



LA
ESCUELA
CONTRA
EL
RACISMO

ACTIVIDADES PARA EL AULA

inadi

Instituto Nacional
contra la Discriminación,
la Xenofobia y el Racismo

20
inadi
años



Ministerio de
Justicia y Derechos Humanos
Presidencia de la Nación

PRIMERA EDICIÓN

15.000 ejemplares

EDICIÓN

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

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Presidencia de la Nación

Dirección: Avenida de Mayo 1401 - C1085ABE – Ciudad Autónoma de Buenos Aires –
República Argentina

TE: (54-011) 4380-5600/5700

Asistencia gratuita: 0800-999-2345

www.inadi.gob.ar

Director Responsable: **Pedro Mouratian.**

Dirección General: **Julia Contreras.**

Autoras y Coordinadoras Generales del Proyecto: **Mayra Lucio, Lucila Galkin Sutton y María Verónica Domínguez.**

Colaboración: **Carolina Atencio, Graciela Novinic, Carmen Burgos, Lidia Perez, Betania Longhi y Marcelo Rodríguez.**

Armado, edición y corrección: **Verónica Moñino.**

Diseño Gráfico: **Mirtha Bermegui** con la colaboración de **Antonella Aimetta.**

Mouratian, Pedro.

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

La escuela contra el racismo: actividades para el aula. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI, 2015.

84 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-1629-62-6

1. Educación. 2. Discriminación. 3. Racismo.

CDD 372.83

Fecha de catalogación: 16/06/2015



ACTIVIDADES PARA EL AULA.

AUTORIDADES NACIONALES

Presidenta de la Nación
Cristina Fernández de Kirchner

Vicepresidente de la Nación
Amado Boudou

Jefe de Gabinete de Ministros
Aníbal Fernández

Ministro de Justicia y Derechos Humanos
Julio Alak

Interventor del INADI
Pedro Mouratian

Director de Políticas contra la Discriminación del INADI
Pablo Roma

Directora de Promoción y Desarrollo de Prácticas
contra la Discriminación del INADI
Julia Contreras

Director de Asistencia a la Víctima del INADI
Julián Díaz Bardelli

Director de Administración y Gestión del INADI
Miguel Racubian

Director de Asuntos Jurídicos del INADI
Pacífico Rodríguez Villar

ÍNDICE



Prólogo

9

Introducción

13



ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EN EL AULA

-



ACTIVIDAD 1

Un día sin mexicanos

19



ACTIVIDAD 2

Bolivia

31



ACTIVIDAD 3

Escritores de la Libertad

37



ACTIVIDAD 4
Entre los muros

51



ACTIVIDAD 5

La Ola

59



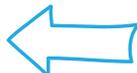
ACTIVIDAD 6
Ser digno de ser

69



MATERIAL RECOMENDADO PARA TRABAJAR EN EL AULA

79



PRÓLOGO



Nuestro país transita una etapa caracterizada por la inclusión y el reconocimiento de derechos de grupos sociales históricamente vulnerados. En este contexto, la educación se constituye como una herramienta esencial para el cambio cultural que supone la concreción de esos objetivos.

La escuela, institución en la que confluyen todas las representaciones del tejido social, se presenta como el ámbito estratégico clave para la sensibilización y promoción de la igualdad y de la no discriminación. En este sentido, el INADI entiende que es fundamental trabajar fuertemente con la comunidad escolar y el sistema educativo en su conjunto para desarticular representaciones y prácticas discriminatorias profundamente arraigadas en el imaginario colectivo.

La campaña **La escuela contra el racismo** se enmarca en este trabajo sostenido que el Instituto viene desarrollando conjuntamente con el Ministerio de Educación de la Nación y tiene como objetivo visibilizar el racismo como práctica cotidiana y naturalizada, para poder problematizarla y deconstruir sus preceptos.

En este contexto, el INADI ha desarrollado esta Guía pedagógica para la campaña **La escuela contra el racismo**, cuyo objetivo es promover una mirada crítica respecto de las prácticas sociales racistas. Para ello, es necesario preguntarse qué es el racismo, cómo surge, cómo se manifiesta en la actualidad y a qué modelo de sociedad resulta funcional.

Este material es parte de un conjunto de herramientas desarrolladas por el INADI y el Ministerio de Educación de la Nación, como parte de una política Nacional que toma como premisa que la única forma de deconstruir el racismo es analizando sus fuentes, indagando sus manifestaciones a lo largo de la historia, y brindando herramientas a través de la educación para que las personas puedan reflexionar sobre su mirada.

Esta Guía se propone problematizar el racismo en las aulas para contribuir a la conformación de una ciudadanía formada y



comprometida con la justicia y la igualdad, que comprenda que el racismo no debe buscarse en ninguna de las características de la persona que es discriminada, ni en su condición social, ni en su aspecto físico, ni en su modo de vestirse, ni en su nacionalidad, ni en su religión. Se trata de ver que **el racismo está en nuestra mirada.**

Convocamos a la comunidad educativa a hacer visible la diversidad cultural, fomentando la valoración positiva de las diferencias y fortaleciendo los lazos sociales. Generar espacios de reflexión crítica, diálogo y escucha en torno al respeto por las diferencias nos permitirá caminar hacia una sociedad cada vez más justa y más igualitaria.

Pedro Mouratian
Interventor del INADI



INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental e imprescindible para el ejercicio pleno de todos los derechos humanos. Ello es así porque en el proceso educativo se obtienen las herramientas necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover la capacidad de definir sus proyectos de vida.

Para combatir la discriminación, el INADI impulsa políticas públicas de alcance federal tendientes en pos del respeto por la diversidad. Una de sus principales líneas de acción son las campañas educativas y comunicacionales que promueven a la valorización del pluralismo social y cultural, y la eliminación de actitudes discriminatorias, xenofóbicas o racistas. En este sentido, la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, establece que el Ministerio de Educación de la Nación tiene entre sus principales funciones fijar y desarrollar políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

La escuela contra el racismo es un proyecto nacional articulado entre el INADI y el Ministerio de Educación de la Nación, que comprende un conjunto de herramientas y propuestas para trabajar en las aulas la temática de racismo y otras prácticas discriminatorias relacionadas.

La presente Guía Pedagógica es una herramienta esencial, en tanto busca generar un pensamiento crítico y reflexivo. Se espera que, a partir de la combinación de herramientas, los/as alumnos/as cuenten con los recursos suficientes para **reconocer el racismo, pensarlo crítica y sensiblemente y que, desde allí, puedan desarrollar estrategias para hacerle frente y encontrar formas más igualitarias e inclusivas de vincularse.**

El cine constituye un valioso recurso para abordar temas complejos y poder crear espacios de reflexión crítica donde plantear los desafíos que impone el hecho de educar en nuestros días. La Guía ofrece así una serie de actividades para trabajar en el aula el fenómeno del racismo,

centradas en seis películas provenientes del Archivo Fílmico-Pedagógico del Ministerio de Educación de la Nación: *Bolivia, Entre Muros, Escritores de la Libertad, Ser Digno de Ser, La Ola y Un día sin Mexicanos*. Las mismas fueron seleccionadas con el objetivo de propender a la visibilización del racismo en nuestra vida cotidiana y a su eliminación.

Todas las actividades han tomado escenas de las películas que fueron consideradas relevantes para problematizar las distintas manifestaciones del racismo. Por un lado, se encuentran las preguntas dirigidas a alumnos/as y, por otro, están las preguntas para que los/as docentes puedan reflexionar sobre su propia labor como educadores. Muchas se centran en situaciones de tensión, donde los vínculos sociales de la película reflejan la distancia de un Nosotros/Otros bien demarcado y violento. Otras llaman a la reflexión en torno a formas de resolver dichas situaciones, las cuales involucran procesos de identificación y de inclusión. Por último, hay otras preguntas que ponen en relación discursos presentes en la película con notas periodísticas locales, aproximando la situación ficcional a nuestra realidad, de manera de "entrenar el ojo" para ver nuestras situaciones de racismo cotidiano.

Instalar el tema, debatir sobre qué es el racismo, analizar qué sucede cuando discriminamos por el color de piel, o los rasgos físicos, o la ropa que se usa, o el acento al hablar, poder preguntarse cómo se siente ese Otro y qué sucede a quien establece esa diferencia y qué lo habilita a poder señalar y violentar, cómo circulan los privilegios y los sometimientos en la sociabilidad escolar, son los principales disparadores que se espera circulen por las aulas y los pasillos escolares. Cambiar de roles, ponerse en el lugar del otro, jugar con la mirada, combatir la violencia, la ignorancia o la indiferencia. A su vez, visibilizar el racismo permitirá poner en jaque la complicidad ante prácticas sociales racistas, que se dan tanto cuando se festejan estas acciones, como cuando se es testigo de estos hechos y se guarda silencio. Cada insulto o forma despectiva de referirse al otro, esconde prejuicios y estereotipos que se repiten y están naturalizados en sociedad. El racismo, como toda discriminación, se produce y reproduce en sociedad, en todos sus ámbitos, y la escuela es uno de ellos.

No es menor el hecho de que el ámbito educativo concentra la mayor cantidad de personas que dicen haber sufrido y/o presenciado discriminación, según la información relevada en el Mapa Nacional de la Discriminación Argentina (INADI, 2013). Quienes sufrieron prácticas racistas señalaron que perciben a la escuela como ámbito receptor de estos hechos en el 76% de los casos. Ello indica un componente no sólo presente sino sobresaliente a desarticular en este espacio.

La escuela es, entonces, un espacio que puede ser mero reproductor y testigo de la violencia, con las consecuencias que toda omisión institucional conlleva, o bien, puede ser un agente activo en desarmar las formas violentas de relacionarse, tal como se propone con la presente campaña que nos invita a cuestionar las prácticas racistas, a pensar las acciones de manera crítica y a desarrollar nuevas formas de relacionarnos.

Ello quiere decir que si bien el racismo y la discriminación se expresan comúnmente entre individuos, la responsabilidad de que ello suceda no es individual, sino colectiva. Por tanto, el compromiso de todos y todas los/as docentes y de la comunidad educativa en general, reside en que puedan comprender el valor que tiene el espacio del aula para abordar este tema. Por otro lado, ello no significa que haga falta crear espacios específicos de trabajo, sino generar herramientas para transversalizar la problemática del racismo con cualquier tema de la currícula.

La apuesta es, entonces, que a través de las distintas historias relatadas en las películas, las y los estudiantes cobren sensibilidad particular en torno al tema, pudiendo ser capaces de visibilizar las situaciones de violencia de las que participan en las escuelas y en sus vidas cotidianas como destinatarios/as y/o reproductores/as de prácticas racistas. De esta manera, no es intención de la campaña **La escuela contra el racismo** crear dispositivos morales que persigan y condenen las dinámicas de sociabilidad adolescente, sino más bien introducir en las mismas los recursos necesarios para atender reflexiva y críticamente las distintas formas de racismo. Es importante tener en cuenta que el racismo y sus formas de expresión varían

según la sociedad de cada país, su historia y cultura particulares. En este sentido, las películas reflejan distintas realidades y deben ser tomadas como expresiones particulares de un fenómeno mundial cuya fuerza histórica y actual vigencia, dificulta su eliminación.

La clave, entonces, radica en poder tomar la ficción con sus distintos relatos como guía para encontrar el patrón común que las une: la construcción de otredad en primer lugar (un Nosotros versus un los Otros bien demarcado), que esconde formas de relacionarse etnocéntricas, de poder y violencia. Esta es la llave propuesta para abrir las puertas de la reflexión colectiva sobre una problemática que nos es común: el racismo que vivimos, pero también la posibilidad de crear una sociedad más inclusiva e igualitaria. Sólo con las prácticas sociales racistas visibles vamos a poder hacerle frente y lograr cambiarlo por el abrazo intercultural.

ACTIVIDAD 1





Título original: *A Day Without a Mexican.*

Director: Sergio Arau.

País: Estados Unidos, México y España.

Año: 2004.

Duración: 100 minutos.

Propósitos: Trabajar los conceptos de racismo y xenofobia en relación con el imaginario social alrededor de las personas migrantes.

Objetivos: Visibilizar prejuicios y estereotipos sobre las personas migrantes latinoamericanas.

Palabras clave: Racismo - xenofobia - estereotipo - estigmatización - prácticas discriminatorias - violencia xenófoba.

PARA LOS/LAS ALUMNOS/AS:

👤 Investiguen qué es la xenofobia y redacten un texto breve en el que definan este concepto. Para la investigación consulten los capítulos *Racismo y xenofobia* y *¿Qué es la xenofobia?* que encontrarán en:

Lucio, M., *Racismo: Hacia una Argentina sin Discriminación. Documento Temático*, INADI: 2013¹.

Domínguez, María Verónica, *Material de apoyo para el 2 Parlamento Federal Juvenil* (páginas 18/21)².

Sánchez, A., Majul, A., et al. *Guía para jóvenes: somos iguales y diferentes*. Buenos Aires: INADI, 2014³.

👤👤 Discutan la definición de cada uno/a en grupos de 4 o 5 personas. Corrijan y completen lo que crean necesario. Luego hagan una puesta en común con el resto de los grupos.

1 - Disponible en <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/racismo-hacia-una-argentina-intercultural/>

2 - Disponible en <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2015/03/material-para-ensayo.pdf>

3 - Disponible en <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2014/10/guia-j%C3%B3venes-somos-iguales-y-diferentes.pdf>

1.2. A la luz de lo visto en la película: ¿qué implicancias sociales tienen las prácticas xenófobas? ¿Por qué los estadounidenses se terminan alegrando del "regreso" de las personas mexicanas?

2. ¿Cómo relacionan lo que sucede en la película con la xenofobia hacia personas migrantes en nuestro país?

3. ¿Todos las personas migrantes que viven en nuestro país son discriminadas?

Para responder a estas preguntas les proponemos el siguiente ejercicio: Lean y analicen el Preámbulo y el artículo 25 de la Constitución Nacional: ¿Encuentran alguna contradicción entre ambos? ¿Se privilegia alguna migración por sobre otra? ¿Cuándo fueron escritos? ¿Por qué piensan que permanecen aún en el texto constitucional?

4. En la película se evidencia un discurso racista que encuentra similitudes con representaciones vigentes en Argentina. Miren el siguiente video, del personaje Micky Vainilla⁴, y reflexionen sobre la matriz común de los discursos racistas. Debatan ¿En qué se parecen y por qué?



Peter Capusotto y sus Videos - Micky Vainilla - 7º Temporada - Programa 6 (2012)

<https://www.youtube.com/watch?v=d10GhoOLC9Y>

5. En la escena siguiente surgen estereotipos y prejuicios sobre los migrantes en EE.UU.:

4 - Personaje del programa Peter Capusotto y sus videos, de Diego Capusotto y Pedro Saborido.

Al comienzo de la película, uno de los personajes manifiesta frente a una cámara de televisión:

Somos americanos, simplemente defendiendo nuestra tierra, nuestros valores, y ellos cruzan esa frontera sin nuestro permiso. **Gente blanca ha desaparecido en todo el país, vienen aquí, toman nuestros trabajos, y además están llenando este país de drogas. Es un robo, nos están robando nuestras vidas.**

Los discursos argentinos que rechazan la presencia de las personas migrantes ¿se fundamentan en bases más ciertas que los afirmados por los discursos estadounidenses? Para pensar esta pregunta pueden consultar el capítulo "El discurso racista" del *Documento Temático INADI. Racismo: Hacia una Argentina Intercultural*, INADI: 2013⁵.

5.1. Lean la nota del diario *La Nación*, "Mitos y realidades sobre los inmigrantes que viven en la Argentina". Luego conformen grupos de 4 o 5 personas y proyecten una campaña que permita concientizar a su escuela sobre la realidad de las personas migrantes y el desencuentro entre discurso y realidad.

5 - Disponible en <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/racismo-hacia-una-argentina-intercultural/>

MITOS Y REALIDADES SOBRE LOS INMIGRANTES QUE VIVEN EN LA ARGENTINA

Expertos consultados por LA NACIÓN desarticularon los discursos que ponen a los ciudadanos no nativos como foco de todas las acusaciones.

Por Sol Amaya | LA NACIÓN⁶

No es nuevo el discurso que pone a los inmigrantes en el foco del conflicto: se los acusa de ser protagonistas del delito, de quitarle los empleos a los nativos, de "abusar" de los recursos del país. Pero ¿Qué hay de cierto en todo esto? Profesionales especializados en el tema explicaron a LA NACIÓN cuáles son los mitos y cuáles las realidades sobre la población nacida en el extranjero que vive en la Argentina.

El mito de la inmigración descontrolada

Según el último Censo Nacional de Población de 2010, en la Argentina hay 1.800.000 residentes no nativos. Es decir que representan apenas el 4,5 % del total de la población que vive en el país. Esta cifra no varió demasiado en la primera década del siglo XXI: en el año 2001, los inmigrantes representaban el 4,2% de la población total.

Los inmigrantes que más aumentaron su presencia en el país provienen de países latinoamericanos y son alrededor de 1.470.000. La migración más dinámica y activa es originaria de Paraguay, Bolivia y Perú, que en conjunto representan el 75% de la migración latinoamericana.

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) considera que "a pesar de ser cuantitativamente considerable el stock de inmigrantes en la Argentina es poco gravitante".

"La ley de migraciones argentina es de vanguardia y garantiza el

6 - Consultado el 5 de mayo de 2015 en: <http://www.lanacion.com.ar/1745247-mitos-y-realidades-sobre-los-inmigrantes-que-viven-en-la-argentina>

acceso a derechos. Ese reconocimiento de derechos y los programas como Patria Grande y el Plan de Abordaje Territorial implementados por la Dirección Nacional de Migraciones, facilitaron enormemente la regularización de las personas migrantes. Por eso creemos que la cantidad de personas que aún no han regularizado su situación migratoria debe haberse reducido bastante”, explicó a LA NACION Mariana Beheran, de la OIM de Buenos Aires.

A pesar de las cifras oficiales, la percepción de los habitantes nativos suele ser diferente. “En el estudio Global Advisor realizado en 2011 por la Consultora Ipsos Mora y Araujo se reflejaba que el 61% de los argentinos considera que hay demasiados extranjeros: que generan problemas en el transporte público, la demanda de los servicios de salud y educación y dificultan la búsqueda de trabajo a los nacidos y criados en la Argentina”, afirman Gonzalo Lantarón coordinador del Programa de Ciudadanía del Instituto abierto para el desarrollo y estudio de políticas públicas (Iadep) y Carlos Celaya, consultor de comunicación y experto en el discurso sobre la inmigración en Europa.

“Hay lugares como Canadá o Australia con alta proporción de extranjeros donde no se visualiza eso como un problema y lugares como Argentina o España, con menor proporción de extranjeros en los que sí se interpreta como un problema”, explican los expertos.

“Hay tres factores que influyen en eso: la concentración de inmigrantes (cuánto más se concentran en puntos específicos más se visualiza su presencia), que en Argentina es muy alta; el doble discurso de la política, que usa a veces la inmigración como un recurso electoral en lugar de destacar sus aportaciones; la falta de mecanismos para entender y cuidar las prioridades de la población local y la población inmigrante”, añaden Lantarón y Celaya.

“Si lo comparamos con otros países de tradición inmigrante, Argentina está muy por debajo de los demás. Estados Unidos, con un 13 por ciento de residentes de origen extranjero, tiene la porción más alta de inmigrantes entre sus residentes que la mayoría de los países europeos, pero una porción menor a la de Australia y Canadá, alrededor de un 15% en cada caso. España se convirtió hace unos años en el estado de la UE con la mayor tasa de inmigración, el 10%, seguido por Francia (9,6%), Alemania (8,9%) y Reino Unido (8,1%)”, detallan.

El mito sobre el vínculo de los inmigrantes con la falta de trabajo

"Es recurrente en la historia argentina y especialmente en momentos de crisis, responsabilizar a los inmigrantes limítrofes y peruanos por los altos niveles de desempleo", explica la OIM en su informe de 2012.

Sin embargo, "las personas migrantes de países limítrofes se insertan mayoritariamente a partir de la demanda de empleos de baja calificación en el sector informal. Gracias a esta incorporación, algunos sectores se fortalecieron como la horticultura, la construcción y el trabajo doméstico", sostiene Beheran, de la OIM.

Algunas consideraciones de la OIM en el mencionado informe:

- "La participación de los inmigrantes limítrofes y de Perú en el mercado de trabajo argentino presenta un tipo de inserción limitada a ciertas ramas de actividad y a puestos de trabajo con mayor nivel de informalidad, distinguiéndose de forma evidente de la población nativa, quienes ocupan en proporción puestos de mayor calidad y productividad laboral".

"Entre las ramas de la construcción, el servicio doméstico y el comercio, se emplea aproximadamente al 60% de la población inmigrante que trabaja en cada región".

"En promedio los inmigrantes asalariados trabajan 39,5 horas semanales. En la industria textil, donde se registra una menor cantidad de asalariados, las horas promedio por semana trabajadas son 46,4".

"Los trabajadores en relación de dependencia nativos reciben ingresos mensuales promedio superiores en un 41,2% a los inmigrantes limítrofes y peruanos".

El discurso que vincula inmigración con delincuencia

En los últimos meses, algunos hechos policiales han sido utilizados por diferentes funcionarios para restablecer el discurso que vincula inmigración con delincuencia. Un ejemplo es el intento de asalto al fiscal Carlos Stornelli, en el que fueron detenidos varios ciudadanos

colombianos. A raíz de este caso, surgieron comentarios que intentaron poner la responsabilidad de la delincuencia del país en manos de los extranjeros.

A pesar de hechos como el mencionado, las cifras oficiales disponibles no respaldan el pretendido vínculo. “Los datos sobre inmigración y delincuencia acompañan muy poco los discursos que pretenden atribuir la inseguridad al extranjero. Un juego peligroso que se proyecta sobre diferentes audiencias”, sostiene el experto en el discurso sobre la inmigración Carlos Celaya.

Tal como publicó LA NACION a principios de septiembre*, según el informe del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), publicado en 2012 por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos en base a lo informado por los servicios penitenciarios provinciales y el federal, sólo el 5,7% de los presos en la Argentina son extranjeros (son 3534). Las cifras varían si se analizan por separado los distintos sistemas penitenciarios. En las cárceles provinciales, que alojan a alrededor del 84% de los detenidos en todo el país, los extranjeros representan apenas el 2,8% (1432).

En cambio en las cárceles del Servicio Penitenciario Federal, en las que está alojada el 16% de la población carcelaria del país (9807), los extranjeros representan el 21% sobre el total de presos federales (2102).

“Lo más peligroso no es la construcción del estereotipo, si no que esto se cristalice luego en una ley”, señala Diego Morales, director de Litigio y Defensa Legal del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). “Un ejemplo de esto es la reforma al Código Procesal Penal. Se pasó del discurso de [el secretario de Seguridad Sergio] Berni a una normativa que afecta a los extranjeros”, dice Morales, en referencia a la posibilidad de expulsión de personas no nativas que sean detenidas en flagrancia de un delito.

Si bien el texto del proyecto de ley tuvo algunas modificaciones, Morales sostiene que la regulación no es adecuada. “Al considerar la cuestión de la expulsión como herramienta de negociación penal se arrastra el tema derechos de los extranjeros a una cuestión de proceso penal por fuera de la política migratoria”, sostiene Morales. Y añade: “Por más que [la expulsión] resulte opcional, implicará una forma de incorporar un nuevo sistema de control migratorio”.

Por su parte, en los Cuadernos Migratorios de la OIM, Marta Monclús y María Bernarda García señalan: "Si la agencia policial oficia de "vía de acceso" al sistema penal y es una institución que se caracteriza por presentar importantes niveles de discrecionalidad en su accionar, puede derivarse que el prejuicio social que indica que los inmigrantes presentan niveles de criminalidad más altos que los nativos genera una serie de prácticas e intervenciones discriminatorias sobre este colectivo que pueden redundar en una mayor exposición a ser detenidos y encarcelados".

Los migrantes y el consumo de recursos

Otro lugar común es acusar a los inmigrantes de colapsar el sistema de salud público y aprovecharse de los subsidios del Estado. Lo cierto es que, más allá de que el acceso a la salud es un derecho para todos, para los ciudadanos no nativos es muy difícil.

"Es más sencillo responder a la falta de presupuesto sobre la base de un aumento de la demanda que revisar los circuitos de gastos, de acuerdos dentro de los hospitales o dentro del sistema de salud", dice Morales, del CELS.

"Estos mitos, con sus vueltas, articulaciones inverosímiles, se consolidan en normas, dispositivos burocráticos, que se convierten en obstáculos", agrega y destaca que la Ley de Migraciones, en su artículo 8, señala que "no podrá negársele o restringírsele en ningún caso, el acceso al derecho a la salud, la asistencia social o atención sanitaria a todos los extranjeros que lo requieran, cualquiera sea su situación migratoria".

Es más sencillo responder a la falta de presupuesto sobre la base de un aumento de la demanda que revisar los circuitos de gastos

Como ejemplo de la dificultad de acceso a los servicios de salud, Morales explica que para las pensiones por discapacidad, la norma exige la acreditación de 20 años de residencia legal en el país (más del 76 % de discapacidad). "En el año 2007 la Corte declaró inconstitucional la norma, en un caso de la Clínica Jurídica del CELS y la Comisión de Apoyo a Refugiados y Migrantes (Caref) pero aún hoy se encuentra vigente. Una norma de estas características deja afuera a todos los niños extranjeros con una discapacidad relevante", sostiene.

Por su parte, Lantarón y Celaya coinciden en que “la mayoría de los beneficios o planes sociales le ponen una vara muy alta al inmigrante” que hace que sea muy difícil el acceso. “La Asignación Universal por hijo, por ejemplo, pide 3 años de residencia regular ininterrumpida por parte de la madre. El hijo nacido en argentina no puede percibir la asignación que es universal si su madre o padre no tienen su radicación desde 3 años al momento de requerirla”, sostienen.

*** A fines de septiembre se publicó el SNEEP correspondiente al año 2013. Las cifras no variaron demasiado: del total detenidos en todo el país, 60.571 son argentinos y 3436 extranjeros. En el SPF, 7903 son argentinos y 1892 extranjeros.**

6. Indaguen sobre todos los aspectos que conforman la identidad cultural de las personas (afectividad, emociones, manera de hablar, de comportarse, etc.). Con la ayuda de la *Guía para jóvenes. Somos iguales y diferentes* (páginas 21 a 33), expliquen la siguiente escena:

Lila al enterarse que es hija adoptiva y sus padres biológicos eran armenios:

...esa es la razón por la que estoy aquí (en el hospital) porque fui educada como mexicana, tratada como mexicana. Mi corazón nació en un árbol de margaritas. Ahí aprendí a compartir mis juguetes, cumplir mis promesas, seleccionar mi propio nido, decir gracias y por favor. Las acciones hablan más fuerte que las palabras... es una cuestión de sangre, perteneces a la gente que te enseña el mundo, y mi corazón es mexicano, eso no me lo quiten por favor.

7. ¿Por qué Lila Rodríguez es la única “mexicana” que no desaparece? En la película se dan algunas razones e hipótesis científicas sobre esta singularidad. ¿Eran correctas? ¿Por qué? Elaboren su propia hipótesis sobre los sucesos alrededor de este personaje.

8. En una escena de la película interactúan 3 generaciones de una familia. El padre lleva a su hijo a una fiesta que se realiza en celebración por la desaparición de los/as mexicanos/as. El abuelo debate con su hijo la enseñanza que le transmite a su nieto, la de celebrar la pena ajena. El padre argumenta que simplemente está celebrando que su tierra no es "invadida". En este contexto entra en juego el tema de la preexistencia de los mexicanos en esa tierra. La película indica que Texas, California, Arizona, Nuevo México, Colorado, Utah, Wyoming y Nevada eran parte de México y que los mexicanos siempre estuvieron ahí. Te proponemos que investigues cuáles son los derechos que se reconocen a la población indígena que vivía en nuestras tierras antes de la colonización.

8.1. ¿Saben cuántas comunidades indígenas hay actualmente en Argentina? ¿Por qué se las discrimina? Busquen en los diarios una nota de actualidad en la que esté en juego el respeto de los derechos de los pueblos indígenas.

PARA LOS/AS DOCENTES:

1. Pese a que la Ley de Migraciones argentina (N° 25.871) establece que migrar es un derecho humano esencial e inalienable, y que las personas migrantes residentes en Argentina tienen derecho a trabajar en las mismas condiciones que las nacionales, a causa de mecanismos discriminatorios y, sobre todo, por desigualdad económica, esto muchas veces no se cumple. Te proponemos indagar qué tipos de trabajos hacen los y las migrantes latinoamericanos/as en nuestro país. ¿Cómo se relacionan y cruzan los temas de origen nacional y geográfico con la clase social a la que pertenecen las personas migrantes? ¿Qué herramientas propondrías para derribar el mito de que los migrantes "nos vienen a sacar el trabajo"?

2. En la escuela y en el aula, cómo son valoradas las distintas identidades culturales de los estudiantes, cuáles son los dispositivos desarrollados

en la institución para la inclusión plena de las y los estudiantes de origen migrante o descendientes de migrantes.

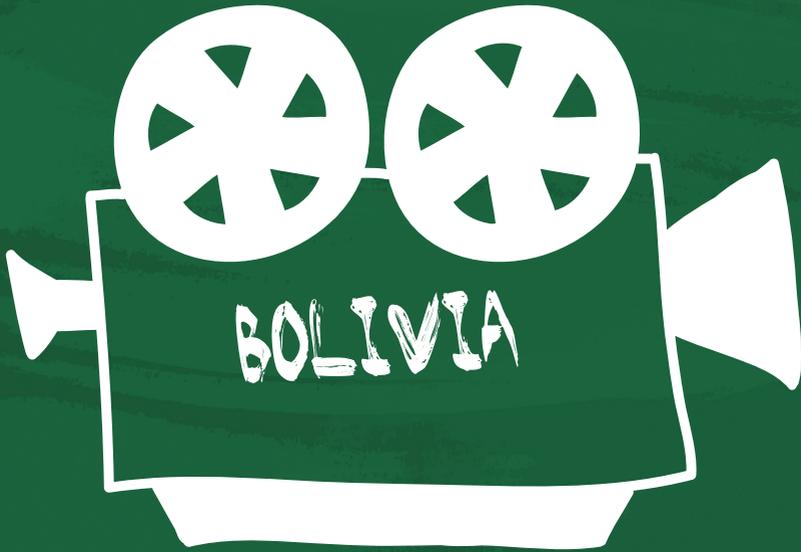
3. Hay un fragmento de la película en el que se realiza la siguiente reflexión: "¿Cómo harías lo invisible visible? Por eso se fueron".

3.1. ¿Por qué la protagonista cree que la invisibilidad es la respuesta a la desaparición de los/as mexicanos/as?

3.2. ¿Cómo te parece que podrías trabajar en el aula los temas relacionados con la invisibilidad/visibilidad de determinados colectivos?

3.3. ¿Qué puede estar representando la alegoría de la neblina en la película, qué es lo que oculta y lo que deja ver?

ACTIVIDAD 2





Director: Israel Adrián Caetano.

País: Argentina.

Año: 2001.

Duración: 75 minutos.

Propósitos: Trabajar los conceptos de racismo y xenofobia en relación con el imaginario social argentino.

Objetivos: Visibilizar prejuicios y estereotipos sobre las personas migrantes latinoamericanas en nuestra sociedad.

Palabras clave: Racismo - xenofobia - estereotipo - estigmatización - prácticas discriminatorias - violencia xenófoba.

PARA LOS/LAS ALUMNOS/AS:

1. **Seleccionen y describan tres fragmentos de la película que se correspondan con prácticas xenófobas.**

1.1. Indaguen qué es la xenofobia y qué es el racismo. Utilicen como material de consulta el *Documento Temático INADI. Racismo: Hacia una Argentina intercultural*, INADI: 2013⁷.

1.2. Justifiquen su selección, explicando por qué estas escenas se corresponden con prácticas discriminatorias.

2. **A lo largo de la película observamos que constantemente los distintos personajes confunden la nacionalidad de Freddy. Por momentos se refieren a él como paraguayo, en otros como boliviano, y en otros como peruano. ¿Por qué creen que el guionista de la película eligió jugar con la asimilación**

7 - Disponible en <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/racismo-hacia-una-argentina-intercultural/>.

de las personas que provienen de Perú, Bolivia y Paraguay?

2.1. ¿Creen que hay migraciones más valoradas que otras? ¿Por qué?

3. Vemos que en la película la policía le dice a Freddy: "Migrante ilegal, si te encuentro otra vez te llevo preso". ¿Te pusiste a pensar alguna vez qué significa el término *migrante ilegal*? ¿Puede una persona ser ilegal?

3.1. La Ley de Migraciones N° 25.871⁸ es la norma que guía la política migratoria en nuestro país. Lean los artículos 4 a 17 y 53, 55, 57, 61 y 64, y observen cuáles son los derechos que se le reconocen a los migrantes en nuestro país y cómo se denomina a las personas migrantes que no tienen su documentación en regla.

3.2. ¿Por qué creen que la policía detiene a Freddy cuando camina por la calle? Reúnanse en grupos de 5 personas y expresen una opinión colectiva.

4. Los taxistas están viendo una película de Estados Unidos en el televisor del bar. En ese contexto se escucha el siguiente diálogo:

-Viste que los malos siempre son latinos, latinoamericanos, negros, ¡hasta haitianos! ¡Cualquiera hermano son de terror!-

-Sí, podrías ir vos también- (risas).

-Pero tienen razón, si los tipos que van para allá no tienen un sope, se van cagados de hambre, ¿entendés? No es como acá. Acá viene cualquier colibrí hijo de puta y en un día, se llena la lata.

-¿A vos te pasa? A mí no me pasa.

4.1. ¿Qué opinan sobre la afirmación de los personajes respecto a la representación de los "malos" en las películas de Estados Unidos? ¿Por qué creen que se eligen a personajes de estos países?

8 - http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf

4.2. ¿Se preguntaron alguna vez por qué migran las personas? ¿Creen que es una decisión sencilla? ¿Cómo se vive el desarraigo?

4.3. Indaguen sobre dos historias de vida de personas que decidieron migrar. ¿Tienen derecho a migrar? ¿Qué le aportan a los países a donde migran? Debatan y elaboren una opinión colectiva.

5. El Director eligió musicalizar la película con la música de Los Kjarkas. También se apela a un tema musical entero en aymara, en donde sólo se ven imágenes cotidianas. ¿Qué relación encuentran entre lo que se muestra y lo que se escucha?

5.1. Averigüen 3 grupos musicales que incorporen lenguas de pueblos indígenas en sus temas.

5.2. ¿Qué lenguas son? ¿Qué otras lenguas existen?

5.3. ¿Qué conocen de sus comunidades? ¿Cuál es su organización social, económica y familiar?

PARA LOS/AS DOCENTES:

1. ¿Creés que contás con los recursos pedagógicos necesarios para trabajar la interculturalidad en la escuela? ¿Qué estrategia has diseñado para que los y las estudiantes se enriquezcan con la diversidad cultural que hay presente en el aula? Te sugerimos el material disponible en el portal Educ.ar bajo el título *[Re]pensar la migración en la Argentina. Valija de Materiales para trabajar en y desde la escuela*⁹.

9 - Consultado el 5 de mayo de 2015 en <http://valijainmigracion.educ.ar/index.html>

2. En la película encontramos frases hechas que circulan en nuestra sociedad sobre las personas migrantes. ¿Cuántas veces las escuchaste en tu escuela, en boca de las/os alumnas/os o de tus compañeras/os de trabajo? ¿Cómo te parece que impacta esta realidad en las trayectorias escolares de las/os alumnas/os migrantes o hijas/os de personas migrantes?

3. ¿Qué colectividades están presentes en tu escuela, en tu provincia o ciudad? ¿De qué manera la escuela puede contribuir a la valorización y la visibilización de las diversas identidades, tradiciones y culturas presentes? ¿Qué estrategias pedagógicas se te ocurren para contrarrestar las prácticas discriminatorias?

ACTIVIDAD 3



ESCRITORES
DE LA LIBERTAD





Título original: *Freedom Writers*

Director: Richard LaGravenese.

País: Estados Unidos.

Año: 2007.

Duración: 123 minutos.

Propósitos: Trabajar los conceptos de racismo y xenofobia en relación con la vida escolar y el rol docente.

Objetivos: Visibilizar formas de relación y vinculación atravesadas y estructuradas por la segregación social, el racismo y la xenofobia.

Palabras clave: Racismo - xenofobia - segregación - identidades - inclusión - educación intercultural.

PARA LOS/LAS ALUMNOS/AS:

1. Describan al grupo de alumnos/as que asisten a la clase de la profesora Erin Gruwell, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

1.1. ¿Qué características tienen? ¿Por qué la clase se encuentra dividida? ¿Cuáles son los grupos que existen y cuáles son las formas en que interactúan?

1.2. ¿Qué cosas tienen en común todos los grupos?

2. En la siguiente escena Eva narra cómo se construye la pertenencia en su colectivo o grupo social:

(...) Peleamos entre nosotros por el territorio. Nos matamos entre nosotros por la raza, el orgullo y el respeto. Peleamos por lo que es nuestro...

En los Estados Unidos de América una chica puede ser coronada princesa por su belleza y gracia. Pero una princesa azteca es escogida

por su sangre para luchar por su pueblo como su abuelo y su padre lucharon contra los que dicen que somos inferiores a ellos, que no somos iguales en belleza y dones.

Les proponemos que lean el capítulo 2 de la Guía *Somos Iguales y Diferentes para Jóvenes*. Luego debatan sobre qué entienden por identidad y analicen por qué hay grupos más valorados que otros.

2.1. En nuestro país, ¿cuáles serían los grupos o colectivos sociales históricamente vulnerados en sus derechos, sobre los que ha recaído la estigmatización, el racismo y otras formas de intolerancia?

2.2. ¿Cómo creen que se construyen las fronteras entre el "nosotros" y los "otros" en nuestra sociedad y en su escuela?

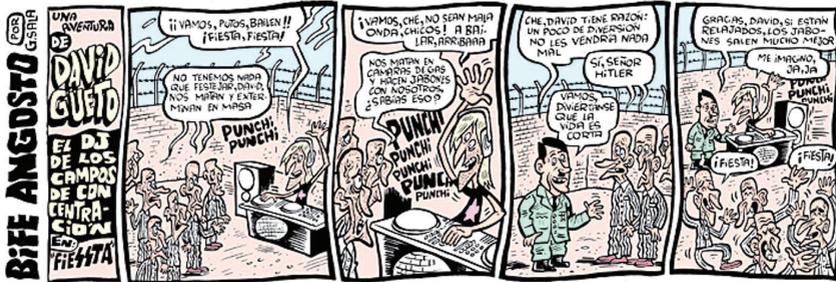
3. En la película uno de los chicos, Tito, hace una caricatura de un compañero afrodescendiente. ¿Creen que el dibujo es discriminatorio o puede ser interpretado como libertad de expresión? ¿Cuáles son los límites del humor?

3.1. Analicen las siguientes caricaturas y argumenten sus respuestas.

A. Esta caricatura fue realizada por una fundación iraní con el objetivo de cuestionar la dimensión histórica del aniquilamiento masivo de judíos durante la Segunda Guerra Mundial. El sitio www.holocartoons.com está financiado por una organización cultural no gubernamental y busca poner en tela de juicio la veracidad del Holocausto¹⁰.



10 - "Irán lanza una web satírica con caricaturas sobre el Holocausto" [Mundo] (2010, agosto 6). El Mundo. Consultado el 4 de mayo de 2015 en <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/08/05/internacional/1281019428.html>



B. Esta historieta fue publicada en el suplemento *No* del diario *Página/12*. Los editores pidieron disculpas luego de esta publicación.

3.2. Les proponemos que lean las siguientes notas sobre esta temática:

A.

Perfil.com | Cultura | 20/01/2012

UNA TIRA CÓMICA DE SALA SOBRE EL HOLOCAUSTO DESATA UNA POLEMICA

La viñeta publicada por *Página/12* satiriza sobre la vida en los campos de concentración nazis y el DJ David Guetta. El debate y los repudios. La tira.

La clásica viñeta del dibujante Gustavo Sala llamada "Bife Angosto" despertó en las últimas horas un debate sobre la **presunta banalización del Holocausto** y el exterminio judío que se realizó durante la dictadura nazi en Alemania.

La tira llamada "Una aventura de David Gueto" se subtitula "El DJ de los campos de concentración". **No es la primera vez que el dibujante satiriza**, no con poca acidez por cierto, temas que suelen ser considerados tabúes e inclusive discriminatorios. En el dibujo, el DJ invita con insistencia a los prisioneros judíos a bailar y divertirse a pesar de todo. La tira culmina inclusive

con la aparición de Adolf Hitler quien ayuda a rematar el chiste, que a muchos no causó la más mínima sonrisa.

Términos como "bolitas", "negros", y demás calificativos suelen ser pronunciados e ilustrados **de manera grotesca** en sus chistes gráficos periódicos como en los publicados a través de sus libros en la prestigiosa Ediciones de la Flor. Sin embargo, es la primera vez que se genera una fuerte polémica como la ocurrida a partir de la viñeta publicada este jueves por *Página/12*.

Sala, quien suele compartir presentaciones de libros, charlas y talleres junto a **otros ilustradores como Liniers** y el chileno Alberto Montt, afirmó en diálogo con el programa radial *Perros de la Calle* que la tira se le ocurrió "simplemente porque Guetta le sonó a gueto" y agregó: "En ese momento no me di cuenta que era para tanto".

Sin embargo, la polémica rápidamente recayó en las **redes sociales** lo que generó que varios de los *trendingtopic* (temas más tratados) se refieran a la tira cómica. En tanto, el secretario general de la DAIA, Fabián Galante, le remarcó a la *Agencia Judía de Noticias* (AJN) que la entidad elaborará un documento de repudio al cómic, aparecido a una semana del **Día Internacional del Holocausto**.

En esta línea, Ángel Schindel, vicepresidente de la institución de la comunidad judía, dijo a AJN: "Es una **falta de respeto a los sobrevivientes de la Shoá** y una banalización del Holocausto. Se hace en un día muy triste, hoy a 70 años de la conferencia Wansee (donde se ideó el exterminio judío) y a días del Día Internacional de Recordación del Holocausto".

También destacó como "extraño" que *Página/12* publique este tipo de cómics. "Traté de comunicarme varias veces con el **Director del diario** y no pude dar con él. A veces pueden deslizarse algunas cosas en el periodismo que algunos no quieren que salgan pero se publican igual. El control de calidad debe aplicarse en todos los órdenes", concluyó¹¹.

11 - Consultado el 4 de mayo de 2015 en <http://www.perfil.com/cultura/Una-tira-comica-de-Sala-sobre-el-Holocausto-desato-una-polemica-20120120-0021.html>

B.

La Nación. com | Información General | Viernes 20 de enero de 2012

PÁGINA/12 PIDIÓ DISCULPAS POR UNA HISTORIETA OFENSIVA CON LA COMUNIDAD JUDÍA

El diario publicó un comunicado en su sitio web; diferentes entidades repudiaron la publicación de la tira.

A raíz de la polémica que se inició tras la publicación de una tira cómica y luego de la reacción de entidades como la Daia y la Amia, el diario *Página/12* emitió un comunicado a través de su sitio web pidiendo disculpas, principalmente, a los integrantes de comunidad judía, quienes se sintieron afectados por el chiste.

El texto se titula Disculpas y dice lo siguiente: "En las últimas horas, este diario recibió protestas institucionales y personales por la tira publicada el jueves pasado en el suplemento NO, en la que se hacía referencia a los campos de exterminio nazi. De acuerdo con su histórica toma de posición en contra de la discriminación, *Página/12* lamenta haber provocado angustia o dolor y pide disculpas a todos los que pudieran sentirse afectados".

[...]

El autor de la tira se defendió. "Se armó un lío que me sigue sorprendiendo, con esta tira que siempre hago todos los jueves hace años en *Página/12*. En este caso fue simplemente usar al DJ de moda, David Guetta, jugar con el nombre, y a partir de eso, hacer una parodia de los estereotipos de los judíos", explicó Sala en declaraciones radiales.

"Las cosas que hago es de la *ingenuidad* y burlando los estereotipos, se supone que hay cosas que están tan instaladas que son tópicos. Si bien yo hago humor, nunca me mueve provocar por provocar o la mala leche, me meto con los rolingas, con los travestis, con todos. Si uno hace un chiste se burla del estereotipo no directamente de eso", concluyó¹².



C.

La revista *Charlie Hebdo* publica sátiras del islamismo y otras religiones.

En enero de 2015 ingresaron a sus oficinas 2 personas y asesinaron a 12 trabajadores de la redacción gritando: -"Vengamos al profeta Mahoma. Matamos a Charlie Hebdo".

D.1.

Página/12 | El Mundo | Jueves 8 de enero de 2015

EL MUNDO › DOS TERRORISTAS IRRUMPIERON EN LA REDACCION DEL SEMANARIO CHARLIE HEBDO Y ASESINARON A PERIODISTAS Y DIBUJANTES

DOCE MUERTES CLAVADAS EN EL CORAZÓN DE PARÍS

La revista, que publicaba sátiras del islamismo y otras religiones, había sido blanco de ataques y amenazas. Los atacantes huyeron gritando "Vengamos al profeta Mahoma. Matamos a Charlie Hebdo". Uno de ellos se habría entregado.

Por Eduardo Febbro

Página/12 En Francia.
Desde París.

Dos encapuchados asesinaron en París a los últimos representantes de una generación de caricaturistas y periodistas libres, ajenos a toda influencia de los partidos o los bancos, anticlericales y rebeldes, antimilitaristas, mitad anarquistas, mitad progresistas, emancipados de la idiotez universal de los medios y de la cremosa socialdemocracia. La gran mayoría de las doce personas ultimadas salvajemente en la capital francesa tenían en sus venas y en sus plumas la sangre de las revueltas de mayo de 1968. Habían conservado por encima de todo el trazo de esa rebeldía insolente y pagaron

por ello cuando, a las 11.30 de la mañana, dos heraldos armados con fusiles Kalashnikov irrumpieron en la sede del semanario satírico Charlie Hebdo y sembraron de muerte y horror lo que había nacido para la burla, la risa y el irrespeto. Mataron una generación, un estilo, una herencia, una postura irrevocable. Vestidos completamente de negro, con capuchas y gestos de una precisión militar, los autores del atentado entraron a la redacción de Charlie Hebdo gritando "Alahu al akbar" (Dios es grande) y huyeron en un auto negro, gritando: "Vengamos al profeta Mahoma. Matamos a Charlie Hebdo". Nada prueba mejor la determinación asesina que los anima como la manera en que, durante el tiroteo con la policía, ultimaron de un balazo a un agente que había sido herido en una pierna y estaba en el suelo. Las banderas francesas están hoy a media asta. La muerte colectiva, en un mismo momento y en un mismo lugar, de tantos periodistas no tiene precedentes. París fue la tumba de la libertad y la desfachatez. Se trata además del atentado más grave ocurrido en la capital francesa en los últimos 40 años. El presidente francés, François Hollande, acudió de inmediato al lugar del drama y reconoció que se trataba de "un acto excepcional de barbarie" y que Francia "vive un momento extremadamente difícil". El comando estaba informado porque pasó a la acción el día de la reunión de redacción. Según contó a la prensa la dibujante Coco, los atacantes "hablaban perfectamente francés y se reivindicaban de Al Qaida". Otros sobrevivientes revelaron que, mientras disparaban, los asesinos gritaban el nombre de los periodistas. Anoche, la policía logró identificar a los presuntos miembros del comando. Se trata de dos hermanos francoargelinos, Saïd y Chérif K, de 34 y 32 años. El tercer sospechoso, Hamyd M., tiene 18 años y ayer se entregó a la policía tras permanecer prófugo durante 12 horas. Al cierre de esta edición la policía estaba llevando a cabo un operativo en la localidad de Reims, a 129 kilómetros de París, para arrestar a los dos hermanos. Uno de ellos fue condenado en 2008 por su implicación en una red parisiense que reclutaba combatientes para enviarlos a Irak.

Miles y miles de personas salieron a manifestar en todo el país de forma espontánea o convocados por los partidos políticos en solidaridad con las víctimas. El cartel "Soy Charlie" se ha vuelto el emblema de un país azorado por la brutalidad del crimen y el blanco elegido. Daniel Cohn-Bendit, el ex diputado ecologista europeo y líder del movimiento que estalló en París en mayo de 1968, dijo al diario Libération que "lo que se atacó acá fue el derecho a la crítica radical de todas las religiones.

Charlie Hebdo es la radicalidad anticlerical y es por esa razón que fueron asesinados. En nuestra civilización, lo que queremos defender es el derecho a esa radicalidad. De la misma manera que hay un fascismo oriundo de la civilización occidental, también hay otro fascismo que viene del Islam". El tributo que pagaron todos es enorme: doce muertos, de los cuales dos son policías –Franck D, abatido en la redacción, y Ahmed Merabet, en la calle–, once heridos, entre ellos cuatro en estado de extrema gravedad. Entre los asesinados están los dibujantes Charb (Stéphane Charbonnier, director del semanario), Cabu, Wolinski, Tignous y el economista Bernard Maris. Cabu y Wolinski eran famosas figuras de la irreverencia absoluta que acompañaron hacia la madurez a toda una generación de ciudadanos que descubrieron con ellos una forma radical de la insumisión y la provocación. Un crimen repugnante y doble, a la vez contra la palabra y esa forma inimitable de la crítica condensada que es la caricatura, el dibujo. Algunos de estos periodistas y caricaturistas tenían protección policial debido a las constantes amenazas que recibían desde hace años, especialmente a partir de 2006, cuando el semanario publicó las polémicas caricaturas del profeta Mahoma. Charlie Hebdo se vio obligado en 2011 a cerrar sus oficinas luego de un ataque con bombas molotov consecutivo a la publicación de un número sobre los islamistas de Túnez y Libia.

El atentado se produjo en un momento de fuerte islamofobia en Francia y en un día que no parece ser casual. Este 7 de enero apareció en Francia la novela de ese oportunista de la literatura moderna que es Michel Houellebecq, Sumisión (ver más información en la página 28). La ficción de Houellebecq es de una islamofobia galopante y vino acompañada por un meditado plan de promoción destinado a provocar un escándalo mayúsculo. Sumisión muestra a Francia bajo un régimen islámico luego de la victoria presidencial de Mohammed Ben Abbas, candidato del partido Fraternidad Musulmana. En esa Francia de Michel Houellebecq, gobernada por el Islam, los musulmanes son tontos y vulgares, las mujeres tienen prohibido usar polleras y la Universidad de la Sorbona se convirtió en una universidad islámica cuyas paredes están cubiertas por versos del Corán. El escritor francés se adentra con su ficción en las teorías desarrolladas por otro autor racista y fascistoide, el filósofo Renaud Camus, autor de La Gran Sustitución. En este libro, Camus desarrolla la idea de una civilización occidental, en este caso Francia, sustituida o pervertida por los valores del Islam.

[...]

En medio de una intensa pesquisa policial, el debate se desplaza ahora hacia el terreno del Islam, la convivencia, la libertad y, desde luego, el impacto que tienen en Francia los conflictos que azotan a Irak, Libia y Siria con la presencia de miles de jihadistas de origen europeo –principalmente franceses y belgas– que dejan la cultura occidental donde nacieron para unirse a fuerzas como las del Estado Islámico en Irak.

Lápices, lapiceras o bolígrafos, hagamos todos en estos días como lo hicieron anoche decenas de miles de manifestantes en París y en toda Francia: salgamos a la calle con esos modestos símbolos de la libertad de decir y pensar. Alguna vez, en 2001, luego de los atentados del 11 de septiembre en Nueva York, una parte del mundo dijo: “Todos somos norteamericanos”. El golpe, aunque menor en víctimas, tiene un impacto y una lectura política de gran magnitud. El mensaje y la amenaza global que hacen pesar este atentado lleva a otro grito conjunto: “Todos somos Charlie”¹³.

D.2.

Tercera Información | Opinión | 08/01/2015

JE NE SUIS PAS CHARLIE (YO NO SOY CHARLIE)

Por José Antonio Gutiérrez D.

Parto aclarando antes que nada, que considero una atrocidad el ataque a las oficinas de la revista satírica *Charlie Hebdo* en París y que no creo que, en ninguna circunstancia, sea justificable convertir a un periodista, por dudosa que sea su calidad profesional, en un objetivo militar. Lo mismo es válido en Francia, como lo es en Colombia o en Palestina. Tampoco me identifico con ningún fundamentalismo, ni cristiano, ni judío, ni musulmán ni tampoco con el bobo-secularismo

13 - Consultado el 4 de mayo de 2015 en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-263487-2015-01-08.html>

afrancesado, que erige a la sagrada “*République*” en una diosa. Hago estas aclaraciones necesarias pues, por más que insistan los gurús de la alta política que en Europa vivimos en una “democracia ejemplar” con “grandes libertades”, sabemos que el Gran Hermano nos vigila y que cualquier discurso que se salga del libreto es castigado duramente. Pero no creo que censurar el ataque en contra de *Charlie Hebdo* sea sinónimo de celebrar una revista que es, fundamentalmente, un monumento a la intolerancia, al racismo y a la arrogancia colonial.

Miles de personas, comprensiblemente afectadas por este atentado, han circulado mensajes en francés diciendo “*Je suis Charlie*” (Yo soy Charlie), como si este mensaje fuera el último grito en la defensa de la libertad. Pues bien, yo no soy Charlie. No me identifico con la representación degradante y “caricaturesca” que hace del mundo islámico, en plena época de la llamada “Guerra contra el Terrorismo”, con toda la carga racista y colonialista que esto conlleva. No puedo ver con buena cara esa constante agresión simbólica que tiene como contrapartida una agresión física y real, mediante los bombardeos y ocupaciones militares a países pertenecientes a este horizonte cultural. Tampoco puedo ver con buenos ojos estas caricaturas y sus textos ofensivos, cuando los árabes son uno de los sectores más marginados, empobrecidos y explotados de la sociedad francesa, que han recibido históricamente un trato brutal: no se me olvida que en el metro de París, a comienzos de los ‘60, la policía masacró a palos a 200 argelinos por demandar el fin de la ocupación francesa de su país, que ya había dejado un saldo estimado de un millón de “incivilizados” árabes muertos. No se trata de inocentes caricaturas hechas por libre pensadores, sino que se trata de mensajes, producidos desde los medios de comunicación de masas (si, aunque pose de alternativo *Charlie Hebdo* pertenece a los medios de masas), cargados de estereotipos y odios, que refuerzan un discurso que entiende a los árabes como bárbaros a los cuales hay que contener, desarraigar, controlar, reprimir, oprimir y exterminar. Mensajes cuyo propósito implícito es justificar las invasiones a países del Oriente Medio así como las múltiples intervenciones y bombardeos que desde Occidente se orquestan en la defensa del nuevo reparto imperial. El actor español Willy Toledo decía, en una declaración polémica -por apenas evidenciar lo obvio-, que “*Occidente mata todos los días. Sin ruido*”. Y eso es lo que *Charlie* y su humor negro ocultan bajo la forma de la sátira.



No me olvido de la carátula del N°1099 de *Charlie Hebdo*, en la cual se trivializaba la masacre de más de mil egipcios por una brutal dictadura militar, que tiene el beneplácito de Francia y de EEUU, mediante una portada que dice algo así como "*Matanza en Egipto. El Corán es una mierda: no detiene las balas*". La caricatura era la de un hombre musulmán acribillado, mientras trataba de protegerse con el Corán. Habrá a quien le parezca esto gracioso. También, en su época, colonos ingleses en Tierra del Fuego creían que era gracioso posar en fotografías junto a los indígenas que habían "cazado", con amplias sonrisas, carabina en mano, y con el pie encima del cadáver sanguinolento aún caliente. En vez de graciosa, esa caricatura me parece violenta y colonial, un abuso de la tan ficticia como manoseada libertad de prensa occidental. ¿Qué ocurriría si yo hiciera ahora una revista cuya portada tuviera el siguiente lema: "*Matanza en París. Charlie Hebdo es una mierda: no detiene las balas*" e hiciera una caricatura del fallecido Jean Cabut acribillado con una copia de la revista en sus manos? Claro que sería un escándalo: la vida de un francés es sagrada. La de un egipcio (o la de un palestino, iraquí, sirio, etc.) es material "humorístico". Por eso no soy Charlie, pues para mí la vida de cada uno de esos egipcios acribillados es tan sagrada como la de cualquiera de esos caricaturistas hoy asesinados.

Ya sabemos que viene de aquí para allá: habrá discursos de defender la libertad de prensa por parte de los mismos países que en 1999 dieron la bendición al bombardeo de la OTAN, en Belgrado, de la estación de TV pública serbia por llamarla "el ministerio de mentiras"; que callaron cuando Israel bombardeó en Beirut la estación de TV *Al-Manar* en el 2006; que callan los asesinatos de periodistas críticos colombianos y palestinos. Luego de la hermosa retórica pro-libertad, vendrá la acción liberticida: más macartismo dizque "anti-terrorismo", más intervenciones coloniales, más restricciones a esas "garantías democráticas" en vías de extinción, y por supuesto, más racismo. Europa se consume en una espiral de odio xenófobo, de islamofobia, de anti-semitismo (los palestinos son semitas, de hecho) y este ambiente se hace cada vez más irrespirable. Los musulmanes ya son los judíos en la Europa del siglo XXI, y los partidos neo-nazis se están haciendo nuevamente respetables 80 años después gracias a este repugnante sentimiento. Por todo esto, pese a la repulsión que me causan los ataques de París, *Je nesuispas Charlie*¹⁴.



E. Clemente y la Mulatona – Dibujo de Caloi

5. Para debatir en grupos: ¿Qué opinan de la declaración testimonial que prestó Eva en el juicio por el asesinato del joven asiático?

5.1. ¿Qué fue lo que la hizo cambiar?

5.2. ¿Qué pasa con las identidades, los espacios de pertenencia y las lealtades?

PARA LOS/AS DOCENTES:

1. Te proponemos evaluar la condición de los derechos humanos dentro de la comunidad escolar y reflexionar críticamente sobre los factores endógenos y exógenos que actúan dentro de la escuela y que afectan el clima de los derechos humanos.

2. Teniendo en cuenta que cada estudiante se encuentra atravesado/a por cuestiones culturales, económicas, sociales y familiares. ¿Qué recursos utilizarías para tener en cuenta esa diversidad de manera que las diferencias no se conviertan en desigualdades? ¿Qué estrategias desarrollarías?

3. Es bastante común escuchar afirmaciones como la que sigue, tanto en la sociedad como en los medios de comunicación, y a veces entre los agentes del sistema educativo. Muchas veces sirven para sostener formas

escolares meritocráticas y elitistas que clasifican al alumnado por sus notas como buenos o malos, como merecedores o no de pertenecer a determinadas instituciones académicas. Teniendo en cuenta el paradigma de igualdad y no discriminación al derecho a la educación de las personas, y en especial de las personas jóvenes, ¿cómo contraargumentarías las ideas de los y las Margaret Campbell de nuestra sociedad?

Margaret Campbell: - Qué lástima que no llegaste aquí hace dos años. Solíamos tener uno de los mayores registros de estudiantes del distrito. Pero desde que la integración voluntaria fue recomendada, hemos perdido más del 75% de nuestros mejores estudiantes.

 **La protagonista de la película se ve en la necesidad de crear y buscar estrategias nuevas para poder comunicarse de otra manera con su clase y para ganarse el respeto y la autoridad ante sus alumnos/as. En ese grupo la palabra -en general- está devaluada, y la comunicación se da por otros medios como las marcas corporales y culturales que exhiben los distintos grupos o pandillas. Como docentes, ¿analizamos las distintas maneras en que una clase se comunica? ¿Buscamos nuevas estrategias para construir espacios donde nuestra palabra sea escuchada? ¿Cuáles son tus experiencias en ese sentido y cuáles pueden ser algunas estrategias relevantes en la construcción de espacios democráticos y significativos en las aulas?**

ACTIVIDAD 4!



ENTRE LOS MUROS





Director: *Entre les murs.*

País: Francia.

Año: 2008.

Duración: 128 minutos.

Propósitos: Trabajar los conceptos de racismo y xenofobia en relación con la vida escolar.

Objetivos: Visibilizar formas de relación y vinculación atravesadas y estructuradas por la segregación social, el racismo y la xenofobia.

Palabras clave: Racismo - xenofobia - segregación - identidades - inclusión - educación intercultural - diversidad sexual - género - masculinidad

PARA LOS/AS ALUMNOS/AS:

1. **Describan a las alumnas y los alumnos de la clase del profesor François Marin y señalen las características que las/os diferencian.**

1.1. **Comparen su clase con la de la película, señalando similitudes y diferencias. Por ejemplo, ¿cuántas nacionalidades pueden encontrar en su grupo? ¿Cuántas personas que migraron de distintas provincias hay en su escuela?**

2. **En relación con lo que sucede con la madre de Wei: ¿Creen que en Argentina podría pasar lo mismo? Investiguen sobre la leyes que regulan la migración y los derechos de las personas migrantes en nuestro país. Comparen con la situación por la que pasa la familia de Wei.**

3. **Debatan grupalmente y elaboren una carta para enviar a la Dirección del colegio de la película, proponiéndoles otra resolución para la situación del alumno Souleymane.**

4. ¿Por qué las alumnas le piden al profesor que use otros nombres distintos a "Bill" para sus ejemplos en el pizarrón? ¿A qué se refieren?

5. Discutan: ¿qué quiso decir el adolescente "gótico" cuando pasa al frente y habla de por qué se viste así?

5.1. ¿Cómo podemos pensar las identidades y lo que genera la conformación de grupos en relación, a un nosotros/otros?

6. ¿En su escuela funcionan espacios en los que participen docentes, familias y alumnos/as? ¿Interviene el estudiantado en la resolución de conflictos y en el tipo de sanción aplicada?

7. Lean y analicen el siguiente texto a la luz de lo que sucede en la película y teniendo en cuenta las preguntas anteriores:

Le Monde Diplomatique | N° 78 | Edición Cono Sur | Diciembre de 2005

EXCLUSIÓN Y RACISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS¹⁵ [SELECCIÓN DE FRAGMENTOS]

Por Georges Perrotton Felouzis

..., Francia muestra el rostro de un país dividido, tanto desde el punto de vista social como económico y étnico. Sin embargo, esta situación nada tiene de sorprendente: es el fruto de una guetización en crecimiento desde hace unos veinte años. Que los jóvenes revoltosos ataquen blancos como las escuelas es un síntoma del sentimiento de desesperanza y abandono que tienen muchos de los habitantes de estos suburbios relegados, y particularmente los más chicos. Porque una suerte de "apartheid escolar" divide a la escuela.

En un distrito educativo como Bordeaux (que no es particularmente tierra de inmigrantes), sólo el 10 % de los colegios concentra el 40 % de los alumnos provenientes del Magreb, el África negra o Turquía. Cifras tanto más considerables si se tiene en cuenta que estos establecimientos reciben también un muy alto porcentaje de alumnos de sectores desfavorecidos o con retraso escolar. Por supuesto, esto trae aparejado un cúmulo de desigualdades perjudiciales para la escolaridad: en estos establecimientos-gueto se aprende menos, por más buena voluntad que tengan los profesores.

La ausencia de diversidad social y étnica tiene efectos negativos en términos de aprendizaje y genera fracaso escolar. Sabiendo lo importante que son los diplomas para acceder a un empleo, existen razones para pensar que esta segregación produce y acentúa la exclusión económica y social de los más desfavorecidos.

El apartheid escolar es ante todo el fruto de una ciudad cada vez más dividida social y étnicamente.(...) Las mismas familias participan en gran medida de esta segregación cuando "evitan" determinados colegios, considerados malos porque albergan a una población desfavorecida, pero también, hay que decirlo claramente, "no blanca".

..., en los colegios-gueto, el "éxodo" de las familias de clase media es mucho más masivo. La consecuencia directa es la duplicación del porcentaje de alumnos de origen inmigrante (...), porque los niños "blancos" se inscriben en otros establecimientos públicos o privados.

El racismo popular se alimenta de una sensación de fracaso y exclusión social que la escuela puede acentuar. Los establecimientos a los que concurren numerosos niños de origen inmigrante se viven a veces como el lugar de un verdadero "desclasamiento": al estigma de vivir en un suburbio-gueto se suma el de no haber podido evitar un establecimiento considerado una "escuela de inmigrantes". Se desarrolla entonces, para algunas familias, la sensación de un "arresto domiciliario". La imposibilidad de elegir la escuela o el colegio marca el fin de una eventual esperanza de movilidad.

En estas condiciones, el racismo se convierte en la expresión privilegiada de la frustración y de una sensación de impotencia para controlar el propio destino. Los jóvenes de origen inmigrante son acusados de invadir los establecimientos

escolares, así como invaden Francia. Estos padres de alumnos lo demuestran: "Aquí sólo hay 'eso'", o "la próxima vez voto al Frente Nacional; hay demasiados extranjeros en Francia, esto es un desastre. Si contáramos la cantidad de extranjeros que hay aquí, son más que nosotros, y nosotros los franceses ¡no decimos nada!".

La pertenencia reinventada

Paralelamente, se desarrolla cierta lógica comunitaria y un racismo anti-francés. Los trabajos del sociólogo estadounidense John Ogbu³ sobre las "minorías involuntarias" negras en Estados Unidos, permiten -por analogía- comprender este fenómeno. Los hijos de inmigrantes, y particularmente los magrebíes, tienen -¿tenían?- un profundo deseo de ascenso social. Pero comenzaron a creer, al igual que los negros estadounidenses, que las barreras raciales, demasiado fuertes en el mundo del empleo, no les permitirán abandonar su barrio y acceder a puestos respetables. Al haber asimilado los valores culturales y de igualdad de la sociedad francesa, sufren enormemente las desigualdades escolares, que marcan su futuro fracaso social.

Su confianza en las instituciones se pulveriza, particularmente respecto de la escuela, donde habían depositado su mayor esperanza...

Se asiste de hecho a un verdadero cambio de valores, a la formación de una suerte de contracultura escolar étnica: por reacción, los alumnos de origen inmigrante adquieren su pertenencia étnica, y la cultura escolar se convierte, en el peor de los casos, en el símbolo de la dominación, como lo demuestra esta anécdota de una profesora: "Tengo problemas con Mustapha. Un día vino (...), estaba excitadísimo, le brillaban los ojos, estaba agitado, (...) y cada vez que yo decía algo, encontraba un motivo de discusión. Y cuando me daba vuelta para escribir en el pizarrón, aprovechaba para decir lo que quería, como por ejemplo 'el inglés nunca nos interesó, es una porquería, ¿por qué no estudiamos árabe?'. Entonces yo, como buena madre de familia, respondí: 'El árabe, al igual que el inglés, exige un esfuerzo, y un esfuerzo aún más grande porque es aún más difícil'. 'Pero qué dice, está loca'. Traté de calmar los ánimos, seguí escribiendo y entonces golpeó fuertemente sobre la mesa y me dijo 'De todas maneras, los musulmanes son los más fuertes'".

El sueño del "colegio único"

Esta pertenencia reinventada encuentra apoyo en el hecho de que Francia no puede ni quiere ofrecer la integración económica y social que iría a la par con la integración cultural. No hay que engañarse: los "desvíos comunitarios" agitados como un espantajo suelen ser consecuencia de la relegación y el fracaso. Los desafíos son pues muy grandes. El hecho de que la escuela atraviese semejante crisis de confianza y ya no constituya un espacio de convivencia debe alarmar.

..., la escuela padece el hecho de nunca haber logrado crear realmente ese colegio único tan criticado (...), es inútil apelar mágicamente a la diversidad social y étnica. Las fracturas que dividen a la sociedad son tan grandes, (...), que no puede decretarse con una varita mágica el restablecimiento de la diversidad social.

...Las clases media y alta no tienen interés en irse a vivir a los barrios estigmatizados, a menos que... ¡se expulse de ellos a los pobres y a los extranjeros! O, en última instancia, que las escuelas de unos y otros sean distintas y estén bien separadas. Así, los desfavorecidos no disponen de ningún recurso para abandonar el encierro al que se los somete.

S. ¿Por qué la película lleva el título *Entre los Muros*? ¿Cuáles son estos muros?

S.1. ¿Encuentran algunos de estos muros en nuestra sociedad, en su provincia, barrio o escuela?

PARA LOS/LAS DOCENTES:

1. Hay una escena de la película en la que el alumno Souleymane le pregunta al profesor por su orientación sexual. Te proponemos analizar

cómo incide la relación de poder profesor/alumno, blanco/negro, nativo/migrante y heterosexual/homosexual.

2. ¿Cuál es tu reflexión sobre la respuesta del profesor en cuanto propone retomar la clase habiendo resuelto “los problemas psicológicos de Souleymane”?

3. Al final de la película, la alumna que sale última del aula se acerca al profesor a decirle que no ha aprendido nada durante el año, que no comprendió nada, y que no quiere continuar una carrera profesional. Ante ello, el docente le responde que sí ha aprendido y comprendido, y que sí podrá continuar sus estudios.

4. ¿Qué observaciones harías sobre el grado de aprendizaje de un/a alumno/a (apartándote del parámetro éxito/fracaso numérico) ante la situación en que éste/a le plantea la falta de comprensión y de deseo luego de haber concluido un año de clases?

5. ¿Cómo relacionas las problemáticas planteadas en las preguntas anteriores (Nº 1 y 2) con la desigualdad de poder propia del racismo?

6. ¿Cuáles son los conflictos que se dan dentro de la clase entre el docente y las/os alumnas/os, y entre compañeras/os?

7. ¿Cuáles son los mecanismos escolares a los que se recurre en pos de enfrentar el conflicto?

ACTIVIDAD 5



LA OLA





Título original: *Die welle*.

Director: Dennis Gansel.

País: Alemania.

Año: 2008.

Duración: 107 minutos.

Propósitos: Trabajar los conceptos de racismo y totalitarismo, en relación con el nazismo y la Shoa.

Objetivos: Visibilizar las dinámicas grupales en relación a la conformación de un nosotros/otros como enemigo.

Palabras clave: Racismo - nazismo - Shoa - totalitarismo - prácticas discriminatorias - crímenes de lesa humanidad - genocidio.

PARA LOS/AS ALUMNOS/AS:

1. La película comienza con una pregunta que el profesor Wenger le realiza a sus alumnos y alumnas: ¿Creen que es posible que se instaure un régimen totalitario en la actualidad? ¿Cuál es la respuesta que dan los y las chicas a este interrogante?

1.1. ¿Cuál piensan que es la respuesta del director de la película a este interrogante?

1.2. Les proponemos investigar qué pasa con los movimientos neonazis en el mundo. Los invitamos a leer las siguientes notas periodísticas de actualidad y a que expresen sus reflexiones al respecto.



Página/12 | Contratapa | 3 de enero de 2015

RELIGIÓN Y POLÍTICA

Por Osvaldo Bayer
Desde Bonn, Alemania

Alemania está conmovida. Más que eso, asustada. Y no es para menos. Es por la creación del movimiento Pegida (son las iniciales de un lema que en castellano sería "Patriotas Europeos contra la Islamización de Alemania"). En Bonn, el movimiento tiene las sílabas Bogida, con el mismo significado. Este movimiento nace como reacción a la influencia cada vez mayor que tienen los inmigrantes turcos llegados a Alemania como fuerza de trabajo, que suman ya varios millones. Un 29 por ciento de los alemanes están convencidos de que el islamismo tiene cada vez más influencia en la política alemana. Y los que piensan así se han organizado como Pegida y han salido a la calle reuniendo a miles de alemanes en la protesta.



Los partidos clásicos que hoy gobiernan Alemania, los demócratas cristianos y los socialdemócratas, han salido a la calle para rechazar este nuevo movimiento nacionalista. Existe el fantasma del nazismo. Así comenzaron los nazis en la década del '20 del pasado siglo tomando como culpables de la derrota alemana de 1914-18 a los judíos que representaban a una minoría de la población alemana de esos años. De pronto, los judíos pasaron a ser los culpables de todo aquel desastre alemán. Y ahora, el nuevo movimiento nacionalista señala que los turcos intentan islamizar Alemania levantando templos en todas las ciudades, centros culturales y organizaciones de todo tipo.

Los políticos alemanes actualmente tienen el temor de que esta campaña de la derecha germana haga regresar a la mente de los alemanes el nacionalsocialismo de Hitler y, con ello, también el racismo, como sucedió ya en los trágicos años del nazismo.

No se puede ignorar a los millones de extranjeros que vinieron a

ganar su pan aquí y tuvieron hijos y no quisieron ellos tampoco perder su religión y su cultura. Además, existe otro factor: los niños. Los matrimonios alemanes se han "modernizado", quieren "gozar" de la vida. Gozar de las vacaciones y de todo lo que hoy les ofrece la sociedad. En cambio, los matrimonios turcos siguen con su tradición de siempre: los hijos vienen enviados por Dios y eso es una obligación moral de la vida. Las consecuencias se notan en las escuelas de los barrios humildes: en muchos de ellos ahora la minoría es "rubia" y la mayoría de los niños son "morochos", como decían antes los porteños.

Ya comenzaron las discusiones en los partidos políticos. Por ejemplo, Simone Peter, del Partido Ecologista Verde, criticó al partido mayoritario, la Democracia Cristiana, conservador y de derecha, sosteniendo que: "Justo el Partido Social Cristiano, que siempre sigue sembrando resentimientos contra los inmigrantes y trata a los turcos de zánganos sociales, ha propuesto la obligación de que en todo hogar turco se hable alemán. Y eso lo hace para ganarse los votos de la población alemana. Con su actitud –continúa– le hace el juego al nuevo grupo racista Pegida".

Por otra parte, grupos bien democráticos han propuesto que la sigla Pegida, el nombre de la nueva agrupación racista, sea considerado como "la mala palabra del año". Que es una costumbre alemana, por la cual, el 13 de enero, se vota y se elige como mala palabra del año algún concepto o nombre propio de la realidad germana.

Lo peligroso para el gobierno alemán actual es, como decimos, que con la aparición de este grupo derechista Pegida se desuna del gobierno y tenga que realizar nuevas elecciones en las cuales, sin duda, la derecha ganará por muchos votos y se producirá en Alemania una situación parecida a 1933, donde ganó un partido racista por excelencia. Además, la Alemania presente necesita siempre más obreros, sean turcos, españoles o griegos.

El escritor y periodista UdoUlfkotte, orador en el acto de Bogida, dijo que "los extranjeros tienen que someterse a las leyes y costumbres alemanas. Debemos defender nuestros valores contra el Islam".

Alemania enfrenta un problema muy difícil. Con la llegada de miles de turcos logró mantener bajo el precio de los productos industriales. Pero ese sentimiento de ver que se aumentaba la venta de sus exportaciones trajo el problema o la realidad de que esos obreros son también personas cuya religión y sus formas de vida hay que respetar. La única solución democrática y con futuro es respetar el derecho a la vida de todos.

B.

El País | ATENAS EFE | Domingo 25 de enero de 2015¹⁶

NEONAZIS GRIEGOS SE CONVIERTEN EN LA TERCERA FUERZA POLÍTICA DEL PAÍS

El partido Amanecer Dorado logró hoy convertirse en tercera fuerza política del país, pese a que la mayor parte de su cúpula está en la cárcel acusada de presuntas actividades criminales.

Tras el recuento de casi el 50 % de los votos, Amanecer Dorado obtuvo el 6,3 % de los votos, un poco menos del 6,9 % obtenido en junio de 2012, y 17 diputados, tan solo uno menos que en los anteriores comicios.



Los partidarios de Amanecer Dorado festejan los resultados. Foto: EFE.

En las europeas de mayo pasado, Amanecer Dorado obtuvo un 9,4 %, lo que ya en ese momento lo convirtió en el tercer partido más votado, si bien no se trataba de elecciones nacionales.

En un mensaje grabado en la cárcel y difundido a través de su página web, el líder de Amanecer Dorado, Nikos Mijaloliakos, celebró los resultados y habló de una "victoria considerable si tenemos en cuenta que no recibimos un tratamiento democrático y en igualdad".

Mijaloliakos acusó a políticos y medios de comunicación de haber excluido a su partido del debate político y de haberle sometido a una "guerra de calumnias".

Durante todo el periodo electoral, el líder neonazi ha acusado al Gobierno de impedir que pueda hacer campaña como el resto de formaciones por no permitir que ningún miembro de la cúpula del partido salga de la cárcel para participar en los mítines.

De los dieciséis diputados de Amanecer Dorado, siete, entre ellos Mijaloliakos, están en prisión preventiva, otros tres en arresto domiciliario y dos en libertad condicional con prohibición de participar en actos políticos.

Sobre ellos recaen diversas acusaciones, entre otras las de pertenencia y dirección de organización criminal.

Entre sus electores están aquellos griegos hartos de los partidos tradicionales que han gobernado Grecia hasta la actualidad y que han contribuido a crear un sistema basado en el clientelismo.

En la presente campaña los ultraderechistas han variado su actitud y además de mostrarse más accesibles a la prensa local y extranjera -de la que generalmente recelan-, trataron de pulir su imagen con un cambio también en el perfil de sus candidatos.

Si bien gran parte de los que concurrían a las elecciones europeas de mayo eran antiguos militares, las listas de las nacionales las engrosan pequeños comerciantes y trabajadores autónomos, quienes son el grueso de su base electoral.

1.3. ¿Existieron manifestaciones neonazis en nuestro país en los últimos 5 años? Investiguen y compartan en clase lo averiguado.

2. ¿Qué son los crímenes contra la humanidad (también conocidos como delitos de lesa humanidad) y los genocidios?

2.1. ¿Cuál fue el primer genocidio del siglo XX?

2.2. Investiguen qué otros genocidios y crímenes contra la humanidad sucedieron en el siglo XX.

3. Lean el siguiente texto:

Siempre ante Dios y el mundo el más fuerte tiene el derecho de hacer prevalecer su voluntad. La historia da la prueba: ¡al que no tiene la fuerza el "derecho en sí" no le sirve de nada! Un tribunal mundial sin una policía mundial sería una broma. (...) Toda la naturaleza es una formidable pugna entre la fuerza y la debilidad, una eterna victoria del fuerte sobre el débil. Nada más que podredumbre habría en toda la naturaleza si fuera de otro modo. Se corromperían los estados que pecan contra esta ley elemental. Ustedes no necesitan buscar mucho tiempo por un ejemplo de semejante podredumbre que trae la muerte. ¡Lo ven en el actual Reich! (...).

Discurso de Adolf Hitler pronunciado el 13 de abril de 1923.

3.1. ¿Qué significa que el más fuerte tiene derecho de hacer prevalecer su voluntad? ¿Prevalecer sobre quién o quiénes? ¿Quiénes serían los más fuertes?

3.2. ¿Qué relaciones pueden realizar entre las consignas que le propone el profesor Wenger al grupo y el discurso de Hitler? Por ejemplo, la consigna "fuerza por la disciplina".

4. Ante la propuesta del profesor Wenger, los y las estudiantes eligen conformar un grupo al que llamarán "La Ola". ¿Qué cosas los identificaban como grupo y cómo describirían su identidad?

4.1. Proponemos que se reúnan en grupos y evalúen qué sucede en la película en la construcción de un grupo de pertenencia. ¿Dónde radicaba el atractivo para la mayoría de los/as alumnos/as de "igualarse" al interior del grupo y diferenciarse en relación al resto de las personas?

4.2. ¿Cómo creen que incidieron la obediencia, el poder y el liderazgo? Analicen qué significa cada uno de estos conceptos y cómo inciden en la conformación del grupo "La Ola".

PARA LOS/AS DOCENTES:

1. Reflexioná sobre el rol docente, la construcción de autoridad desde una perspectiva ética y deontológica, y lo que nos lleva a los límites del quehacer en el aula con las y los estudiantes.

2. El profesor Wenger propuso un experimento en el cual los objetivos no estaban explícitos; las y los estudiantes seguían consignas sin que encontrarán un espacio para la discusión y la reflexión. En este sentido, ¿cómo ponderás el “experimento social” que pone en juego el docente en la película y sus implicancias ético-pedagógicas?

3. Identificá en la película cómo impacta en las subjetividades de las y los alumnos la propuesta del docente.

4. Se presentan diversos conflictos tanto en la representación de la Shoa, como en general de todo genocidio y crímenes de lesa humanidad. Esto también se ve reflejado en el caso argentino al representar la dictadura y la construcción de la memoria en el cine. Existen distintas formas de trabajar la construcción de la memoria colectiva. Las películas pueden ser un recurso didáctico sumamente útil para profundizar estos temas en el aula. ¿Qué tenés en cuenta a la hora de seleccionar el material?

5. Te sugerimos estos recursos audiovisuales para reflexionar sobre la selección del material a la hora de trabajar en la construcción de la memoria.

- **Memoria de los Campos (1945).** La película está liberada en Internet y hecha con material documental de los ejércitos soviéticos aliados. Participó Alfred Hitchcock y no es muy conocida por razones que son muy interesantes para tratar el tema de historia y memoria. También invita a reflexionar sobre el mundo de posguerra y la guerra fría.
- **El triunfo de la voluntad (1935).** Interesante película hecha por el nazismo, dirigida por Helene B. A. «Leni» Riefenstahl, para entender el

ideario nazi, la exaltación nacionalista y la pureza racial. Sin embargo, siempre es polémico el uso de estos materiales, aun cuando sean fuentes históricas valiosas. En este caso cuenta además con gran valor estético, lo que añade otras dimensiones como el arte, el cine como *mass media* y su relación con lo político ideológico, y nos previene de posturas maniqueas al estilo malo-bueno/feo-lindo.

- **Los Rubios (2003).** Película documental argentina-estadounidense sobre la dictadura argentina, dirigida por Albertina Carri, sobre el guión que ella escribiera en colaboración con Alan Pauls. En el film se cuestiona cómo se trabaja sobre la construcción de la memoria. La realizadora busca rearmar la identidad de sus padres y encuentra que sólo es posible el diálogo con la propia identidad. Marca vacío, orfandad y ausencia, allí donde otras películas han preferido tender lazos conductores, y eligiendo hacer de ese vacío su tema y su relato. Cuenta Albertina Carri que tomó la decisión de eludir en la película todo aquello que dejara una imagen concreta de sus padres ya que no quería generar la ilusión de que a través del documental era posible conocerlos.

4.2. ¿Qué opinás sobre el uso de estos recursos?

ACTIVIDAD 6





Título original: *Va, vis et deviens.*

Director: Radu Mihaileanu.

País: Francia.

Año: 2005.

Duración: 153 minutos.

Propósitos: Trabajar los conceptos de racismo y xenofobia en relación a la construcción de identidades y a las memorias colectivas.

Objetivos: Visibilizar las implicancias del racismo en la vida cotidiana y en la construcción de la propia subjetividad.

Palabras clave: Racismo - xenofobia - segregación - identidades - inclusión - repatriación.

PARA LOS/AS ALUMNOS/AS:

1. ¿Cuál es el conflicto que desarrolla la película?

2. ¿Por qué sólo algunos etíopes refugiados en Sudán fueron repatriados a Israel? ¿Conocen el significado de la palabra "repatriar"? Indaguen sobre este concepto y su relación con lo que sucede con los Falashas.

3. ¿Cuáles son las representaciones del "ser judío" que se ponen de manifiesto en la película?

4. Lean el texto de Ricardo Feierstein, *Qué significa ser judío hoy* y analicen: ¿cuáles son las posturas alrededor de la identidad judía que encuentran en el texto? ¿Pueden hallar estas posturas reflejadas en la película? Señalen en qué momento y a través de qué escenas.

Qué significa ser judío hoy

SOPA "DE" POLLO O SOPA "CON" POLLO¹⁷

Por **Ricardo Feierstein**

La historia es real y ocurrió hace unos años, en una de esas "mesas redondas" -que en este caso fue rectangular- que los judíos solemos realizar para exponer diferentes puntos de vista sobre un tema polémico (y que, generalmente, terminan con cada uno yéndose a su casa sin haber variado un ápice sus posturas previas).

En este caso éramos sólo dos participantes y la cuestión en debate giraba alrededor de la observancia de los preceptos y rituales como manera -exclusiva u optativa- de reafirmar la identidad judía.

- Explicaré mi posición con un ejemplo - dijo el señor mayor, de origen judío alemán y estricto apego a una ortodoxia rigurosa.

- Vamos a suponer que tenemos una sopa de pollo, ese rico y nutritivo alimento de nuestras abuelas europeas. En la mesa hay muchos invitados. Entonces, comienzo a agregar agua a la olla que contiene la preparación, para poder conseguir mayor cantidad de porciones. Llega un momento en que la receta original está tan aguachenta que ya deja de ser sopa de pollo y pasa a ser otra cosa, un híbrido sin definición ni denominación. Esta es la cuestión. Cuando queremos agradar a todo el mundo, no perder a ningún posible adherente, entonces comienzan las renunciaciones: se puede fumar en sábado, comer jamón alguna vez, no concurrir a los rezos matinales... y se termina perdiendo la sopa de pollo.

Hubo algunos aplausos. Decidí recoger el guante.

- Voy a tomar el mismo ejemplo culinario citado por el compañero. Pero lo referiré a un episodio verídico: la conquista de la ciudad de Santa Clara por parte de los jóvenes guerrilleros del movimiento cubano 26 de julio, en 1958, durante la lucha contra Batista.

Eran comandados por un combatiente legendario, el Che Guevara. Cuando la población recibió como héroes a sus hambrientos y barbudos liberadores, un campesino se acercó a la comandancia con un pollo en la mano y dijo, dirigiéndose al comandante rebelde:

- Este es nuestro último animal y lo guardábamos para usted. Queremos

que el liberador de nuestra ciudad pueda tener una buena comida, después de la batalla.

- ¿Y los compañeros?- preguntó el Che.

- Somos doscientos soldados, comandante. Y sólo hay un pollo. Tú tienes la prioridad- le dijo el cocinero

- Te equivocas, *compay*.

Acto seguido, el Che trozó en pequeños pedazos el único animal disponible, lo lanzó a la gran olla donde se cocinaba la magra sopa de las raciones y declaró:

- Hoy, día de la conquista de Santa Clara, todos los combatientes comeremos pollo.

- En efecto -concluí-, algunos tendrían un hueso con carne, otros pedacitos desparramados y muchos sólo el gusto diluido en el caldo. Pero todos podrían tener una experiencia sobre el sabor de ese alimento celosamente guardado por el campesino cubano.

Igual sucede con el judaísmo, en la versión opuesta a la de mi interlocutor. Estarán aquellos que dedican su vida a estudiar el Talmud, los que cumplen los 613 preceptos, los que santifican el sábado o hacen usar peluca a sus mujeres. Pero también los muchachos kibutzianos en Israel, los judíos negros de Etiopía, los combatientes de Mordejai Anilevich en Varsovia, los honestos artesanos de Odesa o los característicos norteamericanos de Nueva York, que viven de manera distinta, cada uno, su identidad.

El mural que está al frente del Museo de las Diásporas, en Jerusalén, con retratos de los muy diversos tipos judíos del mundo -blancos, negros, amarillos, de nariz aguileña o respingada, altos y bajos, morochos y rubios y pelirrojos- demuestra el absurdo de pretender visiones raciales o generalizadoras de un pueblo tan amplio y disperso. ¿Todos podrán sentir el sabor y el olor del pollo o se trata de una comida para elegidos, seres superiores a la masa del pueblo y que se consideran, a sí mismos, los únicos judíos reales frente a los otros?

Obviemos por un instante al Che (aunque en ese momento estaba en la sede representativa de un grupo derechista israelí, al que no entusiasmó

demasiado la mención). Lo concreto es saber si estamos hablando de sopa de pollo o sopa con pollo. De un judaísmo para todos o sólo para una "selecta minoría".

Las dos posturas sobre esta temática son diáfanas y opuestas: una sostiene que, ante el avance de la asimilación, cada medida concesiva o adaptativa no hace más que estimularla (y cita como ejemplo el aumento numérico de los estudiantes ortodoxos y de los asistentes a sus agrupaciones). La otra posición dice que, más allá de situaciones coyunturales transitorias (líderes destacados o momentos de incertidumbre y confusión ante el desarrollo de los conflictos mundiales), no es serio suponer que la "totalidad" de los judíos se harán religiosos observantes: más bien lo contrario, sobre todo en el último siglo. Se trataría, entonces, de abrir y/o posibilitar nuevos lugares para las diferentes versiones del judaísmo que hoy conviven en el planeta. Ya que excluirlos, concluye, llevará a la desaparición del pueblo y la supervivencia de algunas sectas minoritarias como conclusión.

5. ¿Qué piensan los falashas que van a Israel sobre qué es ser judío y qué es Israel? ¿Cómo imaginan que será su vida en Israel?

5.1. ¿Cómo se materializa el racismo en la vida de Schlomo y de los Falashas?

5.2. Describan los momentos y las escenas en las que se pueden observar prácticas racistas.

5.3. A la luz de lo que sucede en la película, cómo opera el racismo en relación con la construcción de las identidades y la pertenencia o no a determinados grupos. Tengan en cuenta la escena en donde Schlomo, ya adulto, es parte del ejército israelí como médico, y en medio de una escaramuza socorre a un niño palestino que fue herido.

¿Qué sucede en esa escena, quién lo insulta y cuáles son los insultos que recibe? Podés consultar la *Guía para jóvenes: Igual de diferentes*, INADI, 2014, en particular el Capítulo 2¹⁸.

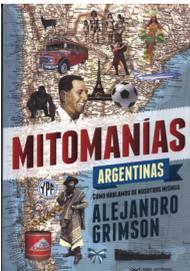
6. Respondan las siguientes preguntas teniendo en cuenta la escena en la sinagoga, donde se discute sobre el color de piel de Adam.

6.1. Según la argumentación del personaje de Michael Leibovici, ¿por qué se produce la esclavitud? ¿Qué significado tiene el color de piel negro?

6.2. ¿Por qué les parece que es tan importante discutir sobre el color de piel de Adam?

6.3. En la historia de la Iglesia Católica Romana también nos encontramos con discusiones relacionadas con el estatus al que pertenecían determinados grupos humanos. ¿Cuáles fueron estos grupos y en qué momento se dieron estas discusiones?

7. ¿Cómo se manifiesta el racismo en nuestra sociedad? ¿Sobre quienes recaen las prácticas racistas? ¿Cuáles son los mitos racistas y los estereotipos más comunes? Para contestar, les proponemos que miren los siguientes videos:



Mitomanías argentinas: mitos racistas, Canal Encuentro:

“Los argentinos bajamos de los barcos”; “En nuestro país no hay racismo porque no hay negros”; “Los mataron a todos en la guerra del Paraguay”. De formas burdas o refinadas, este tipo de sentencias confirman un extendido prejuicio discriminador que invisibiliza la existencia de la población afrodescendiente y de pueblos originarios. Con la ayuda de Horacio Fontova como invitado, se demuestra la falsedad de este tipo de afirmaciones. Duración: 26 minutos
http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=122561

18 - Disponible en <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2014/10/guia-j%C3%B3venes-somos-iguales-y-diferentes.pdf>



Educ.ar. Minisitios sobre Pueblos indígenas:

"Pese a los mitos y prejuicios, la Argentina es mestiza". Entonces, ¿de dónde venimos los argentinos? ¿Qué culturas incidieron en la conformación de nuestra actual identidad? Este proyecto, elaborado en conjunto por Canal Encuentro y Conectar Igualdad, propone un recorrido hacia las raíces de nuestro ser nacional y nos acerca, a través de textos, audios y videos, la mirada y la voz de los pueblos originarios de Argentina en toda su diversidad y riqueza.

- Los mapuches hoy:

<http://pueblosoriginarios.encuentro.gov.ar/html/#>

- Dejar de ser indios:

<http://pueblosoriginarios.encuentro.gov.ar/flash/#/Mercado%20de%20Trabajo>

8. ¿Por qué el director de la película eligió contarnos la historia de los Falashas a través de la vida de Schlomo, este niño etíope que no nació judío y que no pertenecía a este colectivo? Para contestar a esta pregunta les proponemos analizar el siguiente texto sobre la relación entre identidad y memoria.

Memoria e Identidad: La historia de una relación¹⁹

Por John R. Gillis

El significado de cualquier identidad individual o grupal, es decir, un sentido de igualdad a través del tiempo y del espacio, es mantenido por el recuerdo; y lo que es recordado está definido por la identidad asumida. Que las identidades y memorias cambien a través del tiempo tiende a ser oscurecido por el hecho de que muy seguido nos referimos a ambas como si tuvieran el estatus de objetos materiales [...]. Necesitamos tener presente que memorias e identidades no son cosas fijas, sino representaciones o construcciones de realidad, fenómenos más subjetivos que objetivos. (...) nosotros estamos constantemente revisando nuestras memorias para que encajen en nuestras identidades actuales. Si la memoria tiene sus políticas así también las identidades. (...) el mundo occidental se ha acostumbrado por más de dos siglos a pensar que identidad es un objeto limitado en tiempo y espacio, algo con comienzos y finales claros, con su propia territorialidad.

...las identidades y memorias son altamente selectivas, inscriptivo más que descriptivo, sirviendo intereses particulares y posiciones ideológicas. Así como memoria e identidad se apoyan la una a la otra, éstas también sustentan ciertas posiciones subjetivas, límites sociales, y por supuesto, el poder.

En la sociedad contemporánea, cada uno de nosotros entra diariamente en una multitud de situaciones – la casa, el trabajo, tiempo libre, grupos de pareja – cada una de las cuales es un mundo con su propia historia distintiva. La vida ya no puede ser vivida secuencialmente en una sola línea de tiempo;...

...identidad y memoria son construcciones políticas y sociales, y deberían ser tratadas como tales. No podemos seguir asignándoles la categoría de objeto natural, [...] no existen más allá de nuestras políticas, nuestras relaciones sociales y nuestras historias. Tenemos que tomar responsabilidades de sus usos y abusos, reconociendo que cada declaración de identidad involucra una opción que no nos afecta sólo a nosotros sino también a los demás.

19 - "Memory and identity: the history of a relationship", en John Gillis (editor), *Commemorations. The Politics of National Identity*, Princeton University Press. Traducción: Natalie Abad de Ruhr.

PARA LOS/AS DOCENTES:

1. En la película vemos cómo las madres y los padres de las/os compañeras de Schlomo ejercen presión sobre la institución escolar para que transfieran al niño a otra escuela. La excusa es que temen que la escuela baje el nivel, pero el director aclara que en realidad temen por las enfermedades que el niño africano pueda contagiarles.

1.1. ¿Conoces casos similares en las escuelas de nuestro país, en donde se haya ejercido presión para que la institución expulse a un/a estudiante? ¿Cuáles fueron las causas?

1.2. ¿Cómo debe intervenir la escuela frente a este tipo de demandas?

1.3. ¿Cuál debería ser la intervención del docente ante estas situaciones?

2. Otra cuestión interesante sobre la que vale la pena reflexionar es **¿cómo podemos evitar la estigmatización de determinados colectivos, cuando deseamos abordar los contenidos relacionados con sociedades, regiones, países o poblaciones que viven situaciones de pobreza extrema, violencia estructural y subdesarrollo?**

Por ejemplo, cuando describimos en el aula la pirámide poblacional de un país como Sierra Leona, ¿interpelamos a la historia de la región para explicar las causas profundas de esta realidad? ¿Somos conscientes que al describir estas realidades sin hacer mención a los procesos históricos y a los conflictos sociales y económicos que llevaron a su surgimiento, podemos transmitir una imagen cristalizada de estas sociedades, naturalizando estos fenómenos?

MATERIAL
RECOMENDADO
PARA TRABAJAR
EN EL AULA



LIBROS



Atencio, C. (2012). *Documentos temáticos INADI: Migrantes y discriminación*. Buenos Aires: INADI.



Domínguez, M. V. (2015). *2do. Parlamento Federal Juvenil INADI. Material de Apoyo para la Realización del Ensayo* [Publicación Digital]. Buenos Aires: INADI. Recuperado de <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2015/03/material-para-ensayo.pdf>



Pacecca, A. P. y Penchaszadeh, M. I. (2015) *“[Re]pensar la inmigración en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela”* s.f. [Publicación Digital]. Buenos Aires: Educ.ar. Ed. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://valijainmigracion.educ.ar/index.html>



Lucio, M. (2013). *Documentos temáticos INADI: Racismo: Hacia una Argentina sin Discriminación*. Buenos Aires: INADI.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa (2008). *La discriminación en la Argentina: casos para el debate en la escuela*. Buenos Aires: Autor.



Sánchez, A., Majul, A., et al. (2014). *Guía para jóvenes: somos iguales y diferentes*. Buenos Aires: INADI.



Van Dijk, Teun A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

MATERIAL AUDIOVISUAL



Ciclo Canal Encuentro: Igual de Diferentes. Miniserie documental de 5 capítulos, coproducidos por Canal Encuentro y el INADI. Cada capítulo aborda distintos factores de discriminación: personas migrantes, aspecto físico, orientación sexual e identidad de género, situación socioeconómica y discapacidad. Cada eje temático está trabajado para develar ciertos mecanismos que la subjetividad de muchos/as jóvenes comparte en el armado de grupos de pares con rasgos hostiles hacia otros compañeros/as. Ganadora del Premio AFSCA Construyendo Ciudadanía 2013. Disponible en <http://inadi.gob.ar/igual-diferentes/>



Ciclo Canal Encuentro: No dejes que los prejuicios hablen por vos. Este material audiovisual se propone invitarnos a que nos replanteemos los prejuicios y estereotipos que moldean nuestra percepción de la realidad empobreciéndola y que no nos permiten ver más allá de ellos, ni nos dejan valorar la riqueza de la diversidad. Disponible en <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/spots-canal-encuentro/>



Canal Encuentro. Documental Huellas. Arte argentino. Caricaturas e historietas. La historia del arte argentino y sus manifestaciones plásticas: de la pintura rupestre a la década de los ochenta. Una propuesta que recorre el camino y la experiencia artística de Argentina, desde el arte prehispánico argentino, la presencia del arte colonial en la actualidad y la función del retrato en el siglo XIX hasta los primeros modernos, la escultura, los impresionistas, el realismo, la llegada del arte abstracto -y más tarde del pop art-, la historieta y la caricatura. Producido por el Centro de Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de San Martín, el programa cuenta con el asesoramiento de profesores e investigadores vinculados con el Instituto de Altos Estudios Sociales de dicha universidad. Disponible en http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=50921

Educ.ar. Minisitios sobre Pueblos indígenas. Este sitio web nace como un complemento de la serie televisiva Pueblos originarios, que en sus tres temporadas documentó la diversidad de contextos y ambientes, formas de vida y cosmovisiones que se dan actualmente en nuestro país. La serie, además, se propuso mostrar al público en general (incluyendo en este grupo a los miembros de los pueblos indígenas actuales) cada una de las formas de vida de esas comunidades como partes significativas de una totalidad que es la sociedad argentina, para complejizar una concepción unilineal según la cual lo nacional se construyó sin la presencia o participación indígena. Disponible en <http://pueblosoriginarios.encuentro.gov.ar/>



PELÍCULAS



Bolivia
Director: Israel Adrián Caetano.
País: Argentina.
Año: 2001.
Duración: 75 minutos.



Escritores de la Libertad
Título original: *Freedom Writers*.
Director: Richard LaGravenese.
País: Estados Unidos.
Año: 2007.
Duración: 123 minutos.



Machuca
Director: Andrés Wood.
País: Chile.
Año: 2004.
Duración: 121 minutos.



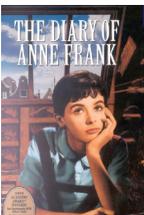
El hombre de al lado
Director: Mariano Cohn, Gastón Duprat.
País: Argentina.
Año: 2009.
Duración: 103 minutos.



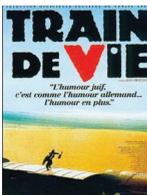
Vidas Cruzadas
Título original: *Crash*.
Director: Paul Haggis.
País: Estados Unidos.
Año: 2004.
Duración: 112 minutos.



El huevo de la serpiente
Título original: *Ormens ägg*.
Director: Ingmar Bergman.
País: Suecia.
Año: 1977.
Duración: 159 minutos.



El diario de Ana Frank
Título original: *The Diary of Anne Frank*.
Director: George Stevens.
País: Estados Unidos.
Año: 1959.
Duración: 170 minutos.



El tren de la vida
Título original: *Train de vie*.
Director: Radu Mihăileanu.
País: Francia.
Año: 1998.
Duración: 103 minutos.

LITERATURA



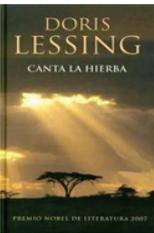
Presagio de Carnaval, Liliana Bodoc.



Maus, Art Spiegelman.



El diario de Ana Frank, Ana Frank.



Canta la hierba, Doris Lessing.



Sefarad, Antonio Muñoz Molina.



inadi

Instituto Nacional
contra la Discriminación,
la Xenofobia y el Racismo

inadi
20
años



Ministerio de
Justicia y Derechos Humanos
Presidencia de la Nación

LA
ESCUELA
CONTRA EL
RACISMO