

Diciembre de 2016

Los manuales escolares allanan el camino hacia el desarrollo sostenible

Pocos instrumentos tienen más capacidad para moldear la mente de los niños y jóvenes que los materiales de enseñanza y aprendizaje empleados en las escuelas. Los manuales escolares no solo transmiten conocimientos, sino también valores sociales e identidades políticas, así como una perspectiva de la historia y el mundo. Los docentes y los alumnos confían en que los manuales escolares constituyen fuentes de información fidedignas y objetivas, y asumen que son veraces y equilibrados y reposan en las conclusiones científicas y prácticas pedagógicas más recientes. En algunos contextos, los manuales escolares son los primeros, y a veces únicos, libros que pueden leer los jóvenes (Lässig y Pohl, 2009). En la mayoría de las aulas determinan lo que enseñan los docentes y cómo lo hacen.

No obstante, tal como demuestra este documento de política, en muchos países los manuales no abordan aún de manera integral, clara y justa ciertos conceptos cruciales para la cohesión social, la estabilidad política y el futuro del planeta, entre ellos la igualdad entre hombres y mujeres, los derechos humanos, la protección ambiental, la paz y la no violencia, y la diversidad cultural. Todos los gobiernos deberán examinar y revisar con urgencia sus manuales escolares para garantizar que su contenido abarque esas ideas, que son parte integrante de la Meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Más que ninguna otra meta de educación, la Meta 4.7 toma en cuenta las finalidades humanistas y morales de la educación, y la manera en que éstas se reflejan en las

políticas, los contenidos de los programas de estudios y la preparación de los docentes. La meta reconoce también el papel fundamental de la cultura y las dimensiones culturales de la educación: “Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”.

Este documento de política se presenta para conmemorar el Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 2016), en el marco del mandato del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) de realizar un seguimiento de las metas relativas a la educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Es el tercero de una serie de documentos de política sobre los manuales escolares publicados este año por el Informe GEM. Su presentación tiene lugar tras la publicación del Informe GEM 2016 “La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos”, que expone un nuevo análisis del contenido de los documentos curriculares.

La orientación de este documento hacia los manuales escolares está directamente relacionada con el indicador global establecido para la Meta 4.7, que pretende

METODOLOGÍA

El documento de política reposa sobre todo en nuevos análisis para el Informe GEM de 2016. Este análisis reúne tres conjuntos de datos de manuales escolares de secundaria de historia, educación cívica y ciudadana, estudios sociales y geografía. La gran mayoría de los manuales se tomaron del Instituto Georg Eckert de Investigación Internacional sobre Manuales Escolares de Alemania, que posee la colección más extensa de manuales escolares de todo el mundo de esas asignaturas. La mayoría de los manuales corresponden a la escuela secundaria superior, en lugar de a la de primer ciclo. Se analizaron los manuales aplicando protocolos de codificación estándar, elaborados tras mucha experimentación y pruebas de fiabilidad entre codificadores (Bromley et al., 2016).

Las conclusiones de este análisis se complementan también con un análisis teórico de estudios de investigación seleccionados que presentan descripciones detalladas de la manera en que las historias y contextos de los países determinan si se deben incluir temas importantes en los manuales, y la manera de hacerlo.

determinar en qué medida la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad entre los géneros y los derechos humanos, forman parte de las políticas educativas, los programas de estudio, la formación de docentes y las evaluaciones de los alumnos de los países. Los manuales escolares están vinculados principalmente con la aplicación de políticas y los objetivos de los programas de estudio, aunque también con la preparación de los docentes y la evaluación de los alumnos.

Aumenta el énfasis en el medio ambiente en los manuales escolares

La educación ayuda a los alumnos a comprender los problemas ambientales, sus consecuencias y los tipos de medidas necesarias para solucionarlos. El enfoque principal para hacer frente a los desafíos ambientales es la educación formal. Las pruebas demuestran que los contenidos curriculares inciden en el conocimiento de los alumnos sobre cuestiones ambientales. En la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE de 2006 acerca de las competencias científicas para el mundo de mañana, era más probable que los alumnos de países en los que los programas de estudios abordaban el desarrollo sostenible respondieran correctamente a las preguntas sobre ciencias ambientales, que los alumnos de otros países con niveles de desarrollo similares (OCDE, 2009).

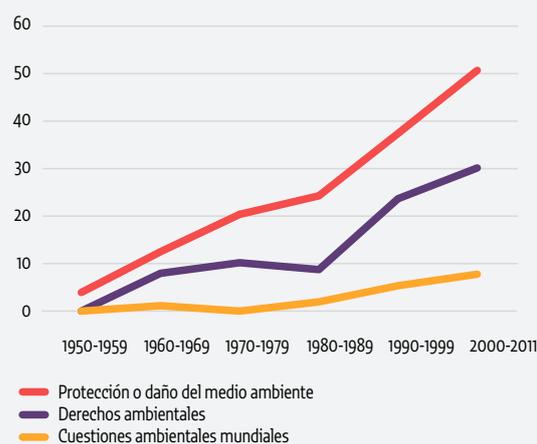
A pesar de que en más de la mitad de los marcos curriculares no se menciona aún el cambio climático, tal como demuestra el Informe GEM de 2016, en los últimos 40 años se ha dado más cabida al medio ambiente en los

manuales de la enseñanza secundaria. El porcentaje de manuales que hablan de la protección o el daño ambiental en el periodo desde 2000 (50%) es más del doble de aquel del periodo de 1970 a 1979 (20%) (Figura 1). En América Latina y el Caribe, el 80% de los manuales escolares tratan el tema del medio ambiente desde el año 2000, en comparación con el 32% en África Septentrional y Asia Occidental (Bromley et al., 2016; Bromley et al., 2011).

FIGURA 1:

El medio ambiente es un tema que cobra importancia en los manuales escolares

Porcentaje de manuales escolares que mencionan explícitamente una cuestión ligada al medio ambiente



Notas: tamaño de las muestras para cada periodo: 54 manuales para 1950-1959, 88 para 1960-1969, 108 para 1970-1979, 103 para 1980-1989, 131 para 1990-1999 y 219 para 2000-2011.

Fuente: Bromley et al., (2016).

Reconocer los problemas mundiales y la capacidad de actuar de los alumnos

En el decenio de 1950, casi ninguno de los manuales escolares analizados abordaba los problemas ambientales en tanto que asuntos mundiales, sino que se prefería enmarcarlos únicamente en el contexto nacional, mientras que entre 2000 y 2011 el 30% lo hacía (Figura 1). Un manual de estudios sociales de Jamaica para el octavo curso, por ejemplo, presenta la cuestión del medio ambiente como más mundial que nacional (Figura 2). En primer lugar ofrece una ilustración técnica del calentamiento mundial y después explica por qué el cambio climático provocará sequías, inundaciones y huracanes (Bromley et al., 2011).

FIGURA 2:

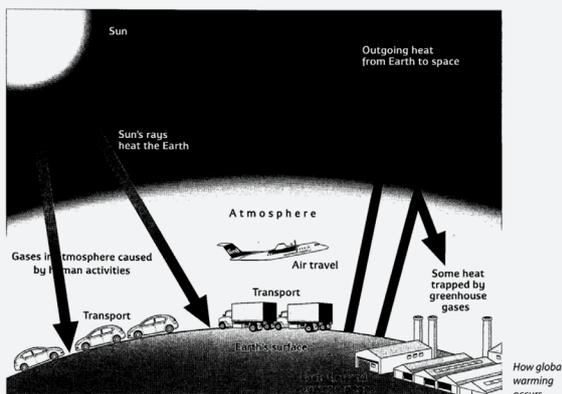
Un manual escolar de Jamaica enseña a los niños a abordar los problemas ambientales desde un punto de vista mundial y conservar los recursos desde uno local

Global warming

Scientists are now predicting that there will be more frequent and powerful hurricanes in coming years because of a gradual rise in temperatures around the world, known as **global warming**. These powerful hurricanes will cause more floods and landslides in Jamaica and other parts of the Caribbean region. Global warming will also cause more severe droughts in the dry season. Global warming is a worldwide problem or concern to people in Europe, Asia, Africa, the Americas and the Caribbean.

Many scientists believe that global warming has been caused, or at least is being made worse, by human activities. When we burn **fossil fuels** such as oil, gas or coal, we create large quantities of the gas carbon dioxide. Carbon dioxide is perfectly safe – it is a natural part of what we breathe out or **exhale** – but scientists believe that large quantities of the gas build up, high in the atmosphere, and create a kind of blanket that wraps round the Earth and traps the warmth of the sun. This is called the **greenhouse effect**. This 'blanket' is gradually making temperatures on the Earth's surface higher, causing global warming. This is the reason why everyone is being encouraged to use cleaner energy sources such as solar power, wind power and hydro-electricity, which will not release carbon dioxide into the atmosphere.

► Why do you think these are called *cleaner* energy sources?



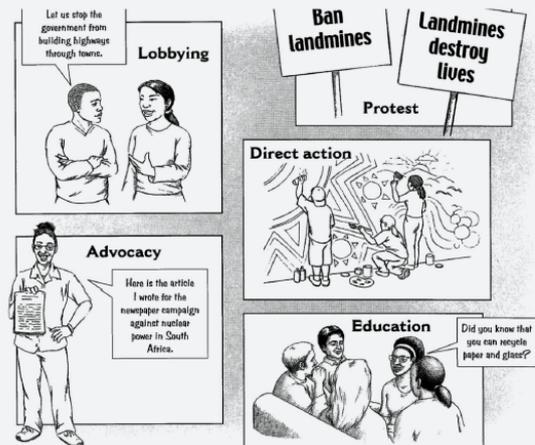
Fuente: Allen-Vassel y Fraser (2008) en Bromley et al. (2011).

Un manual de estudios sociales de Sudáfrica de 2008 para el décimo curso adopta un enfoque activista. La dimensión ambiental se integra en una sección sobre la educación ciudadana. En lugar de centrarse en los problemas de Sudáfrica, la parte sobre el medio ambiente comienza poniendo de relieve la creciente toma de conciencia en el mundo de la escasez de los recursos naturales. Esta visión de la educación ambiental está vinculada explícitamente a la ciudadanía activa mediante el cabildo, la protesta, la promoción y la acción directa (Figura 3).

Además de garantizar que a los problemas ambientales se les enfoque desde un punto de vista mundial, es esencial que los manuales promuevan el sentido de agencia de los alumnos, así como sus habilidades y competencias de resolución de problemas ambientales, de tal forma

FIGURA 3:

Un manual escolar de estudios sociales de Sudáfrica vincula la educación sobre el medio ambiente y la ciudadanía activa



Activity 27: Working in your environment

1. Brainstorm about any organisations or groups that you know in your school or your community that are taking care of some of the needs in your environment, such as dealing with litter, saving water, pollution from factories, dealing with sick and stray animals or growing trees.
2. Decide which of these organisations you would like to work with – either to help them do what they are already doing or to suggest something new that they could begin to do to achieve their goals.
3. Work with them for two to three months.
4. During this time, keep written records of what you are doing.
5. Evaluate the success of your work and share this with the organisation when you leave (you may stay on after three months if you would like to).

New word

lobbying means trying to convince governments, companies or households to do things differently.

Assessment criteria for this activity include your response to the topic, that you have worked with your chosen organisation for the prescribed period, that you have kept written records of the work you have done, that you have worked effectively as a group, you have a well-presented project and that you have put in time and effort.

Caring for the environment 125

Fuente: Potenza et al. (2002) en Bromley et al. (2011).

que puedan propiciar un cambio en sus comunidades y sus vidas diarias. En Hong Kong (China), por ejemplo, un manual interactivo de geografía sobre la creación de ciudades sostenibles se dirige a los alumnos como individuos y les pide que tomen medidas para conservar, respetar y proteger el medio ambiente (Figura 4).

De manera similar, un manual de inglés para el noveno curso publicado en Etiopía en 2011 alienta a los alumnos a reflexionar sobre la manera en que sus actos inciden en cuestiones del medio ambiente urbano, y les pide que lean y escriban sobre la contaminación y los problemas conexos en las zonas donde viven. Además, contiene textos cortos que dan consejos acerca de cómo los individuos pueden mantener limpias sus aldeas y ciudades, y adoptar estilos de vida sostenibles (Gebregeorgis, 2016).

FIGURA 4:
Un manual escolar de geografía de Hong Kong (China) ofrece una plataforma para que los alumnos debatan sobre medidas individuales encaminadas a adoptar estilos de vida más sostenibles

a. Business sector

The business sector must learn to manage their businesses in an environmentally friendly way by adopting **green practices**.

For instance, the government has set up the **CIC Zero Carbon Building** in Kowloon Bay in 2012 to demonstrate how renewable energy resources, green building designs and environmentally friendly practices can be incorporated into office buildings.

The government promotes the spirit of **corporate social responsibility** so that business corporations contribute to the society in the form of donations, community projects and volunteer services.

b. Civic engagement and responsibility

Public participation is an important contribution to protect our environment. We can simply start by **changing our lifestyles** in such ways as stopping over-consumption [Fig 4.17]. We can also participate in environmental related activities and programmes to learn more about environmental protection.

The government also needs to encourage people to actively participate in public consultations and to voice their opinions actively to build a caring community.

Learn from PHOTOS

- To learn about ways of low-carbon living
- To reflect whether oneself is practising low-carbon living

1. Refer to Fig 4.17. Explain why re-use of materials is a way to support low-carbon living.
2. Suggest some more tips for low-carbon living.
3. Reflect upon your daily activities. Do you practise a low-carbon way of living?

CIC Zero Carbon Building 零碳天地 Corporate social responsibility 企業社會責任

Fuente: Lin et al. (2014).

Algunos manuales escolares siguen presentando una imagen errónea de las cuestiones ambientales

Aunque los manuales se centran cada vez más en el medio ambiente, algunos rechazan ciertas conclusiones científicas sobre el cambio climático. A otros se les critica la manera en que describen la relación entre el daño ambiental y la actividad humana.

En Alemania, los manuales escolares vinculan explícitamente las cuestiones ambientales mundiales, la escasez de recursos y los conflictos. La inmensa mayoría (73%) de los 49 manuales de educación cívica y geografía utilizados en 2015 aborda la relación entre el estrés ambiental y los conflictos. A los habitantes de los países en desarrollo se les presenta como responsables del estrés ambiental que sufren, y se les considera incapaces de solucionar sus problemas ambientales o relacionados con los conflictos. En algunos casos se mencionan el cambio climático y las emisiones de carbono, pero no se tratan asuntos como las intervenciones de las multinacionales o los patrones de consumo en los países más ricos. En cambio, el crecimiento de la población y las tecnologías anticuadas de los países en desarrollo se consideran las principales causas de los problemas ambientales y los conflictos. Muchas fotografías muestran a las personas de países en desarrollo en tanto que combatientes, refugiados o individuos que necesitan ayuda, lo que transmite una impresión de peligro, caos y pasividad. Los esfuerzos de los países más pobres, como la India, por solucionar sus problemas ambientales no se evocan (Ide, 2016).

Algunos manuales de los Estados Unidos no contienen pruebas exactas y científicas en relación con el medio ambiente y el cambio climático. Cuatro manuales de ciencias de sexto curso publicados en 2007 o 2008, empleados en California, indicaban que los seres humanos podrían estar influyendo en el cambio climático, pero precisaban que se trataba de una cuestión sobre la que no todos los científicos estaban de acuerdo (Román y Busch, 2016): No todos los científicos están de acuerdo sobre las causas del calentamiento mundial. Algunos de ellos piensan que el aumento de 0,7 grados centígrados de las temperaturas del planeta en los últimos 120 años podría deberse en parte a las variaciones naturales del clima (Prentice Hall, 2008).

Los manuales no solo ponen en duda las causas del cambio climático, sino que hacen hincapié en sus efectos positivos y tildan los negativos de inciertos: *El calentamiento mundial podría tener algunos efectos positivos. Los agricultores de algunas zonas que son frescas ahora podrían sembrar dos cultivos por año en lugar de uno. Ciertos lugares que son muy fríos actualmente para la agricultura podrían convertirse en tierras agrícolas. No obstante, es probable que muchas consecuencias del calentamiento mundial sean menos positivas. Las temperaturas más elevadas evaporarían el agua de suelos expuestos, como las tierras agrícolas aradas. La tierra seca se dispersa fácilmente. Por tanto, algunos campos fértiles podrían convertirse en "cuencas de polvo"* (Prentice Hall, 2008). Lo anterior podría restar urgencia a que los alumnos reaccionen ante el cambio climático, e incluso hacerles creer que se trata de un fenómeno beneficioso para los seres humanos. Ninguno de los manuales escolares analizados hacía un llamado a la acción que hablara explícitamente del comportamiento de los alumnos o la necesidad de adoptar medidas de atenuación (Román y Busch, 2016).

De igual modo, el examen de siete manuales escolares de ciencias de la Tierra y ciencias ambientales, empleados comúnmente en los Estados Unidos, concluyó que ninguno de ellos aclaraba las relaciones entre la contaminación, el efecto invernadero y el cambio climático. En ninguno se mencionaba que el cambio climático ya estaba teniendo lugar y había influido en el medio ambiente, lo que podría reforzar la idea falsa de los alumnos de que no verían las consecuencias del cambio climático durante su vida (Choi et al., 2010).

Hay quienes han aducido que los manuales se deben mejorar en gran medida ofreciendo un enfoque integral del medio ambiente, el desarrollo sostenible y las consecuencias negativas de los desastres tanto naturales como causados por el ser humano. Por ejemplo, en el estado de Madhya Pradesh (India), los manuales escolares son principalmente un medio para proporcionar a los niños datos científicos, y en ellos los esfuerzos por contextualizar la educación sobre el medio ambiente son insuficientes o nulos; así pues, se podría utilizar como experiencia de aprendizaje la tragedia de gas de 1984 en Bhopal, la capital de ese estado (Iyengar y Bajaj, 2011).

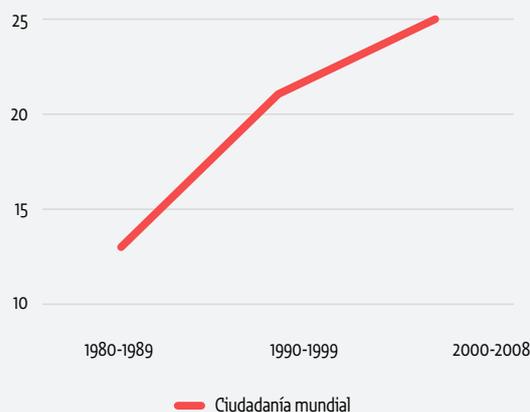
A pesar de los progresos, se sigue estudiando poco la ciudadanía mundial

La educación para la ciudadanía mundial tiene por finalidad inculcar a los alumnos la idea de pertenecer no solo a su propio país, sino a entidades transnacionales y mundiales más amplias, y mostrarles las dificultades a las que se enfrentan. Incluye principios mundiales como los derechos humanos, la democracia y la justicia social (Davies, 2006). Los países han ido incorporando cada vez más contenido sobre la ciudadanía mundial en los programas de estudio, a fin de preparar a los ciudadanos para un mundo interconectado, pero la inclusión sigue siendo baja. Durante el periodo entre 2000 y 2008, en todo el mundo, en el 25% de los manuales se mencionaba la ciudadanía mundial, en comparación con el 13% en los años ochenta (Figura 5). En América Latina y el Caribe tuvo lugar el mayor incremento, ya que de un 20% de manuales en los que se hablaba de ciudadanía mundial en los años ochenta, se pasó a un 50% en el primer decenio de este siglo (Bromley et al., 2016).

FIGURA 5:

Uno de cada cuatro manuales escolares mencionaba la ciudadanía mundial entre 2000 y 2008

Porcentaje de manuales escolares que contienen una mención explícita de la ciudadanía mundial



Notas: tamaño de las muestras para cada periodo: 129 manuales para 1980-1989, 119 para 1990-1999 y 165 para 2000-2008.

Fuente: Bromley et al., (2016).

De 559 manuales escolares de secundaria de 76 países del periodo entre 1970 y 2008, el porcentaje de los que hacían referencia a hechos acaecidos fuera de las

fronteras del país se incrementó de cerca de un 30% a principios de los setenta a más de un 40% a finales del primer decenio de este siglo (Buckner y Russell, 2013). Pero esto supone que aún un 60% de los manuales de secundaria de las asignaturas pertinentes de los distintos países prácticamente no evocan de ningún modo acontecimientos que tienen lugar fuera de ellos.

No obstante, han aumentado las veces que se evoca la globalización. En los años setenta no había ninguna mención, pero a finales del primer decenio del siglo XXI se trataba la cuestión en casi un 40% de los manuales. La globalización económica representó un 46% de dichas menciones, mientras que la globalización política un 28% y la globalización sociocultural un 25% (Buckner y Russell, 2013).

La ciudadanía mundial pasa a ocupar un lugar junto a la ciudadanía nacional

Al tiempo que los manuales procuran cada vez más impartir conocimientos y valores mundiales, siguen centrándose en crear un sentido de identidad nacional inculcando valores e ideales nacionales. De 76 manuales escolares de secundaria de estudios sociales e historia de diversos países, casi el 90% de los que hacían referencia a la ciudadanía mundial también mencionaban cuestiones sobre la ciudadanía nacional a finales del primer decenio de este siglo, lo que indica que ambas concepciones de la ciudadanía son compatibles y cada vez se pueden encontrar más en un mismo manual escolar (Buckner y Russell, 2013).

En la República de Corea, un estudio documentó el rápido crecimiento de la educación para la ciudadanía mundial examinando tendencias en los manuales de educación cívica, partiendo del número promedio de menciones de los principales temas nacionales y mundiales en cada página. A las cuestiones ligadas a la ciudadanía mundial como el “mundialismo” se les prestaba poca o ninguna atención en los decenios de 1980 y 1990, aunque sí tenían clara pertinencia en el primer decenio de este siglo. Mientras que los temas ligados a la ciudadanía mundial no se trataban tan frecuentemente como los relativos a la ciudadanía nacional, había una mención cada cinco páginas (Moon y Koo, 2011).

La coexistencia de distintos niveles de ciudadanía (local/regional, nacional y mundial) se ilustra en un manual español de 2008, en el que se ve a un individuo dentro

de anillos concéntricos de ciudadanía enmarcados en los derechos humanos y las leyes nacionales (**Figura 6**). El libro señala Todos somos ciudadanos del mundo... Como ciudadanos del mundo, estamos protegidos por derechos humanos que se aplican a toda la humanidad... Los derechos humanos se derivan de nuestra condición humana, no de nuestra nacionalidad (Buckner y Russell, 2013; Mario, 2008).

FIGURA 6:
Un manual escolar de educación cívica de España plasma la integración de los conceptos de ciudadanía nacional y mundial



Fuente: Mario (2008) en Buckner y Russell (2013).

La enseñanza de los derechos humanos es fundamental para la educación para la ciudadanía mundial

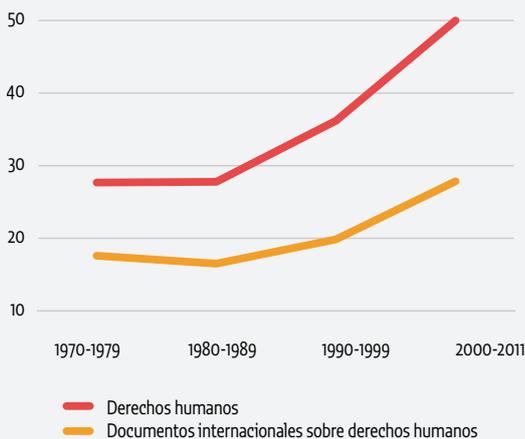
La educación en materia de derechos humanos, que cobró importancia durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), promueve valores, creencias y actitudes que alientan a todos los individuos a defender sus propios derechos y los de los demás. Crea un entendimiento de la responsabilidad común de todos de hacer realidad los derechos humanos en cada comunidad (Naciones Unidas, 2012). Permite a los alumnos de todo el mundo comprender que son miembros de una comunidad mundial y que en ella se les debe considerar seres humanos individuales (Meyer et al., 2010). Como tal, constituye un elemento clave de los modelos curriculares de la ciudadanía mundial.

El refuerzo de la educación en materia de derechos humanos desde 1970 puede apreciarse en la frecuencia con la que se han citado los derechos humanos y documentos internacionales sobre derechos humanos en los manuales de estudios sociales de secundaria (Figura 7). Mientras que en el 28% de los manuales del periodo entre 1970 y 1979 se dedicaba un texto a analizar la situación de los derechos humanos, esta cifra subió al 50% en el periodo entre 2000 y 2011. Este incremento fue mayor en el África Subsahariana, donde el porcentaje pasó del 15% al 60%; por su parte, donde menos se aborda la cuestión es en el África Septentrional y Asia Occidental (un 36%, en comparación con un 14% anteriormente) (Bromley et al., 2016).

FIGURA 7:

En los manuales escolares se ha puesto mayor énfasis en los derechos humanos, especialmente desde 1990

Porcentaje de manuales en los que se mencionan los derechos humanos y documentos internacionales sobre derechos humanos



Notas: tamaño de las muestras para cada periodo: 108 manuales entre 1970-1979, 103 entre 1980-1989, 131 entre 1990-1999 y 219 entre 2000-2011.

Fuente: Bromley et al. (2016).

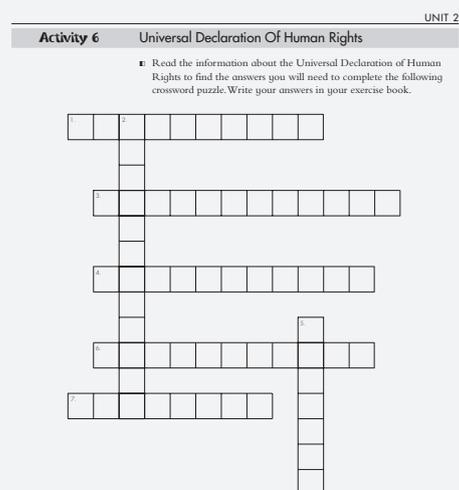
De forma similar, el número de manuales en los que se citan documentos internacionales sobre los derechos humanos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Carta de las Naciones Unidas y la Convención sobre los Derechos del Niño, pasó del 18% en los setenta al 28% en el primer decenio del siglo XXI. En estudios anteriores se han destacado ejemplos de países. Por ejemplo, un manual de educación cívica del segundo ciclo de enseñanza secundaria del Japón de 2006 contiene un debate a fondo sobre la evolución internacional de los

derechos humanos y su codificación en el sistema de las Naciones Unidas, mencionando específicamente la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos y la Carta de las Naciones Unidas (Meyer et al., 2010). Un manual de estudios sociales del décimo curso de Samoa utiliza un crucigrama para transmitir a los alumnos conocimientos acerca de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Figura 8).

También se está dando mayor énfasis a la educación sobre el Holocausto en la enseñanza de los derechos humanos. Se espera proporcionar a los alumnos conocimientos y aptitudes que les permitan convertirse en ciudadanos mundiales responsables y activos que piensen de forma crítica, valoren la dignidad humana y el respeto, rechacen prejuicios que conduzcan a la violencia y el genocidio, y contribuyan a crear un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro (Bromley, 2013; Bromley y Russell, 2010). Un análisis de 89 manuales escolares publicados en 26 países desde el año 2000 demuestra que la educación sobre el Holocausto se imparte cada vez más enmarcada en los derechos humanos universales, y no como un hecho histórico europeo aislado, lo que refleja las expectativas crecientes acerca del significado humanista y universal del aprendizaje sobre el Holocausto (Carrier et al., 2015).

FIGURA 8:

En Samoa, un manual escolar de estudios sociales para el décimo curso utiliza un crucigrama para transmitir conocimientos sobre los derechos humanos



Fuente: Departamento de Educación de Samoa (2001).

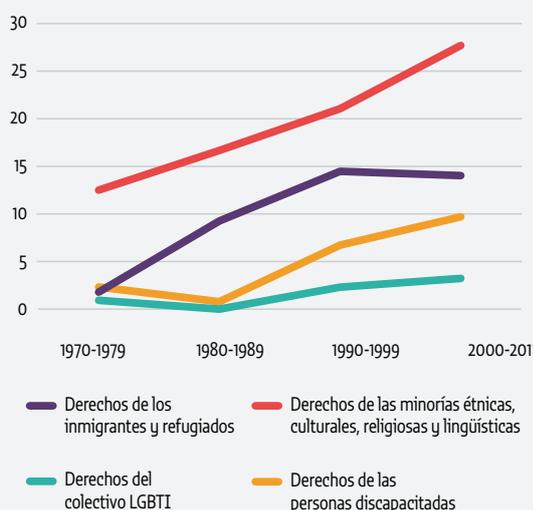
Muchos manuales escolares no logran aún ayudar a los alumnos a valorar la diversidad

Desde el decenio de 1970 ha aumentado el interés por la educación multicultural para inculcar el respeto de la diversidad, empoderar a las minorías y grupos desfavorecidos, y abordar problemas relativos a la igualdad y la equidad. No obstante, un nuevo análisis para el Informe GEM demuestra que a pesar de que ha habido ciertos progresos, en muchas partes del mundo todavía se aborda poco la diversidad, tal como reflejan los porcentajes de manuales escolares que mencionan a los grupos siguientes como titulares de derechos: inmigrantes y refugiados; personas discapacitadas; personas lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales (LGBTI); y otras minorías étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas (Figura 9) (Bromley et al., 2016).

FIGURA 9:

Solo el 9% de los manuales escolares tratan de los derechos de las personas discapacitadas, y el 3% los de las personas del colectivo LGBTI

Porcentaje de manuales escolares que contienen una declaración explícita sobre la igualdad de los grupos minoritarios



Notas: tamaño de las muestras para cada periodo: 108 manuales entre 1970-1979, 103 entre 1980-1989, 131 entre 1990-1999 y 219 entre 2000-2011.

Fuente: Bromley et al. (2016).

El porcentaje de inclusión de los **derechos de los inmigrantes y los refugiados** ha aumentado constantemente entre 1970-1979 y 1990-1999, ya que pasó del 1% al 14%, pero no avanzó más en el periodo entre 2000 y 2011. Donde más se trata la cuestión es en América Latina y el Caribe y en Europa y América de Norte, donde uno de cada cinco manuales mencionan los derechos de los inmigrantes y los refugiados (Bromley et al., 2016).

Aunque en los países de Europa y América de Norte se toman en cuenta cada vez más los derechos de los inmigrantes y los refugiados, algunos manuales escolares producen y reproducen estereotipos comunes sobre la migración y los migrantes. En Austria, por ejemplo, la migración y la diversidad se consideraban problemas en 22 manuales de secundaria de geografía e historia utilizados entre 2011 y 2013: *La migración es uno de los factores más importantes del desarrollo de la población y uno de los problemas fundamentales que han enfrentado la economía y la sociedad, la política y la cultura en el pasado, y que siguen enfrentando hoy en día*. Dichos manuales tienden a tener en cuenta solo a ciertos grupos de inmigrantes; así pues, se da más relevancia a personas del África Subsahariana y Septentrional y Asia Occidental, y se representan poco otros inmigrantes, como los de otros países europeos (Hintermann et al., 2014).

Del mismo modo, un estudio en Francia sacó a la luz un patrón de estereotipos negativos de los inmigrantes en 29 manuales de 2007 de primaria y secundaria de distintas asignaturas. En la mayoría de las imágenes aparecían las minorías raciales en situación de pobreza o viviendo en condiciones difíciles. Se encontraron muchas insinuaciones insidiosas, como una fotografía en un libro de matemáticas que mostraba a dos niñas durante una evaluación de geometría. Mientras que la alumna de origen inmigrante reprobaba, la originaria del país aprobaba (Universidad Paul Verlaine – Metz, 2008).

Los derechos de las personas discapacitadas se mencionan únicamente en un 9% de los manuales de estudios sociales de secundaria, porcentaje que aumentó lentamente a partir de un nivel muy bajo del 2% en el periodo entre 1970 y 1979. En todo el mundo, las personas discapacitadas tienen poca cabida en los manuales escolares, lo que perpetúa su invisibilidad y desventaja. En Sudáfrica, solo se encontraron imágenes de personas discapacitadas en dos de los 40 manuales empleados en 2015 (Adonis, 2015). En España, en 36 manuales de educación física de secundaria publicados entre 2000 y 2006, solo 45 de 3316 ilustraciones (1%) correspondían a

personas discapacitadas. Además, en las que mostraban a personas discapacitadas, las mujeres (24%) aparecían menos que los hombres (58%) (un 18% era de hombres y mujeres) (Táboas-Pais y Rey-Cao, 2012).

Una comparación de manuales escolares de Inglaterra (Reino Unido) y la República Islámica del Irán muestra resultados similares en ambos países. En siete manuales de secundaria de inglés como lengua extranjera de Irán, solo 21 imágenes de 4015 (0,5%) eran de personas discapacitadas, y solo dos eran de niños. En los manuales de Inglaterra de la enseñanza primaria, solo siete imágenes de 867 (0,8%) eran de personas discapacitadas. Los manuales iraníes e ingleses tienden a representar a las personas discapacitadas hospitalizadas o "en cama" debido a un accidente de coche o, probablemente, una enfermedad temporal (Hodkison et al., 2016).

Se han visto progresos en algunos manuales en lo que respecta a la inclusión de información o imágenes de personas discapacitadas. Un manual mexicano contiene una ilustración inspiradora de la discapacidad, que muestra un grupo mixto de niños con y sin discapacidad jugando baloncesto (Figura 10).

Los derechos de las **personas lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales (LGBTI)** figuran en solo el 3% de los manuales de estudios sociales de secundaria, sin que se haya registrado prácticamente ningún cambio desde los setenta. Donde más se abordan los derechos del colectivo LGBTI es en América Latina y el Caribe (20%), seguido por Europa y América del Norte (10%). En África Subsahariana y Septentrional y Asia Occidental, en menos del 5% de los manuales se reconoce el colectivo LGBTI (Bromley et al., 2016).

La poca inclusión de esta cuestión se corresponde con conclusiones anteriores de que las escuelas no están incorporando con éxito elementos vinculados a la diversidad sexual en sus planes de estudio (Banks, 2009; Terra y Bromley, 2012). De 548 manuales de estudios sociales de secundaria, solo el 3% expone la discriminación contra individuos del colectivo LGBTI (Terra y Bromley, 2012). En Sudáfrica, la diversidad sexual representaba el 1% del contenido de tres manuales de décimo curso sobre orientación para la vida, y no se hacía referencia al colectivo LGBTI en el tema de los derechos humanos. Aunque en los manuales se promueve la tolerancia de la diversidad, la de tipo sexual se excluye repetidamente. Además, la mayoría de los debates sobre la diversidad sexual y de género tienen lugar en contextos de violencia y abuso sexual (Wilmot y Naidoo, 2014).

FIGURA 10:

En México, un manual de primaria de educación cívica contiene una ilustración bastante inspiradora de la discapacidad



Fuente: Herrera et al. (2014).

Mientras que los manuales escolares que no tratan la diversidad sexual y de género transmiten el mensaje implícito de que las personas con orientaciones sexuales e identidades/expresiones de género diferentes no forman parte de la sociedad, en algunos manuales se presenta explícitamente a los individuos del colectivo LGBTI de forma negativa (UNESCO, 2016). En ciertos manuales y materiales curriculares de China, Filipinas, Hong Kong (China), la República de Corea y Tailandia persisten estereotipos negativos y se proporciona información errónea, estigmatizadora y discriminatoria sobre el colectivo LGBTI (PNUD y USAID, 2014; UNESCO, 2015).

Algunos países han logrado avances utilizando ejemplos en manuales escolares que presentan a personas del colectivo LGBTI. En Suecia, por ejemplo, mientras que los manuales más antiguos muestran solo a parejas heterosexuales y familias nucleares, los recientes amplían el matrimonio para incluir el matrimonio entre personas del mismo sexo, así como la estructura familiar para incluir a las parejas que se casan por segunda vez y a los medio hermanos e hijastros.

Desde el decenio de 1970 se trata cada vez más la cuestión de las **minorías étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas**, pero solo uno de cada cuatro manuales de estudios sociales de secundaria hacía referencia a las minorías étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas en el periodo entre 2000 y 2011. Donde más se trata la cuestión es en primer lugar en América Latina y el Caribe (40%), y en segundo lugar en Europa y América del Norte (35%). Por el contrario, en África Septentrional y Asia Occidental el porcentaje, de aproximadamente un 3%, es el más bajo (Bromley et al., 2016).

Esta cifra general se refleja en estudios de caso de países. En Turquía, de los 245 manuales escolares que se utilizaron en las distintas asignaturas en el año académico 2012/2013, la mayoría no abarcaba las culturas, estilos de vida e historias de las minorías étnicas y religiosas. Una excepción es la inclusión reciente de los alevíes, una minoría religiosa, en un manual de cultura religiosa y moral del duodécimo curso (Çayır, 2015). En el Japón, los manuales de inglés como lengua extranjera del primer ciclo de secundaria publicados entre 1987 y 2002 tenían en cuenta una diversidad de países, pero no la diversidad de grupos étnicos dentro del país (Yamada, 2011).

Además de la falta de diversidad, algunos manuales han sido criticados por sus interpretaciones estereotipadas y simplistas de las minorías étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas. En Hong Kong (China), un capítulo titulado "Vivir en Hong Kong" proponía la actividad "Harmonía racial", que consistía en rellenar espacios en blanco. En ésta se veían caricaturas de una mujer filipina diciendo "Soy filipina. Soy empleada doméstica en Hong Kong"; un británico diciendo "Soy profesor de inglés"; una mujer japonesa diciendo "Tengo un restaurant de sushi en Hong Kong"; una mujer china diciendo "Shanghai es mi ciudad natal"; y un joven indio diciendo "Estudio en una escuela internacional" (Dervin et al., 2015).

En los Estados Unidos, nueve manuales de historia de secundaria empleados en 2008 no mencionaban que un cierto número de líderes de organizaciones musulmanas influyentes dentro y fuera de los Estados Unidos había condenado los ataques del 11 de septiembre y alentado a los musulmanes a aliviar el sufrimiento de las víctimas. Omitir este tipo de información puede impedir a los alumnos tener en cuenta puntos de vista diferentes y rebatir estereotipos sobre otras culturas y pueblos (Romanowski, 2009).

Con frecuencia, impartir enseñanza acerca de las minorías étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas

es más complicado en situaciones posteriores a conflictos. Un análisis de 573 manuales de estudios sociales de secundaria de 80 países del periodo entre 1950 y 2011 demostró que en vez de incorporar textos multiculturales, los manuales de los países en situaciones posteriores a conflictos hacen hincapié en la identidad nacional (Lerch, 2016).

Los manuales escolares pueden atizar o prevenir los conflictos y la violencia

Los manuales escolares de historia pueden poner de relieve la diversidad social, cultural y étnica, y promover el respeto mutuo y la tolerancia. Al incluir mensajes explícitos e implícitos de paz, inclusión y reconciliación, la descripción histórica escogida puede reducir las divisiones sociales y contribuir a promover la paz y la no violencia. Por el contrario, los manuales inexactos y desequilibrados pueden dar lugar a menosprecio, conflicto y violencia, mediante el fomento de un nacionalismo estrecho, sesgos políticos y religiosos, la fuerza física y la militarización, y la propaganda (Greaney, 2006).

Para que la educación contribuya a la consolidación de sociedades pacíficas, los manuales escolares deberán proporcionar una plataforma de debate sobre la prevención de conflictos, así como la resolución y la reconciliación. A pesar de una tendencia ascendente desde el periodo entre 1980 y 1989, solo el 10% de los manuales contienen una declaración explícita acerca de la prevención de conflictos o los mecanismos de resolución de conflictos y reconciliación (en los planos individual, nacional o internacional), incluidos, por ejemplo, manuales del Líbano y el Perú (**Figura 11**). El porcentaje más alto de manuales que hacen referencia a los mecanismos de resolución de conflictos y reconciliación, de aproximadamente el 15%, se encuentra en América Latina y el Caribe, así como en el África Subsahariana (Bromley et al., 2016).

Atizar la intolerancia y los prejuicios mediante los manuales escolares

Los manuales escolares que glorifican la guerra y los héroes militares, excluyen las perspectivas pluralistas, o menoscaban otros pueblos o etnicidades, promueven un entorno en el que resulta difícil inculcar la paz, la no violencia y la reconciliación. Los manuales escolares y los planes de estudio han desempeñado un importante papel

FIGURA 11:**Pocos manuales escolares ofrecen oportunidades de debatir sobre las maneras de prevenir y resolver los conflictos**

Porcentaje de manuales escolares que contienen una declaración explícita sobre la prevención de conflictos y la resolución/reconciliación



Notas: tamaño de las muestras para cada periodo: 54 manuales entre 1950-1959, 88 entre 1960-1969, 108 entre 1970-1979, 103 entre 1980-1989, 131 entre 1990-1999 y 219 entre 2000-2011.

Fuente: Bromley et al., (2016).

al alimentar tensiones sociales y conflictos violentos. En Rwanda, antes del genocidio, por ejemplo, los gobiernos dominados por los hutus utilizaban los manuales para difundir una versión de la historia diseñada para originar prejuicios contra los tutsis, que se presentaban como intrusos que habían conquistado el país, impuesto el feudalismo y oprimido a los campesinos hutus (King, 2014).

En el Pakistán se han criticado los manuales escolares por dar carácter de normalidad al militarismo y la guerra, e incluir prejuicios y errores y distorsiones históricos, con lo que se promueven la intolerancia y el fanatismo (Afzal, 2015). Los manuales pakistaníes de lenguaje y estudios sociales de 1995 a 2010 contienen muchos textos sobre batallas militares de principios de la historia islámica y guerras entre el Pakistán y la India. Los pakistaníes destacados, con excepción de los héroes militares y líderes del movimiento nacionalista, se dejan por fuera (Naseem, 2014).

Los manuales pakistaníes publicados después de la reforma curricular nacional de 2006 siguen haciendo énfasis en las guerras con la India e ignorando en gran

medida las iniciativas de paz (Nayyar, 2013; Peace and Education Foundation, 2016). Por otra parte, los manuales dan continuidad a un discurso de conflicto y agravios históricos entre musulmanes e hindúes, en lugar de estudiar el potencial para la resolución de conflictos y la reconciliación (Peace and Education Foundation, 2016). Los manuales de historia de la India de 2002, por su parte, culpan al Pakistán, y es patente que no son objetivos en relación con ciertos elementos musulmanes de la historia de la región (Joshi, 2010).

En el Afganistán se elaboraron manuales escolares con contenido violento, agresivo y militarista entre 1986 y 1992, que se siguieron utilizando durante varios años más. Éstos estaban altamente politizados y promovían la división social y la violencia. Por ejemplo, se proponían ejercicios que consistían en contar balas y bombas para enseñar las matemáticas, y se empleaban referencias extremistas para enseñar a leer y escribir (Spink, 2005; Woo y Simmons, 2008). Desde 2001, los manuales del Afganistán ponen de relieve la paz, pero los nuevos libros son de mala calidad y permanecen muchos de los textos que fomentan la división política (Burde, 2015; Spink, 2005; Vanner et al., 2016).

Algunos manuales no reconocen la existencia de otros. Los manuales escolares de Israel y Palestina presentan la historia y la situación actual desde puntos de vista unilaterales que ofrecen descripciones mucho más negativas que positivas del otro, y brindan poca información sobre la vida diaria religiosa, cultural y social. En 74 manuales israelíes y 94 palestinos, la gran mayoría de los mapas omiten la existencia de la otra entidad. De 83 mapas de libros palestinos, el 58% no tenía fronteras dentro del área ni referencia alguna a Israel, y la zona se denominaba Palestina en su totalidad. De igual forma, el 76% de los 258 mapas de los manuales israelíes no señalaba ninguna frontera entre las zonas israelí y palestina, aunque sí se marcaban las fronteras entre Israel y los países vecinos, y en ellos no aparecía el nombre de Palestina (Adwan et al., 2014).

En muchos países de Europa y América del Norte, la memoria colectiva descrita en algunos manuales de historia universal ha dado una imagen de las sociedades islámicas y árabes llena de violencia y conflicto, lo que puede promover ideas estereotipadas de las comunidades musulmanas y la intolerancia contra ellas. En 72 manuales de historia universal de secundaria de 16 países, entre el 50% y el 75% de todas las referencias al Islam y las

sociedades árabes están vinculadas al conflicto, el nacionalismo, el extremismo o el terrorismo, lo que atribuye a esas sociedades un carácter violento e inestable. Hay referencias positivas de las contribuciones islámicas a la civilización mediante el arte, la ciencia y la arquitectura, pero la gran mayoría de representaciones del Islam y la sociedad árabe son negativas (Wiseman, 2014).

Los progresos hacia la promoción de la paz

Algunos países han desplegado esfuerzos por eliminar contenido contencioso de los manuales escolares, y fomentar la coexistencia pacífica y la cohesión social. Un ejemplo de ello es el de Chipre. En 2003, la parte turcochipriota adoptó un nuevo enfoque de enseñanza de la historia, con miras a crear una cultura de paz. Los manuales de historia publicados en 2004 y revisados en 2005 se centran en las experiencias e historias compartidas de ambos lados de la isla. Incluso en la portada de los libros de 2004 se muestra la unificación, ya que el mapa de Chipre aparece sin línea divisoria. Ciertas frases como “la patria turca” se sustituyeron por otras como “nuestra isla”. La historia se dejó de presentar como marcada por el conflicto. En su lugar, se hace hincapié en ejemplos de coexistencia y cooperación, dando un giro hacia una historia social, cultural y económica compartida (Figura 12) (Papadakis, 2008).

Igualmente, en los Estados Unidos, la manera de abordar la Guerra de Viet Nam en los manuales escolares ha pasado a centrarse cada vez más en el sufrimiento de los soldados, en lugar de glorificar la guerra. En 102 manuales de historia publicados entre 1970 y 2009, la proporción de elementos que dan una imagen negativa de la Guerra de Viet Nam aumentó del 15% a un tercio. En los decenios de 1960 y 1970, los manuales contenían fotografías de helicópteros sobre suelo vietnamita, en las que había soldados ilesos y ninguna persona más. A principios del decenio de 1980, se empezó a incluir en los manuales un gran número de fotografías de soldados heridos llorando, soldados y familiares lamentándose, y veteranos discapacitados. A pesar de esos cambios, la violencia infligida por los estadounidenses a los vietnamitas permanece en gran medida invisible (Lachman y Mitchell, 2014).

En Sri Lanka, los manuales escolares promovieron por mucho tiempo la enemistad entre los grupos étnicos. Los manuales cingaleses presentaban a los reyes de ese grupo étnico como héroes que habían derrotado a los

FIGURA 12:
En Chipre, un nuevo manual de historia ilustra las experiencias compartidas de ambos lados

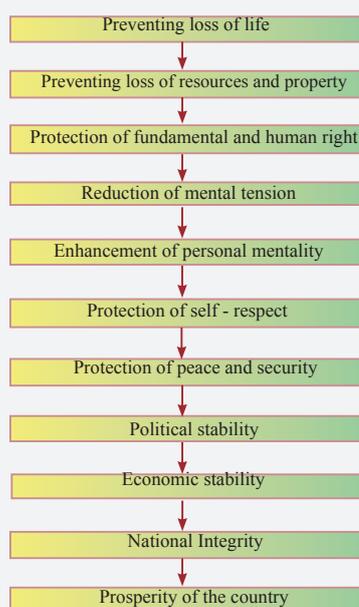


Fuente: Papadakis (2008).

tamiles, los cuales se calificaban de invasores. Los budistas cingaleses se consideraban los únicos que verdaderamente pertenecían a Sri Lanka (Cardozo, 2008). Seis manuales de historia de los cursos séptimo a undécimo publicados en 2007-2008 dejaban de incluir fuertes estereotipos explícitos de los tamiles, pero evocaban muy someramente la historia, cultura y religión de ese grupo étnico, lo que daba una imagen de la historia del país centrada en la etnia cingalesa. Los manuales presentaban personajes destacados casi exclusivamente cingaleses, como los reyes Vijaya Bahu I y Parakramabahu, o importantes

políticos cingaleses. La falta de personajes destacados tamiles o musulmanes da a los alumnos de comunidades minoritarias pocas figuras con las que identificarse. En los manuales tampoco se reconocen interpretaciones alternativas de eventos históricos, ni se alienta a los alumnos a adoptar una posición crítica acerca del pasado (Gaul, 2014). No obstante, Sri Lanka ha conseguido ciertos avances prometedores en cuanto a los manuales. Tras decenios de conflicto y guerra civil entre sus dos comunidades étnicas más grandes, el país ha puesto en marcha varias reformas destinadas a incluir los mecanismos de resolución de conflictos y reconciliación en sus manuales escolares (Figura 13) (Vanner et al., 2016).

FIGURA 13:
En Sri Lanka, un manual escolar de educación cívica para el décimo curso analiza las ventajas de una resolución pacífica de los conflictos



Fuente: Instituto nacional de educación de Sri Lanka (2014).

Los manuales escolares sufren aún del sesgo de género

Los manuales escolares pueden difundir el sesgo de género, los prejuicios y la discriminación mediante representaciones estereotipadas y desequilibradas de hombres y mujeres en textos e ilustraciones. Los sesgos de género en los manuales pueden moldear las identidades de género de maneras que frenan el progreso hacia la igualdad entre los sexos en la educación y el empoderamiento de las mujeres en favor del desarrollo social y económico. El sesgo de género en los manuales es uno de los obstáculos mejor disimulados y más difíciles de superar en la vía hacia la igualdad entre los hombres y las mujeres en la educación (Blumberg, 2008).

SE HA PASADO A PRESTAR MAYOR ATENCIÓN A TEMAS RELATIVOS A LA IGUALDAD DE GÉNERO

El análisis para el Informe GEM arroja que el contenido relativo a la igualdad de género ha aumentado en los manuales de todo el mundo (Figura 14). El porcentaje de manuales en los que se mencionan los derechos de las mujeres se incrementó del 15% en el periodo entre 1946 y 1969 al 37% en el de 2000 a 2011, mientras que las veces en que se abordó la discriminación contra las mujeres pasó del 16% al 38%. Las tasas más altas de inclusión de los derechos de las mujeres en los manuales escolares se encuentran en Europa y América del Norte (43%), y después en el África Subsahariana. Los manuales de África Septentrional y Asia Occidental cuentan con las menores tasas de inclusión, que se sitúan aproximadamente en un 14% (Bromley et al., 2016).

...PERO SE PUEDE MEJORAR MUCHO MÁS AÚN EN CASI TODAS PARTES

Un amplio número de estudios en países como Argelia, España, Francia, el Pakistán, Uganda y Zimbabwe ha señalado la invisibilidad de las mujeres en la enseñanza y los materiales de aprendizaje, y la manera en que ello mantiene la condición marginal de las mujeres en la sociedad. En muchos manuales, relatos, imágenes o ejemplos no se incluye a las mujeres, o se les presenta en papeles sumisos y tradicionales, como realizando labores domésticas o sirviendo a los hombres (Abdelhay y Benhaddouche, 2015; Barton y Sakwa, 2012; Centro Hubertine Auclert, 2013; Durrani, 2008; Gómez-Carrasco, 2016; Mutekwe y Modiba, 2012).

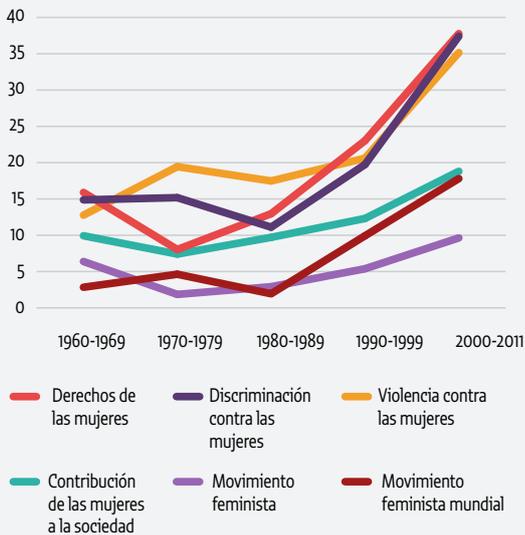
En la República Islámica del Irán, por ejemplo, las mujeres aparecen únicamente en el 37% de las 3115 imágenes de los manuales escolares de primaria y secundaria que se utilizaban en 2006-2007 (Paivandi, 2008). Asimismo, los papeles se describen como específicos para cada sexo en este poema de un manual farsi de segundo curso: La familia es como una mano, en la que cada dedo es un miembro de la familia. En esta mano, el padre es el pulgar, el primer dedo de la mano. Otro dedo, el índice, es nuestra madre, ¡la señora de la casa! Otro dedo es nuestro hermano, que está ahí sentado, ¡junto a la madre! ¿Quién es este? Otro dedo. Sí, cierto. Es nuestra hermana. Yo soy el último, el meñique (Figura 15).

Incluso en algunos manuales escolares de matemáticas, como los de Turquía, los papeles tradicionales de las mujeres en el hogar (madre, hija) se presentan en el contexto de la cooperación. Acompañado por la imagen de una madre y su hija cocinando juntas, el siguiente texto

ilustra este patrón: *Había cuatro huevos en la mesa. Ayse trajo a su madre dos huevos más. Hubo entonces en total 6 huevos* (Aydin et al., 2016).

Por otra parte, rara vez se presenta a las mujeres como trabajadoras. Cuando se habla de mujeres que trabajan fuera del hogar, se da énfasis a actividades ligadas a la enseñanza y otros servicios. Como se demuestra en un ejemplo de Kenya, los hombres aparecen ocupando puestos de líderes políticos, empresarios, profesores, policías o doctores (Figura 16).

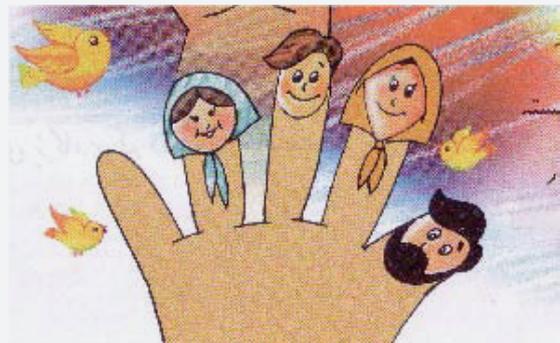
FIGURA 14:
Los manuales escolares incluyen cada vez más mensajes explícitos en favor de los derechos de las mujeres
Porcentaje de manuales escolares que contienen una declaración explícita sobre los derechos de las mujeres



Notas: tamaño de las muestras para cada periodo: 54 manuales entre 1950-1959, 88 entre 1960-1969, 108 entre 1970-1979, 103 entre 1980-1989, 131 entre 1990-1999 y 219 entre 2000-2011 y 2000-2013. Los conjuntos de datos más recientes sobre los derechos de las mujeres y la discriminación corresponden a 2000-2013; para los demás puntos, los conjuntos de datos son de 2000-2011.

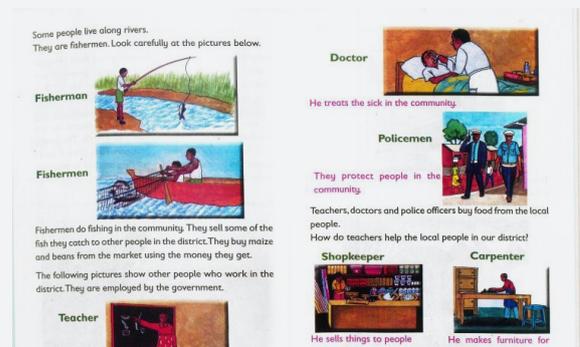
Fuente: Bromley et al., (2016).

FIGURA 15:
En Irán, un manual escolar farsi de segundo curso muestra las diferencias entre los papeles tradicionales de las mujeres y los hombres



Fuente: Paivandi (2008).

FIGURA 16:
En Kenya, en un manual de estudios sociales de primaria, los papeles de las mujeres se asocian a la enseñanza y los servicios



Fuente: Kanjora y Ogula (2011).

A los hombres se les muestra en una variedad mucho más amplia de actividades y ocupaciones que las mujeres. En Italia, los manuales escolares de cuarto curso de 10 editoriales importantes publicados a principios de este siglo asignaban 50 profesiones diferentes a los hombres, pero solo 15 a las mujeres. La diferencia no es solo cuantitativa sino también cualitativa; así pues, las profesiones "masculinas" son mucho más prestigiosas y gratificantes que las "femeninas" (Biemmi, 2015).

En el Líbano, los manuales de educación cívica de los cursos primero a duodécimo publicados entre 2004 y 2012 no presentaban a los hombres y las mujeres como iguales en el ámbito político. De las 155 referencias a la participación política de las mujeres, 114 reflejaban la desigualdad entre los sexos, ya que a los hombres se les mostraba como líderes políticos, que participaban en la toma de decisiones, debates, cumbres y conferencias internacionales. La participación política de las mujeres se limitaba a votar en las elecciones (Shuayb, 2015).

Con frecuencia los manuales escolares no mencionan a las mujeres que han influido en la historia, o no reproducen fielmente las vidas de las mujeres, como concluye un estudio de nueve manuales escolares de historia y educación cívica y nacional de Jordania, y 13 de Palestina, empleados entre los cursos séptimo y duodécimo, y publicados entre 2004 y 2008. En Jordania, los hombres y niños aparecen en el 79% de las imágenes de los manuales de historia, en comparación con un 21% de mujeres y niñas. La situación es aún más patente en Palestina, donde los manuales de historia no prestan atención a los papeles de las mujeres. Un manual de historia de 2004 del décimo curso da ejemplos de científicos e inventores occidentales como John Dalton, Isaac Newton y Albert Einstein, y cita a los dos científicos Marie y Pierre Curie. A pesar de que este manual de historia palestino es el primero en mostrar la fotografía de una mujer, en él se presenta a Marie Curie principalmente como la esposa de Pierre Curie, y no como científica por derecho propio: *En torno al final del siglo XIX y principios del siglo XX, los dos científicos franceses Pierre Curie y su esposa polaca descubrieron ciertos elementos químicos muy radioactivos, como el uranio, el polonio y el radio* (Alayan y Al-Khalidi, 2010).

Sin embargo, hay razones para ser optimista. Algunos países, como Viet Nam, han dado importantes pasos hacia la inclusión de la igualdad de género en sus manuales escolares (Figura 17). Reconociendo que la desigualdad entre los sexos es uno de los principales obstáculos para erradicar la pobreza, Viet Nam ha promulgado varias directivas y políticas, y ha ratificado convenios

FIGURA 17:
Un examen de los manuales escolares en Viet Nam tiene por finalidad incluir más ilustraciones que reflejen una mayor igualdad entre los sexos (izquierda: imagen actual; derecha: imagen propuesta)



Fuente: Ministerio de Educación de Viet Nam (2016).

internacionales en favor de la igualdad de género. En el plano nacional, la estrategia nacional de Viet Nam sobre igualdad de género (NSGE) para el periodo 2011-2020 fija objetivos para la igualdad de género en la educación, la formación, el trabajo y el empleo. El objetivo 3 de la NSGE dispone específicamente que se examinen el contenido y las imágenes de los manuales y se eliminen estereotipos de género, y que se incorpore la perspectiva de género en las políticas, programas y planes de educación.

Recomendaciones

Mejorar los manuales escolares para garantizar que promuevan un desarrollo sostenible puede ser una tarea compleja. Los gobiernos podrían no disponer de la influencia política o el valor para dar un vuelco a las cuestiones y temas que abordan los materiales de enseñanza. Es posible que los puntos de vista opuestos de los grupos de interés dominantes y las minorías excluidas no se puedan conciliar fácilmente. Los países vecinos pocas veces intercambian pareceres sobre asuntos de interés común relacionados con el contenido de los manuales, y cuando lo hacen, los resultados de esa colaboración pueden finalmente no tener incidencia en los manuales definitivos. Durante periodos de enfrentamientos civiles y en países en situaciones posteriores a conflictos, la ira y la desconfianza hacia determinadas comunidades podrían impedir el diálogo. En algunos países, la religión, el nacionalismo y las identidades étnicas podrían estar tan interrelacionados, que fomentar el respeto de otros grupos podría constituir un desafío demasiado grande (Greaney,

2006). Al final, los encargados de escoger el contenido de los manuales podrían decidir que un proceso de examen de los manuales, posiblemente prolongado, contencioso e incluso oneroso, no estaría justificado.

En el Informe GEM se recomienda examinar y revisar los manuales escolares tan pronto se reformen los planes de estudio para ajustarse a las disposiciones de la nueva agenda de desarrollo sostenible. Las directrices relacionadas explícitamente con cuestiones ambientales, la paz y la ciudadanía mundial, el desarrollo sostenible, los derechos humanos y la igualdad de género deben incorporarse en los procesos de examen de los manuales escolares.

En cuanto al medio ambiente y el cambio climático, debe hacerse un verdadero esfuerzo por mejorar los textos, de tal forma que incluyan descripciones exactas desde un punto de vista científico del desafío en los planos mundial y nacional, y detallen específicamente las tareas de los interesados y las responsabilidades individuales.

En lo que concierne la paz, los derechos humanos y la ciudadanía mundial, será necesario, en los manuales, eliminar los estereotipos perjudiciales, evitar omitir hechos pertinentes, e incluir:

- la educación en materia de derechos humanos;
- descripciones precisas y verdaderas de hechos;
- descripciones precisas y verdaderas de grupos e individuos, incluidas las personas discapacitadas, del colectivo LGBTI y de grupos minoritarios;
- la tolerancia;
- la sensibilidad religiosa;
- la ciudadanía responsable;
- la responsabilidad social, cívica y moral;
- la conciencia mundial;
- presentaciones equilibradas de las cuestiones; y
- un uso adecuado de las ilustraciones.

En los manuales escolares se deberá también:

- prestar atención a la medida en que las descripciones históricas i) glorifican el uso de la fuerza física y el poder militar, y ii) minimizan las repercusiones de los conflictos armados en los individuos, las economías y las naciones;
- incluir textos (reales o ficticios) sobre la resolución de conflictos, el respeto de la diversidad y personajes destacados en el plano local, nacional o mundial, con

preguntas y orientación para un debate en el aula y una reflexión personal que ayude a los alumnos a identificarse con modelos de roles positivos;

- incluir ilustraciones para facilitar el debate en clase y la reflexión personal.

En el caso de la igualdad de género, los manuales escolares no deberán limitar a las mujeres a empleos que son una simple extensión de sus actividades domésticas y de cuidado de los hijos. Además de eliminar las representaciones discriminatorias de los sexos, los manuales deberán denunciar las formas comunes de discriminación de género en la sociedad y promover los derechos de las niñas y mujeres y el derecho a la igualdad de género. Los manuales deberán garantizar la equidad de los hombres y las mujeres, y los niños y las niñas, en los aspectos siguientes:

- los textos e ilustraciones;
- los personajes “de héroe” y los de menor importancia que se eligen;
- la posición y tamaño de los personajes en las ilustraciones;
- la presentación o mención de figuras bien conocidas en las esferas de la política, las ciencias, la literatura, el deporte, las artes y la economía.

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel: +33 (1) 45 68 10 36
Fax: +33 (1) 45 68 56 41
www.unesco.org/gemreport

Elaborado por un equipo independiente y publicado por la UNESCO, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo es una referencia autorizada encaminada a informar, ejercer influencia y promover un compromiso genuino en pro de las metas mundiales de educación en el marco de los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).



© UNESCO
ED/GEMR/MRT/2016/PP/28

Referencias

- Abdelhay, B. and Benhaddouche, W. 2015. Gender Stereotyping through Textbook Illustrations: A Case Study of Algerian Middle School Textbook- Spotlight on English 1. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 6, No. 5, pp. 435-40.
- Adonis, C. 2015. Discrimination and biases in textbooks used in South African public schools, Human Sciences Research Council. (Policy Briefs.)
- Adwan, S., Bar-Tal, D. and Wexler, B. E. 2014. Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study. *Political Psychology*, Vol. 37, No. 2, pp. 201-17.
- Afzal, M. 2015. Education and Attitudes in Pakistan: Understanding Perceptions of Terrorism. Washington, DC., United States Institute of Peace. (Special Report.)
- Alayan, S. and Al-Khalidi, N. 2010. Gender and Agency in History, Civics, and National Education Textbooks of Jordan and Palestine. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 2, No. 1, pp. 78-96.
- Allen-Vassel, M. and Fraser, L. 2008. *Social Studies Book 2: Jamaicans Working Together*. Malaysia, Macmillan Caribbean.
- Aydin, H., Helvacı, E., Kofoğlu, E. and Erman, M. 2016. *İlkokul Matematik Ders Kitabı 1 (2. Kitap)*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Banks, J. A. 2009. Multicultural education: Dimensions and paradigms. Banks, J. A. (ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York, Routledge.
- Barton, A. and Sakwa, L. N. 2012. The Representation of Gender in English Textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 20, No. 2, pp. 173-90.
- Biemmi, I. 2015. The Imagery of Gender in Italian Textbooks: Research into Primary School. *Foro de Educación*, Vol. 13, No. 18, pp. 15-35.
- Blumberg, R. L. 2008. The Invisible Obstacle To Educational Equality: Gender Bias In Textbooks. *Prospects*, Vol. 38, No. 3, pp. 345-61.
- Bromley, P. 2013. Holocaust Education and Human Rights: Holocaust Discussions in Social Science Textbooks Worldwide, 1970-2010 *Tertium Comparationis* Vol. 19, No. 1, pp. 14-37.
- Bromley, P., Lerch, J. and Jimenez, J. D. 2016. Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks, Background Paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Paris, UNESCO.
- Bromley, P., Meyer, J. W. and Ramirez, F. O. 2011. The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 4, pp. 517-45.
- Bromley, P. and Russell, S. G. 2010. Holocaust as History and Human Rights: Holocaust Education in Social Science Textbooks, 1970-2008. *Prospects*, Vol. 40, No. 1, pp. 153-73.
- Buckner, E. and Russell, S. G. 2013. Portraying the Global: Cross-national Trends in Textbooks' Portrayal of Globalization and Global Citizenship. *International Studies Quarterly*, Vol. 57, pp. 738-50.
- Burde, D. 2015. *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York, Columbia University Press.
- Cardozo, M. T. A. L. 2008. Sri Lanka: In Peace or in Pieces? A Critical Approach to Peace Education in Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 19-35.
- Carrier, P., Fuchs, E. and Messinger, T. 2015. The International Status of Education about the Holocaust: A Global Mapping of Textbooks and Curricula. Paris, France and Braunschweig, Germany, UNESCO and Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Çayır, K. 2015. Citizenship, Nationality and Minorities in Turkey's Textbooks: From Politics of Non-Recognition to 'Difference Multiculturalism'. *Comparative Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 519-36.
- Centre Hubertine Auclert. 2013. *La Représentation des Femmes dans les Manuels de Français de Seconde Générale, Technologique Et Professionnelle*. Paris, Centre Hubertine Auclert.
- Choi, S., Niyogi, D., Shepardson, D. P. and Charusombat, U. 2010. Do Earth and Environmental Science Textbooks Promote Middle and High school Students' Conceptual Development about Climate Change? Textbooks' consideration of students' misconceptions. *American Meteorological Society*.
- Davies, L. 2006. Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? . *Educational Review* Vol. 58, pp. 5-25.

- Dervin, F., Hahl, K., Niemi, P.-M. and Longfor, R. J. 2015. Introduction. Hahl, K., Niemi, P.-M., Longfor, R. J. and Dervin, F. (eds), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom, Cambridge Scholars Publishing, pp. 1-14.
- Durrani, N. 2008. Schooling the 'Other': The Representation of Gender and National Identities in Pakistani Curriculum Texts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* Vol. 38, No. 5, pp. 595-610.
- Gaul, A. 2014. Where are the Minorities? The Elusiveness of Multiculturalism and Positive Recognition in Sri Lankan History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 2, pp. 87-105.
- Gebregeorgis, M. Y. 2016. Peace Values in Language Textbooks: The Case of English for Ethiopia Student Textbook. *Journal of Peace Education*.
- Gómez-Carrasco, C. J. 2016. La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, No. 3, pp. 1-28.
- Greaney, V. 2006. Textbooks, Respect for Diversity, and Social Cohesion. Roberts-Schweitzer, E., Greaney, V. and Duer, K. (eds), *Promoting Social Cohesion through Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks*. Washington, DC, World Bank Institute, pp. 47-69.
- Herrera, M. E. J., Irene, N. R., Zarate, L. A. M., Castro, R. R. and Elizarraras, M. E. L. 2014. *Formación Cívica y Ética Primer Grado*. Mexico, Secretaría de Educación Pública.
- Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H. and Üllen, S. 2014. Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 1, pp. 79-106.
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A. and Salami, A. 2016. An Analysis of Tthe Cultural Representation of Disability in School Textbooks in Iran and England. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.
- Ide, T. 2016. Critical Geopolitics and School Textbooks: The Case of Environment-Conflict Links in Germany. *Political Geography*, Vol. 55, pp. 60-71.
- Iyengar, R. and Bajaj, M. 2011. After the Smoke Clears: Examining Curricular Approaches to Environmental Education in Bhopal, India. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 3, pp. 424-56.
- Joshi, S. 2010. Contesting Histories and Nationalist Geographies: A Comparison of School Textbooks in India and Pakistan. *South Asian History and Culture*, Vol. 1, No. 3, pp. 357-77.
- Kanjoya, J. and Ogula, P. 2011. *Comprehensive Social Studies Our District 3*.
- King, E. 2014. *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. New York, Cambridge University Press.
- Lachman, R. and Mitchell, L. 2014. The Changing Face of War in Textbooks: Depictions of World War II and Vietnam, 1970–2009. *Sociology of Education*, Vol. 87, No. 3, pp. 188-203.
- Lässig, S. and Pohl, K. H. 2009. History Textbooks and Historical Scholarship in Germany. *History Workshop Journal*, Vol. 67, No. 1, pp. 125-39.
- Lerch, J. 2016. Embracing Diversity? Textbook Narratives in Countries with a Legacy of Internal Armed Conflict, 1950 to 2011. Bentrovato, D., Korostelina, K. V. and Schulze, M. (eds), *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies*, Verlagsgruppe Vandenhoeck & Ruprecht. (The series studies of the Georg Eckert Institute for International Educational Media Research.)
- Lin, C. Y., Bun, M. K., Lok, S. W. and Fai, T. S. 2014. *New HKDSE Interactive Geography: Building a Sustainable City Are Environmental Conservation and Urban Development Mutually Exclusive*. Hong Kong, Aristo.
- Mario, J. A. 2008. *Educación para la Ciudadanía*. SM, E. (ed.). Madrid.
- Meyer, J. W., Bromley, P. and Ramirez, F. O. 2010. Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970–2008. *Sociology of Education*, Vol. 83, No. 2, pp. 111-34.
- Moon, R. J. and Koo, J.-W. 2011. Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 4, pp. 574-99.
- Mutekwe, E. and Modiba, M. 2012. An Evaluation of the Gender Sensitive Nature of Selected Textbooks in the Zimbabwean Secondary School Curriculum. *Anthropologist*, Vol. 14, No. 4, pp. 365-73.
- Naseem, M. A. 2014. Deconstructing Militarism in Pakistani Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 2, pp. 10-24.

- Nayyar, A. H. 2013. A Missed Opportunity: Continuing Flaws in the New Curriculum and Textbooks After Reform. (A study conducted for the Jinnah Institute Islamabad.)
- OECD. 2009. Green at Fifteen? How 15-year-olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Paivandi, S. 2008. Discrimination and Intolerance in Iran's textbooks. New York, Freedom House.
- Papadakis, Y. 2008. History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot Schoolbooks on the "History of Cyprus". Oslo, Norway, International Peace Research Institute.
- Peace and Education Foundation. 2016. Teaching Intolerance In Pakistan: Religious Bias in Public School Textbooks. Islamabad, Peace and Education Foundation (PEF).
- Potenza, E., Mashinini, J. and Slater, S. 2002. OBE for FET Life Orientation Grade 10 Learner's Book. Nasou via Africa, Paarl.
- Prentice Hall. 2008. Focus on Earth Science (California). Upper Saddle River, NJ Pearson Prentice Hall.
- Román, D. and Busch, K. C. 2016. Textbooks of doubt: using systemic functional analysis to explore the framing of climate change in middleschool science textbooks. *Environmental Education Research*, Vol. 22, No. 8, pp. 1158-80.
- Romanowski, M. E. 2009. What You Don't Know Can Hurt You: Textbook Omissions and 9/11. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* Vol. 82, No. 6, pp. 290-96.
- Samoa Department of Education. 2001. Social Studies Year 10 Book One.
- Shuayb, M. 2015. Human Rights and Peace Education in the Lebanese Civics Textbooks. *Research in Comparative & International Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 135-50.
- Spink, J. 2005. Education and Politics in Afghanistan: The Importance of an Education System in Peacebuilding and Reconstruction. *Journal of Peace Education* Vol. 2, No. 2, pp. 195-207.
- Sri Lanka National Institute of Education. 2014. Civic Education Grade 10. Maharagama, National Institute of Education.
- Táboas-Pais, M. I. and Rey-Cao, A. 2012. Disability in Physical Education Textbooks: An Analysis of Image Content. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 29, pp. 310-28.
- Terra, L. and Bromley, P. 2012. The Globalization of Multicultural Education in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1950–2010. *Multicultural Perspectives*, Vol. 14, No. 3, pp. 136-43.
- UNDP and USAID. 2014. Being LGBT in Asia: Thailand Country Report. Bangkok, United Nations Development Programme (UNDP).
- UNESCO. 2015. From Insult to Inclusion: Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity. Paris, UNESCO.
- _____. 2016. Out in the Open: Education Sector Responses to Violence based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression. Paris, UNESCO.
- United Nations. 2012. Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2011 [on the report of the Third Committee (A/66/457)]. Paper presented at the United Nations General Assembly Sixty-sixth Session Agenda Item 64.
- Université Paul Verlaine - Metz. 2008. Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires: Rapport Final Réalisé pour le compte de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité. Metz, Université Paul Verlaine - Metz,.
- Vanner, C., Akseer, S. and Kovinthan, T. 2016. Learning Peace (and Conflict): The Role of Primary Learning Materials in Peacebuilding in Post-War Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka. *Journal of Peace Education*.
- Wilmot, M. and Naidoo, D. 2014. 'Keeping Things Straight': The Representation of Sexualities n Life Orientation Textbooks. *Sex Education*, Vol. 14, No. 3, pp. 323-37.
- Wiseman, A. W. 2014. Representations of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks. *Digest of Middle East Studies*, Vol. 23, No. 2, pp. 312-44.
- Woo, Y. Y. J. and Simmons, J. A. 2008. Paved with Good Intentions: Images ff Textbook Development in Afghanistan. *Asia Pacific Journal of Education* Vol. 28, No. 3.
- Yamada, M. 2011. Awareness of Racial and Ethnic Diversity in Japanese Junior High Schools' English Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies* Vol. 8, No. 3.