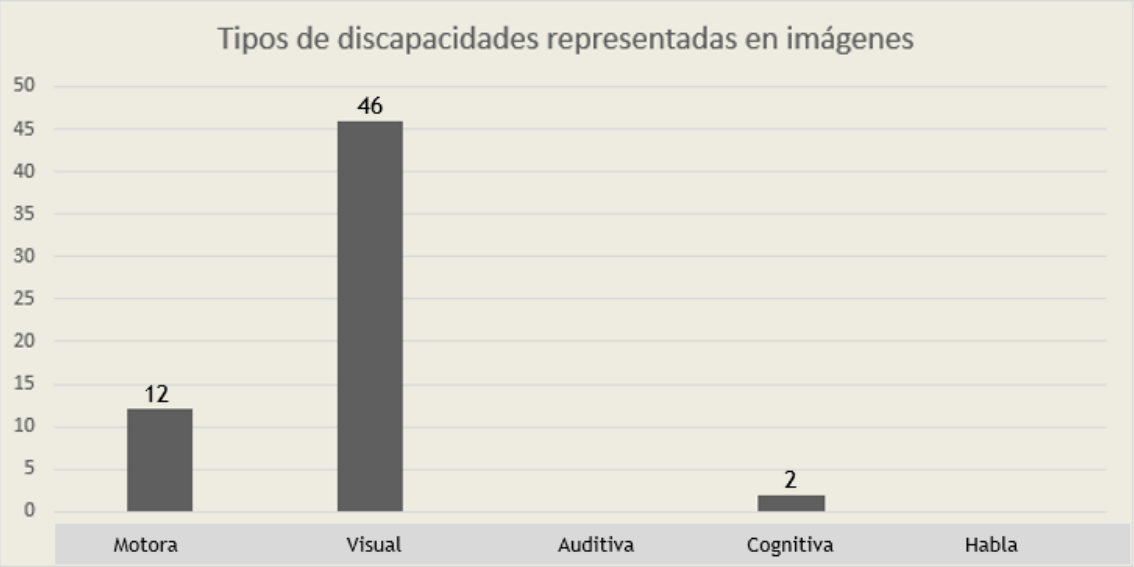
de la temática supera ampliamente a la presencia, como se puede ver en el gráfico de barras.



En esa misma etapa del estudio, pero en relación con los textos y consignas, hemos encontrado que la frecuencia cae de manera abrupta. En 816 páginas solamente se nombra la temática 12 veces, tal como lo muestra el gráfico que vemos a continuación.

Al desglosar los resultados de la presencia de la temática en las imágenes, hemos encontrado que la discapacidad más representada es la visual, seguida por la difultad

motora y la cognitiva; esta última tímidamente presente. Las discapacidades que se refieren a dificultades auditivas o de comunicación no se encuentran representadas, como podemos ver en el gráfico de barras.

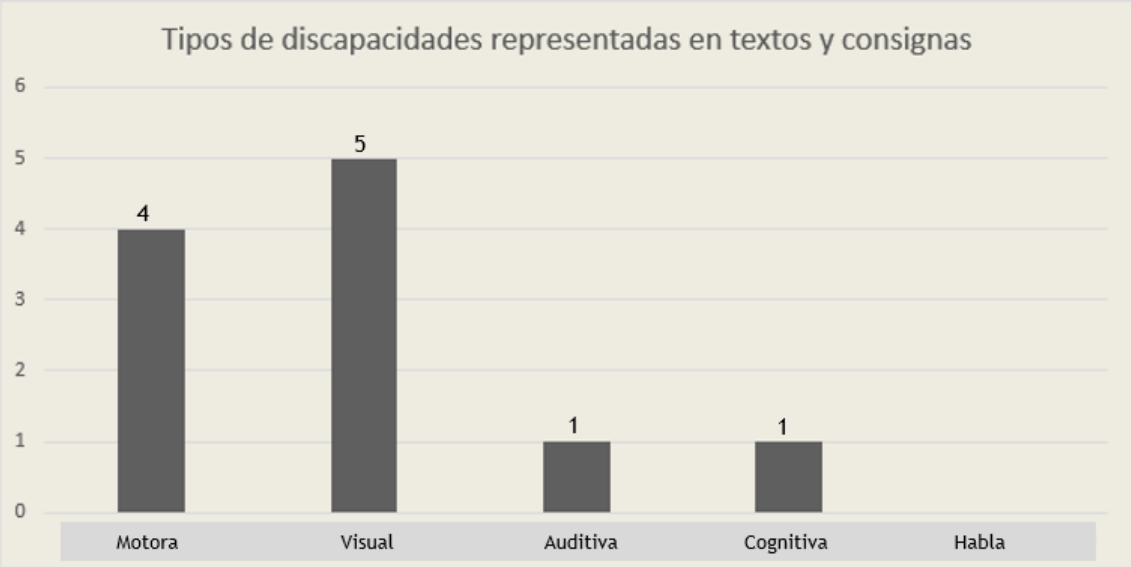


Si ponemos en números los datos que nos muestra el gráfico anterior, podemos indicar que en 816 páginas hemos encontrado 46 fotos o ilustraciones que representan a personas con dificultad visual, 12 con dificultad motora, 2 con dificultad cognitiva y ninguna imagen que respresente a personas con difultad para oír o hablar. Consideramos significativo mencionar que la dificultad visual se encuentra representada casi en su totalidad por personas que usan anteojos, salvo un caso en el que se muestra un semáforo para personas ciegas (ver Anexo, imágenes 24, 25, 26 y 27). Asimismo, la dificultad motora se ilustra con personas en sillas de ruedas o usando bastones y la cognitiva con fotos de niños con síndrome de Down.

Prosiguiendo con el estudio, nos centramos ahora en los datos obtenidos de la lectura de textos y consignas que hacen mención a la discapacidad. En este punto hemos encontrado que la discapacidad más nombrada también es la visual, seguida en importancia por la motora, en segundo lugar, y la cognitiva, en tercero. En un caso, esta última se menciona por medio de un cuento que hace alusión a la dislexia (ver Anexo imagen 28).

A diferencia de los datos relacionados con las imágenes, al analizar los textos y las consignas, podemos ver la aparición de la dificultad auditiva. Consecuentemente, el gráfico que sigue nos muestra que en 816 páginas la dificultad visual aparece mencionada

5 veces, la motora se nombra en 4 oportunidades, la auditiva y la cognitiva tienen una mención cada una y la dificultad para el habla, ninguna.



El siguiente punto que nos convoca en este apartado es contrastar nuestros resultados con los datos de INADI, tal como lo hemos hecho con las otras dimensiones de las identidades que hemos analizado. En su relevamiento de la presencia de la temática en las imágenes y en los textos, el organismo también encontró una marcada ausencia de la cuestión de la discapacidad en los libros escolares: "en el 82% de los manuales no aparece ninguna mención referente al colectivo, prevaleciendo la invisibilización de la temática" (INADI, 2014, pág. 126). La indiferencia en torno al tópico nos resulta preocupante y alarmante, teniendo en cuenta que en nuestro entramado social contamos con 25,3% de hogares en los que viven personas con discapacidad (INDEC, 2018)

Nuestros hallazgos en torno al tema, no solo se emparentan con los de INADI, sino también con otros realizados en el exterior. La Federación Española de Docentes de Educación Física realizó un estudio empírico, descriptivo y comparativo de 3836 imágenes de libros de texto publicados en España entre los años 2006 y 2013. La cita que sigue ilustra los datos obtenidos:

> Los resultados mostraron que las personas con discapacidad son prácticamente excluidas en dichas imágenes, siendo casi invisible la mujer con discapacidad. A su vez, la persona con discapacidad es de raza blanca, entre niña y joven y con una discapacidad física, principalmente representada en silla de ruedas. (Moya-Mata, Ruiz Sanchis, Martin Ruiz, Pérez Alonso-Geta, & Ros Ros, 2017, pág. 88)

De la misma manera, otro estudio también realizado en España y liderado por Martínez, catedrático de la Universitat de València, también demostró la invisibilización de la temática de la discapacidad. La tarea se centró en el análisis de 1128 imágenes presentes en libros del Primer Ciclo de Educación Primaria dentro del área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. Los resultados arrojaron un 98, 8% de invisibilización de la discapacidad (Martínez, 2013).

De todo lo expuesto, es evidente que la visibilización de la discapacidad en los libros de texto aún tienen un camino largo por recorrer. Si bien vemos presencia, está todavía no tiene una fuerza significativamente potente como para que este colectivo se vea narrado como parte de la diversidad de nuestra sociedad.

Tal como lo mencionamos desde el comienzo, las identidades se construyen, también en relación con los otros, y en las narraciones que los demás hacen de nosotros. Los libros, como herramientas articuladoras de prácticas de enseñanza, deben contribuir al empoderamiento y autoafirmación de las personas con discapacidad como ciudadanos y ciudadanas. Solo ampliando la visibilización de las personas con discapacidad —en sus múltiples expresiones, considerando sus propias narrativas y las narrativas construidas por otros— estos materiales didácticos podrán contribuir a propiciar espacios de participación e inclusión educativa. Los textos escolares tienen una misión impostergable por cumplir: ampliar la visibilización de la diversidad desde una mirada atenta al respeto por los derechos humanos.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tarea de investigación que hemos realizado, no solo nos propusimos responder las preguntas que dieron origen a esta tesis, sino también hemos tenido la intención de poder contribuir a la mejora y el empoderamiento de la construcción de las identidades desde la perspectiva del respeto por los derechos humanos. Por esta razón, en las páginas que siguen proponemos un recorrido reflexivo que tiene tres etapas. Pensamos a ese recorrido, no como un corolario; sino como una invitación a continuar pensando estrategias que fortalezcan las prácticas de enseñanza y los materiales didácticos en clave de una educación en la diversidad.

De este modo, primero volvemos sobre las preguntas de investigación para verificar si nuestro estudio ha podido responderlas. Luego, detallamos algunos aportes que consideramos significativos a tener en cuenta en la elaboración tanto de libros de texto como de materiales didácticos. Finalmente, dedicamos unas líneas de reflexión respecto del rol de los libros de texto en la educación.

VOLVIENDO SOBRE LAS PREGUNTAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

La primera pregunta que nos hicimos al inicio de este trabajo fue la siguiente: ¿ha habido avances en la reelaboración de cuestiones relacionadas con la construcción de identidades plurales en los libros de textos escolares destinados al primer ciclo de la escuela primaria? La pregunta estaba enmarcada en los libros publicados en el período 2012-2016 y la elección de ese lapso temporal estaba relacionada con la afluencia de políticas públicas que promovían una educación inclusiva. Cabe recordar que hasta 2015, INADI realizó varios encuentros con las editoriales para promover un trabajo que pudiera traducirse en libros que reivindicaran a colectivos históricamente vulnerados e invisibilizados.

Entendemos que, a pesar de los talleres que el organismo brindó a las editoriales y las políticas públicas destinadas al fortalecimiento de una educación que respete las diversidades, la construcción de las identidades plurales en los libros de texto no logró alcanzar los resultados de avance esperados.

Es en este sentido que nos parece oportuno traer a colación el concepto de *inmutabilidad secular de los manuales escolares* para, en la medida de lo posible, describir la situación anterior. En su investigación realizada en 1987, Wainerman y Barck

percibieron que los libros de lectura reiteraban los mismos contenidos *ad nauseam* desde principios del siglo XX hasta entrada la década del setenta. Según las autoras los libros se mantenían *inmutables* a los cambios políticos, económicos que se habían producido en la sociedad (Wainerman, 2003). Pareciera, entonces, que esa inmutabilidad aún está presente ya que los libros que hemos analizado no dan cuenta de la narración de identidades en clave de diversidad.

La normalidad y la mirada hegemónica continúan tiñendo las representaciones de las familias, las mujeres, la diversidad cultural y la discapacidad. Los escenarios didácticos que montan los libros repiten la primacía de ciertos componentes que solo colaboran en reforzar estereotipos. Luego de observar miles de páginas vemos que las familias nucleares siguen mostrándose como el modelo más ilustrado. Tras hojear centenas de capítulos, vemos que los espacios en los que más encontramos representadas a las mujeres siguen siendo aquellos que reproducen la lógica patriarcal del cuidado de los otros y del servicio. La Argentina continúa mostrándose como una nación predominantemente blanca y pura: las migraciones más narradas e ilustradas son aquellas que provienen de países europeos y los afrodescendientes solo encuentran un lugar de protagonismo en el pasado. La diversidad funcional, todavía, permanece casi inexistente en los espacios de la vida social que los libros exponen en sus coloridas imágenes y en los textos que buscan despertar el interés por el conocimiento. En definitiva, en lo que respecta a la diversidad y la construcción de identidades, los textos escolares permanecen *inmutables*.

De todas formas, también consideramos importante mencionar que los cambios no se dan de un día para el otro, ni de la noche a la mañana; sobre todo en el ámbito de la educación. Si las reformas educativas llevan varios años en plasmarse, es esperable que los cambios en perspectivas que se encontraban muy naturalizadas; también demoren en concretarse en los libros de texto. Por consiguiente, consideramos que estudios como los que hemos realizado son una gran oportunidad para motorizar y poner más ímpetu en generar cambios que ayuden a visibilizar de manera más amplia y concreta la diversidad.

Otro punto para discurrir en esta inmutabilidad es el cambio de gobierno que nuestro país experimentó en 2015. La nueva gestión, de corte netamente neoliberal, desmanteló varios programas y políticas públicas destinadas a promover la educación en

derechos humanos y el respeto por la diversidad. La enumeración de esas acciones[50] podría llevarnos varias páginas de este trabajo, pero, aunque nos excede en esta ocasión, creemos que han tenido incidencia en el tímido avance de la representación de las identidades plurales en los libros. El rol de Estado, como garante de derechos, debe ser el de sostener políticas públicas que generen la ampliación y reconocimiento de estos. Tal como lo plantea la ONU (2009), el Estado está obligado a proteger y adoptar medidas apropiadas con miras a lograr la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales de los ciudadanos. Sin un Estado que asuma el protagonismo en materia de garantizar el pleno goce de los derechos, todo el trabajo realizado va por agua abajo. En suma:

> No se trata tanto de saber cuáles y cuántos son estos derechos, cuál es su naturaleza y su fundamento, si son derechos naturales o históricos, absolutos o relativos, sino cuál es el modo más seguro para garantizarlos, para impedir que, a pesar de las declaraciones solemnes, sean continuamente violados. (Bobbio, 1991, pág. 49)

El segundo interrogante que nos hicimos se relaciona con la reproducción de estereotipos de género: ¿los libros de texto continúan reforzando formas estereotipadas de ser mujer? La pregunta la abordamos buscando los espacios en los que las mujeres eran representadas y los roles que asumían en esos ámbitos. En los datos que mostramos en el capítulo de resultados, pudimos ver que las mujeres continúan siendo ampliamente representadas en trabajos que perpetúan estructuras de dominación y desigualdad social. Si bien, se incorpora a la mujer como conquistadora de espacios en la esfera pública, la mayoría de esas representaciones la muestran desarrollando tareas históricamente feminizadas.

Siguiendo con la idea anterior, nos parece significativo resaltar que la Ley N.º 26.485, llamada Ley de Protección Integral de las Mujeres, reconoce como violencia simbólica "la que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad" (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009) . Los estereotipos naturalizan la desigualdad y van a contramano de una concepción plural de la identidad. Es preocupante pensar en que,

[50] En julio de 2016, desde su cuenta de Facebook, la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) denunció el desmantelamiento y el despido de trabajadores pertenecientes a los programas "Memoria", "Educación Sexual Integral", "Educación y Prevención de Adicciones", "Comunidad y convivencia escolar" y "Plan de Lectura", entre otros (Consultado en https://bit.ly/3iQt7SS el 10 de octubre de 2020).

exhibir imágenes estereotipadas de mujeres, pueda ayudar a perpetuar la pedagogía de la crueldad que define Segato como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a trasmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (Segato R. , 2018, pág. 13). Para la autora, transmutar la vida es enseñar a matar de una manera desritualizada y sin rastros, es hacer de lo vivo algo vendible, comprable y obsolescente, es cosificar la vida. En otras palabras, la raíz de esa cosificación es la violencia simbólica generada por estereotipos.

Dejar de lado la visibilidad que las mujeres han adquirido en la cultura, las ciencias, el arte, la producción de conocimiento, la producción industrial o la política, entre otros, no solo fortalece el tipo de pedagogía que describimos en el párrafo anterior; sino que además no cumple con los lineamientos de la Ley de ESI.

Finalmente, la última pregunta que guio esta labor de investigación fue la siguiente: ¿se encuentran presentes la diversidad familiar, la diversidad cultural y la discapacidad? Esta es una pregunta que para poder ser respondida o abordada es preciso desglosarla en tres partes.

Comenzaremos, entonces por la presencia de la diversidad familiar. Una vez más, encontramos aquí que la cuestión todavía se encuentra en pañales. Las familias nucleares continúan siendo la más representadas y las copaternales o comaternales se encuentran prácticamente invisibilizadas. Nos parece significativo pensar este mecanismo de exclusión en términos de currículum nulo. Para Posner (1998), el currículum nulo se define como los temas de estudio no enseñados que se consideran como contenido superfluo. En este sentido, la mirada en torno a lo que se aprende en la escuela queda sesgada y se convierte en opresiva. Por un lado, vemos a las familias desde un solo ángulo, el de la normalidad impuesta por el sistema capitalista de producción. Por el otro, ocultamos a los tipos de familia que escapan a ese mandato hegemónico, proscribimos otras maneras de entablar vínculos de cuidado y desvalorizamos lo diferente. Sin lugar a duda, privar de contenido tan trascendente a niños y niñas de primaria es vulnerar el derecho a una educación basada en los derechos humanos y el respeto por la diversidad.

Siguiendo con la diversidad cultural, podríamos decir que fue el terreno en el que obtuvimos mejores resultados, ya que encontramos representaciones de los pueblos originarios, los afrodescendientes y los migrantes, tres partes constitutivas de los que denominamos nuestro *palimpsesto cultural*. Fue altamente significativo ver como la

mención a nuestras poblaciones indígenas se realizaba no solo desde el pasado; sino que se ponía de manifiesto su legado en la actualidad y su lucha incansable por el reconocimiento de sus derechos. Sin embargo, al hilar más fino, nos percatamos de que las representaciones de los afrodescendientes avalaban una mirada centrada en el exotismo. Se los ilustra siempre en el pasado y relacionados con la esclavitud, esta representación es cómplice de un negacionismo cultural que profundiza la discriminación. De la misma manera, nos topamos con una simbolización de los migrantes que responde a una "comunidad blanca imaginaria", el migrante más mencionado e ilustrado es el europeo. Esto, no solo excluye a otras comunidades con una presencia más amplia en nuestro territorio que la europea —como lo es la comunidad de migrantes latinoamericanos—, sino que además pinta una escena ficticiamente monocultural.

Pensando desde lo planteado en el párrafo anterior, no podemos dejar de mencionar la cuestión de la alteridad en la educación, esa mirada ética hacia el otro. Una alteridad que se (de) construye en observar y vivir la cultura de los otros y con los otros. Pensar a la praxis educativa en un diálogo permanente con los que nos circundan es pensar a la educación en términos decoloniales. Decolonizar la educación es reconocer que nuestro palimpsesto cultural se escribe y se reescribe con las voces de los pueblos indígenas, de los afrodescendientes y de los migrantes; no solo europeos, sino también latinoamericanos, africanos y asiáticos.

Por último, desde los resultados obtenidos, hablaremos de los datos que obtuvimos al relevar la presencia de la discapacidad en los libros de texto. Una vez más, nos quedamos con un sabor amargo, es decir, un vacío, una negación, al ver que este colectivo continúa siendo pobremente, por no decir nulamente, visibilizado. La diversidad funcional se encuentra prácticamente silenciada en los manuales, y cuando aparecen personas con discapacidades son representadas de manera "simpática" por medio de niños o niñas con anteojos y no como sujetos de derecho. El modelo social de discapacidad y los abordajes atentos a la dimensión cultural de la diversidad funcional, así como también las perspectivas atentas a una educación inclusiva, todavía son materia pendiente en las páginas de los textos escolares de primer ciclo. El énfasis sigue estando en las personas y no en el rol que le compete a la política y a la sociedad. En este sentido, percibimos que la discapacidad sigue siendo una cuestión individual, de cada sujeto, y no

un asunto que está atravesado por cuestiones sociales, políticas, históricas, culturales y, por qué no, económicas.

Para concluir, es preciso recordar que cuando planteamos este trabajo de investigación le adjudicamos como principal objetivo relevar la construcción de identidades en los libros de texto desde una óptica del respeto por la diversidad y los derechos humanos. Es decir, nos adentramos en comprobar si las recomendaciones que realizan organismos centrados en la promoción de una educación en derechos humanos —como la ONU, la UNESCO e INADI— se ven capitalizadas en los materiales escolares que organizan y estructuran las prácticas pedagógicas en el aula. Con el fin de alcanzar dicho objetivo, planteamos las preguntas que guiaron la investigación —que respondimos en las páginas anteriores— y que buscaron detectar continuidades y rupturas respecto de prácticas discriminatorias y estereotipadas; que se dan de bruces con la educación en derechos humanos. Desafortunadamente, los hallazgos se alinearon más en la primera categoría que en la segunda. De todas formas, en el apartado que sigue intentamos dar luz a algunas ideas que pueden ayudar a alcanzar los quiebres necesarios para avanzar en materiales que promuevan la construcción de identidades plurales.

APORTES PARA LA PRODUCCIÓN DE LIBROS EN CLAVE DE DIVERSIDAD

En los párrafos que siguen, esgrimimos algunas pautas que pueden orientar de manera asertiva la enorme tarea de creación y elaboración de textos escolares. Las perspectivas que exponemos están enfocadas a contribuir en la producción de materiales didácticos que promuevan una educación basada en el respeto por la diversidad y los derechos humanos.

Desde un principio de este trabajo sostuvimos que los libros de texto son un material que estructura y organiza las prácticas del aula. Son el material didáctico más elegido entre los docentes para transmitir y construir contenidos. Los libros son parte de la caja de herramientas de la mayoría de los educadores. Es en este sentido que, consideramos que los textos escolares pueden convertirse en un material privilegiado para contribuir a desarrollar ideas, actitudes y valores que se enmarquen en una pedagogía de la diversidad.

Respecto de las ideas, estamos absolutamente convencidos de que precisan ser iluminadas desde un pensamiento decolonial, desde una pedagogía “otra” que excluya lo homogéneo, que se libre de lo estandarizado, que se nutra de las ideas de pedagogos

“nuestroamericanos”. Las actitudes, indiscutiblemente, necesitan ser motorizadas por la alteridad, por la mirada del rostro del otro, por una ética que busca dar y darse. Entre los valores, entendemos que el respeto se encuentra en el podio, seguido de la empatía y la responsabilidad.

Dicho lo anterior, proponemos, entonces, que el tratamiento de las familias se dé en el marco de mostrar las múltiples configuraciones que existen en torno a las formas en que las personas conviven y establecen lazos de amor y cuidado. Para crear una sociedad más justa y solidaria —y en concordancia con lo que sostienen documentos elaborados por la UNESCO, entre otros, a los que adhiere la presente tesis— recomendamos que las representaciones muestren de manera explícita a las familias más silenciadas, como las copaternales y comaternales. Recomendamos que las fotos, ilustraciones y conceptos que se incluyan en los textos escolares contribuyan a visibilizar a esas familias que han sido históricamente negadas y ocultadas, dado que se distinguen del estereotipo. También, resulta necesario que los libros se comprometan a mencionar las legislaciones que garantizan y promueven el derecho a la igualdad y el respeto a la diversidad familiar, tales como la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género.

Respecto de la cuestión de género, consideramos que es necesario tener en cuenta la contra-pedagogía de la crueldad para continuar avanzado en clave de ruptura de esquemas patriarcales de reproducción de estereotipos. Tal como señala Segato:

> La contra-pedagogía de la crueldad tendrá que ser una contra-pedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad. (Segato R. , 2018).

Como sociedad, precisamos diluir estereotipos y mostrar a las mujeres en espacios de la esfera pública que les pertenecen: ámbito laboral, político y social. Las mujeres precisamos ser narradas como protagonistas de la historia, de la ciencia, los deportes, el arte, la cultura, el mundo productivo y político. Tanto niñas como niños tienen derecho a ver y conocer distintas formas de ser mujer no ligadas a estereotipos anclados en la biología. También consideramos importante comenzar a desterrar en las

ilustraciones infantiles elementos estereotipados que, por lo general, se asocian a lo femenino; como nenas con moños o vestidas en tonos de rosa.

Nuestras recomendaciones para tratar la diversidad cultural se relacionan no solo con reivindicar a los afrodescendientes en el presente y dar más presencia a los migrantes de países latinoamericanos, asiáticos y africanos; sino que nos parece necesario que la temática no se limite a capítulos específicos. En este sentido, creemos que la diversidad cultural que tiene nuestro país merece ser representada de manera transversal en fotografías e ilustraciones presentes en la mayor cantidad de páginas posibles a lo largo de todo el libro; sin limitarse a unidades temáticas específicas.

Una educación intercultural va de la mano de la transmisión y construcción de saberes pertinentes para nuestras raíces, que nos posibilitan autorreconocernos y autoafirmarnos en nuestra identidad latinoamericana. De manera análoga, creemos que en la creación de materiales educativos que se enmarcan en la interculturalidad deben estar involucrados los sujetos de los cuales se habla. En este sentido, estamos convencidos de que a la redacción de una historia de vida de un migrante de un afrodescendiente o de un indígena debe ser construida por la propia persona, de puño y letra.

Continuando con la cuestión de la diversidad cultural, nos parece importante que los textos escolares mencionen a la migración como un derecho humano fundamental. Los textos escolares constituyen una herramienta esencial en la tarea de señalar que al derecho de migrar se le aplican todos los principios de los derechos humanos: universalidad, inalienabilidad, interdependencia, indivisibilidad, no discriminación, *pro homine*, razonabilidad, no regresividad.

La transversalidad, junto con la especificidad, en la representación también la proponemos para la visibilización de la cuestión de la discapacidad. Esta última es una característica más dentro de la diversidad que podemos encontrar entre las personas. Por lo tanto, las imágenes que las representen también tienen estar presentes a lo largo del libro de manera natural y no solamente circunscriptas a algunas páginas. La sociedad tiene que dejar de negarles a las personas con discapacidad un lugar en los ámbitos del deporte, la música, la ciencia o la historia, entre otros. Para avanzar en la consolidación del modelo social de discapacidad y del abordaje cultural, creemos que los libros no solo tienen que considerar lo anterior, sino que también es preciso que exhiban la necesidad de espacios adaptados. En ese sentido, resulta interesante poder mostrar en las ilustraciones o en las

fotos la cuestión de la accesibilidad arquitectónica en espacios sociales como la escuela, hospitales y plazas.

Hay que mencionar, además, que los libros de textos tienen que hacerse eco de promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Para ellos, nos parece una contribución fundamental que den a conocer la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en sus páginas.

Para concluir, consideramos que las ideas anteriores seguramente serán el puntapié inicial para que, quienes están comprometidos en mejorar la educación, puedan producir materiales didácticos superadores. Indudablemente, estas pautas que han surgido de la investigación podrán ser perfeccionadas por los idóneos profesionales que se dedican a la autoría y la edición de libros de textos. Confiamos en que serán convertidas en manuales que reflejen un espíritu crítico y el compromiso con una educación que promueve la diversidad y la construcción de identidades plurales.

EL LIBRO, UN RECURSO QUE GARANTIZA LA CONCRECIÓN DE DERECHOS

Una vez escuchamos una frase interesante de la cual no recordamos el autor, pero nos parece importante recordar: “Para un maestro con recursos, el libro es un recurso más, para un maestro sin recursos, un libro es *el* recurso”. Entendemos que lo mismo sucede con los estudiantes, el libro de texto es un recurso que de una u otro manera siempre hace la diferencia.

A pesar de nuestra crítica respecto de todo el camino que les falta transitar para convertirse en multiplicadores de una educación pensada en clave de diversidad, creemos que los libros son un recurso invaluable. Sobre todo, en los sectores más vulnerados en donde, la mayoría de las veces, el libro de texto es el único bien cultural que llega al hogar.

Pensamos a los libros de texto como una tecnología altamente noble que hizo posible que muchos aprendieran no solo a leer, sino también a conocer e interpretar el mundo que habitan. El libro es, fue y será una puerta de entrada a conocer otras realidades y otras posibilidades. El libro es una herramienta que posibilita al acceso al conocimiento y, en consecuencia, el goce efectivo del derecho a aprender, a estar informado, el derecho a conocer cuáles son los nuestros derechos. Por estas razones, es que creemos fervientemente que los libros tienen que permitirse mejorar en sus valoraciones sobre la otredad.

Cuando comenzamos este trabajo de investigación no sospechamos ni remotamente que hoy, al finalizarlo, estaríamos en una situación de aislamiento preventivo por causa del COVID-19. Este aislamiento obligó a suspender la presencialidad en las aulas y nos intimó, de manera compulsiva y frenética, a virtualizar las clases. Los docentes tuvimos que aprender habilidades tecnológicas que no teníamos para poder continuar haciendo efectivo el derecho a la educación.

Parecía entonces que, a partir de ese momento en que la tecnología se alzaba victoriosa, y venía a darnos la respuesta al gran problema de continuar y sostener la trayectoria, el libro comenzaba a transitar su momento de ocaso. Pero, lamentablemente, la pandemia puso al desnudo la precariedad del acceso a la información y a la tecnología con la que contamos, tanto docentes como estudiantes. En la mayoría de los hogares se vivió (y se vive) una odisea épica para compartir datos y dispositivos, el problema no es solo la conexión sino la cantidad de tecnología disponible. El aislamiento, por un lado, hizo que las competencias tecnológicas se empoderaran, pero por el otro ensanchó de manera abrupta la brecha de acceso al conocimiento.

En este contexto particular, que seguramente tendrá repercusiones a largo plazo, pensamos que el libro puede ser un recurso superador de las desigualdades. ¿Por qué el libro de texto? Pues por varias razones. La primera es que es una tecnología que no necesita de conectividad. La segunda es que es un material que presenta una secuencia pedagógico-didáctica cuidadosamente pensada y organizada. La tercera es que el costo de un libro es muy inferior al de cualquier dispositivo tecnológico. Y, la última y más importante, los libros proponen nuevas formas de ver el mundo.

Si cada chico que asiste a la escuela puede tener acceso a un libro de texto, puede tener una llave para entrar a una experiencia educativa diferente. El desafío está en que quienes producen esos materiales puedan crear una experiencia que se nutra del respeto por las diferencias, la no discriminación y la educación basada en derechos humanos. Pero el reto también es para quienes ocupan lugares de poder y decisión política. Es preciso diseñar nuevas políticas públicas de provisión de libros de texto a y consolidar las ya existentes. El acceso gratuito a un libro de texto constituye un elemento clave para garantizar el acceso a la educación, sobre todo porque es el puntapié inicial para incorporar a los niños a la cultura escrita. Si los libros no llegan a quienes más los necesitan se quedan a medio a camino.

Invitamos, entonces, a que todos los sectores de la sociedad —principalmente editores y gobiernos— acerquen a los chicos de nuestro país materiales didácticos que les muestren un mundo de respeto por la diversidad. Los convidamos a que hagan posible que todos y cada uno de nuestros niños y niñas tenga un libro.

ANEXO

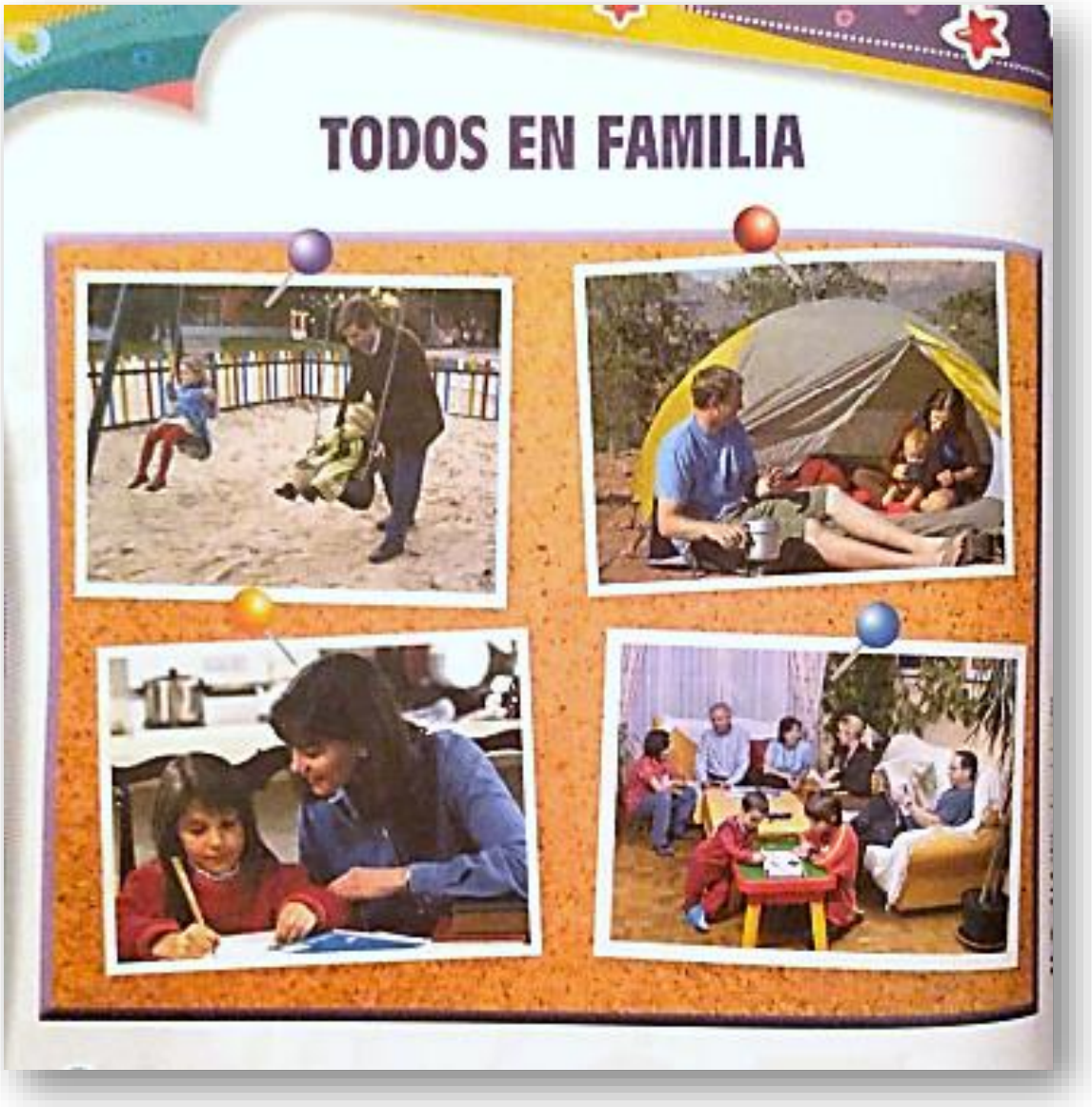
Las descripciones de imágenes que se presentan a continuación son parte de un trabajo conjunto en el que participaron Karina Arellano, Camila Acerbi, Noelia Gómez, Beatriz Aguirre, Cintia Schwamberger, Jessica Andrea Ortiz, Andrea Pérez y Carolina Tosi.

Como toda tarea de equipo, ha implicado el intercambio de ideas, concepciones, conceptualizaciones y tomas de postura para llegar a un resultado final. Ese resultado final, también, se ha visto atravesado por el objetivo que dio génesis a esta tesis; analizar la construcción de identidades en los textos escolares del período 2012-2016. En este sentido, como se pudo ver a lo largo de esta investigación, dicha construcción se encuentra en deuda respecto de la visibilización de las diversidades; y las imágenes actúan en connivencia con esta postura. Las imágenes tienen un sentido de representación que acompaña las ideas que transmiten los textos, "son la puerta de entrada a la obra [y] proponen modelos de identificación " (Cruder, 2008, págs. 36, 37).

En consonancia con lo anterior, con el propósito de poder brindar información visual que represente el sentido que reflejan los textos analizados y teniendo en cuenta que la cuestión de la enunciación de las identidades de género es un campo que se encuentra en plena disputa, es que optamos por describir las imágenes de personas desde una perspectiva de género tradicional, que en algunos casos incluye el desdoblamiento.

Nos parece importante destacar que la anterior no es una perspectiva a la que adherimos. Por un lado, entendemos que la autopercepción del género es lo que determina como cada persona es nombrada y descripta por otros en todos los ámbitos. Por el otro, creemos que el desdoblamiento de género en los textos escritos deja de lado diversidades y disidencias que tienen que ser enunciadas. Sin embargo, el contexto en el cual están insertas las imágenes que se describen, junto con las tensiones del campo de estudio de las identidades presentes en la actualidad, nos lleva a acordar que la utilización del lenguaje anteriormente citado es la más acorde.

IMAGEN 1



Inicio de descripción de imagen.

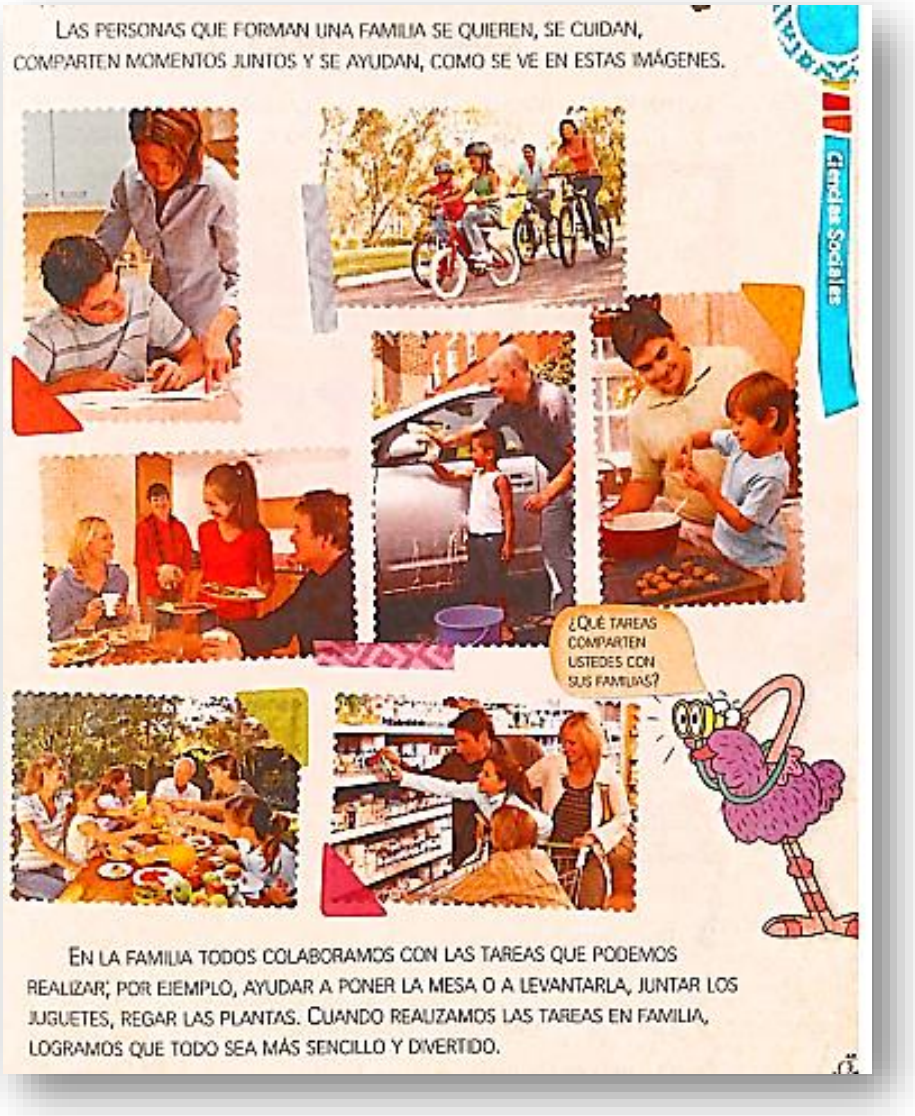
Sobre un fondo blanco aparece, en la parte superior, una decoración con líneas de colores y algunas estrellas. Luego, hay un título en letras mayúsculas violetas que dice “Todos en familia”. Abajo aparecen dos pares de fotos ubicados uno debajo del otro.

En la primera foto se ve una plaza de suelo de arena con un cerco de colores y dos hamacas. En una de ellas se hamaca una niña rubia, con un vestido celeste, calzas rojas y zapatitos negros. En la otra, un señor de saco negro y pantalones azules mueve una hamaca con un niño pequeño abrigado con un gorro de lana y un saquito verde.

En la segunda foto, a la derecha de la primera, se ve lo que parece ser una familia sentada en una carpa con un fondo boscoso. La carpa es baja, amarilla y gris, tiene la puerta semiabierta y se puede ver dentro a una mujer de pelo largo y castaño con un bebé pequeño a upa que, con la ayuda de la mujer, intenta beber algo de una taza de metal. Afuera, al frente de la carpa, pero sentado muy cerca de la mujer y del bebé, se ve a un hombre joven rubio, de pantalones cortos y remera, con una olla en la mano.
En la tercera foto, debajo de la primera, se ve a una mujer y a una niña sentadas en una mesa donde hay libros y papeles. La niña tiene pelo castaño y largo, está escribiendo con un lápiz sobre un papel. La mujer, sentada a su lado, también tiene pelo castaño y largo, mira a la niña mientras sonríe y toca levemente su brazo.
En la cuarta foto, a la derecha de la anterior, se ve el *living* de una casa, con plantas, ventanas y cortinas de fondo. Hay cinco personas adultas sentadas sobre dos sillones amplios. Un hombre con anteojos lee lo que parecería ser un diario, dos mujeres conversan y otro hombre que parece ser mayor habla con una mujer joven sentada en un banquito a su lado. En el centro de la escena hay una mesa de juego donde dos niños parecen estar jugando.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 2



Inicio de descripción de imagen.

En un fondo blanco se encuentra, a la derecha, una guarda vertical que indica “Ciencias Sociales”; en la parte superior, hay un título escrito en mayúsculas: “Las personas que forman una familia, se quieren, se cuidan, comparten momentos juntos y se ayudan”. Debajo del título aparecen siete imágenes de distintas familias, ubicadas con relativo orden como si formaran parte de un álbum de fotos. En todos los casos se trata de personas rubias o con pelo de color castaño claro y caucásicas.

En la primera imagen se ve una mujer parada al lado de un adolescente que se encuentra sentado alrededor de una mesa (parece estar haciendo tareas escolares). La

mujer parece estar explicando algo al adolescente. Ambos miran y señalan una hoja mientras conversan.

En la segunda imagen se ven cuatro personas (que parecen ser integrantes de una familia) andando en bicicleta sobre una calle rodeada de espacios arbolados un día soleado. Se ven dos infantes delante usando cascos, y dos personas adultas atrás sin casco.

La tercera imagen cuenta con lo que parece ser una familia compartiendo un almuerzo. Se ven dos personas adultas sentadas alrededor de una mesa (una mujer y un hombre que sonríen) y dos jóvenes que se encuentran parados participando de la conversación, interactuando y sonriendo. La joven que se encuentra más cerca de la mesa lleva en sus manos dos platos con alimentos.

En la cuarta imagen se ve a un señor de alrededor de 60 años y un niño de alrededor de 7 años se encuentran limpiando un auto de color gris. El adulto parece estar guiando al niño, disfrutando del momento.

En la quinta imagen hay un señor de alrededor de 40 años cocinando con un niño. El niño parece estar parado sobre un banco para llegar bien a la mesada. Parece estar armando unas galletitas con sus manos ante la mirada atenta y sonriente del adulto.

En la sexta hay un encuentro alrededor de una mesa. Seis personas (tres mujeres, un hombre y dos niñas) que parecen formar parte de una familia se encuentran reunidas en un día de sol, con árboles en el fondo. Parecen estar conversando alegremente mientras toman una merienda.

La última imagen cuenta con lo que parece ser una familia de cuatro integrantes (una mujer, un hombre, un niño y una niña) comprando en un supermercado. El niño se encuentra dentro del carrito de compras que está siendo transportado por la mujer; la niña y el hombre se encuentran agarrando productos de la góndola.

Debajo de estas imágenes, aparece un párrafo con dos oraciones con letra mayúscula. “En la familia todos colaboramos con las tareas que podemos realizar, por ejemplo, ayudar a poner la mesa o a levantarla, juntar los juguetes, regar las plantas. Cuando realizamos las tareas en familia, logramos que todo sea más sencillo y divertido.”. Acompañando desde el costado derecho a las imágenes, aparece el dibujo de un personaje que pregunta, a través de un globo de diálogo: “¿Qué tareas comparten ustedes con sus familias?”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 3

Inicio de descripción de imagen.

Sobre una hoja de color blanco hay un título que dice “La familia cambia”. Luego, más abajo, un número 1 y la frase: “Observá las fotografías y compará. Conversen entre todos para descubrir qué cambió.” Seguidamente se encuentra, a la izquierda, la caricatura de una niña con pelo colorado vestida de superheroína (con guantes, antifaz y capa) sosteniendo una cámara de fotos mientras saca la lengua. A la derecha hay dos pares de fotos, uno debajo del otro.

La primera foto está en color sepia, hay doce personas posando para la foto, de frente a la cámara. Más específicamente: de pie hay cuatro mujeres, un niño y un hombre que parece ser un adulto mayor. Sentados delante de ellos y ellas hay un hombre de bigote y sombrero, una mujer con las manos en la falda, otro hombre que sostiene algo sobre su regazo (parecería una tela blanca o un periódico), luego una mujer que tiene sobre su falta a un bebé y finalmente un hombre de corbata y bigote.

La segunda foto, ubicada a la derecha de la anterior, muestra lo que parecería ser una familia con un fondo de árboles. Hay un hombre con chomba azul, que apoya su cabeza sobre la mujer que aparece a su lado. Ella tiene pelo castaño y una camisa blanca, y abraza a un muchacho joven que se encuentra en la parte izquierda de la foto. El muchacho tiene camisa blanca y pantalones claros. Delante de ellos hay (de izquierda a derecha) una niña y un niño. La niña es la más pequeña; tiene pelo negro con flequillo, una remera clara y pantalones de jean. El niño es un poco más alto que ella, usa una chomba rayada y pantalones de jean. El hombre tiene su mano apoyada en el hombro del niño.

La tercera foto, debajo de la primera, muestra a una mujer de pelo castaño y corto sonriendo y abrazando (según parece) a una niña de pelo castaño que también sonríe. Ambas miran a la cámara. Solo se ven sus caras y sus hombros.

La cuarta foto, a la derecha de la anterior, está en color sepia. Cuenta con once personas posando frente a la cámara. De izquierda a derecha aparecen, parados: una joven con vestido, un hombre vestido de traje, una mujer de vestido, otro hombre más joven vestido de traje y una mujer de vestido. Delante de ellos y ellas aparecen un hombre sentado, un niño de pie vestido con camisa y pantalones cortos, una mujer sentada, una niña de pie, un hombre sentado de traje y un niño de pie vestido con un traje.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 4

Inicio de descripción de imagen.

Sobre fondo blanco en la parte izquierda de la imagen aparece el siguiente texto en letras mayúsculas de color azul: “Vivir en familia”. Seguidamente, un texto afirma: “todos necesitamos del cuidado y del afecto de otras personas para poder crecer sanos y acompañados”. Un renglón más abajo la siguiente consigna: “1. Observen estas fotos familiares”.

A la misma altura, en la parte derecha, aparece, con el título “Kapechat”, el dibujo de la parte superior de la cara de un niño con sombrero y anteojos que se asoma, con el globo de una viñeta, preguntando ¿A cuál se parece tu familia?

A continuación, en la parte central de la página, enmarcadas con distintos colores, se disponen las cinco fotos descriptas a continuación (las dos primeras aparecen arriba y las otras tres abajo). De izquierda a derecha:

Foto 1. Hay dos mujeres jóvenes (solo se ve la parte superior del cuerpo) y un bebé de tez blanca. En el fondo se ven algunas barandas en un espacio público y los escalones de una escalinata de cemento (en la que parecen estar sentadas ambas mujeres). La primera mujer parece tener síndrome de Down. Tiene pelo oscuro recogido y tez blanca. Usa ropa violeta. Mira sonriendo al/a la bebé. El/la bebé se encuentra mirando a la cámara. Está en la falda de la segunda mujer, tocando con su mano el rostro de la primera mujer. Usa un chupete rosa. Está abrigado/a con capucha blanca, buzo rayado y chaleco amarillo. La segunda mujer, de pelo castaño claro, mira a la cámara sonriendo y abrazando al/a la bebé. Usa camisa blanca y campera de color oscuro.

Foto 2. Se observa una reunión familiar en la que participan diez personas alrededor de una mesa en la que se destaca una torta con varias velas encendidas muy cerca de las dos personas adultas mayores que se miran a los ojos (un hombre y una mujer). Las ocho personas restantes acompañan mirando a la pareja mencionada, dando cuenta de la existencia de un festejo (la mayoría sonríe y aplaude). Se trata de seis personas adultas (tres a la derecha de la pareja y tres a la izquierda), un/a bebé (que se encuentra sobre la falda de una de las mujeres) y un niño (el único que se encuentra de espaldas a la cámara).

Foto 3. Se ven, de izquierda a derecha, una niña de unos 11 años peinada con trenzas abrazando a un hombre y un niño mientras que los mira. En el centro, se encuentra sentado el hombre de pelo corto canoso (de alrededor de 45 años). Tiene a upa a un niño de unos 8 años a quien mira. Todas las personas sonríen. En el fondo se ve una pared y algo que parece ser una ventana.

Foto 4. Hay cinco personas sonrientes posando frente a la cámara con un fondo arbolado. Solo se ve la parte superior de sus cuerpos. De izquierda a derecha: un hombre de mediana edad y un adolescente (en la parte de arriba), una adolescente de pelo largo, una mujer de mediana edad y un niño (en la parte de abajo).

Foto 5. Con un fondo arbolado, en un día soleado y alrededor de una mesa blanca (sobre la cual hay una canasta de frutas), se encuentran cuatro personas sonriendo, mirándose entre ellas. Se trata de dos mujeres sentadas en un banco, cada

una de las cuales tiene a una persona de menor a upa. La primera mujer tiene pelo claro o canoso, y parece tener sobre su falda a una niña de unos 10 años. La segunda mujer tiene pelo castaño, y parece tener sobre su falda a un niño de unos 10 años. Todas las personas visten prendas de media estación.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 5

Inicio de descripción de imagen.

En un fondo blanco, en el vértice superior izquierdo, hay un dibujo de un chanchito sonriente asomándose por una ventana. Además, a la derecha, hay un dibujo de ondas y frutas. Más abajo aparece un título con letra mayúscula “Cada familia. un mundo”. como propuesta de una actividad aparece la siguiente consigna: “1. Escucha las historias de chicos de tu edad”. Debajo hay dos recuadros acompañados por dos fotos. El primer recuadro tiene bordes celestes y está acompañado, en la parte izquierda de la página, por la foto de un niño que parece estar andando sobre un skate con un árbol de fondo. El recuadro contiene el siguiente texto en letras mayúsculas: “Me llamo

Julián, tengo 6 años, voy a la escuela ‘El Mailén’, de mar del plata. La escuela está cerca de casa, así que voy en bici, como casi todos los chicos. A la tarde, salgo a andar en skate en una rampa que pusimos en la plaza con los chicos del barrio y los papás. Mamá trabaja en una inmobiliaria y vuelve a casa a las 6. Papá trabaja en casa, arregla autos en su taller. Mi hermana y yo estamos mucho en la vereda, en la plaza, o nos vamos a la casa de amigos.” En esta imagen están remarcadas con círculos rojos las palabras “mamá” y “papá”.

Seguidamente aparece el segundo recuadro, con bordes en colores rosa y amarillo. A la derecha aparece la foto del rostro de una niña sonriendo con un peinado de dos trenzas. El recuadro contiene el siguiente texto en letras mayúsculas: “¡Hola! Yo soy Natalia, tengo 6 años y vivo con mis cuatro hermanos en Guachipas, provincia de salta. En casa también vive la abuela, que muchas veces habla en wichí con mi mamá. Mi papá trabaja en el desmonte, aunque a veces le salen changas para alambrar y a él le gusta más hacer eso. Mamá está siempre en casa, cuidándonos a nosotros y a los animales que tenemos. Es lindo ir a la escuela, vamos por un caminito de piedras y tardamos bastante, pero la maestra nos espera contenta.”. En esta imagen están remarcadas con círculos rojos las palabras “mamá” y “papá”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 6

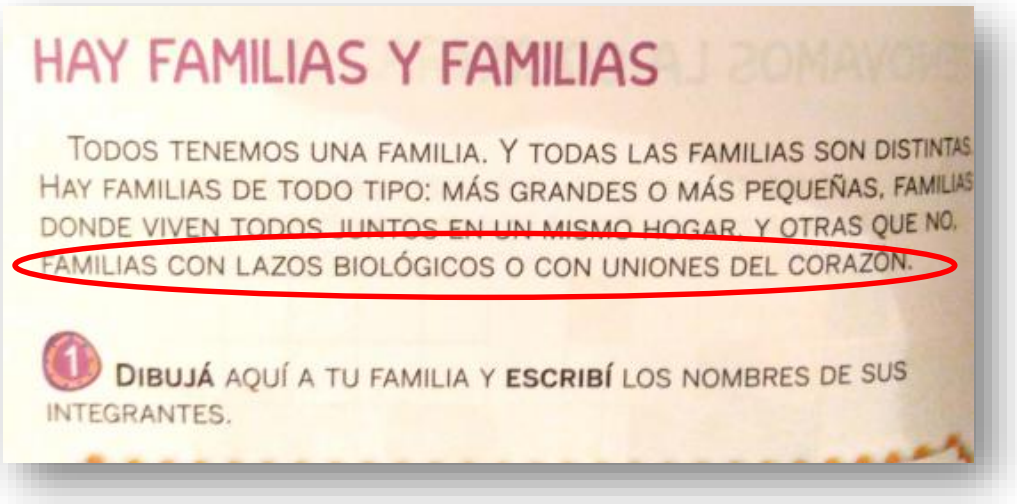
Inicio de descripción de imagen.

Sobre un fondo blanco hay un título con letra mayúscula que dice: “De todos los tamaños y colores”. Debajo hay una consigna en letra mayúscula “1. Leé lo que dicen los chicos. Luego descubrí quién es el integrante que falta en cada familia. Escribí su nombre.” A continuación, se presentan cuatro personajes en dibujos, cada uno de ellos acompañados de un globo de diálogo y un cartel indicando el nombre. De izquierda a derecha, el primero se llama Mauro**,** es de cabello castaño y usa remera azul; comenta “Yo vivo con mi mama y mi hermano”. La segunda se llama Ana**.** Su cabello es negro, con un peinado de trenzas y usa una camisa rosada; comenta “Somos muchos y vivimos en el campo”. La tercera se llama Lara; tiene cabello rubio largo y usa remera celeste; comenta “Vivo con mis abuelos y mi perro roco”. El último personaje dibujado se llama Tomás; tiene cabello negro y usa una campera amarilla; comenta “En mi familia somos cuatro integrantes”. Debajo de estos personajes hay cuatro recuadros con dibujos de

distintas familias. El primero está integrado por tres personas: de izquierda a derecha, aparecen una niña, un hombre y una mujer; el segundo recuadro tiene el dibujo de una mujer y un niño; el tercer recuadro tiene el dibujo de un hombre con barba, un perro marrón y otra persona más; el último recuadro contiene un dibujo con cinco personas, algunas de las cuales usan ropa de campo; se trata de una mujer y un hombre junto con tres niñas.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 7

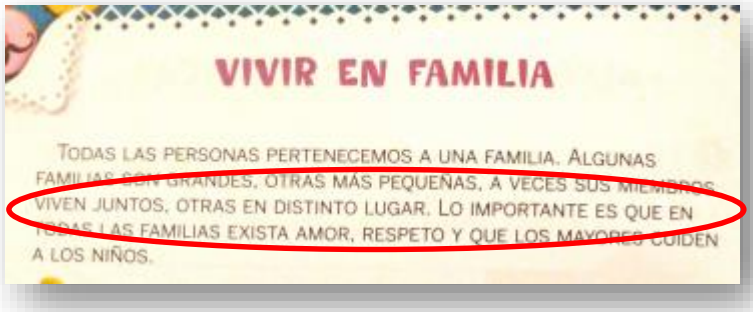


Inicio de descripción de imagen.

Sobre una hoja blanca o rosa pálido hay un título en letras mayúsculas de color violeta que dice “Hay familias y familias”. Debajo, en letras mayúsculas, negras y más pequeñas, aparece el siguiente párrafo “Todos tenemos una familia. Y todas las familias son distintas. Hay familias de todo tipo: más grandes o más pequeñas, familias donde viven todos juntos en un mismo hogar y otras que no. Familias con lazos biológicos o con uniones del corazón.”. La última oración del párrafo está resaltada con un círculo rojo. Debajo del párrafo aparece una consigna: “1. Dibujá aquí a tu familia y escribí los nombres de sus integrantes”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 8

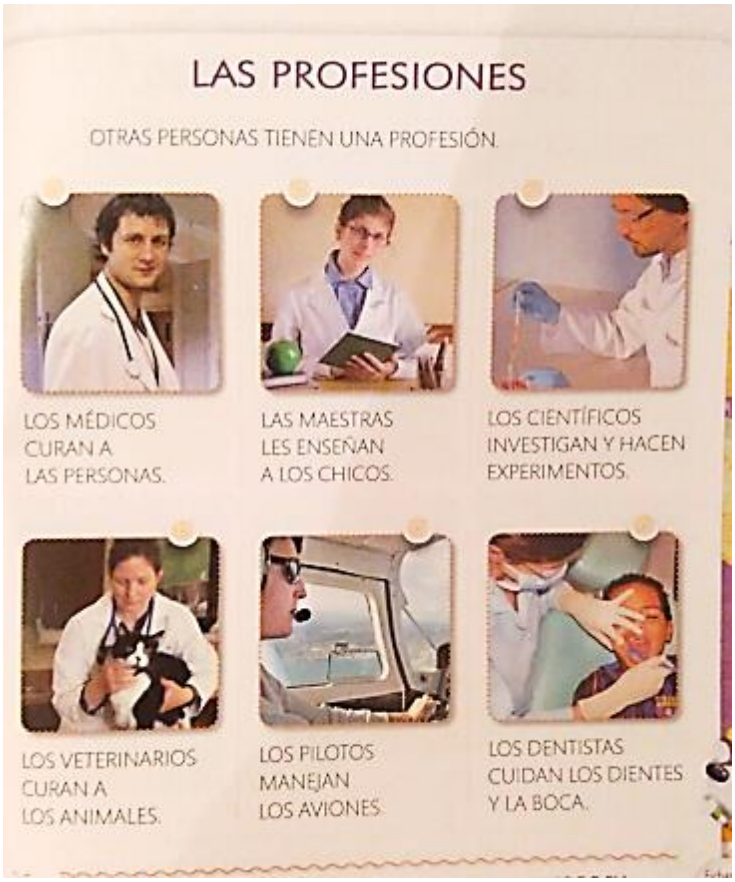


Inicio de descripción de imagen.

Sobre una hoja blanca aparece un título en letras mayúsculas y de color violeta que dice “Vivir en familia”. Debajo, en letras mayúsculas, negras y más pequeñas dice “Todas las personas pertenecemos a una familia.”. Lo que sigue aparece resaltado con un círculo rojo: “Algunas familias son grandes, otras más pequeñas, a veces sus miembros viven juntos. Otras en distinto lugar. Lo importante es que en todas las familias exista amor, respeto y que los mayores cuiden a los niños.”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 9



Inicio de descripción de imagen.

En un fondo blanco se presenta un título en letra mayúsculas “LAS PROFESIONES” Junto con un subtítulo “Otras personas tienen una profesión”. Debajo de este subtítulo hay seis fotografías ordenadas en hileras (tres fotos arriba de otras tres) en las que aparecen personas ejemplificando tareas realizadas en distintas profesiones. Cada fotografía es acompañada por una pequeña descripción.

Foto 1: Aparece un hombre mirando a la cámara. Usa ambo blanco y estetoscopio alrededor de su cuello. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Los médicos curan a las personas”.

Foto 2: Una mujer con un guardapolvo blanco mira hacia la cámara sosteniendo un libro. Al lado hay un libro con una manzana verde arriba. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Las maestras les enseñan a los chicos.”.

Foto 3: Un hombre vestido con ambo blanco manipula tubos de ensayo con elementos de protección (guantes y anteojos). Debajo de la foto aparece la leyenda: “Los científicos investigan y hacen experimentos.”.

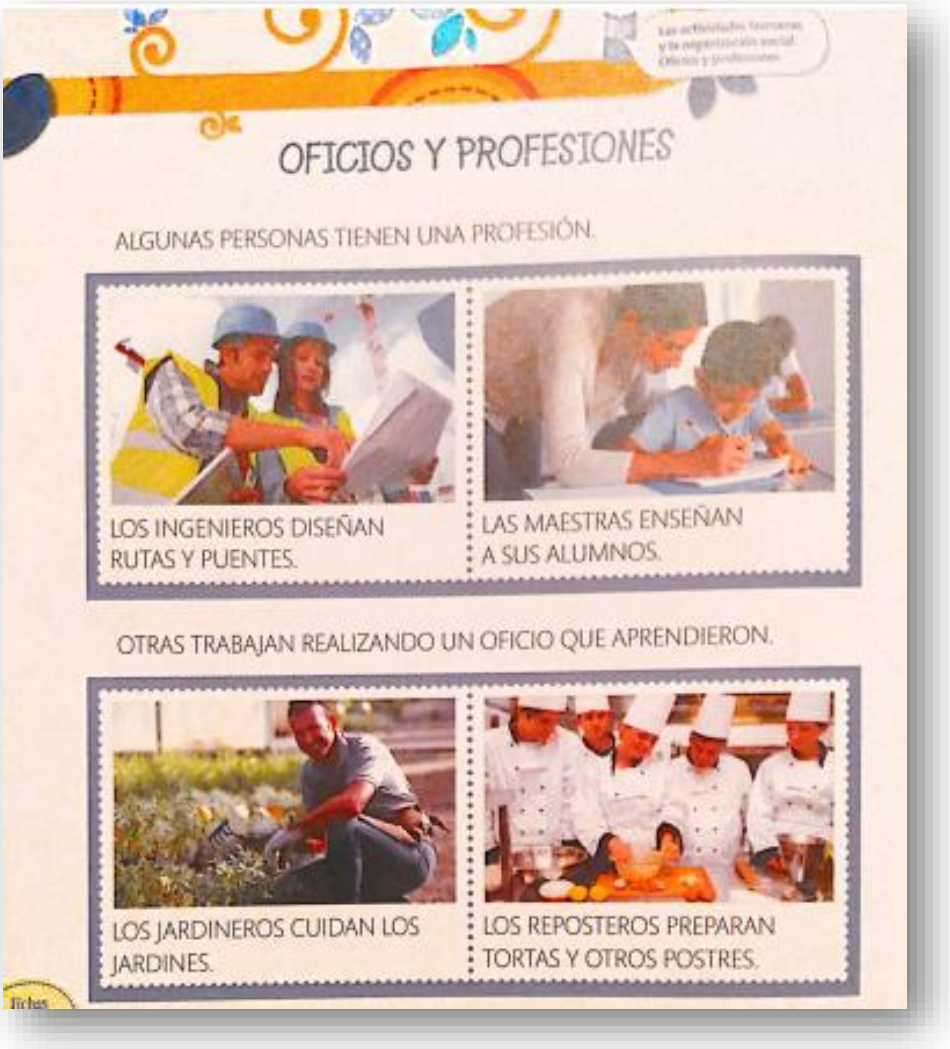
Foto 4: Una mujer con ambo blanco y estetoscopio parece estar revisando a un gato de color negro y blanco. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Los veterinarios curan a los animales.”.

Foto 5: Un hombre aparece en la cabina de un avión piloteándolo. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Los pilotos manejan los aviones.".

Foto 6: Una persona con ambo blanco y barbijo parece estar revisando la dentadura de un niño que está de frente a la cámara con la boca abierta y los ojos cerrados. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Los dentistas cuidan los dientes y la boca.”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 10



Inicio de descripción de imagen:

En un fondo blanco se presenta un título en letra mayúsculas “Oficios y profesiones” Junto con un subtítulo “Algunas personas tienen una profesión”. Debajo de este subtítulo hay cuatro fotografías en las que aparecen personas ejemplificando tareas realizadas. Cada fotografía es acompañada por una pequeña descripción.

Foto 1: Ubicada a la izquierda de la página; se trata de un hombre y una mujer mirando lo que pareciera ser un plano; ambos están usando chaleco y casco de seguridad, indumentaria que suele usarse en actividades de construcción. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Los ingenieros diseñan rutas y puentes.”.

Foto 2: Está ubicada a la derecha de la página. En la foto hay una docente enseñando a un niño a escribir en su cuaderno sobre lo que parece ser un pupitre; en el

fondo se observa a otro niño realizando su tarea escolar. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Las maestras enseñan a sus alumnos.”.

Debajo de las dos primeras fotos aparece el segundo subtítulo que indica “Otras trabajan realizando un oficio que aprendieron.*”*. Seguidamente aparecen las siguientes fotos.

Foto 3: Se encuentra un hombre en posición de cuclillas sonriendo hacia la cámara y realizando actividades de jardinería. Está provisto de un delantal, guantes y un pequeño rastrillo; a su lado hay un jardín con flores. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Los jardineros cuidan los jardines.”.

Foto 4: Hay cinco personas jóvenes (tres de ellas parecen ser hombres y dos de ellas parecen ser mujeres), vestidas de chef con chaquetas y gorros blancos. Una de las mujeres se encuentra mezclando en un recipiente sobre una mesa; al lado hay alimentos como huevos y también utensilios de cocina. Las demás personas observan esta acción. Debajo de la foto aparece la leyenda: “Los reposteros preparan tortas y otros postres”.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 11

Inicio de descripción de imagen

Sobre un fondo blanco se observan seis escenas de personas realizando diferentes actividades, en la parte superior hay un título en letras mayúsculas “Los servidores públicos”, y un subtítulo que dice “Algunas personas realizan trabajos para ayudar y cuidar a los demás. Son los servidores públicos”. Por encima de las imágenes, se observa que se asoma una vaca en caricatura mirándolas.

La primera imagen se trata de un hombre caminando por la calle, uniformado de azul y una chaqueta amarilla, llevando un carro para depositar basura. Abajo se observa un letrero que dice “barrendero”

La segunda imagen cuenta con un joven con gorra y chomba del mismo color que entrega un paquete a otro hombre en la puerta de una casa. Por debajo aparece una leyenda en mayúscula que expresa “cartero”.

En la tercera imagen se observan cuatro personas uniformadas de color oscuro, de espaldas a la cámara. Portan gorras y chalecos color naranja fosforescente. Los mismos están en una calle donde hay dos árboles en el fondo. Debajo de la imagen, dice: “policía”.

En la cuarta imagen se observan tres personas con vestimentas iguales: pantalón amarillo y chaqueta del mismo color con detalles en color naranja. Están tirando basura dentro de la parte trasera de un camión. Abajo, en letras mayúsculas, aparece la leyenda que indica “recolector de residuos”.

En la quinta imagen se encuentra un hombre uniformado de color oscuro con franjas amarillo fosforescente con un casco y unas antiparras sujetadas a este. Esta persona sostiene, con su brazo derecho, un objeto que parece ser parte de su uniforme. En el fondo hay otro uniformado haciendo algo cerca de un vehículo que parece ser un camión. Abajo está escrito “bombero”.

En la sexta y última imagen aparece una mujer de pelo corto con anteojos que sostiene varios libros. A su derecha, como en el fondo, se observan bibliotecas con libros. debajo de la imagen está escrito “bibliotecaria”.

fin de descripción de imagen.

IMAGEN 12

Inicio de descripción de imagen.

Sobre fondo blanco aparece un título en letras de color violeta que dice: “El papel hecho en casa”. Debajo del título aparece la siguiente oración: “Pilar es artesana: recicla papel usado para elaborar papel artesanal que vende en una feria y nos cuenta cómo hace su trabajo”. Debajo de esta oración hay un recuadro de color celeste que enmarca un par de párrafos y dos fotos. Los párrafos indican lo siguiente: “Vivo en Villa Gesell y hago papel artesanal que luego vendo en la feria de mi ciudad. ¿Querés conocer los pasos que sigo? Solo se necesita: papeles usados, un balde, agua, papel secante, un rodillo, un bastidor (un armazón de madera cubierto con una malla metálica) y un poco de sol.” En cuanto a las fotos están ubicadas a la derecha del texto, como si una estuviera superponiéndose sobre la otra: en la foto de la izquierda aparece la cara de una mujer de pelo corto castaño claro, vestida con una camisa y sonriendo; la foto de la derecha contiene diarios, un armazón de madera, una cuchara y un bol.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 13

Inicio de descripción de imagen.

En la esquina superior izquierda hay un dibujo de una nena y dos nenes con vestimenta escolar y con un cartel que dice “Pensamos juntos”. a la derecha aparece un título en letras mayúsculas que dice “La paciencia”.

Seguidamente, sobre un fondo blanco con contornos naranja, se observan dos pares de imágenes (un par sobre otro) ubicadas de modo desalineado. En ellas hay personas realizando diferentes actividades.

En la primera imagen se encuentran dos hombres con mamelucos azules que parecen estar hablando, uno de ellos agachado acomodando ladrillos, el otro con un ladrillo en una de sus manos. Ambos están dentro de una habitación donde hay más ladrillos; en el fondo aparece una chimenea y el hueco de una chimenea en construcción.

En la segunda imagen se observa una pareja de hombre y mujer bailando danza clásica con vestimenta característica de dicha actividad. El hombre abraza con un brazo la cintura de su pareja mientras la mira al rostro. La mujer con una pierna en punta de

pie y con la otra extendida en el aire, coloca su mano sobre la del hombre que sostiene su cintura. Ambos están con sus brazos libres extendidos.

La tercera imagen (ubicada debajo de la primera) muestra a una persona (parece una mujer) de tez morena con cabello corto ondulado y ambo blanco. Se encuentra concentrada tomando nota con una mano mientras que, con la otra, parece estar manipulando un microscopio.

En la cuarta y última imagen (ubicada debajo de la segunda imagen) se observa una escena escolar con láminas en la pared y un pequeño armario blanco con libros en la parte superior. Más adelante, de izquierda a derecha aparecen: un niño, una docente y dos niñas alrededor de una mesa. El primer niño y la docente están indicando algo en el mapa de un libro ubicado sobre la mesa. Las niñas de la derecha parecen estar formando parte de la actividad, pero sus miradas se dirigen hacia otros lados.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 14

Inicio de descripción de imagen.

Sobre una página con fondo blanco en el tercio superior, y con fondo naranja en la parte inferior, se observan párrafos y fotos. Sobre la parte blanca hay un título que dice “Mujeres pioneras”. Seguidamente aparece un párrafo que textualmente expresa lo siguiente: “Hace mucho tiempo las mujeres no trabajaban fuera de su casa. Ellas debían encargarse del cuidado del hogar y de la familia. Pero hubo mujeres valientes que se

atrevieron a cambiar la historia, y gracias a ellas, hoy en día hay muchas maestras, secretarias, médicas… ¡y hasta presidentas!”

En la parte con fondo naranja hay un título con letras mayúsculas que indica: “Mujeres del mundo”. Luego aparecen tres imágenes de mujeres, una debajo de otra, con sus respectivos recuadros informativos a sus costados.

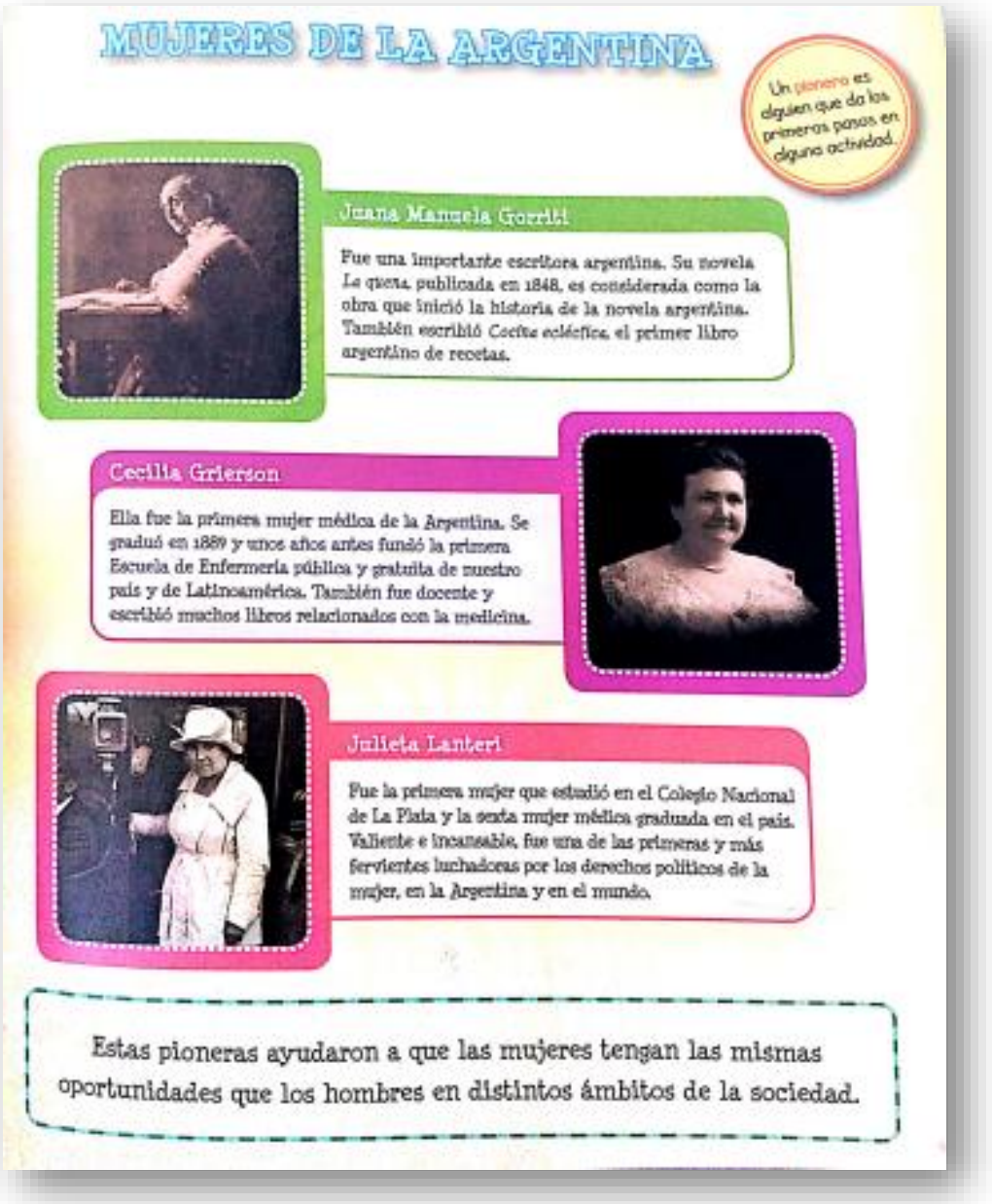
La primera imagen es en blanco y negro y está ubicada a la izquierda; se trata de lo que pareciera ser una foto antigua donde hay una mujer con vestimenta de fines de siglo XIX. La foto se titula: “Florence Nightingale” y el texto que la acompaña expresa: “Fue pionera de la enfermería moderna. Se hizo famosa por estar al frente del servicio de enfermería para los soldados británicos durante la guerra de Crimea. En 1860 creó la primera escuela de enfermería profesional del mundo.”

La segunda imagen, ubicada en el costado derecho de la página, también se encuentra en blanco y negro y parece ser una foto antigua. Se trata de una mujer con el pelo recogido. El título es “Marie Curie”, y el texto expresa lo siguiente: “Fue una científica polaca. Por sus estudios de la radiactividad, en 1903 se convirtió en la primera mujer que recibió el Primer Premio Nobel. El uso de radiografías en el ámbito de la medicina es consecuencia de sus investigaciones y descubrimientos.”

En la tercera y última foto, ubicada a la izquierda de la página, se observa una mujer vestida con un traje y un casco espacial de astronauta; en el fondo se ve parte de una nave espacial. En el costado derecho hay un escrito con un título que lleva su nombre “Valentina Tereshkova”, el escrito expresa lo siguiente: “Ella fue una astronauta rusa. El 16 de junio de 1963, a los 26 años, se convirtió en la primera mujer que viajó al espacio. Su nombre clave durante la misión fue Chaika, que en castellano significa ‘gaviota’”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 15



Inicio de descripción de imagen.

La página lleva como título: “Mujeres en la Argentina”. Sobre un fondo blanco se observan tres viñetas con textos y fotos de cada una de ellas. A la derecha aparece un pequeño globo amarillo con la siguiente leyenda: “Un pionero es alguien que da los primeros pasos en alguna actividad”.

La primera foto indica que es de Juana Manuela Gorrita. Se encuentra en blanco y negro. La mujer se encuentra sentada en un escritorio. El texto que acompaña la foto expresa: “Fue una importante escritora argentina. Su novela ‘La quena’, publicada en

1848, es considerada como la obra que inició la historia de la novela argentina. También escribió ‘Cocina ecléctica’, el primer libro argentino de recetas.”

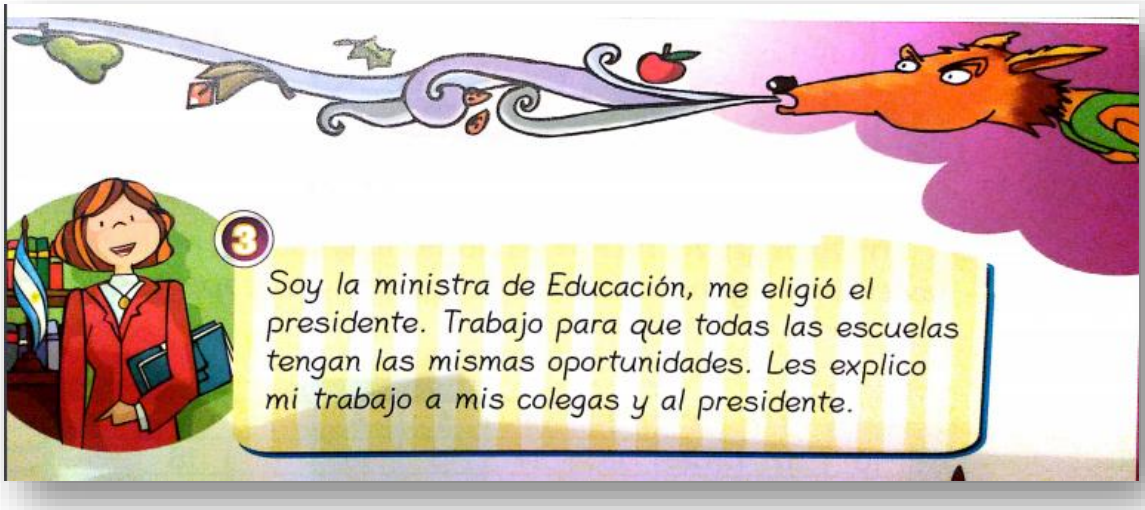
Seguidamente, en una viñeta de color fucsia, aparece la foto de Cecilia Grierson con un retrato en blanco y negro. El texto indica: “Ella fue la primera mujer médica de la Argentina. Se graduó en 1889 y unos años antes fundó la primera Escuela de Enfermería pública y gratuita de nuestro país y de Latinoamérica. También fue docente y escribió muchos libros relacionados con la enfermería.”

La última viñeta, de color rosa, contiene la foto de Julieta Lanteri, a quien vemos parada en una foto en blanco y negro con un sombrero y un sobretodo mirando hacia la cámara. Según expresa el texto: “Fue la primera mujer que estudió en el Colegio Nacional de La Plata y la sexta mujer médica graduada en el país. Valiente e incansable, fue una de las primeras y más fervientes luchadoras por los derechos políticos de la mujer, en la Argentina y en el mundo.”

Debajo un recuadro que destaca: “Estas pioneras ayudaron a que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres en distintos ámbitos de la sociedad”.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 16

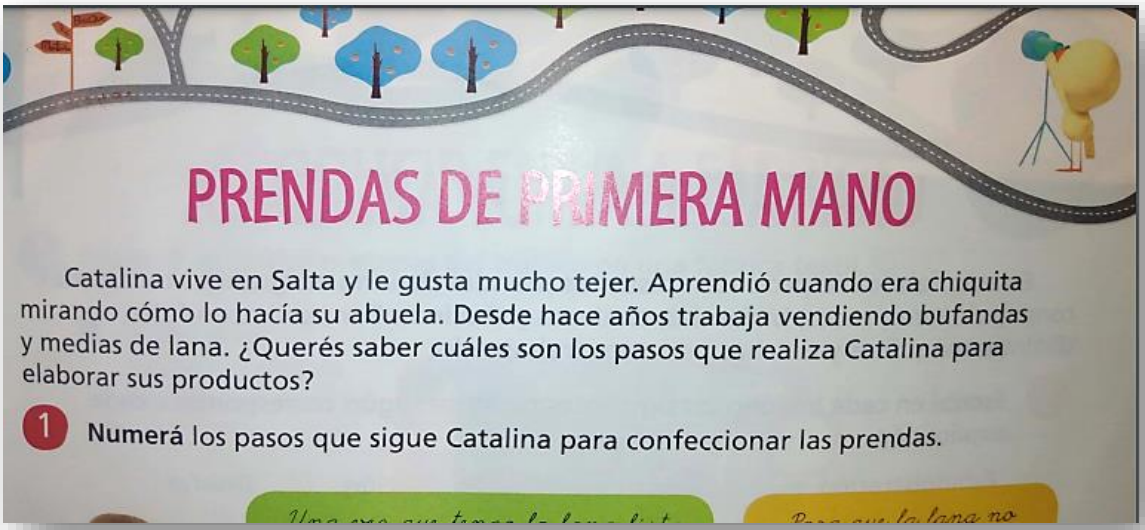


Inicio de descripción de imagen.

Sobre un fondo blanco se encuentra en la parte superior derecha el dibujo de un lobo que sopla. Se ve la estela de su suspiro. Debajo a la izquierda aparece el dibujo de una mujer vestida de color rojo con pelo corto que sostiene en su brazo un libro. Detrás de ella hay una biblioteca y una bandera argentina. En el centro de la página hay una viñeta que dice: “3. Soy la ministra de Educación, me eligió el presidente. Trabajo para que todas las escuelas tengan las mismas oportunidades. Les explico mi trabajo a mis colegas y al presidente.”

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 17



Inicio de descripción de imagen

Sobre un fondo blanco en la parte superior se observa el dibujo de un camino sinuoso de ruta, rodeado de árboles de colores celeste y verde. Debajo, en el centro aparece un título con letras en imprenta mayúscula de color rosa que dice: “Prendas de primera mano”. Debajo hay un texto que dice: “Catalina vive en Salta y le gusta mucho tejer. Aprendió cuando era chiquita mirando cómo lo hacía su abuela. Desde hace años trabaja vendiendo bufandas y medias de lana. ¿Querés saber cuáles son los pasos que realiza Catalina para elaborar sus productos?”.

A continuación, aparece el número 1 dentro de un círculo rojo, y luego la siguiente consigna: “Numerá los pasos que sigue Catalina para confeccionar las prendas”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 18

Inicio de descripción de imagen.

En un fondo rosado encontramos el tema del “Capítulo 7” titulado “Dejar la Tierra Propia”. Debajo del título aparece un texto en un recuadro de color amarillo que indica lo siguiente: “Entre los años 1860-1980, llegó a nuestro país una gran cantidad de inmigrantes, en su mayoría provenientes de Italia y de España, aunque también hubo de otros lugares del mundo. Esta inmigración se conoce como la gran inmigración ultramarina ya que debieron cruzar océanos en barcos. Varias razones los impulsaron a viajar: conseguir trabajo, tener su propia tierra para cultivar, escapar de las guerras o de gobiernos que no aceptaban sus ideales y creencias”.

Al costado derecho de la página se observa una foto cortada con la imagen del Puerto de Buenos Aires en blanco y negro que muestra el arribo de distintos barcos. Debajo del texto central hay cuatro fotos parcialmente solapadas con el registro de distintos inmigrantes que llegaron en ese período. De izquierda a derecha aparecen las

siguientes: 1) Foto en blanco y negro con tres hombres que cargan bolsos y valijas, cuyo título es “Inmigrantes turcos”; 2) Foto color sepia de trece hombres y un caballo de cuerpo entero, con el título “Inmigrantes italianos”; 3) Foto en color sepia en la que se ven un hombre y una mujer de cuerpo entero frente a lo que parece ser un local. Se titula “Inmigrantes rusos”; 4) Foto en blanco y negro con mucha gente (no se distingue el contexto) titulada “Inmigrantes judíos”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 19

Inicio de descripción de imagen.

Sobre un fondo blanco se lee, en la parte superior y en el centro de la página, el título “Bienvenidos a nuestro país” en letras rojas. Debajo el subtítulo en letras negras “En los últimos años, la Argentina recibió inmigrantes originarios de América Latina, de Asia y de Europa Oriental”. Debajo de esto, se lee un primer punto con la consigna: “1. Observá lo que cuentan Rosmery y Chun.”

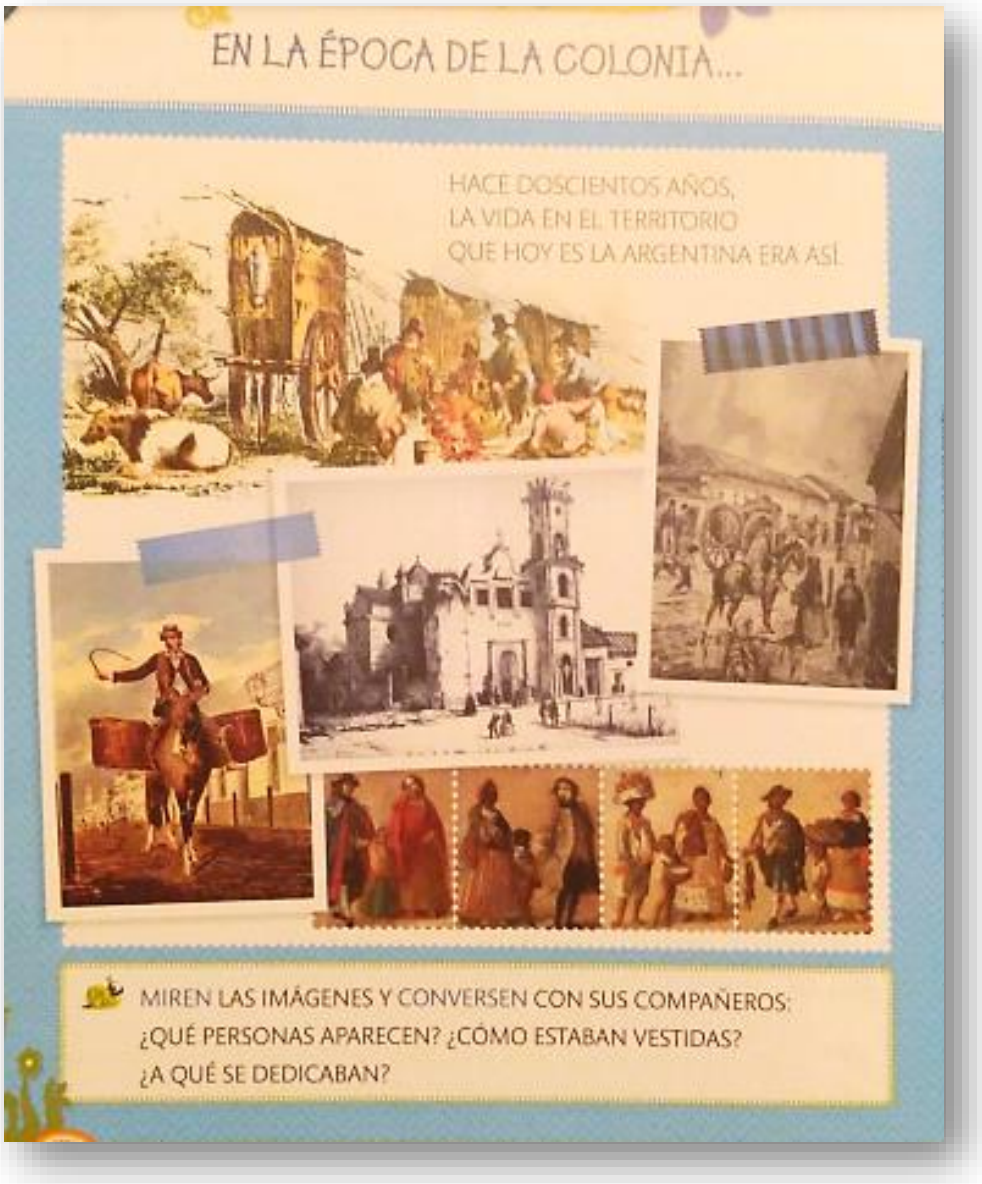
Se muestran dos imágenes con dos fotos de niñas de entre 8 y 10 años con expresión de alegría mirando a la cámara.

Foto 1: está ubicada a la izquierda de la página. La niña tiene rasgos occidentales, cabello y ojos marrones. A su lado aparece un globo de diálogo con un texto que expresa: “Mis papás nacieron en Bolivia, me contaron que allá usaban largos ponchos y comían comidas diferentes a las que comemos acá. Ellos vinieron a la Argentina a trabajar, luego nací yo.”

Foto 2: está ubicada a la derecha de la página. La niña tiene rasgos orientales, pelo y ojos marrones. Se encuentra en un aula levantando una mano. De su imagen se desprende otro globo de diálogo cuyo texto expresa “Mis papás vienen de China. Allá comían con palitos, no usaban el tenedor. Cuando vinieron a la Argentina tuvieron que aprender a hablar castellano. A mí me enseñaron los dos idiomas”.
Debajo de ambas fotos, al pie de la página, se lee una segunda consigna “2. Completá con tus datos”.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 20



Inicio de descripción de imagen.

Sobre un fondo amarillento con un recuadro celeste se lee en letras negras mayúsculas el título “En la época de la colonia…”. Debajo y a la derecha se lee el subtítulo, también en letras marrones mayúsculas “Hace doscientos años, la vida en el territorio que hoy es la Argentina era así.”.

Debajo se observan cinco imágenes compiladas que reflejan diferentes escenarios de la vida colonial:

Imagen 1: en el margen superior izquierdo se presenta un dibujo a color de tres carretas rodeadas por siete gauchos y dos bueyes al frente.

Imagen 2 e imagen 3: Debajo de la imagen 1 se disponen dos dibujos en color sepia de ejemplos de ciudades coloniales donde se visualizan edificios, caballos y personas caminando.

Imagen 4: Debajo de las imágenes 2 y 3 se presenta una imagen que contiene cuatro recuadros más pequeños dentro de los cuales se observan diferentes personajes de la época colonial. En cada recuadro hay una pareja de un hombre y una mujer con un niño o niña. De izquierda a derecha se advierte, por las vestimentas y el color de la piel, que las dos primeras imágenes refieren a personas de buen pasar socio económico ("caballeros" y "damas"), mientras que las últimas dos imágenes cuentan con dibujos que parecen representar a vendedores ambulantes o serenos.

Imagen 5: Sobre el margen izquierdo y debajo de la imagen 1 se dispone un dibujo a color de un hombre montado a un caballo marrón, con equipaje calzado detrás de él y un rebenque en la mano derecha.

En la parte inferior de la página hay un recuadro en el que se lee la consigna "Miren las imágenes y conversen con sus compañeros: ¿qué personas aparecen? ¿cómo estaban vestidas? ¿a qué se dedicaban?".

Fin de descripción de imagen

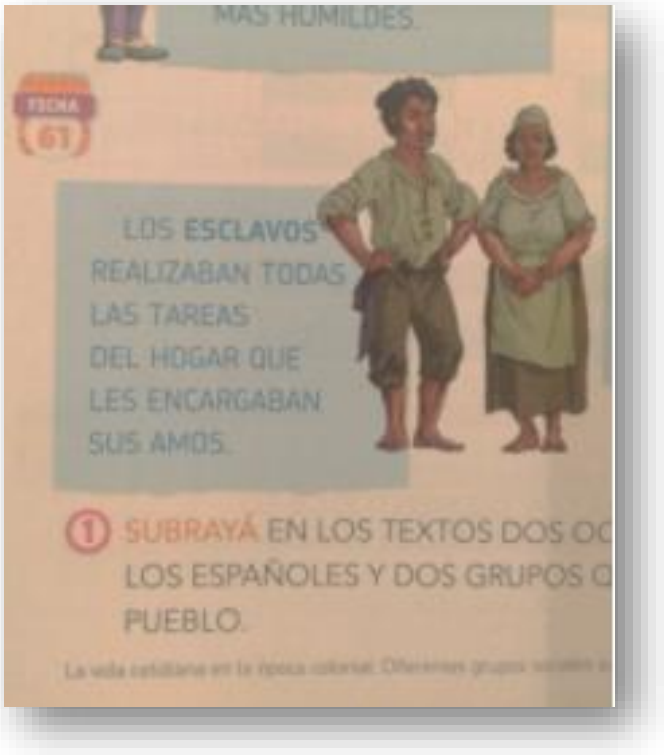
IMAGEN 21

Inicio de descripción de imagen.

Se ubica sobre un fondo blanco la caricatura de una mujer mulata con vestido rojo y delantal blanco, sosteniendo con una de sus manos una cesta en su cabeza llena de empanadas y, arriba de ella, un globo de diálogo amarillo donde se lee “¡Empanadas calentitas para las niñas bonitas, empanadas para una fiesta o para después de la siesta!”.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 22



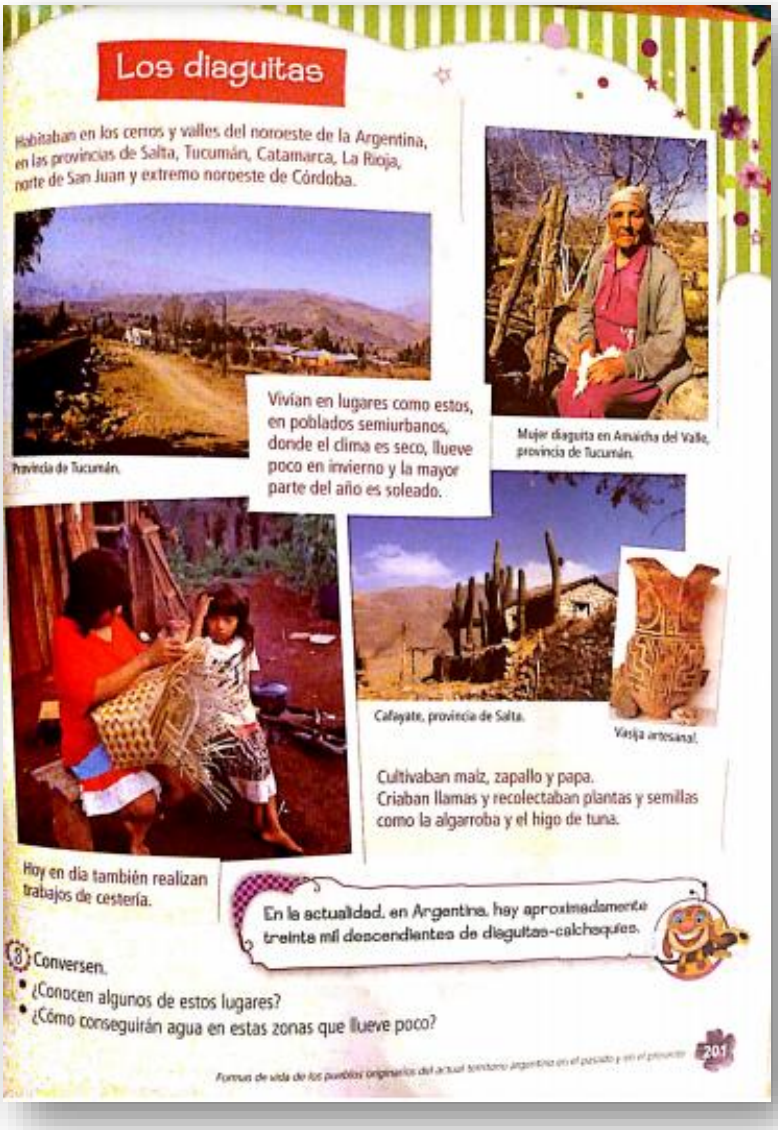
Inicio de descripción de imagen.

La imagen es un recorte de la página de un libro de texto escolar. A continuación, se describen las partes completas.

Sobre un fondo blanco se dispone, en la parte superior izquierda, una recuadro que indica “Ficha 61”. Sobre el margen derecho de la imagen aparecen los dibujos de dos personas: un hombre de piel oscura y cabello marrón rizado, con vestimenta desaliñada color verde y descalzo; una mujer de tez oscura y cabello marrón rizado, con vestimenta desaliñada en los mismos tonos verdes y descalza. A la izquierda de estos se observa en letras azules mayúsculas dentro de un recuadro celeste el siguiente texto: “Los esclavos realizaban todas las tareas del hogar que les encargaban sus amos”.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 23



Inicio de descripción de imagen:

Se observa la página de un manual escolar de fondo blanco con líneas verdes y flores lilas en la parte superior. Debajo, en letras blancas, dentro de un recuadro naranja se lee el título “Los diaguitas”.

Abajo, en letras más pequeñas se lee el siguiente párrafo: “Habitaban en los cerros y valles del noroeste de la Argentina, en las provincias de Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, norte de San Juan y extremo noroeste de Córdoba”.

Debajo de esto se presentan cinco imágenes.

Imagen 1: una foto de un pueblo, donde se ve una calle de tierra, árboles, sierras a lo lejos y algunas casas dispersas junto con el epígrafe “Provincia de Tucumán”.

Imagen 2: A la derecha de la primera imagen se observa la fotografía de una mujer adulta mayor sentada sobre un tronco, con expresión neutral mirando hacia la cámara, con vestido color rosa, sosteniendo lo que parece ser un tejido blanco. Detrás de la señora se ve un campo; debajo se encuentra el epígrafe "Mujer diaguita en Amaicha del Valle, provincia de Tucumán".

En el centro de la página se ve un recuadro blanco con letras violetas con la siguiente información: "Vivían en lugares como estos, en poblados semiurbanos, donde el clima es seco, llueve poco en invierno y la mayor parte del año es soleado".

Imagen 3: Debajo y a la izquierda del mencionado recuadro se observa la fotografía de una mujer (vestida de rojo con pollera de franjas de color celeste, rojo y blanco) sentada en un banco, tejiendo un cesto de mimbre junto a una niña sentada a su izquierda. La niña se rasca la cabeza mientras mira las manos de la mujer. De fondo se ve piso de tierra, vegetación y lo que parece ser una casilla de madera. Debajo de la imagen aparece el epígrafe "Hoy en día también realizan trabajos de cestería".

Imagen 4: A la derecha de la imagen 3 hay una foto con la imagen de una casa construida con piedras y rodeada de cardones acompañada del epígrafe "Cafayate, provincia de Salta". Detrás se ven montañas en un día soleado.

Imagen 5: Sobre la imagen 4 (de modo superpuesto a la derecha) se encuentra la fotografía de una vasija con grabados, con el epígrafe "Vasija artesanal".

Debajo, aparece un texto informativo que indica: "Cultivaban zapallo, maíz y papa. Criaban llamas y recolectaban plantas y semillas como la algarroba y el higo de tuna".

En la parte inferior de la página aparece un recuadro blanco con borde irregular violeta y una caricatura de abeja sonriente en el margen inferior derecho. Allí se lee: "En la actualidad, en Argentina hay aproximadamente treinta mil descendientes de diaguitas-calchaquíes."

Luego se lee la siguiente consigna: "3. Conversen. ¿Conocen alguno de estos lugares? ¿Cómo conseguirán agua en estas zonas que llueve poco?"

En la parte del pie de página, aparece la siguiente leyenda: "Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente". Al lado, el número de la página dentro de una flor violeta: 201.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 24

Inicio de descripción de imagen.

Sobre fondo blanco (que parece ser la página de una carpeta de trabajo escolar ya que cuenta con un anillado a la derecha) se encuentra el siguiente título: "¡Bienvenidos al cole!". Seguidamente aparecen dos consignas, la primera de las cuales expresa: "1. Mirá el patio de la escuela". Debajo aparece un dibujo que ocupa casi toda la página. El dibujo muestra un patio de escuela. En el fondo se ve, de izquierda a derecha, lo siguiente: un árbol; una pared amarilla con 4 puertas (que tienen carteles indicando "1.°, 2.°, 3.°, 4.°" cada una), un reloj de pared; otra pared revestida de ladrillos con un cartel que contiene información sobre una kermese y, debajo, una pizarra que dice "Kiosco" y contiene una lista de precios. A continuación, se detalla lo expresado en esa lista: Gaseosas $5, Alfajor $3, Caramelos $0,50, Turrón $2, Papas fritas $4,50. Hacia la derecha de la imagen se alcanza a ver la ventana y el toldo del kiosco. En la parte central del patio, sobre piso de baldosas cuadradas de color blanco y

celeste, aparecen 6 niños y dos personas adultas (una mujer y un hombre) que parecen ser docentes (tienen guardapolvos blancos). La mujer tiene en sus manos una bolsa amarilla que parece contener caramelos; sonríe mirando la bolsa. Tiene pelo castaño y usa aros. El hombre también sonríe; usa anteojos; tiene pelo castaño corto, y cuenta con una escuadra verde en una de sus manos.

Respecto de los niños: el niño 1 y el niño 2 se encuentran en la parte de atrás de la imagen (uno mirando hacia delante y el otro hacia atrás). Parecen estar jugando con pelotas. El niño 3, el niño 4 y el niño 5 tienen guardapolvos blancos; se encuentran al frente de la imagen, mirando hacia delante; en sus manos llevan, respectivamente: una botella de gaseosa naranja; una caja de galletitas y una galletita, una calculadora. Un poco más atrás, se asoma el niño 6 vestido con ropa de gimnasia azul; usa anteojos; parece estar saliendo de la parte trasera de la pared de ladrillos. Luego de la imagen aparece la segunda consigna que dice: “2. Ahora, encerrá los números con los colores indicados”.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 25

Inicio de descripción de imagen.

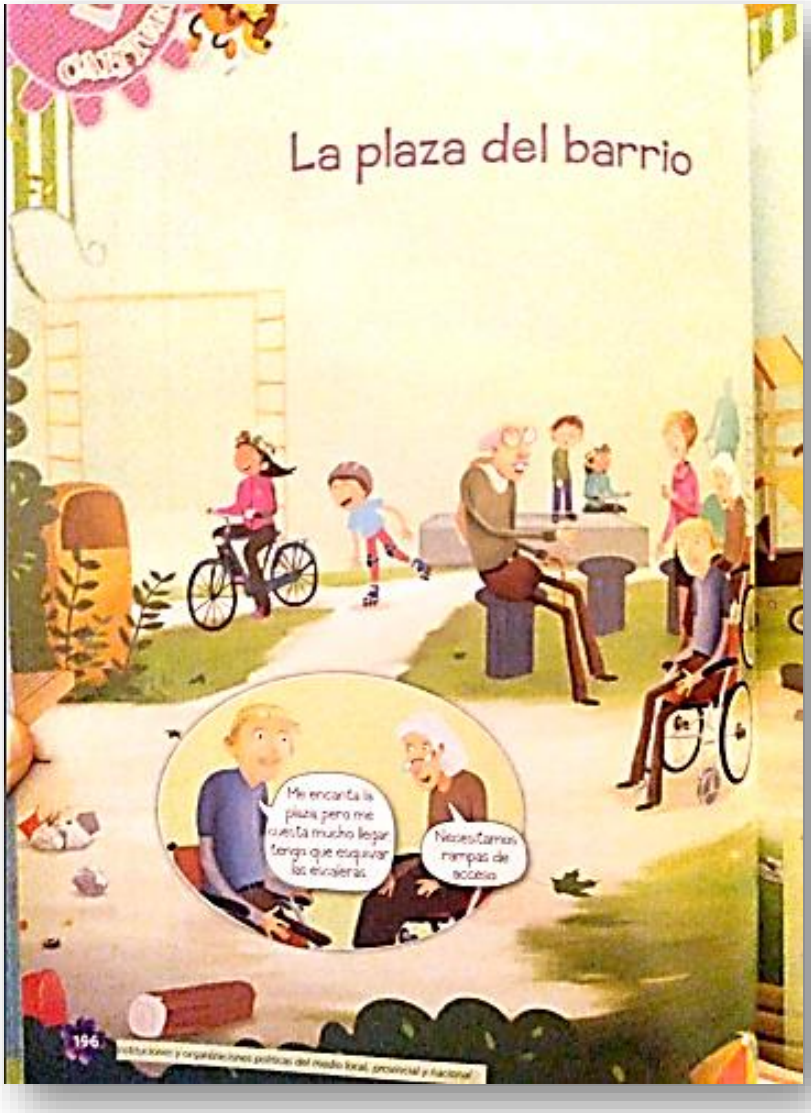
Sobre fondo blanco aparece un título en letras celestes que dice “Conocemos figuras”. A continuación, en letras más pequeñas: “Los chicos de primer grado van a trabajar con papel glasé y, siguiendo las instrucciones, van a conocer nuevas figuras”. A continuación, y debajo de una figura que parece ser una fruta animada con ojos, boca y extremidades, que se encuentra festejando, aparece el dibujo que se describe a continuación: en un aula con piso celeste, paredes verdes, una puerta azul, un cartel y un pizarrón, se encuentran interactuando estudiantes vestidos con guardapolvo blanco. De izquierda a derecha se encuentran un niño usuario de silla de ruedas, una niña y un niño sentados en sillas alrededor de una pequeña mesa redonda de color rojo. Están conversando mientras usan papeles, tijeras y otros útiles escolares. Al lado de ellos, en una mesa redonda y pequeña de color amarillo, hay otros dos niños usando papeles,

escuadras, lápices y otros útiles escolares. Uno de ellos se encuentra sentado y el otro parado.

Debajo del dibujo se encuentran las siguientes consignas: “1. Plegá un cuadrado de papel glasé a la mitad. 2. Respondé: ¿cuántas figuras quedan marcadas cuando lo desplegás? ¿Cuáles son esas figuras?”. en un recuadro en la parte inferior de la derecha aparece un personaje con el título “Kapechat” y un globo de diálogo con la siguiente pregunta: “¿Es cierto que si lo doblo en tres me quedan tres rectángulos iguales?”.

Fin de descripción de imagen.

IMAGEN 26



Inicio de descripción de imagen.

En una foto extraída de una hoja de libro de texto escolar, hay un dibujo que recrea una imagen de varias personas en una plaza. En la parte superior aparece el título “La plaza del barrio” con letras en color morado. Luego aparecen dos imágenes superpuestas: una que acapara toda la página, y otra ubicada en un globo que se superpone a la imagen anterior en la parte central, destacando el diálogo entre sus dos protagonistas. En cuanto a la imagen del fondo, muestra el espacio de la plaza en un día de sol con mucha actividad. La plaza cuenta con caminos, espacios verdes, arbustos, un tacho de basura amarillo en la parte izquierda, un tronco suelto en la parte inferior de la imagen, hojas de árboles, etc. En total aparecen ocho personas, dos de las cuales se

encuentran, además, conversando en la imagen superpuesta ya mencionada. A continuación se describen las 8 personas: a la izquierda de la imagen hay un niño y una niña, ambos con casco, pasean riéndose (en el primer caso, en una bicicleta, en el segundo caso, con patines y rodilleras; mostrados en perspectiva, en la parte más lejana se encuentran otros dos niños (uno parado y otro sentado sobre un playón); en la parte de la derecha de la imagen hay cuatro personas conversando (de izquierda a derecha, un adulto mayor con lentes grandes y un bastón, una mujer adulta, una mujer adulta mayor usuaria de silla de ruedas, un joven usuario de silla de ruedas.

La segunda imagen, es decir, la que se superpone a la imagen de fondo, tiene como protagonistas a las dos personas usuarias de silla de ruedas ya mencionadas. De ellas salen dos globos de diálogo. El joven comenta: “Me encanta la plaza, pero me cuesta mucho llegar. Tengo que esquivar las escaleras.” La mujer responde: “Necesitamos rampas de acceso”. En la parte inferior izquierda se encuentra el número de la página de ese libro. Es la página 196.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 27

Inicio de descripción de imagen

Sobre un fondo blanco se encuentra, a la izquierda, lo siguiente: una guarda vertical de color turquesa y amarillo con un muñeco simpático que usa gorra, lentes, pantalón, guantes y calzado. Desde el muñeco sale un globo de diálogo con el siguiente texto: “Es bueno que las leyes nos protejan a todos”. Hacia la derecha, con un fondo gris claro, aparece un recuadro que ocupa casi toda la página y que contiene un texto y una imagen superpuesta. El texto indica, a modo de encabezado, “Los Andes” (en la parte superior izquierda) y “28 de mayo de 2014” (en la parte superior derecha). El título, destacado con letras grandes, dice “Avanza la ley para poner semáforos para ciegos en Mendoza”. Seguidamente aparece el siguiente texto: “El proyecto presentado por un diputado consiste en incorporar a los semáforos un dispositivo que, mediante indicaciones de voz, informa el color activo del semáforo. De esta manera, la persona no vidente puede cruzar una calle sin ayuda de un tercero. En primer lugar, se instalarán en calles principales y en las que hay mucha circulación de transporte público. También, en todas las esquinas donde existan escuelas con asistencia de personas no videntes. El

objetivo de este proyecto es permitir la integración de las personas no videntes al entorno en el que viven y así garantizar la igualdad de derechos (Adaptación).” Por su parte, el recuadro contiene la foto de un dispositivo cuadrado de color azul con letra en Braille. El epígrafe expresa: “Estos semáforos emiten un sonido para cruzar y otro para esperar”.

Fin de descripción de imagen

IMAGEN 28

Inicio de descripción de imagen

En la parte superior izquierda aparece una guarda con letras sueltas. Hacia la derecha aparece un encabezado que dice “Antes de leer. ¿Qué harán las letras para que el cuento se llame así?”. Seguidamente, aparece el título “Las letras inquietas” y el siguiente texto (todas las letras mayúsculas): “A Francisco en primer grado siempre le ocurren cosas muy raras. Algunas veces su banco se transforma en barco y su mochila en un salvavidas. Otras veces tiene problemas para escuchar el timbre que avisa cuándo termina el recreo y se olvida de volver a clase. Un día se equivocó de fila y se fue con los chicos más grandes. algunas veces le dan ganas de volver al jardín de infantes, pero

lo más raro que le pasa a Francisco es con las letras. Las letras que la maestra dibuja con tanto esmero en el pizarrón se mezclan, se cambian de lugar o andan bailando por ahí. Al menos eso le parece a Francisco que siempre tiene problemas para copiarlas. Su compañero de banco le dice que es porque Francisco está en la luna, pero él sabe que no siempre tiene disponible el cohete espacial. La mayoría de las veces cuando copia mal la culpa la tienen las letras que se esconden o se cambian de lugar a propósito.” Luego del texto aparece un dibujo: en el fondo se ve un cielo azul oscuro lleno de estrellas. En el frente está el dibujo de un cerdito vestido de astronauta al lado de un cohete espacial. En la parte inferior izquierda se encuentra el número de la página de este libro. Es la página 26.

Fin de descripción de imagen

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, V. G. (1887). *El libro de las escuelas : ejercicios de lectura razonada y de declamación, comprenden la educación moral y nociones de pedagojía, precedidos de un prólogo sobre la importancia de la educación popular y la perfección en el arte de leer.* Buenos Aires: Coni.

Arango, F. (2012). Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultural . En N. López, *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina* (págs. 29-70). Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades.* Buenos Aires: Prometeo.

Balsas, M. S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos* , 649-685.

Balsas, M. S. (2009). *Los libros escolares en Argentina.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

Baquero, R., & Narodowsky, M. (1990). Normatividad y normalidad en pedgogía. *Revista Alternativas*, 35-46.

Benito, A. E. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 169-180.

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

Botto, Malena; José Luis Diego (dir). (2014). *1990-2010. Concentración, polarización y después. Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010).* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Barcelona: Paidós.

.Casares, A. M. (2008). *Antropologia del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales.* Madrid: Ediciones Cátedra .

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Educación y pedagogía, XIII*(29-30), 209-229.

Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.

Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada.* Buenos Aires: La Crujía.

Cúpich, Z. J. (2008). *Discapacidad y subjetividad*. Recuperado el 16 de 6 de 2020, de http://redalyc.org/articulo.oa?id=27012440009

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Colección Aula XXI.* Buenos Aires: Santillana.

Dir. Nac.de Gestión Curricular y Formación Docente. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. Primer ciclo EGB/Nivel Primario. Serie Cuadernos para el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación.

Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo.* La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Eco, H. (2004. Año XV). El libro de texto como maestro. *El Mundo*(5.362).

Fanfani, E. T. (2009). Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas. En E. T. Fanfani, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pág. 89). Buenos Aires : IIPE-Unesco.

Femenías, M. L. (2003). *Judith Butler: Introducción a su lectura* . Buenos Aires: Catálogo.

Fernández Sampieri, R., Fernández-Collado , C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw-Hill.

Ferreira, M. (2009). Discapacidad, corporalidad y dominación: la lógica de las imposiciones clínicas. *XXVIII CONGRESO ALAS.* Buenos Aires.

Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*(Nº6. Año 3), 6-19.

Finnegan, F., & Serulnikov, A. (2016). *Las políticas públicas de provisión de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional.* Buenos Aires: Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación y Deportes. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.

Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo.* Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar.* Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Montevideo: Tierra Nueva.

Gisela Dohm & Cristina Zurutuza . (2012). *Género y Discrminación.* Buenos Aires: INADI.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2004, 2012). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica.* Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Grinberg, S. (1998). Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa. *Propuesta educativa*(17), 1 a 16.

Guitelman, P. (2006). *La infancia en la dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

IIDH. (2003). *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Un estudio en 19 países.* San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

IIDH. (2009). *VIII Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos: Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años.* San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

INADI. (2016). *Análisis de libros escolares desde una perspectiva en derechos humanos: Por una educación inclusiva y no discriminatoria.* Buenos Aires.

INADI. (2017). *Interculturalidad, racismo y xenofobia. Guía temática.* Buenos Aires: INADI.

Iribarren, L. A. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*(53), 11.

Jelin, E. (2012). La familia en Argentina: Trayectorias históricas y realidades. En E. Valeria , F. Eleonor , & J. Elizabeth , *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado* (págs. 45-74). Buenos Aires: IDES.

Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Avatares filosóficos*, 213-221.

Ley 23.179 . (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.

Ley 26.378. Convención Internacional de las Personas con Discapacidad. (2008). *Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación*. Buenos Aires, Argentina.

Ley de Educación Común N.° 1420. (1884).

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. (2006).

Ley de Identidad de Género N.° 26.743. (2012).

Llinás, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina.* Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento.

Malharro, V. (1930). *Mi primer libro: método de lectura para primer grado inferior.* Buenos Aires: Kapelusz.

Mándevil, E. (1876). *Libro segundo de lectura.* París: Librería de Garnier.

Martínez, V. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 213-229.

Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En E. T. Fanfani, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (págs. 23-78). Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Mélich, J. C. (7 de octubre de 2005). Antropología de la situación. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. (1993). Ley Federal de Educación N° 24.195.

Ministerio de Educación, C. y. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Argentina.

Moreira, M. Á. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación* . Madrid: Pirámide.

Mosquera, J. (2010). *Un estudio de la representación de la diversidad en textos escolares para el Sexto Grado de Educación Primaria.* Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Narodowsky, Mariano; Laura Manolakis. (2001). Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico. *Educación y Pedagogía, XIII*, 26-38.

ONU. (20 de noviembre de 1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Grupo Editorial Cinca.

Prendes Espinosa, M. P., & Solano Fernández, I. M. (2007). Herramienta de evaluación de material didáctico impreso. *Grupo de Investigación de Tecnología Educativa*. Universidad de Murcia.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Mirta Marina (coord.). (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V., & Perales, M. (2005). La Cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda. *Revista de Pedagogía*, 31-62.

Reiris, A. F. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículo en el aula.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires: Lumiere.

Saxe, F. N. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones. *Estudios Avanzados*.

Segato, R. L. (febrero de 2018). *feministresearchonviolence.org.* Recuperado el 19 de mayo de 2020, de https://feministresearchonviolence.org/

Silvia Grinberg, Alicia Itatí Palermo. (2000). Mujeres y trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. *Educere*, 207-214.

Skilar, C., & Duschatsky, S. (2001). SKLIAR y DUSCHATZKY, (2001), Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa, & C. Skliar, *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pág. 9). Barcelona: Laertes.

Sosa, C., & Guitelman, P. (21 de mayo de 2006). Dictadura para principiantes. *Página 12*.

Stromquist, N. (2004). *Género, educación y política en América Latina.* México: Santillana.

Susin, L., Andiñach, M., Salomón, P., Seara, V., Servera, R., & Elviño, G. (2012). *Fibo y Olvia 2. Dos amigos inseparables.* Buenos Aires: Estrada.

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las.* México: Fondo de Cultura Económica.

Wainerman, C. (2003). Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria. En C. Wainerman, *Serie "Documentos de trabajo" Escuela de Educación.* Buenos Aires: Univesidad de San Andrés.

Walquiria Salinas, Carolina De Volder. (2011). La Colección "Historia de los textos escolares argentinos" de la Biblioteca del Docente. *Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros.* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Buenos Aires, Paidós.

Bárcena Orbe, Fernando. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid. Editorial Complutense.

Cea D' Ancona, M. A., (1996), *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Educación y pedagogía, XIII*(29-30), 209-229.

Eco, H. (2004). *Cómo se hace una tesis*. Cap. II. "La elección del tema". Barcelona, Gedisa.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.

Fernández, M. (2013). *La educación en derechos humanos en la Argentina*. Bernal. UNQ.

Reiris, A. F. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control* del currículo en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Paz, G. (2015). *Del papel a la web: contenidos, libros y entornos virtuales de aprendizaje*. (Trabajo Final Integrador). UNQ, Bernal.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. Y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. CLACSO.

CORPUS DE LIBROS DE TEXTO

Acrich, L., Briones, D., Fernández Panizza, G., Rodírguez, S., & Sarcone, C. (2016). *Renata la sucarita.* Buenos Aires: Estrada.

Besio de Colabella, M. N., & Cantet, C. (2014). *Tuti Fruti 1*. Buenos Aires: Kapeluz.

Besio de Colabella, M. N., Cantet, C., & Cadario, N. (2011). *Chiquipedia 1*. Buenos Aires: Kapelusz.

Besio de Colabella, M., & Cantet, C. (2014). *Tuti Fruti 3.* Buenos Aires: Kapelusz.

Bidart Bluhm, M. F., Girón , A. M., Da Col, M., Álvarez, M., & Pacheco, V. (2013). *Los Tun Tunes 2.* Buenos Aires: Estación Mandioca.

Bidart Bluhm, M. F., Girón, A. M., Da Col, M., Pacheco, V., Álvarez, M., & Vega, G. (2013). *Los Tun Tunes 1.* Buenos : Aires.

Campilingo, F., & Rojas , V. (2015). *¡Chancho va 2!* Buenos Aires: Estación Mandioca.

Carvani, M., Godoy, A., Latorre, S., Legorburu, N., Schaposchnik, R., & Rodríguez, M. (2011). *Me lo contó un pajarito 1.* Buenos Aires: Estrada.

Carvani, M., Salomón, P., Oopik, L., Haar, A., Grober, D., & Wolovelsky. (2013). *Amigueros 1.* Buenos Aires: Estrada.

Carvani, M., Salomón, P., Seara, V., Haar, A., & Grober, D. (2012). *Fibo y Olivia 1. Una aventura que comienza.* Buenos Aires: Estrada.

Fernández de Reboursin, B., Pogorelsky, M., Pagano, M. F., González, A., Sargorodschi, A., Magallanes, J., & Kotliar, D. (2014). *El gato sin botas 3.* Buenos Aires: Santillana.

Fernández de Reboursin, B., Salussoglia, E., González, A., Kotliar, D., Magallanes, J., Suárez, H., & Arbonés Villaverde, G. (2014). *De la mano de Teo 3.* Buenos Aires: Santillana.

Fitti, P., & Rojas, V. (2011). *Pim Pam Pum 1.* Buenos Aires: Estación Mandioca.

Freire, María Gabriela; . (2013). *Los Bicilibros 1.* Buenos Aires: Puerto de Palos.

Girón, A. M., Bidart Blum, M. F., Cárdenas, H., Bordogna, A., Villlani, V., & Da Col, M. (2012). *Amigos con pinches 1.* Buenos Aires: Estación Mandioca.

Kotliar , D., Magallanes, J., Perlmuter, S., Giussani, L., & David, C. (2016). *Los pampirotes 3.* Buenos Aires: Santillana.

Pagano, M., Sargorodschi, A., Fernández de Reboursin, B., & Salussoglia, E. (2012). *Chapuzón 3.* Buenos Aires: Santillana.

Paz, G. M., Pereira, A. L., & Arbonés Villaverde, G. (2013). *De la mano de Teo 1.* Buenos Aires: Santillana.

Paz, G. M., Rodano, A., Pagano, M. F., & Chaves, P. (2014). *El gato sin botas 1.* Buenos Aires: Santillana.

Perera, M. J., David, C. A., Kotliar, D., & Magallanes, J. (2012). *Mica y sus amigos 2.* Buenos Aires: Santillana.

Pogorelsky, M., David, C. A., Kotilar, D., Magallanes, J., & Villaverde Albornés, G. (2013). *De la mano de Teo 2.* Buenos Aires: Santillana.

Pogorelsky, M., Galdeano, P., Pereira, A. L., Pagano, M. F., David, C. A., Magallanes, J., & Kotliar, D. (2015). *El gato sin botas 2.* Buenos Aires: Santillana.

Pogorelsky, M., Luterstein, M., Santos, A., Pagano, M. F., & Ayala, G. (2011). *Chapuzón 2.* Buenos Aires: Santillana.

Pogorelsky, M., Santos, A., Luterstein, M., Pagano, M., & Ayala, G. (2011). *Chapuzón 1.* Buenos Aires: Santillana.

Rodríguez, M. (2016). *El misterio de Tiberio 2.* Buenos Aires: Edelvives.

Rodriguez, M. (2016). *El misterio de Tiberio 2* . Buenos Aires: Edelvives.

Rojas, V., & Rodríguez, M. L. (2015). *¡Chancho va! 1.* Buenos Aires: Estación Mandioca.

Rojas, V., Campilongo, F., & Rodríguez, M. L. (2015). *¡Chancho va! 2.* Buenos Aires: Estación Mandioca.

Rojas, V., Fitti, P., & Deichmann, C. (2011). *Pim Pam Pum.* Buenos Aires: Estación Mandioca.

Romana, C., Laura, Y., Albores, M., Juli, C., Galíndez, C., Melchiore, M., & Rovatti, D. (2014). El árbol verde limón. Buenos Aires: Kapelusz.

Romana, C., Melchiorre, M. L., & Albores, M. (2013). *El árbol verde limón 1.* Buenos Aires: Kapelusz.

Rovatti, D., Serrano , M., Martínez, S., & Di Muni, L. (2016). *Los Kape y Luz 3.* Buenos Aires: Kapelusz.

Sarcone, C., Acrich, L. P., Briones , D., & Fernández Panizza, G. (2016). *Renata la suricata 3. Minimanual.* Buenos Aires: Estrada.

Schneider, F., Rodríguez, S., Fernández, L., & Prego, P. (2016). *Guau 2.* Buenos Aires: SM.

Schneider, F., Rodríguez, S., Fernández, L., & Prego, P. (2016). *Guau 3.* Buenos Aires: SM.

Schneider, F., Rodríguez, S., Leonel , F., & Paula , P. (2016). *Guau 1.* Buenos Aires: SM.

Silva, M., Iurcovich , J., Chiappetta, C. M., Milman Guthmann, F., Correa, M. V., Serrano, M. X., & Israel, G. (2014). *Los Caparuzos 3. Premanual.* Buenos Aires: Puerto de Palos.

Susin, L., Andiñach, M., Salomón, P., Seara, V., Servera, R., & Elviño, G. (2012). *Fibo y Olvia 2. Dos amigos inseparables.* Buenos Aires: Estrada.

Talpone, A., Fiori, F., Serrano , M., & de Dios, C. (2015). *Los Kape y Luz.* Buenos Aires: Kapelusz.

Talpone, A., Serrano, M., De Dios, C., & Fiori, F. (2015). *Los Kape y Luz 2.* Buenos Aires: Kapelusz.