

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

MARROQUÍES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO):
VALORACIONES SOBRE LA HETEROGENEIDAD
CULTURAL EN EDUCACIÓN

ANDRÉS MUÑOZ JORDÁN

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2004

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 27 de Febrer de 2004 davant un tribunal format per:

- D. José Gimeno Sacristán
- D. Ángel Sanmartín Alonso
- D^a. Gema Martín Muñoz
- D. Jurjo Torres Santomé
- D^a. Nieves Blanco García

Va ser dirigida per:
D. Jaume Martínez Bonafé

©Copyright: Servei de Publicacions
Andrés Muñoz Jordán

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-5469-9

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA
Facultad de Filosofía y Ciencias de la
Educación



MARROQUÍES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
(ESO): VALORACIONES SOBRE LA
HETEROGENEIDAD CULTURAL EN
EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL
PRESENTADA POR:
D. Andrés Muñoz Jordán
DIRIGIDA POR:
Dr. D. Jaume Martínez Bonafé

Valencia, 2004

Índice

INTRODUCCIÓN.....	08
PRIMERA PARTE.....	13
CAPÍTULO I: Cultura y sociedad marroquí	15
1.1. Aproximación al concepto de cultura	15
1.1.1. La cultura como un todo complejo	16
1.1.2. La distinción entre biología y cultura	18
1.1.3. Cultura y sociedad como conjunto	20
1.1.4. ¿Existe una cultura universal?	21
1.1.5. Educación y cultura	25
1.1.6. Cultura dominante versus cultura popular	27
1.2. La cultura marroquí	29
1.2.1. Valores e ideologías	30
1.2.1.1. Teonomía	31
1.2.1.2. Sunnís en Marruecos	32
1.2.2. Familia y socialización	34
1.2.3. Sociedad rural	35
1.2.4. Tradición y modernismo	37
1.2.5. Individuo y comunidad.....	42
1.2.6. Clase social y sistema político.....	44
1.2.7. La mujer marroquí	46
1.2.7.1. Mujer y familia	47
1.2.7.2. Matrimonio y relaciones sexuales	49
1.2.8. Islamismo y democracia	51
1.2.9. Educación escolar	54
1.2.10. Infraestructura y contexto socioeconómico actual en Marruecos	56
SEGUNDA PARTE	59
CAPITULO II: Que vienen los “moros”	62
2.1. Concepto de migración y sus protagonistas	62
2.2. Las migraciones. Una historia antigua y cambiante	64
2.3. Movimientos migratorios sur – norte	65
2.4. Marroquíes en España	67
2.4.1. Emigración ideológica y política de asilo	69
2.4.2. Presencia y localización	70
2.4.3 Niños y niñas marroquíes en la escuela.....	72

CAPÍTULO III. La multiculturalidad como problema social: Conflicto y exclusión	73
3.1. <i>Identidad e identificación</i>	74
3.2. <i>Diversidad y diferencia</i>	75
3.3. <i>Valores de referencia</i>	77
3.3.1. <i>De la sociedad receptora</i>	77
3.3.2. <i>Del colectivo de inmigrantes</i>	80
3.3.3. <i>La escuela como espacio de confrontación de valores</i>	82
3.4. <i>Inmigración y alteridad</i>	84
3.5. <i>Tolerancia y prejuicios</i>	87
3.6. <i>El grupo étnico como forma de caracterización social de la diversidad</i>	89
3.7. <i>El multiculturalismo como práctica antiasimilacionista</i>	91
3.7.1. <i>El modelo asimilacionista: en busca de una sociedad homogénea</i>	92
3.7.2. <i>El pluralismo cultural o el respeto a las diferencias</i>	94
3.7.3. <i>El fenómeno multicultural</i>	94
3.7.3.1. <i>Las prácticas del multiculturalismo</i>	98
3.7.4. <i>La integración, algo más que un término controvertido</i>	100
3.7.4.1. <i>Las decisiones políticas pueden propiciar la inclusión social</i>	103
3.8. <i>El control social a través de los medios de comunicación</i>	107
 TERCERA PARTE	 113
CAPITULO IV: Reforma escolar y cultura institucionalizada	114
 4.1. <i>Cultura organizativa</i>	 115
4.1.1. <i>Los conflictos en la escuela multicultural</i>	117
4.2. <i>Cultura profesional, teorías implícitas y diversidad cultural</i>	120
4.3. <i>Nueva Reforma, nuevo marco curricular: Cultura del cambio</i>	125
4.3.1. <i>Adecuarse al nuevo estado democrático y de las autonomías</i>	126
4.3.2. <i>Favorecer la igualdad de oportunidades</i>	127
4.3.2.1. <i>Igualdad económica</i>	128
4.3.2.2. <i>Igualdad religiosa</i>	129
4.3.2.3. <i>Igualdad sexual</i>	130
4.3.2.4. <i>Igualdad étnica</i>	131
4.3.2.5. <i>Igualdad social</i>	134
4.3.2.5.1. <i>Capital lingüístico y clase social</i>	141
4.3.3. <i>El constructivismo de la Reforma</i>	143
4.4. <i>El último cambio de política educativa</i>	144

CAPITULO V: La escuela multicultural.....	150
5.1. El monoculturalismo o el modelo asimilacionista	153
5.2. El modelo de integración cultural	155
5.3. El pluralismo cultural o la validez de las culturas de las minorías	157
5.4. La competencia en dos culturas diferentes	158
5.5. La educación intercultural	159
CAPÍTULO VI: Curriculum y programas	162
6.1. El curriculum como selección cultural	162
6.1.1. La perspectiva reconceptualista	163
6.1.2. Una reflexión sobre la construcción de la propia identidad.....	166
6.1.3. Los estudios culturales	169
6.1.4. El curriculum intercultural o la construcción de una utopía hacia la que debe de tenderse	172
6.2. Modelos y programas de educación multicultural	174
6.2.1 Evolución de las estrategias seguidas en la educación multicultural.....	177
6.2.2. Los programas escolares según las políticas multiculturales	181
6.2.3. Programas de lengua y cultura de origen marroquí en Europa	183
6.2.4. La enseñanza de la lengua y cultura marroquí en España	184
6.3. La selección cultural como selección de contenidos	187
CAPÍTULO VII: Los libros de texto: una visión particular de la cultura	189
7.1. La tecnología impresa	189
7.2. ¿Consumo o cultura?	191
7.3. Control administrativo, formación del profesorado y profesionalidad docente	195
7.4. Las ventajas de los diseños preelaborados	201
7.5. Evaluación y análisis de los materiales curriculares	202
7.5.1. Las culturas olvidadas: Análisis de las representaciones sobre grupos y culturas	208
CUARTA PARTE	217
CAPÍTULO VIII: Diseño y Metodología de la investigación.....	219
8.1. Diseño y técnicas de investigación.....	220
8.1.1. Formulación del preanálisis	222

8.1.1.1. Finalidades y objetivos de la investigación.....	222
8.1.1.2. La selección de las editoriales	224
a) El uso de la entrevista telefónica como técnica de investigación.....	226
b) Análisis e interpretaciones de los resultados obtenidos	228
c) Problemas planteados por la técnica utilizada	232
8.1.1.3. Elección de indicadores	233
a) Unidades de registro y reglas de recuento	233
b) Tipo de análisis	234
8.1.2. Elección de categorías.....	235
8.1.2.1. El estudio de los personajes en las imágenes.....	236
8.1.2.2. El estudio de los temas en los textos escritos.....	243
CAPÍTULO IX: La introducción de aspectos culturales no prescritos por la administración	246
9.1. La lectura de las culturas en el curriculum oficial.....	246
9.2. Una propuesta editorial homogénea	256
9.2.1. El endiosamiento de los conceptos.....	257
CAPÍTULO X: La explicitación de fuentes	263
10.1. La representación.....	263
10.2. Las fuentes escritas como recurso para establecer discursos diferenciados	266
10.2.1. El Corán dogma de vida y código ético.....	267
10.2.1.1. ¿Dios o Mahoma?.....	270
10.2.2. De la relación entre religiones.....	271
10.2.2.1. Muchos puntos comunes y pocas diferencias.....	273
10.2.2.2. El primer lugar.....	278
10.2.3. Los enemigos de los héroes.....	284
10.2.3.1. El Cid esforzado caballero.....	285
10.2.3.2. Una novela total.....	289
a) Un ejemplo de relación entre un texto escrito y la organización del conocimiento.....	290
b) El “moro” y la sociedad valenciana	293
10.2.4. El pasado colonial.....	296
CAPÍTULO XI: Formato y representación del contenido	304

11.1. <i>Amplitud conceptual: curso, etapa, ciclo, unidad</i>	304
11.1.1. <i>Los otros son los colonialistas</i>	304
11.1.2. <i>Las aportaciones de las tradiciones culturales</i>	306
11.2. <i>Interrelación entre los diversos lenguajes (imágenes, texto)</i>	309
11.2.1. <i>Dos varas de medir distintas</i>	309
a) <i>El lado humano</i>	310
b) <i>Inmigrantes ¿por qué vienen?</i>	314
c) <i>Inmigrantes ¿quiénes son?</i>	316
11.2.2. <i>Imágenes que “facilitan” la integración</i>	317
a) <i>La frontera de la ilegalidad</i>	317
a.1) <i>Nos invaden</i>	321
a.2) <i>La normalización de las barreras</i>	324
b) <i>Queremos integrarlos</i>	325
c) <i>Pero tenemos motivos para rechazarlos: la percepción del diferente</i> .	328
11.2.3. <i>Otra forma de establecer categorías</i>	333
11.2.4. <i>La mutación del enemigo</i>	336
CAPÍTULO XII: Opciones culturales e ideológicas	338
12.1. <i>Discriminación positiva</i>	338
12.1.1. <i>Las diferencias permanentes y hereditarias</i>	339
a) <i>Árabe y musulmán dos términos que no deben aparecer siempre unidos</i>	340
b) <i>El resto de términos</i>	344
12.1.2. <i>La lengua árabe</i>	346
12.2. <i>Distintos puntos de vista sobre un mismo fenómeno cultural</i>	350
12.2.1. <i>¿Un olvido intencionado?</i>	350
12.3. <i>Desarrollo de orientaciones no sexistas, pacifistas, relaciones de clase y de poder</i>	355
12.3.1. <i>Una mujer típicamente islámica</i>	355
a) <i>La herencia del Islam</i>	357
b) <i>Una lectura etnocéntrica</i>	360
12.3.2. <i>De la relación entre culturas</i>	362
a) <i>Una visión de Marruecos. El aprendizaje escolar de la geografía</i>	362
b) <i>El espacio de la historia</i>	368
b.1) <i>La expulsión como medida satisfactoria</i>	369
b.2) <i>La conflictividad ignorada</i>	373
12.3.3. <i>La ideología racista; un sistema que otorga privilegios</i>	378
12.4. <i>Otros valores y prejuicios implícitos en el material</i>	382

12.4.1. <i>Una gran civilización</i>	382
12.4.2. <i>Las teorías clasificatorias</i>	383
12.4.3. <i>Una imagen distorsionada</i>	385
CAPÍTULO XIII: Análisis de una unidad didáctica	389
13.1. <i>Identificación del libro analizado</i>	390
13.2. <i>Selección de contenidos y su representación</i>	390
13.3. <i>Estrategias didácticas y modelo de aprendizaje del estudiante</i>	406
CAPÍTULO XIV: Conclusiones	411
a) <i>El recurso a las fuentes escritas</i>	412
b) <i>El uso de las ilustraciones o un modo de establecer discursos paralelos</i>	413
c) <i>Sobre las opciones culturales e ideológicas</i>	416
d) <i>Otras consideraciones</i>	417
e) <i>Relación con otros estudios</i>	418
f) <i>Propuesta de investigaciones posteriores</i>	420
g) <i>Reflexiones finales</i>	420
BIBLIOGRAFÍA	423
ANEXOS¹	
I. <i>Relación de libros de texto analizados</i>	449
II. <i>Datos sobre la infraestructura y contexto socioeconómico de Marruecos</i>	459
III. <i>Instrucciones sobre la realización de la entrevista</i>	461
IV. <i>Centros públicos consultados</i>	
4.1. <i>Institutos Públicos de Valencia</i>	462
4.2. <i>Institutos Públicos de Alicante</i>	469
4.3. <i>Institutos Públicos de Castellón</i>	473
V. <i>Centros privados consultados</i>	
5.1. <i>Institutos Privados de Valencia</i>	475
5.2. <i>Institutos Privados de Alicante</i>	485
5.3. <i>Institutos Privados de Castellón</i>	488
VI. <i>Elección de editoriales por áreas y provincias.</i>	
6.1. <i>Ciencias Sociales: Geografía e Historia</i>	489

¹ Todos los Anexos, excepto el Anexo nº I (relación de libros de texto analizados), se incluyen en el CD que se adjunta.

6.2. Valenciano. Lengua y Literatura	492
6.3. Castellano. Lengua y Literatura	495
6.4. Religión	498
6.5. Ética	500
VII. Cuestionario remitido a los Centros Docentes sobre editoriales utilizadas	503
VIII. Análisis de las imágenes de los personajes	504
IX. Recuento de imágenes por áreas.....	519
X. Imágenes que tienen relación con el objeto de estudio	
10. 1. Ciencias Sociales: Geografía e Historia	524
10. 2. Valenciano. Lengua y Literatura	633
10. 3. Castellano. Lengua y Literatura	647
10. 4. Religión	664
10. 5. Ética	678
XI. Índices de los libros de texto de Ciencias Sociales.....	687
XII.Unidad didáctica analizada.....	735

INTRODUCCIÓN

La creciente presencia de inmigrantes entre nosotros y sus repercusiones políticas, sociales, etc. demanda imperiosamente un análisis profundo de esta situación cuyos efectos se dejan ver, no sólo ya en las personas que dejan su lugar de origen sino, en las gentes que los acogen. El incremento de la presencia de hijas e hijos de emigrantes en los centros educativos puede y debe de ser, entre otros, un factor importante en la potenciación de posibles cambios curriculares -cambios empujados y constreñidos por la realidad social- que favorezcan el reconocimiento de las diversas culturas que representan los estilos de vida y las formas de entender el mundo por parte de los alumnos y alumnas. La escuela no puede ser ajena al variopinto mosaico cultural que aparece en la sociedad y debe saber adaptarse a la nueva situación multicultural aunque pueda sospecharse que la tendencia practicada por las políticas oficiales se escoran hacia posiciones de homogeneización.

Las reivindicaciones de diversos colectivos, transformados en movimientos políticos dirigidas al reconocimiento social de diversas culturas, o las de aquellos(as) que denuncian la posición social devaluada que posee la mujer, tienen cada vez más eco en las sociedades (post)modernas a pesar que sigan existiendo colectivos sociales marginados. Con relativa sincronía y de forma paralela a la existencia de movimientos que reivindican determinadas formas de ser o comportarse han ido investigándose los juicios diferenciados, cuando no el olvido intencionado o las expresiones racistas, que se establecían sobre ciertas culturas y personajes en los libros de texto como resultado de la traslación de intereses de los grupos hegemónicos incorporados en los manuales escolares de forma (in)visible. Estos materiales escolares han sido, hasta ahora, un campo fecundo en el análisis de aquellos aspectos del curriculum que reflejan la selección cultural que se establece desde fuera en la mayoría de los centros escolares. Es de sobra conocido su utilización como parte del control político que se efectúa sobre el desarrollo curricular y los profesores o como vehículo de difusión cultural que circula por los centros escolares pero también es cierto que, por los mismos argumentos que se han dado, son centro de atención de aquellos que quieren relativizar la hegemonía cultural asentada.

De los diversos casos de multiculturalidad he dirigido la mirada hacia la presencia del colectivo marroquí en las propuestas curriculares en las que se han transformado los libros de texto. Junto a la denuncia de los errores, silencios, tergiversaciones, posiciones racistas, estereotipos, etc. que aparece en las páginas de los manuales referidos al mundo marroquí, pretendo presentar también aquellas características propias que identifican su cultura y a los personajes que la modelan logrando con ello textos que perfilan una cultura a los que se pueden ir incorporando nuevas aportaciones que, a su vez, reestructuran las que ya existen. Dos pues son las finalidades de esta investigación: la primera se refiere al estudio de las distintas valoraciones, si existen, que aparecen en los libros de texto sobre los hombres y mujeres marroquíes y que inducen a percibir a estos personajes de una determinada forma - lo que implica una toma de posición de las editoriales respecto a los "extranjeros" - y la segunda, ofrecer una base teórica que nos sirva de apoyo para entender nuevas perspectivas culturales, de modo que, junto a otras que se conocen y utilizan, suponga la contrastación de las representaciones de los distintos grupos humanos y se facilite el entendimiento colectivo.

Para poder conocer y respetar a otra cultura es necesario valorar aquellos aspectos que cada grupo cultural ha aportado a la sociedad en su conjunto, por ello, el análisis teórico se aborda desde tres partes diferenciadas pero que se sitúan en una narración continua lógica. En la primera parte se estudia el concepto de cultura y se establece una descripción de la cultura marroquí basada en dicotomías culturales que pretenden reflejar una realidad que no siempre se da en una forma tan extrema -en blanco o negro-. En la segunda, se sitúa a los marroquíes como portadores de una cultura en la sociedad, la de aquí, donde se les ve a veces como fórmula circunstancial de contribución necesaria y otras como fuentes de conflicto, deteniéndonos en los conceptos de migración y multiculturalidad como conceptos de aproximación y contacto cultural respectivamente. Aunque la cultura alcance la totalidad de la vida humana muchas veces es necesario aventurarse en otros escenarios, a otras culturas de otras sociedades, para buscarse el pan de cada día, vestir a los hijos y pagar el alquiler de la casa. La decisión de emigrar, migración como traslado de personas a otros lugares, supone la toma de decisiones racionales individuales avaladas la mayoría de veces por la familia, que viene dándose desde que la persona es persona, y que responde a una serie de motivos de privación relativa que en la actualidad se ven favorecidos por la acción de los medios de comunicación y la mejora de las vías comunicativas. Las migraciones de un país a otro entraña una serie de consecuencias de esmerilamiento cultural, tanto para el inmigrante como para la población que los recibe, desarrollándose un proceso de relación que será distinto en función de las características personales del emigrante y de la sociedad receptora. En esta parte se analizarán breve-

mente el contexto en el que se producen las migraciones, lo sujetos que intervienen y los motivos que les inducen a realizarlas para pasar posteriormente al análisis de los problemas de (in)comunicación entre las diversas culturas y su relación (a)simétrica.

En la tercera parte, la más extensa del marco teórico, se hace referencia a la cultura escolar como encrucijada de culturas resaltando el papel de los libros de texto como diseños preelaborados del curriculum y potentes auxiliares de dominación cultural. Si los materiales curriculares son una mercancía regulada por la oferta y la demanda y están publicados bajo supervisión de la correspondiente autoridad administrativa, el cambio que supone toda reforma educativa debe verse reflejado, como mínimo, en la transformación de sus contenidos y por tanto en la aparición de nuevos materiales curriculares. La simple propuesta de efectuar un análisis de la comunicación entre culturas supone que se dirija la mirada hacia la posición y características de esas culturas y de rebote al cuestionamiento de las funciones sociales del sistema educativo que no ha sabido integrar socialmente a los más desfavorecidos. La educación universal, entendida como educación obligatoria y gratuita, es una realidad en la mayoría de sociedades industrializadas pero no ha sido capaz de realizar de forma efectiva el papel emancipador que se le había asignado dentro del proyecto de la Ilustración, manteniéndose las divisiones y conflictos de clase, género y etnia como ocurre en el caso de la escolarización de los niños marroquíes. El sistema educativo, es presentado como un sistema que no reconoce las diversas culturas existentes en la sociedad. La cultura escolar, la cultura que se considera como valiosa, la cultura que tiende a la estandarización y la exclusión se corresponde poco con la idea de la puesta en práctica de un curriculum abierto e integrador de las distintas tendencias sociales como se predica desde los organismos oficiales o se plasma en leyes y dista mucho del discurso intercultural en el que ahora se parece estar instalado. Los libros de texto como muestra representativa de la cultura escolar selectiva ejercen el papel de privilegiado intermediario en el sistema de enseñanza y son portadores de una agenda moral que facilita o ayuda a inhibir el intercambio cultural. Su uso está tan enraizado que se convierte en un "hecho natural" que forma parte de la enseñanza pero es un instrumento ideológico, con historia y control político. El estudio de su existencia también supone navegar en el intrincado mundo de la industria editorial sometida, como cualquier otra industria, al rendimiento económico y las leyes de mercado financiero.

La elección del estudio de la cultura marroquí, objeto de desarrollo en la primera parte, se fundamenta en un mayor conocimiento de la vida y costumbres marroquíes, fruto de mi estancia durante seis años en Marruecos, que no me atre-

vo a generalizar a otros países de la zona aunque sepa que existen notables coincidencias, y en la necesidad de ofrecer aproximaciones teóricas y datos que reflejan la realidad de una cultura que se integra en el pasado peninsular y que mantiene vigente un sinfín de interconexiones actuales de tipo económico, político y social que contribuyen a fortalecer lazos de amistad, pero también, a perpetuar una historia particular común repleta de estereotipos y prejuicios que impide la resolución de conflictos derivados de la (in)comunicación que no se producen con otros países próximos. También es necesario ir construyendo un tejido teórico focalizado lo suficientemente contrastado que pueda ser conocido por los/as profesionales de la enseñanza para desterrar los errores más frecuentes que aparecen en los manuales y que son transmitidos repetidamente.

Las tres primeras partes que presento constituyen la base teórica de la investigación y podrían representarse en tres rótulos muy concretos: cultura de origen, relación entre culturas y cultura escolar como espacio cultural común pero las culturas solo existen a través de los individuos y éstos las reinterpretan constantemente. Inicio esta investigación hablando de las culturas para llegar a hablar de la cultura escolar.

La parte empírica, el diseño de la investigación y su proceso, se describe en la cuarta parte. Puesto que el campo de análisis es muy amplio la he concretado en aquellas representaciones de la realidad referidas a los marroquíes a través de las valoraciones expresadas en las áreas de Geografía e Historia, Castellano, Valenciano, Religión y Ética de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). La ESO, etapa cuya implantación generalizada ha concluido en el curso 1999-2000, comprende cuatro cursos que abarcan gran parte del periodo de vida del adolescente cuando se produce una aceleración de los procesos de diferenciación e identificación que afectan a su propia identidad y a las relaciones sociales que mantiene, atravesando en este período en el marco escolar dos transiciones que tienen que afrontar: el paso de primaria a secundaria y la más que probable cambio de culturas educativas al transitar de las escuelas a los institutos. Por otra parte para realizar la investigación y, como paso previo, he seleccionado aquellas editoriales que a través de las elecciones de los profesores se usan en los institutos públicos y privados del País Valenciano.

El material inicial del que he partido está formado por la encuesta sobre frecuencia de uso de los libros de texto realizada a 343 centros de las tres provincias de cuyos resultados se extrae una selección de 87 libros (ver relación en ANEXO I), los más utilizados, a los que posteriormente he procedido al vaciamiento de los contenidos para su posterior análisis. Indico los problemas metodológicos de las

técnicas utilizadas y los comparo con otros instrumentos de investigación para después presentar la interpretación de las categorías resultantes en un marco organizativo más amplio, estructurado por el análisis del material curricular, teniendo en cuenta la representación de los contenidos y su relación con el currículum oficial, el uso de las fuentes y las opciones culturales e ideológicas presentadas. Por último, analizo una unidad didáctica como forma de complementar los apartados anteriores.

PRIMERA PARTE

De los "moros"² y de los "gitanos" se suele decir que poseen "otra cultura" y que sus valores y creencias son muy diferentes al resto de grupos que componen nuestra sociedad. La cultura a pesar de las concomitancias que presenta con la naturaleza es construida por el ser humano en su proceso de desarrollo en contacto con su medio ambiente. Si el contexto donde se inicia las primeras identificaciones es tan radicalmente distinto al que le ofrece el sistema educativo donde acude, como suele suceder cuando un inmigrante asiste a una escuela, difícilmente los profesores podrán mediar en el cambio social de sus alumnos dentro de una escuela abierta y democrática si no conocen las diferencias y semejanzas entre las culturas. Conocer la herencia cultural de esos grupos no implica su aceptación.

El conocimiento y comprensión de otros sujetos en otras sociedades permite mejorar la relación con los mismos porque las personas a pesar de su capacidad adaptativa no pueden deslindarse totalmente de una parte esencial que les devuelve al origen. El conocimiento de otras formas de ver el mundo puede producir en el caso de los profesores perplejidad y es fácil caer en el enrocamiento de fórmulas etnocéntricas ya conocidas o en prácticas de signo conmemorativo que poco dicen.

La cultura es una realidad dinámica susceptible de cambios por lo que el recorrido que se hace sobre la cultura marroquí, representada como una totalidad objetiva, anclada en un momento como suma progresiva de otros muchos mo-

² Los romanos se referían a los moros como aquellas personas que viven en Mauritania Tingitana (espacio que se solapa en la actualidad con la zona africana bañada por el Mediterráneo y que se corresponde con el Magreb). En esta investigación se hará uso de este significado y por tanto no tendrá el carácter despectivo con el que se ha utilizado posteriormente.

mentos, puede evolucionar tan rápidamente como lo puede hacer la sociedad que representa. Partiendo del concepto de cultura antropológica se trata de adivinar al marroquí de este tiempo que se esconde en un sinfín de rastros y símbolos que son para ellos en su gran mayoría *vestigia Dei*. Es difícil señalar de forma extensa, entre otras cosas por que los fines de esta investigación son otros, todos los componentes que integran la cultura y sociedad marroquí, puesto que su extensión determinaría un tratamiento superficial de los mismos pero, si se pueden reflejar aquellos que proporcionan una base teórica sólida y permiten identificar las valoraciones referidas a la minoría en cuyo conocimiento se trata de profundizar y que aparecen, con relativa frecuencia, de forma distorsionada en los libros de texto.

La cultura como proceso que se vive está inextricablemente conectada con las relaciones sociales y de poder. Marruecos es un país lleno de contradicciones con una cultura suma de lenguas, de tradiciones, de ideales y de ciertas emanaciones modernas que son a su vez soplo de vida y nudo corredizo que ahoga la vitalidad de sus habitantes. La religión, el Islam, amalgama a todas las clases sociales y aúna las actividades privadas con las públicas; es fuente de fe, de derecho, de la vida diaria pero también es un instrumento de sometimiento en manos de los más poderosos. Todo en Marruecos está cubierto de un barniz religioso y de género que divide a la sociedad en dos mitades asimétricas, no es de extrañar pues, que se utilice entre otras el Corán como fuente en la que basar numerosos argumentos. Hoy apenas queda nada de la mitología emancipativa de la que se nutrieron distintos servidores de posiciones nacionalistas que intentaban liberar a este pueblo de la desigualdad y la miseria y se ha pasado de la opresión colonialista a los atropellos de los derechos humanos y la explotación por parte de las clases dominantes.

CAPÍTULO I

Cultura y sociedad marroquí

La definición del concepto de cultura, la delimitación que se haga de este concepto, determinará en gran medida el desarrollo posterior del análisis teórico. El gran número de definiciones existentes, derivadas a su vez de diferentes enfoques disciplinares y perspectivas ideológicas y la complejidad del contenido que abarca invita a su limitación. La concepción de la cultura, nos lleva a situar el marco de relaciones entre culturas en la escuela, entendiendo las culturas como sistemas explicativos ligados a la realidad. El concepto de cultura precisa el concepto de educación en una sociedad multicultural.

El sentido que se ha dado a la cultura como saber adquirido o como acumulación de productos culturales será objeto de análisis en posteriores capítulos cuando se hable de la cultura escolar, a estas alturas de la Tesis la Antropología puede facilitar técnicas y marcos teóricos para su estudio. Es conocido el aporte rico en relativismos que esta ciencia ha ofrecido pero también ha brindado la posibilidad de rechazar en el campo pedagógico el proyecto asimilacionista, el de la cultura dominante, y a la vez ha sabido distanciarse del tegumento anquilosado y fascista de algunas minorías que idolatran su origen y se ven como sociedades acabadas. Así pues, el concepto de cultura irá guiado en los primeros momentos por la mano de la Antropología para que posteriormente sean otras disciplinas las que releven su protagonismo.

1.1. Aproximación al concepto de cultura

Cultura procede del latín *colo* = cultivar. Es el proceso por el cual se extraen las potencialidades de las semillas o de los animales. Cicerón hablaba de *cultura animi*, como cultivo del espíritu. En la Edad Media, Dios y el mundo constituyen

el marco de referencia al hablar del hombre. En el Renacimiento el hombre posee un alma situada más allá de todo lo mundano y la palabra cultura tiene una existencia real como un bien, virtud u obra de arte o como sinónimo de civilización (Ariño, 1997, p. 14). Este sentido de cultivo, de labranza, pasó de designar la acción sobre la tierra a aplicarse a las personas o grupos como proceso de desarrollo humano, como “cultivados”, siendo el sentido predominante del concepto de cultura hasta el siglo XIX (Williams, 1983, p. 87). Esta concepción de la cultura referida al campo de la creatividad, productos artísticos y cultivo de la mente se mantiene en la actualidad.

La extensión del uso de la palabra cultura dotó al término de nuevos significados y su comprensión como modo diferenciado de vida de un pueblo, como aquello que “da forma a la mente (...y) nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (Jerome Bruner, 1997, p. 12) es al que voy hacer referencia a continuación.

1.1.1. La cultura como un todo complejo

La perspectiva aparecida ya en el siglo XVIII según la cual el proceso de desarrollo universal -desarrollo unilíneo- conducía a la cultura europea, fue criticada por Herder³, para quien la palabra cultura era un concepto indeterminado no aplicable a distintas naciones y períodos y opinaba que, en cualquier caso, debería de hablarse de culturas (Williams, 1983, p. 89). Frente a la conceptualización de cultura realizada por Herder, opuesta a civilización, es conocida la definición de Edward Tylor (1977, p. 19), donde se ve este término de forma equivalente a un conjunto de hábitos y capacidades socialmente adquiridos de los miembros de una sociedad. Tylor señala como objeto de estudio la cultura humana, entendida ésta como diversidad de culturas, y como principal centro de investigación la realidad presente, por lo que se deberá comprender el proceso de evolución que le ha dado forma. El concepto de cultura engloba el de sociedad y aplica los mismos principios que se daban en su tiempo al estudio de las culturas que a las ciencias naturales, contemplando la existencia de una leyes inamovibles dentro de un mundo ordenado.

³ En *Ideas sobre filosofía de la historia de la humanidad* (1784-1791)

Frente a los esquemas evolucionistas de Tylor surge la perspectiva del particularismo histórico de Lewis H. Morgan y Franz Boas. Morgan recurriendo a evidencias etnográficas, divide la evolución de la cultura en tres etapas: salvajismo, barbarie y civilización. Este investigador se sitúa al margen de toda perspectiva global destacando el carácter específico de cada sociedad y cultura; es la aceptación de un relativismo cultural ilimitado (Jordán, 1992, p. 27). En la obra de Boas se aúnan varias disciplinas (etnografía, etnología, arqueología, lingüística) para resolver la reconstrucción de procesos históricos de determinados grupos étnicos que no utilizan la escritura. Leslie White revisa los trabajos de Lewis Henry Morgan y postula una ley básica que gobierna la evolución de las culturas:

" Siendo constantes los demás factores, la cultura evoluciona conforme se incrementa la cantidad de energía producida por año o conforme aumenta la eficiencia de los medios para ponerla en funcionamiento "(citado en Marvin Harris, 1993, p. 283).

Para White, la cultura tiene una naturaleza simbólica y depende de una capacidad humana que no tiene nada que ver con el temperamento ni la personalidad. Ruth Benedict sustituye el hecho cultural en psicológico utilizando un enfoque inductivo y empírico (Frigolé, 1983, p. 10). La cultura es hereditaria y aprendida, no es genética y se ve a ésta como una pauta o organización coherente de la conducta; puesto que no está biológicamente determinada, el resultado de su acción es la diversidad. Este autor habla de la cultura como cultura compartida o común, siendo bastante simple determinar la tradición cultural en sociedades primitivas pero no en civilizaciones complejas (Benedict, 1989, p. 29). Tanto Steward como Leslie White estaban influenciados por las propuestas que se recogen dentro de la corriente del materialismo dialéctico propuesto por Marx y Engels para quienes la causa principal de la evolución cultural era reflejo de los cambios de los aspectos materiales de los modos de producción. Una versión renovada de la teoría del materialismo dialéctico es la que se conoce como "materialismo cultural". Para los defensores de esta última corriente, las causas más probables del cambio mental o espiritual de la vida humana son las variaciones de las condiciones materiales (imperativos) que afectan a la manera con que la gente resuelve sus necesidades básicas en un determinado hábitat.

El concepto de cultura para Clifford Geertz (1996 a) es un concepto semiótico y cree, al igual que Max Weber que el:

"hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (p. 20).

La cultura es pública, no es física ni es una entidad oculta porque la significación lo es. La cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse modos de conducta, instituciones, acontecimientos o procesos sociales; es, por lo tanto, un factor distintivo de la humanidad. Gracias a las estructuras culturales la conducta humana no es un caos (Geertz, 1996 a, p. 52). De las distintas perspectivas antropológicas se puede entender que la cultura es un todo complejo (perspectiva descriptiva), una herencia social (pers. histórica), un proceso de aprendizaje (pers. psicológica), una estructura organizada (pers. estructural), un ideal o valor orientador de la conducta (pers. normativa) y resumir que este concepto posee una serie de componentes básicos entre los que se pueden destacar: (1º) Es un sistema pautado donde se relacionan y están conectados sus distintas partes. (2º) Se aprende y se transmite de forma simbólica siendo compartida de forma diferente por sus miembros. (3º) Se constituye en modos de interpretar la realidad integrados en sistemas preferenciales - valores, normas, ideales- que facilitan la adaptación. (4º) Es un texto sin final, inacabado en continuo enriquecimiento.

Los procesos de interdependencia en este mundo globalizado no permiten hablar de culturas auténticas, ni de grupos autónomos y aislados. Como dice Rosaldo (1993, p. 45) cada vez es más difícil establecer la definición del objeto en el campo de los estudios culturales en un mundo donde las fronteras se vuelven porosas y limitan la existencia de comunidades cerradas. Hay que desterrar la concepción estática y esencialista de la cultura ya que no está constituida por prácticas permanentemente estables ni por un conjunto cerrado de hábitos y valores. Aunque uno de los aspectos de la cultura sea la naturaleza implícita de la mayoría de sus contenidos, no quiere decir que, sus integrantes, no la cuestionen (Pérez Gómez, 1998, p. 16).

1.1.2. La distinción entre biología y cultura

La Ilustración concebía la naturaleza humana como inmutable y el nacimiento de un concepto científico de cultura supuso “la demolición” del concepto de naturaleza humana (Geertz, 1996 a, p. 43). En la actualidad, el concepto de cultura ha ido perfilándose en determinadas direcciones y según el sentido que tomaba ha venido siendo objeto de múltiples matizaciones reflejo de la problemática que gira en torno a su definición. Así, si se entiende la cultura como comunica-

ción heredada a través del aprendizaje social surge la duda si la cultura se distingue de la naturaleza y si por tanto, está ligada a lo biológico.

A lo largo de los siglos el hombre se ha preguntado que lo define. La idea romántica de que los seres humanos somos naturalmente buenos pero corrompidos por las circunstancias del medio (Gergen, 1992, p. 67), ha originado que, en este siglo, surja el debate sobre la naturaleza humana entre los que consideran al individuo como producto del azar cultural y los que piensan que hay un fondo común a todos los hombres. Bien es verdad que, en este debate, no se establece modelos dicotómicos libres de influencias recíprocas pero cada uno de ellos resalta aspectos concretos que hablan de la dirección jerarquizadora que utilizan. Un caso concreto de esta confrontación se puede encontrar entre las posiciones mantenidas por la antropología y el psicoanálisis. Freud (1992, p. 39-40) establece un conflicto inevitable entre las exigencias de la civilización y las demandas de los instintos, de modo que, el paso decisivo hacia la cultura viene determinado por el abandono de estos últimos a favor de lo que la comunidad representa.

En la antropología existe la tendencia de explicar la realidad humana en torno al concepto de cultura (Sebreli, 1992, p. 4), viendo en ésta aquello que se construye por el ser humano en su proceso de desarrollo, distinguiéndola de la naturaleza (Camilleri, 1985) o contemplando a los hombres como seres inconclusos completados por "formas particulares de cultura" (Geertz, 1996 a, pp. 55-56).

Para Mosterin (1993, p. 32), la cultura es "información transmitida por aprendizaje social" y la *nature* se transmite genéticamente, por lo que determinados animales como el chimpancé, tienen cultura al igual que los seres humanos aunque la especificidad del cerebro y del uso del lenguaje del hombre establece las diferencias entre una y otra (Mosterin, op. cit., p. 20). Teorías como la de Mosterin tienden a ignorar la enorme distancia existente entre la vida humana y animal, el que se mueven en otros parámetros (San Martín Sala, 1999, p. 63).

La perspectiva biologicista de la cultura o determinadas posiciones antropológicas arrastran deficiencias al hacer incompatible la cultura y la naturaleza o al reducir la una a la otra. La cultura liberada de la carga biológica, permite transformar el mundo pero no hay que dejar de reconocer que "somos seres culturales gracias a nuestra naturaleza" (Eagleton, 1998, p. 114) y que nuestros genes nos orientan parcialmente el sentido de nuestra vida (Mosterin, 1993, p. 149).

1.1.3. Cultura y sociedad como conjunto

Para Tylor en el concepto de cultura cabe “todo”, entonces ¿cómo se podría definir el termino de sociedad?. Se podría ver como un conjunto de personas que comporten un medio físico o geográfico común y cuya supervivencia depende de la relación que mantienen entre ellas (Marvin Harris, 1993, p. 146). La expresión “subcultura” aparece cuando se hace referencia a modelos de cultura propios de algunos grupos dentro de la sociedad asociándose a distinciones religiosas, de clase, de género y étnicas. En realidad, cultura y sociedad forman un sistema o conjunto, de ahí el uso del término “sociocultural”.

Se pueden considerar como aspectos de la cultura las relaciones que mantienen los grupos sociales y las relaciones de estos grupos con el marco económico, político y social. Dichas relaciones no responden a una lógica mecanicista como la que se puede establecer entre clase social y condiciones económicas sino que existe un cierto grado de autonomía entre las condiciones económicas y las elaboraciones simbólicas de los individuos y grupos humanos (Pérez Gómez, 1998, p. 14). ¿Y qué relaciones se pueden establecer entre cultura y sociedad?. La conexión es difícil de establecer debido a que la concepción de cultura y sociedad no es tan homogénea como parece. No existe la una sin la otra. Frecuentemente se han fusionado estos dos conceptos para reducirlo a uno de ellos (idealismo, materialismo) o no los han distinguido. La cultura no es el único factor que constituye la sociedad, ni agota la realidad social ni las acciones y relaciones humanas se agotan en sus funciones (Ariño, 1997, pp. 70-71). En una sociedad pueden coexistir distintas culturas al ser la primera un colectivo organizado de individuos (Estrada, 1997, p. 40). Como indica Gimeno Sacristán (2001, p. 20),

“Ser social significa formar parte de las redes que nos conectan a unos con otros. Además somos seres culturales que damos sentido al mundo. Las formas más elaboradas de la sociabilidad que ejercemos dependen de elaboraciones culturales (la democracia y la ciudadanía, por ejemplo), al tiempo que guían el acceso a la cultura. Como seres sociales y culturales, con esos dos pilares, estamos insertados en el mundo y con los demás.”

La noción de sociedad como sistema ha desempeñado un papel importante en el proceso de representar las entidades sociales como un todo funcional. El concepto de sistema, a juicio de Parsons “ no es más que la aplicación del criterio de la integración lógica de proposiciones generales” (citado en Guy Rocher, 1983, p. 367). Considera que hay cuatro sistemas donde se sitúa la acción⁴: el sistema biológico, psíquico, social y cultural. Un sistema social (interacción entre los actores y los grupos) no puede existir sin un sistema cultural que le proporciona los elementos simbólicos esenciales. Ambos sistemas se imbrican el uno con otro, de

⁴ entendida ésta como conducta observable, pensamientos, deseos, etc.

modo que, en la práctica, son difíciles de separar. El concepto que utiliza Parsons para relacionar ambos sistemas es el de *institucionalización*, entendida como la concreción de los elementos culturales en unas normas de acción, en unos roles etc.; la resultante del proceso de institucionalización es la *estructura*.

1.1.4. ¿Existe una cultura universal?

Existen dos formas supuestamente incompatibles en ver no sólo la cultura sino el mundo. La alternativa entre dos lógicas distintas como son el universalismo y relativismo, unidad y multiplicidad, cultura universal y culturas inconmensurables, se enzarzan en soliloquios excluyentes que crea desorientación. El debate sobre si la cultura trata temas universales -el concepto de un *consensus gentium* - o la concepción del hombre como ser autoproducido constituye una diferencia significativa.

El pensamiento moderno se puede situar entre el final de la filosofía cristiana medieval y el pensamiento de la Ilustración. Es en el Renacimiento cuando el hombre, liberado de la moral y religión feudal, abandona las reglas tenidas por indiscutibles y los métodos universalmente aceptados para establecer sus propias normas de comprobación: duda metódica, coherencia racional, etc. Los nuevos descubrimientos científicos, la exploración del universo por ejemplo, motivaron que el hombre dejara de considerarse un microcosmos sintiéndose vinculado al universo. La cultura humanística de esta época influenciada por la cultura griega exaltó la felicidad terrenal y buscó la esencia sensible del hombre situando en el primer plano su dignidad. La sociedad debería ser portadora de ideales universalistas siguiendo una organización racional. Con el paso del tiempo se ha visto que el racionalismo es un concepto histórico que guarda un mundo de oposiciones (Weber, 1992, p. 67). Las máximas de eficacia y éxito de los medios se han impuesto sobre la propia vida de los individuos estando éstos sometidos a la tiranía de la razón instrumental, lo que parece demostrar que la modernidad, agota sus efectos liberalizadores conforme éstos se van imponiendo (Touraine, 1993, p. 123).

Pietro Barcellona (1996, pp. 121 y ss.) denuncia los incumplimientos del proyecto ilustrado de la modernidad aduciendo que:

1º No se puede separar la idea del proyecto lustrado de su realización; entre sus buenas intenciones y los acontecimientos que ese proyecto ha desarrollado.

2º Ha liberado en gran medida esta etapa al hombre de la coacción económica de conseguir los bienes para sobrevivir pero a cambio a mercantilizado las relaciones entre los individuos.

3º La abstracción monetaria ha producido el *vaciamiento* de las diferencias particulares y puede destruir la identidad individual.

El resurgir de los nacionalismos y la función protagonista que están adquiriendo las entidades locales tienen relación con las influencias universalizadoras y buscan definir sus propios patrones de existencia en oposición a éstas (Giddens, 1998, p. 14). El eclecticismo mercantil del “todo vale” parece que haya llevado a la sociedad hacia una lógica cultural, hacia un estilo de pensamiento que huye de la idea de progreso universal y de las nociones clásicas de razón e identidad. No existen grandes relatos, ni verdad absoluta, todo se relativiza. Sólo cabe lo presente, la realidad; el pasado y el futuro no existen. Para algunos postmodernistas la historia puede encontrarse en la cultura, en el sexo, en las tiendas, etc., es un falso utopismo que “proyecta el futuro en el presente” (Eagleton, 1998, p. 103) y reduce la historia a la época y a la situación histórica que cada individuo vive, es un historicismo que “mina la idea de una única naturaleza humana” (Scartazzini, 1996, p. 21). Las pretensiones universalistas son rechazadas.

Una de las influencias mayores favorecedores de la visión postmodernista puede encontrarse en la antropología. Una de sus funciones, la de observar diferencias entre los pueblos, le conduce a deducir que todas las culturas son igualmente válidas, a que no existe ninguna ética universal para juzgarlas (Sebreli, 1992, p. 48). Todo es un “texto” cuyo material básico es el significado que debe “deconstruirse” y la búsqueda de generalizaciones se rechaza como positivismo (Gellner, 1994, p. 37). Si como parece se tiende a negar la existencia de una verdad única, externa y objetiva se cae en el más absoluto relativismo. El universalismo moderno defiende la libertad y autonomía del individuo emancipándolo de las dependencias colectivas pero la antropología ha visto en la identidad aquello que se impone para distinguirnos del otro (Scartazzini, 1996, pp. 24 y 25).

Si el pensamiento postmoderno surge como reacción a los principios ilustrados de la modernidad, nadie conoce con exactitud sus rasgos definitorios y pudiera ser que haya aparecido como una cultura alternativa cuyo resultado nace

de la unión de ideas antimodernas y premodernas (Habermas, 1988, p. 101). Es un espacio donde se dan luchas ideológicas contrapuestas y sus diferentes posiciones han creado desde elementos radicales a reaccionarios (Giroux, 1997, p. 69). Lo que si parece es que vivamos en una etapa de transición, efecto de un período de resaca de la modernidad, donde se proyecta cierta insumisión sobre la existencia de una verdad universal, coincidente con una visión etnocéntrica de lo que es occidente, que ha venido impuesta “desde fuera” y en muchas ocasiones a “sangre y fuego”. De todas formas para negar el pensamiento racional hace falta planteamientos racionales que contradicen los propios planteamientos postmodernistas.

Defender la identidad a ultranza de cada cultura particular como valor sacralizado proyecta una visión de esa cultura como algo cerrado, incomunicado y anclado en el tiempo y es estigmatizar como patológico lo que se considera como alternativo pero a veces necesario al contribuir al mantenimiento de la propia ortodoxia (Giner, 1996, p. 57). Es fácil caer en la crítica del etnocentrismo ajeno y no ver el propio sobrestimando la unidad interior de cada cultura olvidándose que

"Los antagonismos son tan constitutivos como los consensos en la elaboración de la cultura. Y la forma concreta que adoptan en un espacio y un tiempo dados, por ser contingente, es tan respetable como cuestionable y merecedora de escrutinio público permanente." (Pérez Gómez, 1998, p. 37).

Si debemos de huir de relativismos radicales también hay que distanciarse de aquellas tendencias universales que anulan las diferencias y, debemos buscar, fórmulas de reedificación compartida que conduzcan a la adopción de soluciones comunes que faciliten el encuentro de líneas de intercambio y comunicación, y eviten, el deterioro de la propia especie humana e incluso su aniquilación. Como dice Savater (1999, p. 8), las culturas deben de ayudar a revitalizar lo que tienen en común los seres humanos y deben de tener como proyecto futuro el desarrollar la civilización como resultado de lo que tienen en común. Opiniones como la de Fukuyama (1992, 2001), enfatizan el valor de la cultura occidental como cultura superior a la que las demás deben de imitar, proclamando el fin de la historia y de las ideologías al marcar como futuro de la especie humana la implantación de la democracia formal de forma generalizada. Es una visión etnocéntrica de civilización, alejada del proceso de construcción global de las culturas como común civilización y corresponde a un modelo realizado por un autor norteamericano acostumbrado a “imponer su modelo de vida” en una sociedad utópica (Torres Santomé, J., 2001, p. 23).

La polémica suscitada sobre la teoría de Huntington (1997), que predice una guerra global de las culturas donde los conflictos del futuro vendrán determina-

dos sobre todo por factores culturales basados en la confrontación entre los valores universalistas de Occidente y otras civilizaciones que reafirman el valor de su cultura “peca de simplista” (Martiniello, 1998, p. 32), por su carácter reduccionista al obviar la importancia que tienen otras causas, como las económicas, en la formación de los conflictos y presentar, por ejemplo, el resurgimiento islámico como *revancha de Dios* que se universaliza (Huntington, 1997, p. 131), ignorando el proceso histórico, político y económico donde se enraíza (Martín Muñoz, 2001, p. 24). Como dice Saghiyeh (2001, p. 4), las raíces del desdichado presente de los árabes y musulmanes no es culpa sólo de la afirmación etnocéntrica occidental, ni se trata de un choque de civilizaciones, sino de una historia y cultura concreta fijada en el pasado que no ha sabido: modernizar su lengua salvando el abismo entre las hablas locales y la lengua clásica, ni crear foros públicos “para debatir asuntos relativos al bien común” o crear espacios de legitimización política, ni intelectuales que se hayan despegado” de la tradición tribal de defender “nuestras” causas frente al “enemigo”.

Los tristes sucesos del 11 de septiembre en Manhattan, han reactivado la idea de poner en cuarentena a todos los fieles musulmanes y, de paso, reafirmar la tesis por parte de algunas personalidades del mundo de la política y de la cultura de la superioridad de la civilización occidental sobre el Islam. La idea de Civilización, utilizada como frontera insalvable entre los hombres, justifica la reedición de leyes que recuerdan las utilizadas en otros tiempos que tenían como base jurídica/ideológica otro tipo de ideas como la raza, el antisemitismo, etc., que no caben en los estados modernos en los que hablar de superioridad de raza, religión o cultura, carece de sentido por tratarse ya discursos condenados en sociedades multiculturales y laicas (Ridao, 2001). Tampoco debe olvidarse como dice Torres Santomé, J. (2001, p. 175) que

“El racismo cultural localiza el eje jerárquico en dimensiones culturales. Construye explicaciones de los comportamientos de determinados colectivos humanos y pueblos, echando la culpa, por ejemplo, a ciertas religiones y a los modos de vida que les caracterizan. Se “demoniza” a aquellas religiones que compiten con las que asume o tolera quien construye el discurso; de este modo, desde Occidente se situará en el Islam la raíz de todos los males de aquellos países en los que esa confesión tiene crédito; a partir de ahí surge una especie de “islamofobia” que puede convertirse en la espoleta de nuevas guerras de religión”.

El drama del 11 de septiembre se produjo por muchas causas que no se sintetizan en el enfrentamiento entre EE.UU. y el Islam más radical como quieren presentar los grandes grupos mediáticos; el análisis de estas causas supondría en opinión de Kapuscinski (2001, p. 36) un análisis autocrítico de la filosofía práctica

de Occidente y de una nueva orientación de su actitud hacia los países del Tercer Mundo.

1.1.5. Educación y cultura

La escuela que nace de la Ilustración intenta ofrecer a los sujetos lo mejor del pasado en forma de proyecto cultural objetivado que recoge aquello que considera digno de reproducción para que a su vez éstos puedan producir cultura. La cultura escolar, convertida es un plus añadido a la naturaleza humana, se concretará en un cuerpo de contenidos homogéneos y universalizables.

El sistema educativo, además de ser una instancia poderosa de socialización que permite al sujeto hacer suya la cultura de una colectividad, reproduce la cultura social dominante y ésta está sometida a su vez a los vaivenes de un continuo cambio social. La escuela debe compensar y perfeccionar el proceso de socialización espontáneo y cuestionar los influjos de la propia experiencia y los procedentes de un contexto concreto diferenciado a través de un proceso de reflexión crítica (Pérez Gómez, 1998, pp. 255 y ss.).

Realidad e intención son dos términos que en la escuela difícilmente son ajustables (Stenhouse, 1991, p. 27). La distancia entre lo que debería de ser y su plasmación práctica genera una serie de conflictos (Gimeno Sacristán, 1998, pp. 189 y ss.):

- a) No todos los procesos reproductivos que aparecen en la educación tienen relación con la cultura objetivada, ni los contenidos ni sus efectos aparecen como información codificada.
- b) La objetivación de la cultura supone la selección de textos (proyectos de reproducción cultural) fruto de la producción de una determinada época histórica y de unos individuos que acometen la selección.
- c) Las representaciones codificadas no abarcan el total de culturas disponibles.
- d) Las creaciones objetivadas de la cultura son obras parcialmente construidas que deben estar abiertas a la interpretación y por tanto a su continua remodelación.

La cultura escolar deja de lado los contactos que unen lo próximo con lo universal, lo sentido por cada individuo, diverso e individual, de los macrosistemas con tendencias homogéneas y colectivas. En estos nuevos tiempos, se abre una brecha profunda entre el ambiente cultural de muchos centros y el sistema de reproducción utilizado y las representaciones culturales de aquellos alumnos que pertenecen a determinadas clases sociales o a colectivos que desde el principio del funcionamiento de la institución escolar han visto como se les ha ignorado.

El concepto antropológico de cultura rompe con el concepto selectivo (selectivo por que supone una síntesis de lo sustantivo) de la cultura académica, ampliando lo digno de ser reproducido e igualando los distintos niveles que conforman la estructura jerárquica. La cultura, bajo el prisma de la antropología, ha supuesto también una serie de cambios en la escolarización (Gimeno Sacristán, 1998, p. 212 y ss.): 1º Al ampliar los fenómenos de aculturación al curriculum oculto. 2º Recuperando la cultura popular como contenido del curriculum escolar. 3º Al introducir la relativización cultural como forma de negación de las culturas universales y 4º convirtiendo la cultura de un grupo en eje legitimador de la propia identidad individual.

Si la escuela se limita a ofrecer, lo que tradicionalmente ha venido ofreciendo, que es, la mera reproducción de unos saberes, se ampliará el abismo entre las demandas de los sujetos y la atmósfera institucional con la que se encuentran. Es difícil, en tiempos postmodernos, buscar en la escuela la objetividad ofreciendo luz sobre los tópicos o problemas desde distintas perspectivas. Tomas Englund⁵ (citado por Johnsen, 1996, p. 118) inscribe el concepto de objetividad en cuatro contextos. El primero se aplica al concepto de imparcialidad en la descripción de fenómenos limitados. El segundo se refiere a aquellos temas controvertidos donde lo importante es ofrecer un tratamiento global. El tercero se dirige a los objetivos democráticos de la educación donde se debe analizar la relación entre aquellos valores prioritarios y su tratamiento objetivo. El último se aplica a la "función latente de fomento de la escuela" donde lo más importante es la relación entre las subestructuras y la exigencia de objetividad. La toma de decisiones por tanto depende de una red de concepciones del mundo social, de una determinada visión ideológica.

La distinta acción de los actores y la complejidad que supone el análisis de la realidad en donde se debe desenvolver la educación, hacen de ésta, un conjunto

⁵ Englund, Thomas: " Sobre solidaridad y conflicto. Una investigación de actitudes políticas en los materiales educativos para las ciencias sociales, así como observaciones didácticas sobre cómo estimulan las escuelas el valor cívico y la conciencia política" , Statens Institut för Láromedel, Estocolmo, 1984.

de sucesivas matizaciones que le dan cuerpo. La provisionalidad y el desorden en las que se está instalado pueden provocar incertidumbre pero es una forma de acercarnos a un pensamiento más complejo (Morín, 1994), en las que las certezas adquieren un tono más flexible fruto de la inabarcabilidad del conocimiento y de la variedad de su propia composición. El aprendizaje de la incertidumbre sería uno de los rasgos esenciales de la misión educadora que Morín (2000) señala junto a otras finalidades (organización del conocimiento, la enseñanza de la condición humana, el aprendizaje de la vida y la educación ciudadana), que deberían de reconducir a una regeneración cultural y a una nueva laicidad.

La educación se desarrolla dentro de un cañamazo social en comunicación con otros estableciéndose unos nexos afectivos próximos que se irán ampliando. Si por acervo cultural se entiende el conjunto de información que poseen los miembros de una cultura (Gimeno Sacristán 1998, p. 95) es, en la práctica educativa, donde los distintos acervos culturales de procedencia, deben hacerse conscientes para que los alumnos y alumnas se sientan miembros de una comunidad e identifiquen las peculiaridades que conforman su identidad.

1.1.6. Cultura dominante *versus* cultura popular

Los mecanismos a través de los cuales se lleva a cabo la reproducción en la escuela y como una determinada clase social - la que tiene el poder económico, cultural y político- legitima una cultura dominante que será " la cultura" escolar, marginando la cultura que poseen otros grupos, han sido estudiados por el modelo de reproducción cultural entre cuyas obras más representativas se encuentra la realizada por Bourdieu y Passeron (1977), al que se hará referencia en la tercera parte de este trabajo. Este modelo trata, en opinión de Torres (1996 a, p. 89), de comprender y dar respuesta a los interrogantes que permiten conocer la relación entre la educación y el mantenimiento de una posición dominante de ciertos grupos sociales y de cómo se condiciona los procesos de socialización de los jóvenes que asisten a las aulas. Los grupos dominantes controlan los medios de producción, donde a su vez se reproducen las ideas dominantes, que son poderosos vehículos de homogeneización si no existen otras ideas y contenidos que sirvan de vehículo comunicativo y de contraste. Dicho contraste facilita el intercambio cultural y por tanto el conocimiento de otras culturas.

Con frecuencia en las escuelas se ha ignorado aquella/s cultura/s existentes próximas a su entorno en favor de una cultura objetivada excesivamente alejada de los alumnos cuyo dominio, se hace referencia a las primeras, era considerado de “segunda categoría” y situadas a la sombra de aquellas presentadas como más elevadas. Frente a la cultura dominante, en manos de una elite distinguida, aparece la cultura popular como expresión de las formas artísticas, creencias y costumbres del “pueblo” y que dispone el medio circundante (Gimeno Sacristán, 1998, p. 213). La idea del término “pueblo” como variante del relativismo cultural surge como tal en el siglo XVIII “como una reacción polémica de las comunidades arcaicas contra el individualismo de la burguesía en ascenso, como una contraposición al iluminismo y a su idea de la sociedad basada en las vinculaciones legales entre los individuos” (Sebreli, 1992, p. 169).

Sebreli (op. cit., pp. 176 y ss.) realiza una serie de puntualizaciones sobre la cultura popular que rebaten ciertas posiciones mantenidas por “populistas” que quieren trasladar a la escuela:

- La idea de que las representaciones artísticas son producto de un trabajo colectivo, fruto de la improvisación y espontaneidad, cuando en realidad es una forma de arte individual que supone cierta preparación técnica.
- Se identifica al pueblo con las clases bajas y sus creaciones (por ejemplo la vestimenta) reflejan una originalidad peculiar pero se trata de reproducciones de productos, presentados con algunas innovaciones originales, de las clases altas realizadas con materiales menos valiosos
- La cultura popular se dice que viene desde abajo como expresión autóctona del pueblo sin contaminaciones de la cultura superior. La imitación recíproca entre las distintas clases sociales impide hablar de culturas originales y autónomas siendo las clases dominantes las que ostentan, ostentaban al menos antes, una mayor y elaborada expresión de la cultura y el arte incorporando las clases bajas elementos enriquecedores.

Desde otras visiones actualizadas del término “popular” se designa los distintos modos de relacionarse con la cultura o como forma de consumo generalizado (Gimeno Sacristán, 1998, p. 215). En la escuela, la recuperación de una parte importante de ciertas representaciones culturales próximas a la experiencia inmediata de los jóvenes ha provocado un enriquecimiento de los contenidos escolares y una mayor aproximación del marco escolar a la realidad cotidiana de los estudiantes, pero no por ello, se debe perder de vista como se han producido ni mitificar ciertas expresiones que no son más que un medio útil que permiten desarro-

llar las funciones escolares. La cultura popular, como sinónimo de la cultura cotidiana, fabricada y vivida desde fuentes de poder no hegemónicas, debe recogerse en el uso institucional con el fin de alterar el equilibrio de fuerzas existentes (Torres Santomé, J., 2001, p. 204), no sólo, como intención educativa alejada de la práctica, sino como elemento integrador del conocimiento escolar que se transmite, ya que, es frecuente, que el entorno y la vida cotidiana de los escolares, queden relegados “al rincón de la marginalidad” especialmente cuando se trabaja en el aula con los textos escolares (Martínez Bonafé, J., 2002, p. 27).

1.2. La cultura marroquí

Al caracterizar cualquier grupo humano es fácil que se recurra a viejos tópicos y generalizaciones que pasado mañana, pudiera ocurrir, no respondieran a la realidad ya que, como se ha visto, el mismo concepto de cultura se basa en características adaptativas en continuo cambio. Tampoco, al no existir entre sus miembros similitud clónica, se debe apropiarse sin matices cualquier caracterización cultural. Antes de continuar es necesario advertir de algunas consideraciones que consideramos de especial relevancia para situar la descripción de la cultura marroquí:

1º- La secuencia argumentativa que se sigue gira alrededor de lo que se puede llamar dicotomías culturales dotando a la exposición de una mayor flexibilidad.

2º- La especialización que supone la categoría de creatividad artística y la amplitud de sus contenidos rebasa los supuestos concretos objeto de estudio a los que se utilizan en esta investigación.

3º Como dice Said (1996, p. 51), aquellas culturas que se definen en términos de nacionalidad lejos de ser entes unitarios y monolíticos incluyen tantos o más elementos foráneos que los que intentan despreciar. El recurso por tanto, a marcos más amplios de referencia será una constante en esta investigación.

La primera duda que hay que resolver es si se puede hablar de una cultura marroquí como cultura común de los habitantes de Marruecos o las diferencias de etnia, clase, religión, territorio, etc., impiden esa formulación. La cultura, a la que

se hace referencia, es aquella que se manifiesta en cualquier actividad social, religiosa, política y educativa, que abarca los ámbitos públicos y privados y que tiene expresión institucional; de lo que se habla pues es de una cultura *societal* (Kymlicka, 1996, p. 112), limitada en un determinado espacio geográfico y con una lengua normativizada que se expresa en las instituciones. Si bien en Marruecos no existe una cultura única se puede decir que existe una cultura dominante y engloba, su utilización, a un elevado número de marroquíes.

La temeridad que supone reunir bajo el concepto de cultura marroquí un conjunto de dimensiones a las que hacer referencia es equivalente a pretender encapsular la cultura española, catalana, francesa, gallega, etc., en unas decenas de páginas pero no es esa la pretensión de esta investigación. El objetivo es señalar como un núcleo sobre el que pivotan las distintas creencias, ideas, valores de esta cultura que permitan identificarse a la mayoría de marroquíes. El núcleo se entiende como una parte fundamental, relativamente estable, en cualquier nivel de referencia pero abierto a constantes matizaciones, mutaciones y cambios de distinta intensidad en función de sus portadores y de la perspectiva coyuntural en la que se vivan. Cuando se sitúa a continuación el término “marroquí”, como representación de una determinada nacionalidad, se está poniendo apellido a la palabra cultura aunque es necesario recordar el carácter artificial de ese término al tratarse de una elaboración cultural mediante el que se designa a aquellas personas que “a consecuencia de su proceso de socialización encarnan al mismo tiempo las formas de vida en las que se ha formado su identidad” (Habermas, 1999, p. 124).

1.2.1. Valores e ideologías

El concepto de valor es difícil de caracterizar dada su ambigüedad. La mayoría de filósofos han denominado valor a aquellas cualidades u objetos que son buscadas, queridas o apreciadas por los humanos y de forma más reciente, las que designan actitudes positivas (Mosterín, 1998, pp. 106-107). Los valores son compartidos, aprendidos socialmente y aplicados por los grupos sociales formando parte de los procesos de evaluación y por lo tanto de las ideologías⁶. En el lengua-

⁶ La función general de la ideología es la de servir al individuo como sistema de representaciones sociales facilitando su integración social pero también puede poseer una función legitimadora del poder o aparecer como conjunto de ideas que falsifican la realidad social.

je ordinario se relaciona con la estimación económica⁷ que se hace de cualquier producto intercambiable sean patatas - por citar algún ejemplo - o valores bursátiles. A lo largo de la historia y desde distintas tradiciones filosóficas, se ha buscado el fundamento objetivo que diera forma a este término situando su mirada en Dios, la tradición, el cosmos, etc. La concepción teocéntrica según la cual Dios nos guía y cuya voluntad se constituye en eje diferenciador de lo bueno y lo malo ha ido difuminándose en la mayoría de sociedades occidentales, de modo que, la observancia religiosa a dado paso a un proceso de secularización que no se ha producido en el Islam (Gellner, 1994, p. 18).

1.2.1.1. Teonomía

El Islam⁸ es el término con el que se conoce la religión revelada por medio del arcángel Gabriel al profeta Muhammad⁹ en el siglo siete. Nace en Arabia Saudí y se revela como la ideología más adecuada para unir a un grupo de tribus¹⁰ (Antaki, 1990, p. 233). En sentido particular, es el equivalente a la “fe recta” que junto a los “actos de culto” (los Cinco pilares y la *sharia* o ley) y la “virtud” forman los aspectos fundamentales para la salvación en la religión islámica. Se considera la tercera religión semítica y reconocen a los profetas del judaísmo y cristianismo (Abraham, Moisés, Noé, Jesús, etc.) como propios. Esta religión recogida en el Corán¹¹ - derivada de una raíz árabe que significa leer o recitar - es el libro sagrado de los musulmanes¹² y su contenido escrito en árabe es a la vez dogma de fe y encarna la ley como referencia social; narra lo que el creyente debe creer y como debe de vivir, siendo por tanto el Islam a la vez una fe y un código vital. Según los doctores de la ley (ulemas) el libro sagrado contiene cuatro núcleos de referencia

⁷ El verbo *valere* en latín clásico significaba tener fuerza y salud o poseer un precio determinado. Adam Smith distinguía el valor de uso de un objeto de su valor de cambio y Marx hablaba del valor de un producto como el trabajo que lleva acumulado (Mosterín, 1998, p. 105).

⁸ La palabra Islam se deriva de la raíz s-l-m que quiere decir “ser/estar sano, integro” y del concepto “paz” (salam en árabe). Es una religión monoteísta que busca la relación directa entre el ser humano y el Dios único (Navarro, 1997, p. 243 y ss.).

⁹ Reconocido como el portavoz de la divinidad. Es el “sello de los profetas” y su misión es universal.

¹⁰ Las tribus creían en las fuerzas de la naturaleza y veneraban a dioses particulares. Eran fetichistas: los beduinos transportaban una piedra sagrada y los Árabes sedentarios construían sus templos en forma de cubos de piedra - la Kaaba es un ejemplo de fetiche (Valera y LLaneza, 1992, p. 9).

¹¹ El Corán comprende 114 azoras (sura) y el número de aleyas según la escuela es de 6.204 a 6.239.

¹² Musulmán/ana: a través del francés derivado del árabe *muslim* cuyo significado se refiere a la persona que practica la libre orientación a Dios (Navarro, 1997, p. 59).

fundamentales (Santoni, 1997, p. 23): los cultos, la moralidad, las relaciones sociales entre los hombres y las creencias de la fe.

En nombre de la nueva religión, los ejércitos reunidos en Arabia formaron un nuevo Imperio, el Califato, que se extendía desde Asia Central a España. El centro de poder se traslada de Arabia a Damasco (Siria) y después a Bagdad (Iraq). Tal vez, el prematuro éxito político del Islam evitó que en las comunidades en las que se desarrollaba apareciera una forma de Estado diferenciado de la corriente religiosa, fue en realidad desde el principio el propio Estado (Gellner, 1994, p. 21). A pesar de que el Corán sea la ley islámica por excelencia, la rápida expansión de los dominios del Islam y el transcurrir de los tiempos motivaron la aparición de nuevos instrumentos que facilitarían la vida social tanto en los nuevos territorios conquistados como en la sociedad donde apareció, recurriéndose a lo que había dicho el profeta (*Hadiz*) que no se encontraba en la Revelación y a sus actitudes y comportamientos (*Sunna*). Era una especie de tradición viva transgeneracional basada en el recuerdo colectivo de lo que había sido el profeta (Hourani, 1992, p. 45).

Todos los países árabes, excepto el Líbano, reconocen en sus constituciones que el Islam es la religión del Estado y que la ley islámica (*Sharia*) es la base fundamental del poder legislativo. La ley divina aceptada por los creyentes es una ley inalterable, fuera de toda manipulación, disponible para cualquier tipo de gobierno. El Islam se constituyó en comunidad de creyentes apoyándose en la tradición *-sunna-* como principio ideológico y en el consenso *-al ijma-* como regla social.

1.2.1.2. Sunníes en Marruecos

Uno de los principales problemas que surgieron a la muerte del Profeta, fue conocer, en quién debía de residir la autoridad en la comunidad islámica y que clase de poder ostentaría. Las diferentes líneas de pensamiento desarrollaron sus propias teorías sobre quien debería de ser la autoridad legítima (Hourani, 1992, p. 46): los sunníes valoraban como criterio prioritario la convivencia en paz y unidad de los musulmanes aceptando a los califas como jefes cuya misión era la de mantener la paz y la justicia en la comunidad. El califa debía poseer las virtudes adecuadas y el suficiente conocimiento de la ley religiosa que le impidiera atentar contra los mandamientos de Dios. Los chiítas sostenían que Alí (sobrino y yerno

del profeta) era el único sucesor como *imán*; existían diversos movimientos chiíes, desde los que veían en el imán el único interprete infalible de la revelación de Dios, hasta los que pensaban que esta figura podía ser cualquier descendiente de Ali pero que no estaba revestido de una autoridad infalible o sobrehumana. Con el paso del tiempo se produjo, de hecho, la separación de las figuras representativas de la ley - para los sunníes los ulemas, para los chiíes el *imam* - y los hombres de espada que podían representar un orden temporal¹³.

Existe también una mística musulmana cuyos partidarios reciben el nombre de sufíes cuyo nombre se deriva del árabe *-suf-* (lana blanca) y persiguen una comunicación más directa con Dios. Dentro del misticismo se incluye desde las prácticas colectivas de cofradías hasta los dichos y enseñanzas de maestros espirituales. Los sufíes se agrupan bajo la autoridad de un maestro en conventos o escuelas llamados *Tekke*, próximos a la tumba de un santo y están abiertos a la visita de peregrinos. Con la aparición de cofradías, muy presentes aún hoy en día en Marruecos, formadas por seguidores del fundador del convento, el sufismo se populariza y arraiga en el "pueblo" de modo que se afirma "la creencia en los poderes superiores de los "amigos de Allah", personajes píos, guerreros caídos en la "vía de Allah", a los que Dios protege y da su bendición (*baraka*)" (Martín Muñoz y otros, 1996, p. 50) .

Dejando a un lado la separación entre corrientes la diferencia principal que se podía observar dentro del Islam es la separación *de facto*, derivada de la estructura social, entre el alto Islam de los doctos que evita la mediación entre Dios y el hombre y el bajo Islam, del pueblo, que recurre a la simbología mágica y el culto a los santos (Gellner, 1994, p.22 y ss.), entre territorios gobernados por un centro político o aquellos dirigidos por las tribus locales. La actuación de cualquier dirigente político y/o religioso de un Estado estaba constreñido, por un lado, por la ley divina no manipulable y por otra, por el poder efectivo de las tribus que poseían el poder de las armas, de modo que, eran estas últimas las que dotaban de fuerza militar a aquellos doctos que los exhortaban en contra del poder imperante y producían el cambio de poder entre las elites. En la actualidad, los cambios tecnológicos han permitido una mayor centralización política y una mayor proximidad de la fe "rigurosa", practicada anteriormente en los núcleos urbanos, transformando el carácter cíclico de la renovación religiosa en algo permanente e irreversible.

¹³ Una tercera corriente, las de los jarichíes (los que "salen" rebelándose), tendría que incluirse entre las dos ya mencionadas. En su opinión cualquier musulmán puede ser elegido califa o imán y no tienen necesariamente que proceder de la familia del Profeta ni de la tribu a la que éste perteneció. Condenan el lujo y los juegos y su presencia en la actualidad es minoritaria (Valera y Llaneza, 1992, p. 30).

Después de la invasión árabe del año 681, Marruecos no ha vuelto a ser “conquistada” por ninguna otra nación hasta el S. XIX, sin embargo, la sucesión de guerras internas han sido constantes. La elección del sultán por parte de los ulemas se resolvía sin demasiadas crispaciones pero el posterior desarrollo de políticas recaudatorias despertaba el lado bélico de las distintas tribus que iban en contra de los recaudadores, de modo que, los límites del reino del sultán, a pesar de ser venerado por los creyentes, variaban en función de las alianzas y desencuentros económicos de sus súbditos. La resistencia a la invasión extranjera se puso a prueba en la época colonial y en 1956 Marruecos obtuvo la independencia, eran años de nacionalismo como ideología unificadora; poco después, en 1957, Mohamed V, sultán que había regresado del exilio fue proclamado rey. La década de los 60, ya con Hasan II en el trono, se caracterizó por conspiraciones, estado de excepción -duró 5 años-, y elecciones fraudulentas (Perrault, 1991). Parece que, Mohamed VI, el soberano actual, va a mantener el régimen de monarquía tradicional ejercida por sus antecesores donde el rey, además de reinar, gobierna.

1.2.2. Familia y socialización

La reproducción de la sociedad se realiza a través de proceso de socialización. Las personas no nacen miembros de una sociedad sino que tienen que pasar por un proceso de internalización de la realidad (Berger y Luckmann, 1983, p. 164) que les inducirá a vincularse con el mundo en el que se vive llegando a ser miembros participativos. La primera fase de socialización, la socialización primaria, supone un aprendizaje cognoscitivo y emocional, base a la vez, de las siguientes etapas de socialización y núcleo fundamental del eje identificativo del individuo. El proceso de socialización en Marruecos, como en general en todas las sociedades musulmanas, es el instrumento principal para alcanzar esa idea de consenso, de unanimidad del conjunto. Siguiendo la tradición, los padres deberán guiarse en la educación y crianza de sus hijos por una serie de principios (Antaki, 1990, p. 215 y ss.) donde el sentido de justicia (trato por igual a todos los hijos -incluido a las hijas-), ejemplo (porque su proceder iluminará la conducta futura de sus progenitores) y flexibilidad en el trato (donde los padres deben adaptarse a sus hijos para convencerlos) deben prevalecer. El ejercicio del deber hacia los hijos está íntimamente ligado al acto de fe y su incumplimiento supone la ruptura con el hecho religioso. La relación establecida en el círculo familiar próximo, padres y hermanos, se hace extensivo a otros miembros de la cadena familiar de tal forma

que la pérdida de uno de los progenitores se solapa con la presencia de un familiar próximo; el grupo compensa y relativiza el bagaje psicológico individual de los parientes próximos (Camilleri, 1985, p. 108).

La obediencia que deben los hijos a sus padres es el primer nivel de jerarquización y, dentro de la ideología islámica, una categoría próxima a la adoración. Con el paso del tiempo los papeles entre padres e hijos se invierten pudiendo tomar el padre lo que necesita en casa de su hijo para vivir decentemente (Troyano Pérez, 1998, p. 99). Los papeles sociales de padre e hijo *-Abu e Ibn-*, acompañan la vida de un hombre hasta el punto de poder hacer desaparecer su nombre. En la familia árabe tradicional suelen permanecer los hijos casados en la célula familiar, cohabitando tres generaciones distintas (abuelos, padres e hijos), realizándose el matrimonio de forma preferente entre los hijos de dos hermanos definiendo así una comunidad cerrada donde se integra al individuo dentro del grupo (Todd, 1997, pp. 111-112). Esta pertenencia a un grupo basada en el parentesco define al individuo como miembro de una comunidad.

La unidad social que constituye la familia patriarcal arabeislámica, dice Camilleri (1985, p. 108), ha sufrido un debilitamiento en las condiciones actuales tanto en el campo como en la ciudad, debido a los procesos de urbanización y de industrialización produciéndose series disfunciones en la estructura de relaciones de la pareja parental marcada por la reinterpretación del antiguo código cultural y los efectos de los valores occidentales más negativos (individualismo y dinero). Todo ello conduce a una nueva forma de relación familiar, en la que jóvenes desocupados viven con adultos desposeídos de su autoridad, escenificándose en la práctica como: la apreciación de las carencias objetivas de medio familiar, la erosión de los logros educacionales y el déficit de formación que los padres proyectan en este campo, una diferente permisividad en el uso de los nuevos valores por parte de los hijos según sean hombres o mujeres, desvalorización de las personas mayores, etc.

1.2.3. Sociedad rural

La idea de vinculación a la comunidad basada en el parentesco ya la utilizaba In Jaldún (1987) a través del término *assabiya*. Este erudito árabe musulmán pensaba que la forma más antigua de sociedad humana se refería a aquellos pue-

blos que vivían en las montañas y se dedicaban a la agricultura y la ganadería. La noción de *assabiya* supone un fuerte espíritu de cohesión colectivo, orientado por la presencia de un jefe que representa los valores del grupo y es su portavoz ante otros grupos. Antes de la penetración colonial, la fuerte cohesión intragrupo se ha mantenido en las sociedades rurales del Magreb como forma de fortalecimiento de la estructura social y su dinamismo ha sido limitado por circunstancias coyunturales adversas derivadas de la acción de la naturaleza o del Estado (Ben Salem, 1997, p. 115). El individuo mantiene en estas formaciones tribales valores individuales como honor, dignidad, trabajo, capacidad de superación, apego a la tierra que poseen sentido en el marco de un grupo familiar que forma parte, a su vez, de una extensión mayor de esa unidad constituida por otras células familiares semejantes.

A principios del S. XX, a medida que las potencias coloniales iban poseyendo un mayor control de los países sometidos, gran parte de las tierras estatales y de uso colectivo pasaron a manos de los colonos. A raíz de la crisis económica mundial de 1929, el mayor porcentaje de los créditos concedidos por entidades financieras internacionales las recibieron los grandes terratenientes quienes utilizaban instrumentos y técnicas modernas. Algunos líderes nativos rurales lograron subir al carro de la transición moderna y otros establecieron acuerdos con el poder francés como fue el caso del jefe beréber Thami al-Glawi que controlaba la zona montañosa al este de Marrakech. Los pastores nómadas casi desaparecieron debido a la aparición del ferrocarril y del automóvil. La polarización del uso de las tierras, por una parte grandes propiedades de tierras fértiles cuyos productos se dirigían al extranjero y por otra, pequeñas propiedades de agricultores indígenas sin recursos económicos y mercados locales, provocaron un excedente de población que se trasladó a las ciudades (Hourani, 1992).

La “ experiencia” colonial, unida al impacto de los planes de desarrollo económico puestos en práctica por los sucesivos gobiernos y dirigidos por entidades financieras internacionales, junto a otros factores de inoperancia administrativa y de corruptela política ha favorecido un racionalismo externo importado e impuesto, originando el desplazamiento de unos valores basados en la relación comunitaria, a otro, en el que la población ha ido adquiriendo conciencia del “valor de los bienes materiales” (Ben Salem, 1997, p. 123). Uno de los mayores problemas del Marruecos rural sigue siendo el matrimonio temprano de niñas que no han alcanzado siquiera la pubertad y que, como indica Ribas Marcos (1999, p. 314), es consecuencia de la valoración del estado de virginidad que se refleja por una parte en el precio de la novia y por otra, mantiene el código de honor, base de la sociedad árabe.

1.2.4. Tradición y modernismo

La existencia social entre los miembros de un grupo con conexiones de parentesco, confesionalidad (haber nacido en una particular comunidad religiosa), el hablar una determinada lengua o dialecto, participar en unas mismas costumbres, etc., crea vínculos comunitarios de difícil disolución; es lo que Geertz (1996 a, p. 222) llama *adhesión primordial*, concepto que formula al estudiar los problemas de desajuste entre el impulso postrevolucionario, tendente a construir Estados modernos a partir de la independencia y los vínculos ínter e intragrupal establecidos apoyándose en el testimonio del Pandit Nehru, que comenta los criterios seguidos por el Comité lingüístico de Provincias para delimitar las provincias de la India.

Los efectos de desagregación de la dominación colonial en las culturas autóctonas han sido limitados debido, entre otros factores, al aislamiento físico de la sociedad colonizada, a la débil imposición de los valores culturales de la cultura extranjera demostrando su superioridad en el campo técnico y a la *cristalización reaccional*, que es la acentuación de los rasgos de la cultura tradicional (Camilleri, 1985, p. 106). Con la independencia nacional la mayoría de los pueblos colonizados optaron por la construcción de una economía industrializada que supuso la asimilación de una serie de actitudes que no correspondían con las propias del lugar. La solución buscada por parte de los dirigentes para evitar la desnaturalización cultural ha sido establecer un equilibrio, entre los términos tradición/modernidad que evitara situaciones conflictivas. La dificultad en la delimitación de los modelos endógenos y extranjeros propiciaron en el ámbito individual una falta de síntesis coherente.

El proceso descolonizador se inició en amplias zonas como respuesta al proceso de reducción de la tensión internacional de la política de bloques pero también a la postura de conflicto interno mantenida por posiciones nacionalistas como ocurrió en Marruecos. El resultado de ello es la descolonización de países (naciones) vecinos que se han transformado en muchos de los casos en enemigos de la comunidad próxima, Marruecos y Argelia por ejemplo, al desaparecer los lazos macronacionales de sometimiento a potencias extranjeras. El período de descolonización de la dominación europea arranca con fuerza a partir de la Segunda Guerra Mundial. Se suele asociar colonialismo con positivismo, como creencia en la existencia y validez de hechos objetivos, y descolonización con hermenéutica y a la larga con postmodernismo (Gellner, 1994, p. 41). El colonialismo como implantación de asentamientos de un determinado país en territorios distantes ha

periclitado, no así el imperialismo como la regencia de un territorio distante por parte de un centro metropolitano (Said, 1996, p. 43).

El nuevo estado nace para Geertz (1996 a) como una integración entre los que se sienten atraídos por mantener las tradiciones indígenas (esencialismo) y los que miran a Occidente (epocalismo), " pero, entre estos dos extremos bien visibles, se extiende el grueso de los sentimientos de la población, sentimientos esencialistas y epocalistas mezclados y revueltos en una enorme confusión de la cual únicamente se podrá salir por obra del cambio social, pues el cambio social fue lo que la produjo" (p. 210).

Las palabras "moderno", "modernidad"¹⁴ se han convertido en este siglo en comodín utilizado por numerosos personajes de distinto signo que acomodan su significado a la idea de progreso. La idea de tradición es una producción de la modernidad que define una especie de verdad, algo incuestionable derivada de la acción de poder religioso y/o político y que legitima su dominio (Giddens, 2001, p. 52 y ss.). El término modernidad se puede entender equivalente al de "mundo industrializado"¹⁵ (Giddens, 1997, p. 26), aunque ha sido el término "moderno" el que ha surgido en distintas épocas como modelo a recuperar con relación a alguna forma de imitación de la Antigüedad y es en el siglo XIX cuando adquiere el rasgo distintivo de "lo nuevo" (Habermas, 1988, p. 88). Las sociedades preindustriales, anteriores a la modernidad, se basaban en un orden moral ligado sobre todo a la religión practicando una economía de subsistencia en la que la familia era unidad de consumo y producción. Para algunos es sinónimo de pretensiones terroristas, para otros un movimiento artístico y para los más representa la racionalidad progresista de la competencia comunicativa (Giroux, 1997, p. 60). Siguiendo la propuesta de Benjamín Oltra (1995, p.141 y ss.) se puede construir la modernidad con tres elementos:

1º) El tiempo: el desarrollo de la historia se vincula al progreso continuo de las ciencias y de la técnica y el tiempo se transforma en un producto

¹⁴ Para Comte la modernidad era la última etapa positiva de la historia de la humanidad, para Marx el último estadio de la prehistoria del hombre. Estas dos visiones están en la raíz de las dos grandes concepciones de la modernidad, la liberal conservadora y la radical (Oltra, 1995, p. 143) y se presentan como relatos que intentan orientar la historia en un sentido que se pretende universalmente válido. La modernidad estética se caracteriza "por actitudes en común en una conciencia transformada del tiempo" en una vanguardia que se anticipa en un futuro indefinido (Habermas, 1988, p. 89) adquiriendo su máxima notoriedad en la oposición a los valores burgueses (Giroux, 1994, p. 138).

¹⁵ Giddens (1997, p. 27) utiliza la palabra industrialización para referirse " a las relaciones sociales que lleva consigo el empleo generalizado de la fuerza física y la maquinaria en los procesos de producción" .

comercial (Matei Calinescu¹⁶ citado por Giroux, 1994, p. 137). La idea de progreso se sitúa entre la idea de racionalización y la de desarrollo, ligando crecimiento económico y progreso de la razón (Touraine, 1993, p. 91).

Los musulmanes fechan cualquier acontecimiento a partir de la hégira (emigración en árabe *hijra*) de Muhammad de la Meca a la Medina (622 d. C.). La vocación universal del Islam como religión mundial desde sus inicios y la búsqueda de igualdad para los creyentes en la práctica de sus ritos (ayuno, peregrinación), determina la elección de períodos distintos al calendario cristiano occidental (Hossein Nasr, 1985, p. 292). Los años del calendario musulmán tiene una duración de doce meses y se miden estos últimos por cada rotación completa de la luna alrededor de la tierra. Cada año lunar equivale a un año (rotación completa de la tierra alrededor del sol) solar al que hemos restado once días aproximadamente. El calendario solar (gregoriano) también es utilizado por la población musulmana en la vida diaria pero las obligaciones y preceptos rituales del Islam lo supeditan al calendario lunar.

2º) Una organización social y de relaciones sociales que sigue un nuevo orden que pasa de lo local a lo global. El auge de "organizaciones racionales" acrecienta el peso del aparato burocrático y es el Estado nación la principal forma social diferenciada que crea la modernidad con formas específicas de territorialidad y control sobre los medios de coacción (Giddens, 1997).

La interpenetración de lo local y global, su disyunción, produce una amalgama de intercambios que desorienta la intervención política dándose fenómenos de distorsión que pueden provocar fácilmente conflictos muy graves. La idea de homogeneidad avasalladora que inclina el pensamiento, las formas, los mercados y las políticas, hacia la unicidad de los modos de reflexión y actuación ahoga la posibilidad de diferencia. Los valores singulares se difuminan en aras de "macrovalores" que aparecen como artificiales e impuestos y cuya razón de existencia responde a patrones de interés comercial por lo que parece fácil de entender que los ciudadanos, comunidades, pueblos, reaccionen ante un *modus vivendi* en el que participan como meros espectadores. En el contexto mundial de esta reacción hacia lo de "fuera" la lógica identitaria marroquí dentro de los países del Magreb ofrece

¹⁶ Calinescu, M. (1987): *Five faces of modernity: modernism, avantgarde, decadence, Kittsch, postmodernism*. Durham, N.C.: Duke University Press.

cinco ejes sobre los que arbitrar su realidad (Safir, 1997, p. 266 y ss.) a través de su dimensión:

- Islámica, cuyas derivaciones argumentativas empapan el tejido social.
- Árabe, sumida en una crisis de expresión.
- Beréber, como formula de singularidad cultural.
- De relación con África.
- De relación con Europa y en especial con los países de la cuenca mediterránea.

Para Laroui (1994, p. 366), el futuro de Marruecos está en las ciudades y el problema a combatir es a la vez cultural y político. Cultural porque se ha de unificar al país disolviendo las distancias históricas muy próximas a los sistemas de castas y político fomentando la participación de los grupos en la vida pública de modo que existe una interrelación profunda entre Estado y sociedad. En definitiva lo que debe hacerse "es convocar a las víctimas de todas las derrotas y de la represión de siglos, inducir las a bajar de las montañas y salir de los desiertos." (Laroui, op. cit., p. 367).

3º) Un nuevo estilo de vida con una concepción del mundo que se caracteriza por la primacía de la razón y por la consideración de la persona como sujeto de la historia, como ser que se construye. El sujeto en la modernidad confía en la superación del presente sustituyendo los prejuicios y supersticiones por el conocimiento racional de la realidad (Ayuste, 1997, pp. 80-81). La razón adquiere un status ontológico (Giroux, 1994, p. 137) y su visión contribuye a un imparable proceso de secularización.

Los valores de la Ilustración, la caída del Imperio Otomano, el incremento del poder económico y político de los países de Europa Occidental, etc., motivaron que pensadores y políticos musulmanes desde finales del siglo XIX iniciaran tímidas reformas que condujeran a sus naciones hacia una modernidad que les liberase del anquilosamiento institucional y fortaleciera su propio desarrollo alejándoles de la dependencia del exterior. El carácter religioso de la sociedad árabe distaba del espíritu científico y técnico positivista del carácter moderno, lo que provocó la apertura de distintas corrientes de pensamiento político que siguen fluyendo en la actualidad. Martín Muñoz (1994, p. 93 y ss.) sitúa el debate político alrededor de tres posiciones:

(1º) Los que piensan que el desarrollo social y el cambio político deben inscribirse dentro en el marco del Islam a través de un esfuerzo de interpretación basado en la tradición y la razón. Esta tendencia - *salafi*- se nutre de pensadores que se mueven dentro de un continuo que va, desde los que expresan la necesidad de adaptar el derecho y la ley islámica a las necesidades humanas, hasta los partidarios de una revisión crítica de la historia del Islam que desvele los enmascaramientos ideológicos de aquellos que la interpretan. Dentro de este grupo podemos inscribir a los intelectuales de la *Nahda* (renovación) cuyo mayor objetivo era conciliar el Islam y el mundo moderno a través de un proceso de reflexión que estableciera una red sólida de conexiones entre las sociedades árabes y la modernidad (Barnier, 1997).

(2º) Los partidarios de adoptar modelos políticos occidentales donde existe una clara separación entre lo temporal y lo espiritual. Es un movimiento laicista centrado sobre todo en las grandes ciudades árabes y cuyo discurso, muy alejado de esas capas sociales receptoras de los mensajes de los santones, es la herencia del período liberal que vivió el mundo árabe entre 1860 y 1950. En la actualidad la movilización social del pensamiento secularizado ha perdido fuerza en detrimento de la movilización islámica dejando de ser la modernización el núcleo del debate social para centrarse en la identidad, la cultura y la fe (Martín Muñoz, 1997, p. 337 y ss.). Además de su falta de arraigo popular, el declive de la tendencia secularista va unida al desgaste de las corrientes nacionalistas y marxistas cuya gestión, al frente del Estado, ha incumplido muchas expectativas y a la polarización que se mantiene en la gestión política entre “gestores del poder” y grupos de oposición islamista que, en la práctica, ha reducido a un bipartidismo las opciones políticas reales.

(3º) La tendencia que se conoce como islamista que opina que la soberanía pertenece a Dios y que por tanto la ley divina es la única aplicable. El jefe del estado es a la vez del gobierno y único mandatario de la comunidad que es elegido por un Consejo cuyos miembros, conocedores de la ley, son representantes de la comunidad.

La situación actual de la practica religiosa en Marruecos ha sido estudiada por Chekroun (1990). De los resultados de su estudio basados en encuestas a jóvenes sobre algunos temas como la natalidad, poligamia, papel social de la mujer etc. diferencia dos grupos de tenden-

cias: los radicales y los liberales. Entre los primeros se encuentran los hijos de comerciantes, artesanos y obreros, en los segundos, los hijos de funcionarios, médicos e ingenieros. En general las muchachas muestran una tendencia hacia el afrancesamiento mientras que los varones se inclinan hacia la arabización.

1.2.5. Individuo y comunidad

El individuo “de hoy” en las sociedades árabes sufre una difícil oscilación entre: las tradiciones patriarcales y un modo de vida moderno, el distanciamiento de su cultura de origen y la limitación en sus derechos de ciudadano, la referencia de sus vínculos comunitarios y religiosos poseídos en su niñez y juventud y la aproximación a una cultura individualista y universalista. La islamización, el Islam cultura, es el resultado de un proceso de transferencia de los valores religiosos a valores interiorizados expresados a través de las fiestas, costumbres, arte y lenguaje, pero también a través de gestos o de conceptos como el de pudor. El agotamiento de la tendencia secularista induce a pensar que, en una sociedad confesional como la marroquí, la construcción del edificio social vuelve a enraizarse en los fundamentos religiosos que articulan el sentido de la vida y es que, como dice Antaki (1990, p. 220),

“todo está preparado para “recuperar el individuo para la sociedad” y lo único que no se acepta es el cuestionamiento o ruptura del conjunto social. El orden en el Islam se ve como regla principal para mantener el conjunto; no tiene cabida ni la ira ni la pasión como desordenes peligrosos para la comunidad y el esfuerzo, autodominio y paciencia son considerados - sobre todo esta última como aceptación de los infortunios¹⁷ - como valor extraordinario en el individuo que conducen a la resignación. Ni siquiera el matrimonio es un asunto de individuos sino de familias”.

Los llamados “Cinco pilares” constituyen instrumentos de integración y justicia social:

1) La profesión de fe (*shahada*) que afirma: «no hay más divinidad que Dios y Muhammad es su enviado». La unicidad divina (CXII, 1-4) (6, 19 / p.

¹⁷ Existe en el Islam árabe la idea de que los infortunios son una prueba divina que va aparejado al hecho de existir.

129)¹⁸ supone implícitamente la aceptación del resto de las creencias del dogma islámico (los libros sagrados, los profetas, los ángeles y el juicio final). La aceptación de esta creencia delante de dos testigos de garantía supone para el individuo el reconocimiento legal y social como musulmán (Martínez Montálvez, 1991, p. 29).

2) La oración ritual (*salat*), o cinco oraciones canónicas mirando a la Meca, siguiendo posturas y recitaciones rituales (4,103 / p. 95). Se deben realizar en estado de pureza ritual (abluciones¹⁹ con agua o arena limpia, descalzo y sobre suelo limpio o alfombra) al alba, mediodía, primera hora de la tarde, el crepúsculo y por la noche. No existen formas particulares de oración y los viernes los hombres deben reunirse en la mezquita para orar. El almuédano antes de cada oración hace una llamada desde el alminar de cada mezquita.

3) La limosna (*Zakat*). El azoque es la imposición de una aportación que entre dentro de los fundamentos de la organización social para sostener a los pobres que no se mantiene en todos los países musulmanes al ser sustituidos por los impuestos estatales y que complementa la aportación privada (la limosna como se entiende en algunos países occidentales) (19, 31 / p. 313).

4) El ayuno de Ramadán (*Saun*) en el mes noveno del año musulmán, en una de cuyas últimas noches fue revelado el Corán (2, 181 / p.31). Supone la abstención de todo líquido, alimento sólido, tabaco y relación sexual desde que sale el sol hasta su puesta. De este precepto quedan eximidos los ancianos, niños hasta la pubertad, enfermos, mujeres en periodo de menstruación o embarazo, viajeros, etc. Es tiempo de oración y solidaridad vividas colectivamente.

5) La peregrinación a la Meca (*Hajj*). Es obligatorio una vez en la vida por parte de quien pueda permitírselo (2, 192-199 / pp. 33-35). Se deriva de una serie de ritos utilizados por los árabes antes del Islam cuyo origen por tanto es pagano. El acto de la peregrinación supone el perdón de los pecados.

¹⁸ El texto del Corán utilizado corresponde a la traducción de Juan Vernet (1983) que tiene como base las ediciones de Flüegel y la Vulgata cairota. Aparece en primer lugar el número de la Azora, a continuación el número de la aleya y por último la página donde se reproduce.

¹⁹ En el Corán (5-8/6, p. 108) al hablar de las abluciones dice: " Cuando os dispongáis a hacer la plegaria, lavad vuestras caras y vuestras manos hasta los codos. Pasad la mano por la cabeza y por los pies hasta los tobillos ".

dos anteriores y su realización sigue unos procesos rituales transmitidos por la tradición.

El Islam marroquí, de naturaleza monárquica, sigue un modelo malaquita donde la estructura está profundamente jerarquizada y el poder centralizado. Ser musulmán supone ser social: el concepto de comunidad - *umma*- agrupa a todos los musulmanes y sus signos distintivos residen en la práctica de la religión musulmana y en la utilización de la lengua árabe reuniendo en su homogeneidad las diferentes culturas que la integran. El conjunto de valores individuales (respeto a sí mismo, honor, etc.) debe inscribirse no como una forma de distinción sino como una forma de relación entre el individuo y el grupo. La falta de integridad²⁰ (*Asl*) de los individuos es faltar a las reglas de conducta de la comunidad y el peor insulto que se puede hacer a un árabe (Antaki, 1990, p. 224).

Esa ambivalencia creada en el ámbito individual entre modernidad y tradición, entre el papel confesional y el papel del estado ha originado una mar de contradicciones que se manifiestan en diversos conflictos institucionalizados: la constitución de 1972 en Marruecos que proclama la igualdad de sexo en la política y la ley (Art. 8), la libertad de expresión, asociación, expresión política y sindical (Art. 9), etc., son rebatidas en la práctica por Estatutos personales que interpretan los derechos individuales en función de la pertenencia religiosa o sexual, primando el hecho comunitario sobre el social.

1.2.6. Clase social y sistema político

En las sociedades preindustriales el principal aparato de control de pensamiento estaba basado en instituciones mágicoreligiosas en las que se exigía la subordinación del vulgo a aquellas personas de procedencia divina y noble. En contextos modernos, la identificación con la elite gobernante antes que con el uso de la fuerza, se logra a través de medios de adoctrinamiento político "indirectos" como son la escuela o los medios de comunicación²¹ que tienen, entre otras, la mi-

²⁰ - hipocresía, falsedad, ingratitud, poca palabra-

²¹ El país cuenta con 723 publicaciones periódicas de ellas casi un centenar son semanales (Canales, 1999, p. 24). En 1995 se publicaban 13 diarios, 8 en lengua árabe y 5 en francés. Hay dos emisoras de radio, una pública, RTM y una privada, RDI. Dos cadenas de televisión, la RTM pública y la 2M privada de pago (Valenzuela y Masegosa, 1996).

sión de servir de correa de transmisión del *status quo* establecido. Hassan II, jugó siempre con ese doble registro que proporciona la política y la religión apoyándose a la vez en las elites locales y en el ejército como grupo de estabilidad (Camau, 1992, p. 97). La persona del rey se transmite a todos los aspectos de la vida marroquí: las constituciones de 1962, 1970 y 1972 refuerzan sus competencias ya que como representante político debe garantizar la perdurabilidad del Estado y su unidad proclamando, si es necesario, el estado de excepción y como líder religioso el respeto al Islam. La figura regia se sitúa por encima del gobierno, al constituirlo entre los partidos políticos existentes, y del parlamento²² (Saaf, 1996, p. 39 y ss.); de paso los medios de comunicación están sometidos a un severo control político y represivo que los convierte en órganos de propaganda, o bien, reciben jugosas subvenciones oficiales que limitan su función de denuncia.

Marruecos con más del 98% de la población musulmana sunnita mantienen un sentimiento religioso ligado a la función de su rey (Santoni, 1997, p. 56). Hassan II, mantenía la monarquía de derecho divino y su forma de gobierno: *el maj-zén*; igualaba en la práctica monarquía e Islam y concentraba en su mano los poderes del Estado bajo la capota que le permitía su legitimidad:

- religiosa, cuya autoridad la recibe del consentimiento de la *unma*, comunidad musulmana, siendo los *ulema* quienes lo designan -en teoría es una autoridad no hereditaria-.
- histórica, como trigesimoquinto descendiente del profeta Muhammad y decimocuarto soberano de la dinastía alauí.
- constitucional como hemos visto que ostenta.

Además de la omnipotencia que supone el cargo de rey constitucional y príncipe de los creyentes, y derivado de este último, se le asignaba el poder sobrenatural y mágico, la *baraka* (Geertz, 1994, p. 161), que se consideraba como el continuo auxilio que Alá le proporciona como descendiente de Muhammad y que le protegía de accidentes o acontecimientos negativos exteriores. Magia y rigorismo religioso aparecían y aparecen continuamente entrelazados.

Las relaciones de dependencia entre los grupos sociales y su vinculación con la monarquía dentro de unos parámetros anclados en el pasado limita las funciones del gobierno marroquí, cuya labor consiste en la “introducción de ilusiones de

²² El parlamento marroquí (constitución de 1972 reformada por la constitución de 1992) es unicameral y 2/3 de sus representantes serán elegidos por sufragio universal y el resto por sufragio indirecto a través de consejeros municipales, cámaras agrarias, de comercio, etc.

movimiento en estructuras inmóviles” (Saaf, 1996, p. 53) y cualquier iniciativa está sometida a la preponderancia del derecho califal sobre cualquier otro proceso o condición. El enorme desarrollo del sector informal es una respuesta obligada frente a la desconfianza en los gobernantes y reflejo de que, las relaciones fundamentales que se dan en Marruecos, como en otros países del Magreb, se apoya más en las relaciones de poder que en las de producción. Para Daoud (1994) en Marruecos, extensible a los otros países del Magreb, puede observarse tres movimientos societales: (a) La clase favorecida, unida a los centros de poder y la burocracia. Es una clase que se dedica a la especulación que no reinvierte el dinero ganado resultado de prebendas obtenidas a través de redes sociales y familiares, y que les permiten obtener facilidades en el mundo de los negocios o reducir las cargas sociales. Se han creado grandes oligopolios, aumentando los precios y reduciendo el empleo y los salarios. (b) Los desfavorecidos: son los excluidos, los participantes de las revueltas, la población rural, los desheredados que han tenido que reactivar las redes del clan y de la familia para poder sobrevivir. Son aquellos cada vez menos instruidos y atendidos en servicios públicos degradados que dejan paso a hospitales o escuelas privadas. (c) Las clases medias (profesores, médicos, pequeños funcionarios) promotoras de la independencia, y preparadas para conducir la modernización. Hoy se encuentran totalmente desclasadas, han venido a menos y aparecen como un grupo empobrecido por los programas de ajuste estructural. Yuxtapuestas a estas posiciones sociales transcurren los papeles que desempeñan las distintas personalidades religiosas que configuran la sociedad y que en palabras de Geertz (1996 b, p. 66) constituyen “una red irregular de figuras irregulares, ajustando constantemente sus planes y alianzas”, dentro de una morfología árabe que enfatiza el género y divide a la población en dos mitades, estando relegada la mujer al ámbito doméstico.

1.2.7. La mujer marroquí

La situación de la mujer musulmana varía mucho de unos países a otros. No es lo mismo la que vive en Arabia Saudí, que no tiene derecho siquiera a conducir, que la tunecina que mantiene un estilo de vida semejante a cualquier occidental. El Islam, a fuerza de ser justos, supuso una visión progresista de la población femenina en su momento; en los tiempos de Muhammad las mujeres estaban consideradas como animales y se podían asesinar, secuestrar o vender; él prohibió que pudieran ser objeto de herencia, reestructuró los límites de la poligamia e in-

trodujo a la mujer en la vida política y religiosa (Mernissi, 1999) pero, desde el siglo X, el poder ha prohibido toda interpretación de modo que se encuentran con unas prescripciones que satisfacen unas necesidades que se sitúan en ese siglo.

No todas las mujeres se sienten excluidas de los beneficios sociales en Marruecos. Las mujeres de las clases privilegiadas, las de las elites y las pertenecientes a la clase burguesa de tipo urbano han conseguido el acceso a los estudios universitarios y una mayor independencia económica, aunque en general, las mujeres tienen auténticas dificultades en reivindicar sus derechos, en un país, en el que la laicidad no existe y la presión religiosa pulula por todas partes. Mantenidas en un código inferior dentro de los límites de los preceptos religiosos y del código civil sus reivindicaciones se ven ahogadas por los valores del Islam y la monarquía, como se ha visto reflejado en las manifestaciones celebradas²³ en Rabat por asociaciones femeninas y fuerzas progresistas y las mantenidas en Casablanca por agrupaciones islamistas donde la problemática de la mujer ha sido fuente de división social (Canales, 2000 a, p. 3). Los discursos sobre la abolición de la poligamia, el repudio, la igualdad en los derechos de herencia²⁴, la liberación del tutelaje masculino debe situarse en el interior de la trama religiosa y política que les asfixia para poder retomar el debate y ser oídas. Ni siquiera los partidos políticos de izquierdas consideran prioritario el tema de la laicidad en una sociedad en la que declararse laico es un tabú (Bessis, 1995).

1.2.7.1. Mujer y familia

Por lo visto hasta ahora la familia no puede considerarse como un grupo social más en las sociedades musulmanas. Es el grupo familiar, la autoridad familiar, quien se oponía a la centralización del poder y la autoridad central regulando sus propios conflictos con otros grupos a través de la venganza de sangre. Siguió manteniendo su protagonismo en la creación de las ciudades al configurar su ur-

²³ Las manifestaciones giran en torno al debate político establecido alrededor de la reforma del estatuto de la mujer, la *mudawana*, que permite la poligamia y el repudio, legaliza la desigualdad frente al divorcio y fija la edad de la mujer (15 años) para el casamiento.

²⁴ Donde el varón recibe una parte igual a la de dos hembras (4, 12 / 11 / p.81).

banización tratando de evitar la yuxtaposición de clanes a través de la construcción del propio espacio familiar con deslucidas fachadas exteriores y de la protección de sus mujeres con la imposición del velo²⁵ (Troyano, 1998, p. 92).

Del modelo tradicional de familia extensa patriarcal, patrilineal y jerarquizada se está pasando progresivamente a un modelo de familia nuclear (la formada por marido, esposa e hijos) debido al proceso de cambio socioeconómico que ha transformado el medio rural, ha reconvertido la fuerza de trabajo y ha transformado los espacios de relación. El padre debe mantener a su hijo, hasta que sea capaz de ganarse la vida, y a la hija, hasta la consumación de su matrimonio pero la madre, no tiene deberes ni derechos respecto a los hijos salvo el del amamantamiento. En la mutación de este grupo social ha jugado un papel destacado la mujer, que ha visto modificadas sus funciones sociales pero han permanecido impertérritos sus derechos legales y la ideología institucionalizada: la obligatoriedad de la crianza dispuesta en el Corán (2, 232 / p. 40) fija el periodo de amamantamiento durante dos años completos o el de gestación y lactancia (46, 14-15 / p. 532) dura treinta meses y la mujer como madre debe ser piadosa (33, 29 / p. 438). El amor se deberá a la madre, al padre respeto y obediencia, debido tal y como indica Antaki (1990, p. 217) a que, en una sociedad hecha para los hombres, las madres reciben una mayor proporción de besos.

El deterioro de las condiciones de vida en el medio rural contrasta con los modelos recibidos a través de los medios de comunicación o de la simple transmisión oral de una concepción que ha emigrado. Las pautas de consumo sufren un proceso de transformación y su incremento sobrepasa la cuota productiva del varón, necesidades nuevas han provocado en un extremo el acercamiento de las mujeres al mundo del trabajo (éxodo rural), transformando el status de la mujer marroquí, y en otro, la ruptura de la familia extensa incrementándose el número de divorcios y de rebote la extensión de la feminización de la pobreza. En las ciudades el aumento de la mano de obra femenina y su baja cualificación, junto a la penuria económica han favorecido las situaciones de explotación y descontento laboral.

²⁵ El Corán no ordena velar a las mujeres, es una necesidad social que se transformó en costumbre y que apareció en el siglo IX para diferenciar a la mujer libre -a la cual se le imponía el velo- que no es propiedad de nadie, de la esclava y responde a un concepto de libertad en el sentido social y no individual. La idea de recato o de separación entre lo que deben enseñar las mujeres y a quién, si aparece en el Corán (24, 31, p. 364).

1.2.7.2. Matrimonio y relaciones sexuales

En la cultura marroquí, el matrimonio, es el único procedimiento lícito para realizar y mantener actividades sexuales; se prima el matrimonio que se realiza entre una mujer y su primo hermano paterno aunque parece que esta práctica va atenuándose. El hombre no puede tener más de cuatro mujeres, ni casarse con una pagana²⁶ (no se incluyen judías ni cristianas); tampoco puede tener por esposas a dos o más hermanas, ni casarse con una mujer y hacerlo después con la madre o hija de ésta (4, 26-28 / p. 83) y debe respetar la consanguinidad (4, 1 / p. 79). El matrimonio, según la ley, no necesita de ningún ritual de paso pero el sentimiento de comunidad lo reviste de festividad pública. Por un lado, se reúnen los hombres y firman el contrato matrimonial entre el novio y generalmente el padre²⁷ de la novia; por otro, las mujeres, que comen y bailan en presencia de una novia que permanece inmóvil hasta el momento de la consumación del matrimonio²⁸. El marido paga la dote antes del matrimonio y, según la Ley de Familia en Marruecos, los cónyuges mantienen derechos diferenciados: la esposa debe a su marido fidelidad, obediencia y respeto a su familia; los derechos de la esposa son los de mantenimiento, trato igualitario con el resto de esposas, autorización para visitar a sus padres y control sobre sus bienes. Según el Art. 31 del Código Privado (citado por Robin Morgan, 1994) una mujer puede acordar que el esposo no tome una segunda esposa.

La poligamia simultánea, debido a los costes de la manutención, es un privilegio al alcance de muy pocos por lo que es una práctica poco habitual, no así la poligamia sucesiva en la que el hombre, gracias a la facilidad con que se da el repudio, puede permitírselo. La poligamia, en el ámbito rural, ha satisfecho las necesidades de mano de obra dirigidas al mantenimiento de la producción para el autoabastecimiento. Las causas del crecimiento demográfico se deben tanto a los avances de la medicina, que facilita los nacimientos y reduce los índices de mortalidad, como a la difícil penetración que tiene la planificación familiar en un medio donde existe una alta tasa de analfabetismo (agudizado en el caso de la mujer) y a la influencia de unos valores culturales que propician la existencia de familias numerosas y ven en el celibato una forma de estado civil no deseable. La disolución del matrimonio legal se adopta por el repudio del marido (*talaq*), por la compensación de la mujer al marido (*Khul*), entregándole la misma cantidad que reci-

²⁶ La mujer no puede casarse con alguien no musulmán.

²⁷ El padre de la mujer es quien tiene derecho a escoger su pareja pero no puede impedirle que se case. Hoy en día muchos jóvenes no siguen estos esquemas pero otros muchos siguen las reglas tradicionales.

²⁸ Los invitados esperan la llegada de la madre del novio para mostrarles la sábana o vestido ensangrentado muestra a la vez de la consumación y estado de virginidad de la novia.

bió de dote - en dinero o ajuar-, o por decisión del juez al que recurren las mujeres por incumplimiento de las obligaciones de su esposo, malos tratos o incapacidad sexual de éste. En un mismo matrimonio el marido tiene derecho a tres repudios determinando el Corán los plazos temporales que se deben de respetar para su ejercicio: para quienes desean separarse de su mujer se prescribe una espera de cuatro meses (2, 226 / p. 38); las repudiadas tres veces se esperarán tres menstruaciones antes de volverse a casar (2, 228 / p. 39); el repudio con reconciliación posterior es lícito después de dos veces (2, 229 / p. 39). La esposa desobediente se expone a ser amonestada, confinada a su habitación o a ser golpeada por su marido (4, 38 / 34, p. 83) aunque éste no pueda sangrarla, romperle un hueso o desfigurar su cara.

El Corán especifica con suficiente claridad que los hombres están por encima de las mujeres (4, 38 / 34, p. 83) y la relación establecida entre ambos: "Vuestras mujeres son vuestra campiña. Id a vuestra campiña como queráis..." (2, 222 / p. 38). El hombre puede disponer cuando quiera del cuerpo de su esposa salvo cuando lo especifica la ley - durante el día de ayuno, durante la menstruación o después del parto (2, 222 / p. 38) y durante la peregrinación a la Meca (2, 193 / 197, p. 34). A lo largo del acto sexual se observará silencio. El adulterio es una práctica sexual prohibida (24, 2 / p. 360) cuya acusación esta reglamentada (4, 19-24, p. 82) para impedir en cualquier caso el escándalo.

En Marruecos, la planificación familiar está apoyada por el gobierno y los métodos anticonceptivos son utilizados por una minoría²⁹ -el 7% de mujeres que mantienen relación de pareja-. El aborto, es legal, si pelagra la salud o la vida de la mujer pero su práctica, fuera de estos supuestos, está penalizada tanto para la mujer como para el médico con penas de reclusión. En opinión de Antaki (1990), la circuncisión esta ligada a la idea de purificación (*tathir*) aunque no lleva aparejada la relación de alianza con Dios del ritual judío, ni se parece al rito del bautismo de los cristianos. La castración humana y animal están prohibidas en el Islam y la excisión de clítoris es una práctica de origen preislámico ajena a esta religión. La homosexualidad en Marruecos está prohibida por la *Sharia* pero hay cierta aceptación del lesbianismo y la homosexualidad masculina (Morgan, 1994, p. 41).

²⁹ Porcentaje establecido en el período que va de 1970 a 1980 en mujeres de edad comprendida entre 15 y 49 años (Robin Morgan, 1994, p. 44) . En la actualidad ha mejorado sensiblemente el uso de anticonceptivos.

1.2.8. Islamismo y democracia

En Marruecos la unión de la visión del Islam oficial y popular³⁰ ha impedido hasta ahora que el islamismo alcance cuotas semejantes a otros países árabes o africanos. Pero, ¿qué es el islamismo?, ¿qué caracteriza esta visión?, ¿es una disputa sobre la ley sagrada o es una reacción en contra de occidente?. En la corriente islamista³¹, como ya se ha visto al analizar las tendencias que surgen en el Islam, se opina que la soberanía pertenece a Dios y que por tanto la ley divina es la única aplicable. Religión y estado forman un todo y los ulemas no deben estar sometidos a la estatalización ideológica de ningún régimen ni persona aunque sea Rey.

Los conceptos de “fundamentalismo” e “integrismo” han sido frecuentemente utilizados como sinónimos de “islamismo” y se han creído que eran procedentes del Islam cuando en realidad se derivan del pensamiento cristiano (Elorza, 2002, p. 8). El islamismo responde a las características que Macridis y Hulliung (1998, p. 272 y ss.) llaman fundamentalismo religioso y que se aplica a una gran variedad de sectas o movimientos religiosos católicos romanos, judíos, protestantes, griegos ortodoxos, etc. que comparten una serie de valores comunes entre los que se pueden destacar: (1) Su dogmatismo e intolerancia hacia las creencias de los demás. (2) Su preocupación por lo sagrado contemplando la vida terrenal como una situación pasajera. (3) El poder político se subordina al poder religioso. (4) Creen en la infalibilidad de las sagradas escrituras. (5) Creencia en las experiencias místicas, en lo sobrenatural. (6) No aceptan la interpretación crítica de los libros sagrados y rechazan la ciencia. (7) Creen en el liderazgo carismático y en la subordinación de la mujer. (8) Siguen unas prescripciones morales que se ajusta a un código moral “rígido” y censuran los medios de comunicación. (9) Propugnan la creación de una nueva sociedad en blanco y negro, sin complicaciones donde la fuente de la verdad viene revelado en los libros sagrados y no existe incorporación de nuevas ideas. Es una sociedad masculina, autoritaria y ascética donde se evoca constantemente los valores tradicionales. Esos valores comunes se resumen en la política islámica en cuatro principios según el paquistaní Mawdudi (citado por Garaudy, 1992, p. 85): poder centralizado en los doctores de la ley, sumisión del resto de las personas a ese poder, sistema moral impuesto desde la elite domi-

³⁰ La invocación del nombre de Dios aparece en cada hecho cotidiano. Cualquier deseo o proyecto viene acompañado de la expresión “*Inch’Alá*” (si Dios quiere) y cuando sucede algo positivo se agradece con la frase “*Al Hamdulilá*” (gracias a Dios).

³¹ Es una corriente que junto al panislamismo surge de la incapacidad histórica de la *umma* para lograr la unidad de los musulmanes y cuyo origen es la Sociedad de los Hermanos Musulmanes en Egipto (1928). Según Roger Garaudy (1992, p. 89) el denominador común de las corrientes actuales del islamismo se inspira en tres modelos: los Hermanos Musulmanes en su segunda versión paradigma seguido en Arabia Saudí, la “comunidad islámica” de Mawdudi en Pakistán y la “revolución islámica” de Irán.

nante y recompensa a quien sigue las reglas. En opinión de Mohammed Arkoun (1997, p. 309-310), este tipo de movimientos son reacciones a la fuerza histórica desestabilizadora que supone la modernidad más que un simple retorno a las raíces del Islam o como dice Lluís Duch (1998, p. 357) es una posición de distanciamiento respecto a los mitos de la Ilustración. Para Giddens (2001, p. 62) el fundamentalismo es enemigo de los valores cosmopolitas y es “hijo de la globalización, a la que contesta y a la vez utiliza” diferenciándose de los reaccionarios de antes porque además de abogar por la vuelta a los orígenes busca

“la dominación técnica de lo real. Juegan en los dos tableros del texto y del hipertexto, de la obediencia y de la hazaña técnica, de la más rigurosa ortodoxia y de los más sofisticados ordenadores. Mientras que la secularización moderna ha nacido del Dogma y del Método *-eppur si muove!-*, el ingeniero integrista alía ambos. Más aún cuenta con esa combinación para derribar la ciudad secular. Aspira a la civilización que Europa ha alumbrado para vencer a la cultura europea.” (Finkelkraut, 2001, pp. 28-29).

Los islamistas siguen un Islam “auténtico” que persiguen con la acción tres objetivos (Sartori, 2001 b, p. 12): 1º Limpiar de toda imperfección el mundo musulmán especialmente de cualquier influencia occidental; 2º hacer plenamente musulmanes aquellos países donde “la fe” no está suficientemente asentada y 3º recurrir a la “guerra santa” para imponer su ideología al mundo occidental.

El islamismo, desde sus orígenes, ha sabido recoger los problemas de los individuos y de los estados ejercitando una política populista que, en momentos difíciles de transición política o de pauperización económica, ha captado numerosos adeptos aunque no ha podido mantener una correlación única entre rigor religioso y práctica política. Una vez desaparecido el mundo comunista (oficialmente ateo) ha quedado frente -o al lado- de un occidente en proceso de secularización que no ha sabido, junto a las elites nacionalistas, “modernizar el Islam” ni ofrecer un refugio al descontento popular. La opinión de Weber (1992, p. 59) referida a la confluencia entre economía moderna y secularización asociada no se ha cumplido en muchas sociedades musulmanas -véase Arabia Saudí- sino más bien un regreso apresurado a su propia tradición.

La tendencia islamista en Marruecos no se presenta como un bloque monolítico. Abdesalam Yasín líder del partido “Justicia y espiritualidad” que se halla en situación de arresto domiciliario desde 1989, sin ningún tipo de proceso, lidera la agrupación ilegal integrista que mayor aceptación social tiene frente al Partido de la Justicia y Desarrollo, que juega a la baza del posibilismo político y cuenta con varios representantes en la Cámara baja .

La legislación marroquí sigue las normas coránicas y el Islam sunní practicado observa el rito malequí³², que confía en los *ulemas* para la interpretación de lo sagrado y que tacha de herejes a cualquier otro actor con distintas interpretaciones. La tolerancia del Islam oficial no obliga a llevar velo a las mujeres, ni ve al extranjero como un enemigo público, permite el consumo de alcohol en locales públicos debidamente autorizados y acoge otras minorías religiosas a las que protege y cuyos centros de oración son muy visibles (iglesias y catedrales católicas ocupan lugares céntricos en ciudades como Rabat, Tetuán y Tánger). El Islam, trasapelado en la sombra del islamismo radical, causa miedo en occidente (Balta, 1994) y las consecuencias de atentados aislados³³ penalizan la presencia turística en Marruecos convirtiéndose esta nación en destino peligroso para los occidentales.

Como señala Abdallah Saaf (1996, p. 38) tres temas han estado de permanente actualidad en Marruecos: (a) la cuestión de las reformas políticas que no acaban de acometerse nunca en profundidad, (b) la cuestión social, llamada también “la cuestión nacional”, que consistiría en la idea de un gran pacto político y social parece haberse diluido y (c) la recuperación del Sahara Occidental pendiente *sine die* del acuerdo entre las partes para fijar un referéndum que delimite en el futuro una posible autonomía. Un país donde el rey reina, gobierna y legisla se aproxima al concepto de patrimonialismo Weberiano en el que se concibe el poder de forma particularista y se convierte al estado en una enorme finca propiedad del regente y de sus redes clientelares. La falta de elecciones libres correctas como las celebradas en noviembre de 1997, consideradas fraudulentas, que no habían aportado al bloque democrático más del 32% de los votos (Stephen Smith, 1999), el juego político entre partidos políticos permanentemente tutelados, la falta de instituciones que hagan depender la política del voto, la utilización del dinero ilícito para la compra de votos, etc., unido al papel central que juega la policía y el ejército en la estructura del Estado junto al poder personal del rey restringe, considerablemente, las posibilidades de una transformación democrática y favorecen el mantenimiento del actual sistema hasta su eliminación por una rebelión popular o una conspiración que daría lugar a otro régimen no democrático (Cazorla y Montabes, 1994, p. 239).

³²Cuatro son las escuelas jurídicas: 1) la hanafí se considera la más liberal y cuenta entre sus seguidores con más de 1/3 de los musulmanes sunníes. 2) La malequí son pocos musulmanes la que la practican. 3) La shfe'í y 4) La hambalí (Eric Santoni, 1997, p. 36).

³³ Se está haciendo referencia al atentado ocurrido en el hotel Atlaz-Asni de Marraquech en 1995 donde murieron dos españoles y al reciente atentado -17 de mayo de 2003- producido en Casablanca.

La tarea de transición democrática pasa por el pensamiento de la mayoría de asignar a la Monarquía un papel fundamental en la gestión de las reformas políticas superando el Estado del Mazjen, que en el pasado supuso la base sobre la cual se articulaba el viejo sistema, y buscando fórmulas de entendimiento alejados de reformas unilaterales. Propuestas de transición política no faltan; desde los que buscan referentes en la revolución francesa hasta los que ven en el modelo español un sistema a reproducir (Beyuki Abdel Hamid, 2000), dotando al Sahara de autonomía plena. En estos momentos, se vive un *impasse* en la situación política (Lacomba, 2000, p. 53) donde Mohamed VI, el nuevo rey de Marruecos, debe lidiar con una labor ingente llena de obstáculos, en gran parte legado de su padre, resolviendo las incertidumbres que pesan sobre la nación y buscando nuevas vías que propicien salidas a esa inmensa sala de espera democrática en la que se ha convertido Marruecos. La falta de democracia plena, los problemas económicos, la corrupción que afecta a la administración, los límites que se imponen a la libertad de expresión (véase por ejemplo el apresamiento del periodista Alí Lmrabet por caritizar a algunos representantes de la clase política), el mantenimiento del estatuto de la mujer (*Mudawana*), ... unido a la emergencia de nuevas asociaciones que reivindican un nuevo papel de la mujer en la vida laboral y cultural, el desarrollo de las comunicaciones, el reformismo inicial de Mohamed VI, etc., hacen de Marruecos un país que no se sabe muy bien que dirección va a tomar (Valenzuela, 2002).

1.2.9. Educación escolar

En 1995, la tasa de analfabetismo de adultos³⁴ en los hombres era de un 43% y en las mujeres de un 69%, siendo la tasa neta de escolarización en primaria de un 72 %³⁵. El elevado índice de analfabetismo se da más en las zonas rurales y entre las mujeres, que en la ciudad y entre la población masculina, produciéndose un abandono prematuro de la escuela debido, entre otras causas, a que la oferta laboral no exige un nivel elevado de conocimientos y a las reticencias que se tienen en el ámbito rural de llevar a las mujeres a la escuela y prolongar sus estudios, primándose la continuidad de los estudios del hombre (Ribas Marcos, 1999, p. 362).

³⁴ % de las personas de 15 años o mayores (Fuente BM)

³⁵ Fuente Banco Mundial (BM)

La evolución de la sociedad marroquí, como la de tantos países que se encuentran en una situación parecida, ha propiciado el desarrollo de un sistema educativo que en principio iba a favorecer la formación de unos/as niños/as, dotándoles de las suficientes competencias para que a medio plazo contribuyeran al desarrollo del país. Este arranque inicial se sostuvo en modelos apoyados en un proyecto cultural básicamente occidentalizado, fruto del pensamiento reformador de unas elites políticas que veían en la idea de progreso su principal horizonte reformador. Como dice Camilleri (1985, p. 12) este tipo de escuela moderna: (1º) Estaba desconectada de la sociedad donde se ubicaba. El desarrollo de la escuela en el medio rural distaba de seguir unos modelos concretos que se aproximaran a la realidad de las poblaciones hacia la que estaba dirigida, acrecentando esta situación elementos de resistencia encubierta en aquellas etapas donde la colaboración de la colectividad era necesaria (Zouggari, 1999, p. 32 y ss.). Esa falta de diálogo entre administración y administrados se refleja en el desinterés mostrado por los aldeanos en la construcción de edificios escolares (dispersión del alumnado, falta de terrenos, enemistad entre comunidades rurales, localización inaccesible etc.) o en analizar aquellos aspectos que obstaculizan la escolarización (matrimonio prematuro de las hijas, trabajo de los niños en actividades de producción y labores domésticas, etc.). (2º) Se sitúan lejos de unos saberes que responden a una lógica de transmisión tradicional donde la acción es mucho más importante que la palabra. (3º) Posee un nivel de abstracción susceptible de provocar numerosas inadaptaciones al no partir de los conocimientos que los alumnos poseen asumiendo éstos el papel de ignorantes.

La diglosia árabe es un problema añadido en la adquisición de la competencia lingüística y se ha convertido en un espacio de debate ideológico (Mehlem Ulrich, 1999, p. 82), al separarse las variantes dialectales³⁶, de cada país o región, que sirve de lengua de comunicación cotidiana y que se transmite oralmente de una generación a otra, del árabe literal o clásico, lengua de la religión y de las elites cultas.

En la nación vecina, el árabe hablado coexiste con las variantes del beréber y el árabe literal con el uso, entre los intelectuales, de la lengua francesa y en menor medida del castellano. Canalizador del mundo de las ideas, el árabe clásico es una forma de cohesión transnacional universalizada, la de la Nación Árabe ideal, soporte de un tejido étnico que se ha llegado a mitificar y que, junto al árabe hablado, constituyen dos planos de comunicación que son los dos hemisferios de

³⁶ Al árabe dialectal marroquí se denomina *dariya*, y al clásico *fosja*. Las variantes del beréber son: *Tarifit* o *chelha* que se habla en la zona del Rif, el *tamazight* en el Atlas medio y el *taselhit* en el Alto Atlas, Anti Atlas y Valle del Sus.

un cerebro sin los cuales se llega a la confusión. La diglosia en la lengua árabe puede verse acentuada en el caso de las poblaciones de origen beréber que no llegan, a veces, a conocer ni siquiera el árabe hablado y cuyas variantes se están intentando potenciar o en aquellos casos de fuerte influencia francófona y es que como dice Gil Grimau (1994, p. 252),

"Sin llegar a exageraciones excesivas creo que podemos calificarlos de comportamientos esquizoides de base lingüística: situaciones de aculturación acumulada y de cultura superpuesta, que propician el trauma personal generalizado."

La escuela, obedece a un proyecto cultural que en el caso de Marruecos se ha bifurcado en dos discursos ideológicos contradictorios: un sistema educativo de clara influencia del modelo francés de la III República y el legado de la escuela coránica. Esta biculturalidad se manifiesta nítidamente en los resultados que ofrecen los análisis de libros escolares escritos en árabe y francés en diferentes investigaciones empíricas (Ibaaquil 1977, Seux 1983 citados por Camilleri, 1985, p. 113). En los libros de lengua francesa el protagonista de los textos es el niño, difunden una ideología humanista y laica donde las escenas más habituales son las que hablan de las relaciones entre individuos en el presente; los textos escritos en árabe resaltan el papel de los adultos, las referencias religiosas son abundantes centrandose su atención en Dios y, los modelos de virtud, se seleccionan entre personajes históricos e institucionales.

La lectura es un privilegio reservado a unos pocos que habitan el medio urbano y las publicaciones periódicas responden a un reparto de esferas de influencia entre las familias económicamente poderosas y los partidos políticos. La literatura infantil es la hermana pobre de la producción editorial; es una literatura cara y dirigida a mayores. La existencia de un número reducido de bibliotecas públicas está en consonancia con la inversión en mejoras sociales y contrasta su bajo nivel de asistencia con la nutrida concurrencia que ofrecen los centros culturales occidentales repartidos en las principales ciudades marroquíes.

1.2.10. Infraestructura y contexto socioeconómico actual en Marruecos.

En este apartado hemos intentado recoger la "parte estadística" (ver Anexo II), como fuente de aproximación a un perfil en relieve de la situación en Marrue-

cos. Nada es fácil en este país donde la lentitud, las trabas burocráticas y la corrupción oficializadas se suman al dolor del hambre de muchos de sus habitantes. La política económica practicada en Marruecos -extensible a Argelia y Túnez- después de su independencia, basada en la creación de un tejido industrial que limitara las importaciones, fijando a su vez los precios de ciertas importaciones agrícolas y subvencionando algunos productos básicos, fracasó, debido a la deuda externa. En la década de los 80 la reordenación de la política económica proteccionista hacia una liberal, bajo las orientaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), ha producido numerosas revueltas populares por causa, entre otros motivos, del incremento desproporcionado de alimentos básicos. También, los efectos de esa nueva política, se han dejado sentir en la interrupción de inversiones estatales en proyectos de obras públicas, en sectores sociales como la educación y sanidad, en la devaluación de la moneda (dirham), etc.

En el año 1999 la deuda externa de Marruecos era de 18.700 millones de dólares, la mitad de su producto interior bruto (PIB), aunque ha ido decreciendo en los últimos años según el ritmo previsto por el gobierno. El desempleo - entre los que se incluye cada vez más licenciados - mantiene una línea de continuo crecimiento previéndose que alcance el 25%³⁷ de la población activa a finales del 2000 (Cembrero y Canales, 2000, p. 14). La recaudación fiscal se apoya en una elevada proporción en impuestos indirectos y la evasión fiscal se ha convertido en práctica cotidiana (Valenzuela y Masegosa, 1996, p. 115).

La estructura productiva de los países del Magreb está ligada a la explotación de los recursos naturales y en el caso de Marruecos es excesivamente dependiente de la agricultura³⁸ (este sector representa cerca del 15 % del PIB y ocupa a más del 40 % de la fuerza laboral) y de la producción de fosfatos. La fuente de energía que más se utiliza es el carbón³⁹.

La cuenca mediterránea, tiene clima y suelos parecidos por lo que los productos agrícolas que se producen - especialmente en el sector hortofrutícola - suelen entrar en competencia con otros mercados de la UE. Casi la mitad de la fuerza

³⁷ Según estimaciones oficiales efectuadas en grandes núcleos urbanos.

³⁸ Produce cereales, aceite de oliva, cítricos, patatas, tomates sin olvidar la producción de hachís que ocupa regularmente entre 60000 y 80000 hectáreas de cultivo principalmente en la región del Rif que da trabajo a varias decenas de miles de personas. Su producción ganadera se centra en el ganado vacuno y lanar.

³⁹ La producción de energía es de 1 millón de toneladas de Equivalente Carbón. Se consume 325 Kg. de Equivalente carbón per capita anualmente, 102% importado (Grupo Hegoa, 1995, p. 16).

laboral marroquí se ocupa en este sector productivo y la sequía pertinaz de estos últimos años hace que se produzca un estancamiento económico que impide el crecimiento: en 1999 el PIB tuvo un crecimiento negativo del 0.6 y según las previsiones este indicador económico se mantendrá en números rojos durante el 2000 (Cembrero y Canales, 2000). No es de extrañar entonces que busque en otros sectores como el pesquero -donde España tiene fuertes intereses- el desarrollo de su maltrecha economía y utilice las actividades pesqueras como contrapartida⁴⁰ para obtener relaciones favorables, antes con España y ahora con la Unión Europea, incluso sea utilizado este sector económico como un factor catalizador de las relaciones entre ambas naciones como ha ocurrido en el ofrecimiento de faena en aguas marroquíes a los armadores gallegos, sin contrapartidas económicas, a raíz de la última "marea negra". Un porcentaje inferior al 3% del comercio europeo se realiza con el Magreb⁴¹, a cambio de que más de las dos terceras partes del comercio exterior de éstos se produzcan con la UE; los hidrocarburos suponen casi el 75% de las exportaciones de los países magrebíes y una cuarta parte de lo que importan los países de la UE. Para Marruecos la UE supone el 50% de los turistas extranjeros, el 90% de los salarios repatriados de sus emigrantes, el 64% de sus exportaciones y el 54% de sus importaciones (Valenzuela y Masegosa, 1996, p. 107). También hay que tener en cuenta el comercio ilegal que se realiza entre España y Marruecos, en concreto el que se mueve entre las plazas de Ceuta y Melilla y el país magrebí, y que supone un volumen de transacciones superior al que se canaliza oficialmente (Cembrero, 2001 b, p. 29) siendo posible que España desbancase a Francia como primer socio comercial (Cembrero, 2003, p. 17).

⁴⁰ La cesión de Sidi Ifni en 1969 y la cesión del Sahara Occidental a Marruecos y Mauritania en 1975 se ligaron a la firma de acuerdos pesqueros donde se reconocían los derechos históricos de los españoles a faena en agua marroquíes en el primer caso y aseguraba en el segundo la faena de 1600 barcos en las aguas del banco canario sahariano (Larramendi y Nuñez, 1996).

⁴¹ El Magreb está constituido por cinco países: Mauritania, Túnez, Libia, Argelia y Marruecos.

SEGUNDA PARTE

Si he considerado la cultura marroquí como el punto de arranque de un proceso que identifica al individuo y conforma en gran parte su vida, dedicaré las siguientes páginas a dos nuevas posibilidades que pueden trastocar los distintos niveles de referencia que marcan el origen: los movimientos migratorios que suponen la búsqueda de nuevos espacios que posibiliten una mejora existencial y la relación con “otras” personas en ambientes distintos. Ambas situaciones entrañan a menudo cambios en los individuos y en los grupos, cuando no, experiencias traumáticas.

La antropología cultural ha servido, hasta ahora, para establecer un patrón de análisis de la cultura marroquí, al igual que podría haber servido para el análisis de cualquier otra cultura, puesto que, como dice Eco (2001, p. 20), uno de sus fines es demostrar que existen otras lógicas diferentes a las occidentales que se rigen por su propia lógica interna dentro de un determinado contexto. El problema que no ha resuelto esta ciencia “ es que hay que hacer cuando un miembro de una cultura, cuyos principios quizá hemos aprendido a respetar, viene a vivir a nuestro país. ” (Eco, op. cit., p. 21). Se tendrá, pues, que ampliar el horizonte de este trabajo hacia otras disciplinas que permitan utilizar el análisis crítico para reflexionar sobre el encuentro de distintas formas de pensar y de aceptación de las diferencias. La coexistencia de individuos de distinta clase y cultura suele generar una serie de conflictos en el mercado de trabajo, en el acceso a los recursos, en la política, etc., y en la propia percepción de las diferencias culturales pero frecuentemente detrás de estos conflictos de apariencia cultural y étnica existen otras causas sociales, políticas y económicas.

Esta segunda parte de la exposición teórica comprende dos capítulos que retoman ese continuo donde puede desenvolverse la evolución cultural. En el primero, se hace referencia a los movimientos migratorios como sucesos que se han dado en todos los estados y naciones y que son utilizados por distintos sectores políticos y sociales como válvula de escape que atenúa la privación y el sufrimiento individual y genera fórmulas de renovación y cambio social y cultural. Las

migraciones, suponen movimientos de personas de un lugar a otro buscando nuevas posibilidades de existencia que mejoren las que ya tienen. Las personas, como portadoras de cultura, transitan trasladando su acervo cultural que entra en contacto, en el país donde se instalan, con otras personas, con otras culturas. El emigrante pasa de ser considerado, en un principio, un agente económico para luego, en las generaciones sucesivas, convertirse en un ser con protagonismo cultural que exige los mismos derechos que los nativos y cuya idea, en la mayoría de casos, denota el deseo de ser reconocido en igualdad de condiciones y de integrarse.

El debate sobre las migraciones y la diversidad cultural es un debate ideologizado que se corresponde con modelos extremos que no se dan en la realidad y que luego en el ámbito de aplicación suelen responder a políticas contradictorias. El contacto entre culturas induce a la contrastación de valores y normas, también, de comportamientos y presta un nuevo impulso a aquellos aspectos críticos que cuestionan la propia cultura provocando nuevos aspectos revitalizadores que hacen que la cultura evolucione. La realidad de la cultura subjetiva personal, entendida como cultura identitaria o esencialista, es modificable y evoluciona cuando cambian las condiciones personales en las que se vive. La migración y la adaptación a una nueva sociedad, a la que se ve sometido el emigrante, remodelan los límites ocasionalmente definidos de su cultura de origen pergeñando un nuevo bosquejo identificativo que le hace abrirse e incorporar perfiles culturales distintos o provoca un exceso de celo identitario que les encastra en los modos de vida de una comunidad cerrada. También puede ocurrir, y es lo más habitual, que lleguen a las mismas situaciones adaptativas, no por propia decisión, sino porque se les ha cerrado todo margen de maniobra y se les impone una cultura que no sienten como suya.

No se puede afirmar que exista una causa o motivación común en aquellos que emigran pero en el caso de los emigrantes marroquíes la pobreza y la desesperanza espolean su partida coincidiendo con la necesidad de mano de obra barata en el país que les recibe. España en un país de destino de inmigrantes pero no ha dejado de ser un foco emigratorio. En la actualidad, además de producirse el fenómeno de la reequilibración de la balanza migratoria, la pertenencia a Europa ha proporcionado un nuevo papel en el contexto comunitario, el de gendarmes, y parece que se está desempeñando esa función con desigual éxito.

La idea de sociedad multicultural aparece con fuerza en el segundo capítulo y recurrimos entre otros a conceptos como identidad, tolerancia, estereotipo, prejuicio, etnia y mito como constructos que ofrecen explicaciones sobre la presencia

u omisión de conflictos entre culturas que afectan a los valores como referentes identitarios y que son a su vez la base de opiniones e ideologías. También, prestamos atención, al papel central que juegan los medios de comunicación en todo este entramado de influencias que desvirtúa la opinión que se tiene sobre ciertas minorías⁴² y como se convierten en poderosos medios de atracción hacia paraísos irreales. Por último, dirigimos la mirada hacia aquellas decisiones políticas que afectan la inclusión social de unos determinados inmigrantes y que suelen proporcionar a éstos una ciudadanía de segunda clase, cuando no, una herramienta que se utiliza como pretexto de rechazo al otro en función de la condición de “extranjero”.

⁴² El concepto de minoría se utiliza en este trabajo para describir a aquellos grupos subordinados que ocupan una posición marginal respecto a otro u otros grupos que gozan de una posición de dominio.

CAPÍTULO II

Que vienen los “moros”

Los apenas 14 kilómetros que separan Punta Cires, en Marruecos y Punta Canales, en España, apenas dejan entrever la gran distancia política, económica y cultural que separa ambos puntos. La comunidad marroquí es una de las más numerosas y es uno de los pocos colectivos entre los que se puede encontrar representantes de la tercera generación.

Los movimientos migratorios no son un fenómeno reciente, ni algo ajeno a la historia de este país, de hecho, en la actualidad, a pesar del reequilibrio de la tendencia, se sigue siendo un país de emigrantes. El colectivo magrebí y más concretamente el marroquí posee unas características específicas que le hacen fácilmente identificable por su diferencia cultural, lingüística, religiosa, fenotípica, etc. que unido a los prejuicios históricos y recelos actuales les convierten en uno de los más rechazados por la población autóctona y banco de prueba del pretendido liberalismo social y étnico.

El definir los límites entre lo común y lo privado, lo colectivo o individual, entre lo que supone la perpetuación de la bipolaridad de los valores culturales de origen y los procesos de modernización que implican la inmigración al incorporar ciertos valores de la sociedad de destino someten al inmigrante a una panoplia de confrontaciones calidoscópicas con su propia identidad.

2.1. Concepto de migración y sus protagonistas.

Los desplazamientos masivos de población de una región a otra, o de uno a otro país o a varios países, se inician ya en el Paleolítico y comienza con la conquista de las tierras abandonadas en la glaciación cuaternaria. En la actualidad, el

desarrollo de las vías de transporte y comunicación, ha facilitado el traslado de personas a largas distancias sin dedicar la enorme inversión de tiempo que era preciso en otros momentos. En el ámbito terminológico se debe diferenciar entre migraciones, emigración e inmigración. Siguiendo a Fambuena y Moya (1997, pp. 6 y 7), cuando se habla de migración se debe entender cualquier cambio de población en el que las personas se trasladan, de una forma temporal o definitiva, desde su lugar de origen a un lugar de destino interno o externo al país de origen. La emigración y la inmigración son migraciones donde se considera respectivamente el punto de vista del lugar de origen o el lugar de destino de los individuos. En este trabajo entenderemos las migraciones como movimientos de personas que dejan su propio país para vivir, de forma permanente o temporal, en otro buscando unas condiciones más idóneas para vivir. No es un fenómeno nuevo y gran parte de los motivos que impulsaron a emigrar a seres humanos en otros tiempos aún se mantienen. Para Edward Said⁴³ (citado por Ian Chambers, 1994, p. 15), el exilio y la migración, son una "forma de ser discontinua", una forma de debatir con el propio lugar de origen enriqueciendo la cultura moderna. Los sujetos que emigran son los más valiosos de su comunidad con un mínimo nivel de bienestar para poder proyectar su viaje (Carbonell, 1995, p. 17), a pesar que, son muchos los inmigrantes que movidos por su desesperación se arriesgan, por ejemplo, a morir asfixiados en las bodegas de un barco por no tener medios para realizar el trayecto. Troyano Pérez (1998), diferencia entre sujetos y motivos a la hora de tomar la decisión de emigrar. El proyecto migratorio no se realiza del mismo modo, ni responde a unas características selectivas que concurren en todos los casos, ni las circunstancias ambientales determinan el mismo tipo de actuaciones. Si la migración supone una deseable mejora existencial para el individuo no es una decisión únicamente individual, ni su artífice exclusivo, sino que es la sociedad (estado, familia) quien crea cauces.

En los países de Europa los procesos seguidos de colonización y descolonización han marcado los flujos y el tipo de relación con los inmigrantes. Después de la Segunda Guerra Mundial, el capitalismo europeo se reactiva y se crean bajo tutela americana planes de desarrollo que precisan mano de obra barata que se recluta en las colonias o en los países del Sur de Europa. Con las crisis económica de los años 70, decrece rápidamente la petición de fuerza de trabajo de los países ricos aunque continua el proceso de "engorde migratorio" debido al asentamiento, reagrupación familiar y crecimiento vegetativo de la población inmigrada. La potenciación posterior de políticas de retorno a los países de origen se revela, en la

⁴³ Edward Said, "Reflexión on Exile", en Russell Ferguson, Martha Gevers, Trinh T. Minh'Ha y Cornel West, eds., *Out There, Marginalization and Contemporary Cultures*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1990, pp. 357 - 63.

mayoría de casos, como auténticos fracasos convirtiendo a los inmigrantes, extranjeros en sus propios países (Carbonell, 1995, p.23 y ss.). En opinión de Portes y Böröcz (citado por Giménez y Malgesini, 1997, p. 229), el resultado histórico de las diversas formas de penetración (moldeamiento cultural, pluses económicos) de los países capitalistas en los periféricos fue el incremento de la mano de obra dócil, de tal forma, que la migración, se ha convertido en la actualidad en un proceso voluntario donde la iniciativa la toman los propios inmigrantes.

2.2. Las migraciones: una historia antigua y cambiante.

En todos los continentes, durante la Antigüedad y la Edad Media, se han producido movimientos colectivos de pueblos que se han constituido en transvases demográficos como resultados de procesos de conquista, peregrinaciones, éxodos, colonizaciones, “descubrimientos” orientados por el afán de ambición, aventura, imposiciones, hambruna, etc. que el ser humano ha promovido o le han impuesto. Las primeras emigraciones a América y Australia durante los siglos XIV y XV se realizaron bajo la tutela de compañías comerciales que se dedicaban al transporte de materias primas y traslado de esclavos. Espiago (1982), habla de los antecedentes (movimientos estacionales, colonizaciones agrícolas de repoblación, migraciones de conquista, migraciones a las ciudades) de las actuales migraciones pero es a partir del siglo XVIII con la configuración de los Estados nacionales cuando se dan las llamadas migraciones interestatales que intentan, siguiendo criterios religiosos, homogeneizar la población. Con la creación de los estados independientes durante el siglo XIX se ocupan las tierras despobladas y es después de la II Guerra Mundial cuando se empieza a regular el acceso de los inmigrantes que se desplazan a otras zonas por factores de subdesarrollo económico. Europa, durante el período de 1830 hasta fin de la II Guerra Mundial, no sólo ha sido receptora de inmigrantes sino que más de 50 millones de ciudadanos emigraron a países americanos a los que hay que añadir los que participaron en el movimiento imperialista de conquista de Asia y África.

Malgesini y Giménez (1997) encuadran las macrorazones de la migración dentro de tres perspectivas: 1º La teoría económica neoclásica se refiere a la equilibración de las diferencias de mano de obra y salarios entre distintos países pero esta situación sólo puede darse en un contexto de libre mercado no distorsionado por políticas interesadas. Es a través de la regulación de los mercados de trabajo

como los gobiernos -de los países receptores y/o emisores- pueden regular los flujos migratorios (Massey, Arango⁴⁴ citados por Malgesini, 1998, p. 13). 2º Teoría del mercado de trabajo dual ve sobre todo en los factores de atracción provocadas por los países receptores las causas que producen las migraciones internacionales más que por factores de expulsión de los países emisores. 3º La teoría del sistema global sostiene que las migraciones responden a un sistema de desarrollo histórico común entre países centrales (colonialistas) y periféricos (colonizados), fomentándose lazos culturales y materiales que favorecen relaciones de dependencia. Los flujos regulares de mano de obra vienen precedidos por la ampliación del influjo de las instituciones del estado nación hegemónico sobre las naciones que gravitan sobre su estado de influencia (Portes y Böröcz, 1998, p. 45).

Lo que sí parece común es la secuencia temporal de la emigración: suelen ir primero los trabajadores emigrantes jóvenes varones y/o cabezas de familia. Les siguen sus familias y a continuación, entran en el mercado de trabajo, los hijos o esposa(s) de los trabajadores. Durante la secuencia aludida se suele informar a otros miembros del "clan" familiar (primos, tíos) que tienen la misma procedencia geográfica y social y que, pretenden, encontrar trabajo en el mismo punto de destino, formando una cadena migratoria que suaviza la incorporación de los nuevos sujetos pero que a su vez concreta elementos estructurales de tipo étnico-cultural que limitan su movilidad social. La organización de estas redes migratorias tiende a canalizarse entre los componentes de una familia y/o amigos pero se diferencian de otros grupos sociales porque sus componentes pueden diferir en composición y funciones (Gurak y Caces, 1998).

2.3. Movimientos migratorios Sur - Norte.

La globalización económica y política ha traído de la mano el parcial desmantelamiento del estado del bienestar - véase la última recesión Japonesa y su continuación en Rusia, Brasil y Argentina o la etapa de fuerte desaceleración económica iniciada ya en este siglo y agravada por los atentados terroristas en Nueva York - dentro de los países "desarrollados"⁴⁵ y en aquellos otros, en "vías de desa-

⁴⁴ Massey, D; J. Arango, et al " Theories of International Migration: A Review and Appraisal", *Population and Development Review*, 19, 3, September, 1993

⁴⁵ Antes de continuar con el análisis teórico de las causas que motivan las migraciones conviene reflexionar sobre el uso de los términos "desarrollo", "subdesarrollo" y "tercer mundo" que se están utilizando. Al

rollo”, el incremento de la penuria social, de las desigualdades desgarradoras, de las grandes bolsas de trabajadores pobres. El capital, el dinero golondrina, vuela libremente pero las personas en muchos países se tienen que resignar a la más desesperante miseria o a la más triste humillación de tener que migrar, si les dejan, para seguir viviendo miserablemente en el nuevo país de acogida.

Dos, han sido las corrientes migratorias que han surgido en el mundo árabe e islámico. Una de ellas procede de algunos países del Oriente árabe y comunidades asiáticas hacia aquellos países que producen petróleo, otra, la de los países magrebíes que se dirigen a Europa. En este segundo caso, las viejas relaciones entre colonizador y colonizado se han reconvertido como relaciones Norte- Sur; la dominación y las desigualdades que existen en muchos países, que en el pasado fueron colonias, han servido de excusa para que sus dirigentes mantengan el discurso crítico del legado recibido y sea el argumento que utilizan para mantenerse en el poder y servir a intereses egoístas, en contra incluso, de su propio pueblo pero también indica que los países occidentales ven estos países como mercados y zonas de prolongación ideológica sobre los que siguen gobernando (Said, 1996, p. 65). La presión demográfica no es el principal factor que muchas veces empuja al emigrante a salir de su país sino los sistemas económicos, políticos, etc. de ese mismo país que son incapaces de dar respuesta a las nuevas condiciones que provocan el aumento de la población (Higueras Arnal, 1993) y que, a menudo, siguen las recomendaciones del Banco Mundial, G-7, etc.

hablar de los dos primeros se hace referencia al grado de progreso o nivel de desarrollo de las fuerzas productivas de los países de los que se habla, aunque a veces, es difícil establecer que criterios deben seguirse para “mantener el listón” que separa a uno del otro. Por “tercer mundo” suele entenderse el conjunto de países subdesarrollados con problemas económicos, sociales, etc. semejantes y que presentan unos intereses comunes frente a otros grupos de países con un mayor bienestar económico y social alejados de la pobreza. El concepto de Tercer Mundo fue presentado como una alternativa distinta a las que ofrecían en su momento otros dos mundos: el capitalista y el comunista pero nunca ha sido “una realidad objetiva ni una categoría histórica” (Sebrelí, 1992, p. 337). Así pues, se hará referencia a los países subdesarrollados como aquellos países económicamente pobres que no pueden mantener, respecto a las poblaciones que los habitan, un nivel de bienestar social “digno” y tienen recortadas las principales fuentes de libertad (Amartya Sen 2000, p. 19 y ss.) y por Tercer Mundo al conjunto de países subdesarrollados aunque existan notables diferencias entre ellos.

2.4. Marroquíes en España

Hasta el siglo XVIII no se ha producido, en sentido estricto, el fenómeno migratorio tal y como se conoce actualmente entre distintos estados nacionales. Entre las migraciones de conquista pueden situarse las que se dieron en España, en el año 710, donde llegaron los árabes y beréberes procedentes del norte de África (Hourani, 1992, p. 31). En el siglo XX se producen varias olas de inmigrantes magrebíes que pueden situarse en cinco momentos: de 1912 a 1957 en la época del protectorado español, en 1967 con los planes de desarrollo, en 1975 cuando se procede al cierre de fronteras de los países que formaban parte de la CEE, a partir de 1985 fecha esta última que coincide con la crisis económica y de reajuste estructural en Marruecos y en el año 2000 con la promulgación de la nueva Ley de Extranjería y la apertura de un nuevo proceso de regulación.

Para Manzanos (1999, p. 62) las razones del cambio producido en las pautas migratorias de los marroquíes tomando a España como país de destino son:

- La percepción del Estado español como una nueva potencia industrial europea.
- La tardanza respecto a otros países europeos de requerir el visado.
- La proximidad geográfica.
- La fuerte crisis del mundo rural marroquí.
- El mantenimiento de la cultura de exportación de mano de obra de los países del Magreb.

En la actualidad el elevado índice de desempleados que se mantiene en España, alrededor del 9,14 % de la tasa de paro⁴⁶ durante 2002, la incorporación al mundo del trabajo de la mujer y la generalización del control de natalidad han producido en el país una rápida desaceleración del número de nacimientos. La población española ha aumentado alrededor de 4000 habitantes anuales desde 1998 situándose la tasa de fecundidad en 1,07 de hijos por mujer en edad fértil en 1999, aumentando ligeramente a partir del 2000 (por encima del 1,20 hijos por mujer). También hay que tener en cuenta, la prolongación de vida de “los mayores” que exige unos mayores ingresos y provoca un debate permanente por parte de los partidos políticos donde se cuestiona el sistema actual de pensiones. En la Unión Europea, la evolución de la población, si no hay nuevos inmigrantes en el período del año 2000 al 2050, pasará de los 372 millones de habitantes actuales a

⁴⁶ El número de parados inscritos en las oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM) aumentó durante el 2002 en 113.224 personas ; el total de parados registrados suma 1.688.068 personas.

cerca de los 311 millones siendo preciso, a mitad del siglo XXI, unos 47 millones de inmigrantes para que se garantice un nivel de vida de la población parecido al actual (Oppenheimer, 2000, p. 2).

Bienestar social, desarrollo económico, futuro de las pensiones, etc., dependerá de la capacidad que se tenga de incorporar en el futuro, al sistema de producción, a aquellas personas que vienen de otros países que suplen la escasez de mano de obra y que satisfacen otros factores como la necesidad que se tiene de mano de obra cualificada formadas en países “subdesarrollados”, los desequilibrios económicos entre los países, la nueva estructura de las relaciones laborales y la expansión de la economía sumergida (Cohen, 1994).

Si se entiende por inmigrante la población “extranjera” y residente en el Estado español, es decir, legalizada, se pueden establecer dos grandes grupos según procedan sus componentes de países desarrollados o extracomunitarios. El primer grupo está constituido por europeos occidentales de la tercera edad y por técnicos cualificados de multinacionales; son pues residentes con economías saneadas y gozan de prestigio social. Los extracomunitarios son trabajadores del “Tercer Mundo” con perspectivas de mejora laboral y de calidad de vida y ocupan los trabajos más descualificados (Fambuena y Moya 1997, p. 30); en este segundo grupo los magrebíes e hispanoamericanos son los que ocupan más efectivos.

Año Origen	1985	1994	1995	% Total 1995
Marruecos	5.817	63.939	74.886	14.98
Gran Bretaña	39.052	62.317	65.251	13.06
Alemania	28.485	38.229	41.942	08.39
Portugal	23.342	34.943	36.977	07.40
Francia	17.481	28.511	30.838	06.17
Argentina	9.706	19.922	18.426	03.69
Otros	118.088	221.696	231.453	46.31
Total	241.971	469.557	499.773	

Evolución de los residentes extranjeros en España según su origen

Fuente. Ministerio del Interior: Memoria Dirección General de Policía Memoria Anual. Dirección de Migraciones, Anuario de Migraciones, 1995.

De los 719.647 inmigrantes que residían en España a 1 de enero de 1.999 los inmigrantes considerados de tipo “económico” presentaban la siguiente distribución:

Origen	Residentes
Marruecos	140.896
Perú	24.879
República Dominicana	24.256
China	20.690
Filipinas	13.553
Cuba	13.215

Fuente: Rodríguez, J. C. (1999, pp. 34-36)

Según el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (citado por Bárbulo, 2002, p. 21), asciende a 452.068 el número de inmigrantes no comunitarios afiliados a la Seguridad Social a fecha 31 de noviembre de 2001. Del total de inscritos, los marroquíes son el grupo más numeroso, presentando por sectores (régimen de afiliación) y nacionalidad la siguiente distribución con relación a otros grupos de trabajadores:

	<i>General</i>	<i>Autónomo</i>	<i>Agrario</i>	<i>Marítimo</i>	<i>Hogar</i>	<i>Total</i>
<i>Marruecos</i>	70.589	6.450	43.733	934	5.999	127.705
<i>Ecuador</i>	41.987	590	11.226	19	12.840	66.662
<i>Colombia</i>	18.159	1.339	878	10	5.057	25.443
<i>Perú</i>	14.961	983	241	161	6.679	23.025
<i>China</i>	13.912	5.764	122	0	512	20.310

2.4.1. Inmigración ideológica y política de asilo

Si los problemas económicos y sociales suponen para muchos marroquíes el principal componente centrífugo que acelera la salida de su país es, para otros, la situación política la que es determinante. Hasta ahora, se ha visto que los flujos migratorios no son el producto de una motivación única como puede ser el paro, la pobreza y la sobrepoblación. En Marruecos, como antes en España, las celdas eternamente oscuras han existido y los detenidos, exiliados, torturados se pueden contar a millares⁴⁷; los presidios de Kenitra o Tazmamart son buena prueba de ello.

⁴⁷ En *Nuestro amigo el Rey* de Gilles Perrault se describe con cierta acidez los horrores y problemas de país norteafricano.

En el país vecino, la emigración ha sido utilizada como forma de estabilización política y económica de algunas regiones sobre todo la del Rif canalizando las importantes remesas de divisas retornadas. Investigaciones que se han construido a partir de entrevistas y reflexiones de los propios inmigrantes, demuestran que, también, el descontento político puede ser un elemento más de las presiones que un inmigrante puede recibir en su propio país a la hora de decidir su desplazamiento fuera del lugar de origen (Ribas Marcos, 1999).

España firmó en 1978 la Convención de Ginebra de 1951 donde se considera al refugiado a aquella persona que huye de su país por tener fundados temores de ser perseguida por sus opiniones políticas, raza, religión etc. aunque es verdad que, gran parte de los demandantes de asilo que quieren entrar por esta vía son inmigrantes económicos. En 1999 solicitaron asilo 7055 personas de las que sólo, ese mismo año, obtuvieron 294 el estatuto de refugiado y 679 por razones humanitarias. El Gobierno utiliza a menudo criterios de política exterior para su concesión contemplando la solicitud de asilo en función de las relaciones bilaterales con el país de origen, de ahí el motivo que no exista en España, salvo contadas excepciones, ni un refugiado saharauí ni marroquí, a pesar que, en 1999, se presentaron 246 peticiones (Pérez-Lanzac / M.Vázquez, 2000, p. 21).

El cierre de fronteras o la práctica de una política restrictiva por parte de la UE en materia de inmigración, junto a la apertura de nuevos flujos migratorios desde la Europa del Este que suponga una emigración substitutiva de la magrebí, puede acentuar la crisis social que se vive en el país vecino limitando la, ya de por sí, raquíta apertura democrática y el avivamiento de los sectores reaccionarios fundamentalistas.

2.4.2. Presencia y localización

La concentración en grandes ciudades y zonas industriales son tendencias que suelen presentar los inmigrantes siendo, por tanto, las zonas donde mayor densidad hay de niños en edad escolar. Siguiendo las estimaciones de las inscripciones en los registros consulares en 1997 (citado por Bernabé López, 1999, p. 41 y ss.), la colonia marroquí se concentra en Cataluña (40, 3%), Madrid (26, 3%) y Andalucía (29, 8%), contabilizándose 13817 niños. Del estudio de la procedencia regional de los padres en Marruecos puede observarse que el colectivo mayoritario

procede de la región de Yebala (Tetuán, Larache, Tánger y Chauen) con un porcentaje de presencia de mujeres muy parecido al de hombres. Le siguen los originarios del Rif (Nador, Alhucemas), en la que la presencia de hombres duplica al de mujeres, y los que proceden de la zona Atlántica (Casablanca, Kenitra, Rabat-Salé), cuya presencia femenina es la que ofrece un mayor crecimiento. Los matrimonios mixtos (entre hombres marroquíes y mujeres españolas) van decreciendo notablemente hasta la actualidad.

El colectivo marroquí es el que más ha crecido en las dos últimas décadas superando la tradicional primacía inglesa. También, es la comunidad de mayor permanencia irregular, debido a su acceso de forma clandestina y a su residencia ilegal, legalizando su situación en las sucesivas regularizaciones extraordinarias de extranjeros (Gosálvez Pérez, 1998, pp. 32-33).

Evolución del origen de los padres en Marruecos
(En porcentaje por períodos)

	1976-1980		1981-1985		1986-1990		1991-1995 ⁴⁸	
	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres
Rif								
A	18.1	9.6	22.2	9.8	23.5	13.7	21.9	12.7
B	16.6	7.1	25.9	19.8	34.0	22.9	35.3	30.1
Yebala								
A	65.3	55.6	60.1	54.0	57.2	60.1	48.6	49.6
B	70.9	77.4	64.2	72.0	49.4	52.6	45.4	47.9
Atlánt.								
A	8.5	7.8	6.5	6.9	7.6	6.6	17.7	21.8
B	6.4	10.6	4.3	2.8	4.9	6.9	7.8	9.9
España								
A	0.4	16.5	1.7	21.8	0.8	12.8	0	5.5
B	-	-	-	-	-	-	-	-

A: Demarcación consular de Marruecos en Madrid.

B: Zona Consular de Barcelona que comprende la Comunidad Catalana, Aragón, Baleares, Navarra, País Valenciano, País Vasco, La Rioja y Andorra.

Datos adaptados de las zonas consulares de Madrid y Barcelona citados por Ángeles Yetano (1999) y Bernabé López (1999).

⁴⁸ Los porcentajes ofrecidos de la zona consular de Barcelona se refieren al período 1991-1996

2.4.3. Niños y niñas marroquíes en la escuela

Según el ritmo de crecimiento de niños nacidos en este país, a los que hay que añadir los que proceden de la reagrupación familiar, se puede estimar que para el año 2005 asistirán a la escuela unos 50000 niños de nacionalidad marroquí; otra forma de calcular el número de escolares marroquíes consiste en seguir las estadísticas disponibles que se refieren a la proporción de “extranjeros” en el conjunto del país comparándolo con la proporción de éstos en el sistema escolar (Siguán, 1998, p. 17), por lo que se estaría aún muy por debajo de los niveles de otros países de la Comunidad Europea.

Para el sindicato CCOO (Madruga, 2002, p. 14), citando fuentes del MECED (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte), en los últimos diez años el número de alumnos extranjeros en España ha aumentado un 265%, pasándose de 36.661 estudiantes en el curso 1991-92 a 133.648 en 2000-01. Este mismo sindicato (Madruga, op. cit., p. 26) indica la distribución porcentual según nacionalidad de los alumnos extranjeros donde puede observarse que los alumnos nacidos en Marruecos son los que ocupan la primera posición en los períodos indicados:

País de origen	Porcentaje Curso 93/94	Porcentaje Curso 98/99
Marruecos	16,4%	23,8%
Francia	8,0%	4,3%
Reino Unido	7,9%	6,2%
Alemania	7,2%	6,7%
Argentina	6,8%	3,8%
Portugal	6,2%	4,2%

En opinión del Colectivo IOE (2003, pp. 63 y ss.), casi la cuarta parte del alumnado extranjero en España procede de Marruecos y la variable que más condiciona su rendimiento escolar es el momento de incorporación a la escuela después de haber iniciado sus estudios en el país vecino (57 % de repetidores, por el 31% en el caso de las chicas del mismo origen). En el caso de los escolares, de ambos sexos, que tienen esta nacionalidad y han nacido en España, el porcentaje de fracaso (29 %) es cuatro veces mayor que si se le compara con el colectivo dominicano (7 %).

CAPÍTULO III

La Multiculturalidad como problema social: Conflicto y exclusión

El I.N.E.⁴⁹ en un estudio realizado prevé que para el año 2010 la población extranjera supere los 4 millones de habitantes, el doble que ahora, y este grupo sea la principal fuente de crecimiento demográfico, suponiendo para entonces, entre el 9% y el 13,5% del total del censo. La consecuencia principal que se deriva de este incremento, en cualquiera de los escenarios posibles estudiados, va a impedir “una asimilación pausada de extranjeros y su integración en la sociedad” (p. 34) debiendo aumentar considerablemente, y a marchas forzadas, las administraciones públicas sus inversiones en infraestructuras, ya que, de lo contrario, se podría reducir “el estado de bienestar de los propios españoles” (p. 35).

Nos encontramos, cada vez más, en una sociedad multicultural en la que los discursos que marcan la agenda política invitan a la participación de las personas marginadas y al encuentro de culturas. La realidad muestra un escenario social bien distinto en la que la competencia por el espacio y los estereotipos soliloquiales de la cultura dominante presentan el contacto cultural de modo destructivo.

Difícil es hablar de integración cultural cuando no existen unos mínimos sociales que faciliten el reconocimiento social del inmigrante. Es un intento fallido plantear la educación multicultural como un discurso técnico en los colegios cuando no se reflexiona sobre el acontecer social en el que viven los alumnos y alumnas. La coexistencia de culturas, al menos en sus primeros momentos, suele relacionarse con los intereses económicos que están en juego: si ganan todos, es bienvenida, si afecta negativamente la posición social se enarbola la bandera de lo propio. El nivel de renta es el elemento de segregación más común, que hace perder, incluso, la memoria histórica al identificarnos antes con ciudadanos de otros países que con aquellos que proceden de Marruecos o de Latinoamérica (UGT, 2001, p. 13).

El estudio de la convivencia o conflicto étnico que pretendo realizar en este capítulo supone valorar la sociedad en la que vivimos y, por tanto, efectuar una

⁴⁹ Datos obtenidos del estudio monográfico del Instituto Nacional de Estadística (INE) titulado *La población extranjera en España (2003)*

aproximación ideológica de su realidad social. Es preciso conocer como son percibidas las diferencias entre los colectivos de inmigrados y la población de acogida que permitan saber, a su vez, como se producen determinadas posiciones racistas y de odio al extranjero basadas en estereotipos y prejuicios que justifican la desigualdad.

3.1. Identidad e identificación

Al sujeto se le reconoce, cada vez más, por su pertenencia cultural perdiendo significación los papeles sociales que mantiene. La idea de pertenencia a una comunidad puede ser el signo más relevante de ubicación y evaluación de las personas que la integran y su peligro mayor, el que se constituya en una identidad guiada por un poder autoritario cuyo ideario político este legitimado por la lucha contra el otro (Touraine, 1997, p. 50).

El término identidad, tanto por su uso como por sus acepciones, es un término difícil de conceptualizar, así Giddens (1997, p. 74) dice que la identidad de una persona se encuentra en su capacidad para “llevar adelante una crónica particular”, incorporando sucesos que ocurren a su alrededor en su propia historia y Gimeno Sacristán (2001, p. 253) la describe como

“La imagen o la idea de lo que creemos ser en cada momento de nuestra historia personal y el reconocimiento que los demás hacen de nosotros. Es una construcción que se configura en las experiencias tenidas, de las que obtenemos el sentido de lo que somos, de quien es cada uno. Más que una necesidad del ser humano es, ante todo, un rasgo entitativo, una consecuencia inexorable de la consciencia que tenemos respecto de nosotros mismos”.

Taylor (1993, p. 43), ve en la exigencia de reconocimiento, la falta de éste o el falso reconocimiento que recibimos de los demás, lo que moldea nuestra identidad designando este último término como “algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano” de ahí, que la exclusión que sufren frecuentemente los inmigrantes musulmanes les haga buscar en el Islam los apoyos necesarios para afirmar su identidad (Nair, 2000, p. 7). La identidad es la esencia que nos atribuyen los otros, un destino, un imperativo de supervivencia (Cruz, 2001, p. 191), una construcción dialógica con los demás (Martínez Bonafé, 1998 a, p. 255).

Algunos investigadores prefieren sustituir el término identidad, como cualidad fijada en el sujeto, por el de identificación, al que ya Freud se refería al hablar de la asunción inconsciente por parte de los niños y niñas de los distintos comportamientos de sus padres. Para Josep M^a Terricabras (1994, p. 87-90), la identidad es una imposición externa, es la ideología del control, mientras que la identificación es lo que necesitamos para vivir como personas y es el proceso de la experiencia. El sujeto puede sentirse adscrito a multitud de identificaciones grupales dando prioridad a unas sobre otras. Esta cuestión, dentro del contexto norteamericano, ha sido estudiada por Banks (1989, p. 13), pudiendo ser una persona “negra”, de “clase media”, “protestante”, “homosexual”, etc., por lo tanto, es muy difícil fijar la identidad individual, ya que, su conformación, responde a la progresiva sucesión de influencias, impacto modelador y reelaboración personal de los diversos grupos a los que pertenece un individuo. Entonces, una identidad grupal que abarque las biografías individuales es condición de la identidad del individuo (Habermas, 1992, p. 87).

La dificultad conceptual del vocablo “identidad” se basa, en parte, en el hecho de que sus significados se encuentran a mitad camino entre la persona y la sociedad. Tenemos que realizar la distinción entre su uso referido al individuo o a los colectivos sociales donde, en este último caso, se resalta los entornos que envuelven a las personas y su asociación a un grupo o grupos con cualidades comunes y adquiere, por consiguiente, una clara connotación clasificatoria. Wiewiorka (1992, p. 227) define la identidad comunitaria como aquella identidad que descansa sobre una lengua, una cultura, una religión, etc. que subordina al individuo a una unidad mayor. Es en el siglo XVIII cuando arranca la idea de una identidad comunitaria apoyada en la necesidad política de cohesión y de homogeneidad, favorecedora de una identidad esencialista y estática que definen al buen “español”, al buen “catalán”, etc. (Terricabras, 1994, p. 87). El sujeto puede tener una identidad cultural, sentirse que forma parte de una cultura, pero no por ello verse subyugado a ella ni verse relegado cuando no se somete a su tiranía (Cruz, 1999).

3.2. Diversidad y diferencia

Kymlicka (1996, p.25 y ss.) sitúa las posibilidades de diversidad cultural en dos modelos: el primero es un modelo de minorías nacionales constituido por sociedades distintas respecto a la cultura mayoritaria y con posibilidades de auto-

gobierno; el segundo, es el que está formado por grupos étnicos cuya diversidad cultural surge de la inmigración individual y familiar, y su objetivo principal es la integración en la sociedad de la que forman parte, tratando de que se les acepte como miembros de pleno derecho y modificando, si es preciso, las instituciones y las leyes de dicha sociedad.

El sentido cualitativo de la diferencia es la diversidad sin que existan matices que legitimen la diferencia en función de elementos desigualatorios. El igualitarismo como tendencia⁵⁰ (Bobbio, 1998, p. 152), es la percepción de la diferencia que debe de servir de guía. El hacer de la diferencia un motivo de la identidad, como ocurre en algunas formas de multiculturalismo en las que la tendencia que late con más fuerza reside en el blindaje de las conexiones comunitarias, puede ser el efecto de una reacción defensiva ante agresiones externas que no han permitido el desarrollo, por negación o desprecio, de la propia realidad cultural. La diferencia cultural en estos casos no es reflejo de una posición inicial, “sino la meta para mantener la diferencia que emana del derecho colectivo de la cultura” (Gimeno Sacristán, 2001, p. 189).

La separación de comunidades culturales está asociada a un desmembramiento social que hace que en muchas de las sociedades actuales convivan separados sus integrantes por una frontera interior. Se produce una división clara entre incluidos y excluidos, nucleares y periféricos, autónomos y dependientes, parados crónicos y especuladores sin escrúpulos, etc. También se da una exclusión voluntaria por parte de ciertas elites que pueden permitirse el lujo de aislarse de la sociedad global favoreciendo el aislamiento por la base e impidiendo su inclusión (Giddens, 1999 b, p. 125 y ss.); son lo que Günter Grass llama los “nuevos asociados” que se sienten orgullosos de su actitud y se jactan ante sus accionistas de no haber pagado impuestos y de trasladar ciertos departamentos de producción al extranjero porque allí los trabajadores cobran menos (Juan Goytisolo y Günter Grass, 1998, p. 83). La diferencia como desequilibrio económico y social viene a sumarse a la necesidad que tiene cada sujeto de crearse su propia diferencia como forma de distinción.

En Málaga, una encuesta realizada por Troyano Pérez (1998, p. 201-202) a la población marroquí se autodefinen, en la práctica totalidad, como árabes, musulmanes, sin afiliación política y de ser su lengua, el árabe. Las categorías citadas

⁵⁰ “ no como la utopía de una sociedad donde todos son iguales en todo sino como tendencia, por una parte, a exaltar lo que más convierte a los hombres en iguales a lo que los convierte en desiguales, por otra, en la práctica, a favorecer las políticas que tienden a convertir en más iguales a los desiguales”.

sirven para diferenciarse de “los otros”, los de otra nación. Para diferenciarse de sus paisanos entran en consideración otras categorías étnicas.

3.3. Valores de referencia

Soñar con una sociedad ideal en la que los ciudadanos tengan derecho a desear un futuro mejor en estos tiempos donde se ha desvanecido, tampoco hay que exagerar, la confianza en el progreso, la ciencia y la razón es una prueba de fe que no está al alcance de todos. Más bien, existe la percepción que se vive en una sociedad llena de imperfecciones imperfectas donde los grupos, en función de su composición y/o poder, monopolizan el juego de las concertaciones y lo que al final se pretende es mantener aquello que se considera irrenunciable; así se dice que los valores de “nuestra” cultura son los referentes identitarios que nos guían y son los elementos que más resistencia ofrecen al cambio.

La mutación de valores se puede producir por propia inercia de cada cultura debido a su carácter dinámico, por una “agresión” externa o por contacto con otras culturas. Los cambios de valores que suelen darse en las sociedades receptoras de inmigrantes son los del primer tipo y responden a la propia evolución interna en función de determinados intereses y motivaciones. Los otros cambios suelen aparecer relacionados con las variaciones que se dan en grupos minoritarios aunque no suelen afectar por igual y de la misma forma a todos sus componentes.

3.3.1. De la sociedad receptora

La identidad es un poso invariable que permanece en el individuo pero su construcción debe articularse entre esa parte esencial y elementos dinámicos. El sujeto había sido una especie de refugio inexpugnable que podía aislar del mundo externo su propio nicho interno pero si como parece, en tiempos postmodernos, ese mundo guardado se engendra a partir de significados que se contradicen se desestabiliza todo; el hombre aparece como un animal en continuo riesgo (Eagleton, 1998, p. 115). La planificación de la vida organizada de forma refleja se con-

vierte en parte estructurante de la identidad viviendo el individuo en una sociedad donde se incrementan los peligros que la humanidad debe afrontar. Es una "sociedad del riesgo"⁵¹ en la que se deben contemplar esos peligros, evaluando las posibilidades de acción que posibilitan en la práctica la elección entre un mundo de alternativas, que pueden implicar a su vez, un conjunto de resultados no previstos de consecuencias impredecibles (Giddens, 1997, p. 44 y ss.). En opinión de Ronald Inglehart (1994, pp. 77 y ss.), el cambio postmoderno se debe a cinco aspectos que lo diferencia del proceso de modernización: 1º Cambio de los valores de escasez a los de seguridad. Los valores de la sociedad industrial (racionalidad y crecimiento económico) se subordinan a su impacto sobre el medio ambiente y su protección se considera fuente de crecimiento económico (Giddens, 1999 b, p. 31); el deseo de ganancia económica en el ámbito individual se aminora gradualmente con relación a la valoración de la autoexpresión, calidad de la experiencia y deseo por realizar una labor significativa. 2º Menor aceptación de la autoridad burocrática debido a su pérdida de eficacia y a su menor aceptabilidad existiendo un declive progresivo en el apoyo de las masas hacia las instituciones políticas. 3º El derrumbamiento de la alternativa socialista. 4º El rechazo de cualquier forma de autoridad dando una importancia creciente a los valores participatorios. 5º Deterioro de que la ciencia contribuye al progreso y pérdida de confianza en la razón y en la tecnología.

En el Estado español, el proceso descrito por Inglehart, puede inscribirse en una relación de superposición de los valores materialistas y postmaterialistas al no haberse vivido completamente la etapa industrial (Murillo, 1988, p. 202). Andrés Orizo (1996, pp. XXIII- LXIV) realiza un estudio de la evolución y tendencias de determinados valores en la España de los noventa llegando a las siguientes conclusiones: 1º Las características del proceso de relación de los jóvenes del año 1993 respecto a los del año 1989 demuestran que han ganado en importancia aquellas instituciones que están dentro del ámbito de las relaciones primarias y de relaciones interpersonales (familia, amigos y centros de enseñanza), perdiendo fuerza las instituciones de socialización de origen religioso y político incluido los medios de comunicación. El consenso normativo que se produce entre padres e hijos favorece el proceso de socialización descrito, siendo las cualidades universales (honradez, tolerancia, buenos modales, etc.) las que se pretenden desarrollar en primer lugar en casa. 2º El proceso de individualización continua afirmándose en nuestra sociedad. En 1994 ya no se da un individualismo "descarado", como en etapas anteriores, sino que viene matizado por las actuales condiciones del entorno. 3º El relativismo y la incertidumbre morales siguen siendo en 1994 mayores

⁵¹ Término acuñado por Ulrich Beck: *La sociedad del riesgo*. Barcelona. Paidós, 1998.

que las certezas, creciendo desde 1981 el grado de desconfianza social. Se produce en los primeros años de la década del 90 un desplazamiento de los sentimientos de piedad y compasión hacia los impulsos de orden, aumentando la tolerancia hacia los valores que son diferentes a los propios aunque esa permisividad vaya dirigida sobre todo al ámbito privado. El aumento en la conducta prosocial está motivado por la interiorización de los sentimientos de culpa. 4º Hay una relativa emergencia del impulso asociativo de tipo local o regional conectadas con el lazo de comunión emocional del tribalismo (romerías, fiestas patronales) que permiten una mayor participación social e intervención solidaria. 5º Disminuyen las tasas de segregacionismo y discriminación laboral asumiendo los posibles costes de la respuesta solidaria. 6º Se produce un ascenso de los valores igualitarios y solidarios en detrimento de algunos valores de libertad sobre todo en los jóvenes considerando que las acciones que persiguen estos dos valores deben de realizarse en el momento presente en el corto plazo. 7º Una mayoría de jóvenes mantienen una actitud pesimista sobre el progreso de la humanidad y la conservación de la naturaleza aunque en general se piensa que debe existir un equilibrio entre el desarrollo económico y la protección al medio ambiente. 8º Se da un giro en el 94 hacia los valores materialistas respecto a lo constatado en el 90 propiciado tal vez por la crisis económica del 93. No hay un sistema único de valores manteniéndose la fragmentación social y de valores dándose con frecuencia confrontaciones y conflictos entre distintos subsistemas (política, religión, etc.). 9º Continúa subiendo los valores profamilia en el año 94. 10º Crece el sentimiento de sentirse "ciudadano español" combinándose con los sentimientos de autonomía y de sentirse autóctonos de lugar. Se mantiene en el 94 la creencia que la democracia es el mejor sistema político para nuestro país aunque no solucione todos los problemas que se plantean. 11- Los grandes sistemas narrativas han periclitado buscando el individuo el sentido a la vida fuera de la lógica de la racionalidad ilustrada. Se busca modelos efectivos y emocionales subiendo los indicadores de religiosidad, aunque no de su práctica formal, acrecentándose el fenómeno de interiorización o subjetivación de la religión como nueva forma de individualización y protesta contra los controles eclesiales. La preeminencia de un tipo u otro de valores está en función de la edad y la ideología pero se puede observar su reorientación (al principio de los años 90) hacia la protección del medio ambiente, mayor libertad individual, tendencia hacia la secularización o la subjetivación de la religión y en general hacia aquellos valores que suponen cierto relativismo moral.

En opinión de Jurjo Torres (2001, pp. 23 y ss.) en aquellos modelos de sociedad regidos por concepciones económicas neoliberales pueden distinguirse dos modelos de conducta que estas sociedades promueven: el *homo sociologicus* y el *homo economicus*. Ambos son individualistas y están conformes con el tipo de rela-

ciones sociales existentes. El primero de ellos es un ser humano "sin vida" preocupado por las normas pero sin capacidad de reflexión ni crítica; el *homo economicus* se preocupa por todo aquello que le beneficia, es un ser egoísta que busca por encima de todo la rentabilidad económica. Junto a estas dos personalidades el *homo politicus* es un ser que ha pasado a la historia y que puede convertirse en un peligro para el bienestar "de todos".

En este momento de intensificación migratoria aquellos (contra)valores que suponen discriminación hacia la inmigración están en alza, como lo demuestra una encuesta del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo de la Universidad Complutense (Ryker, 2000, p. 23) donde el 57% de los universitarios madrileños piensa que no se debe dejar entrar a más "extranjeros" (una decena por encima son de esta misma opinión entre los adultos) o en la encuesta realizada por Calvo Buezas en 1997, a 552 escolares de la Comunidad Valenciana, en la que la repulsa hacia los marroquíes se sitúa en el 32,4% del total (por encima del colectivo gitano), considerando a esta minoría como la principal amenaza para los puestos de trabajo e identificándoles con la droga y la violencia (Oleaque, 1998, p. 11).

3.3.2. Del colectivo de inmigrantes

Con relativa frecuencia el colonizado buscaba en los valores tradicionales el refugio que le liberara de una sociedad colonizada esclerotizada que le permitiera salvarse de la "desesperación de una derrota total"; familia y religión eran los valores refugio de un repliegue hacia el interior tanto del individuo como de su grupo (Memmi, 1971, pp. 162 y ss.). La etapa postcolonialista ha significado para muchas personas el tener que abandonar su país con vistas a mejorar su situación existencial. Acomodarse a la vida de otros en otro lugar puede suponer a la larga la formación de una nueva cultura que como dice Gramsci (citado por Said, 1996, p. 99), precisa de un extenso lapso de tiempo, de unos intelectuales preparados que dirijan el proceso y de "rupturas de tipo orgánico" que creen vías de diferenciación dentro de culturas de límites monolíticos.

La nueva sociedad receptora de inmigrantes y cerrada en sí misma (homogénea en su autoexpresión), puede producir el mismo efecto de repliegue que la sociedad colonial a la que aludía. La consecuencia previsible es que cualquier emigrante árabe, musulmán y pobre, evalúe sus posibilidades de acción en la

nueva sociedad en función de unas estrategias que básicamente, aunque se dan posiciones intermedias, se reducen a dos: encerrarse en su propia identidad comunitaria o bien flexibilizar su adscripción identitaria con vistas a conseguir los objetivos perseguidos, por lo que puede moverse en un continuo que va desde el rechazo absoluto de los nuevos valores a su aceptación sin mantener una actitud crítica. Las prácticas secularizantes de los emigrantes musulmanes en Cataluña ha sido estudiada por Ribas Marcos (1999, p. 323 y ss.), observando que el contexto de modernidad influye en sus transformaciones como creyentes y que dichos cambios mantienen la relación en buena medida con el momento y lugar donde se ha dado el proceso de socialización, con la edad del inmigrante y la percepción de su religión por parte de los autóctonos. En general, entre los jóvenes, jóvenes progresistas y con estudios, se produce con el tiempo el rechazo del Islam político pero mantienen su religiosidad en el ámbito privado, para otros, el Islam es la base de la comunidad y elemento purificador de una sociedad individualista y consumista. En cuanto al uso de los símbolos externos como el *hijab*, el pañuelo y la chilaba se mantienen en el caso de los dos primeros, no ya sólo por sus connotaciones religiosas y forma de presión familiar, sino como símbolo de identidad y valor musulmán extensible también al uso de la chilaba. El mantenimiento de los valores religiosos y de la lengua árabe en la educación de los hijos es un tema que les preocupa porque sostienen que no existen las suficientes infraestructuras para realizar una adecuada práctica religiosa intentando cubrir el déficit indicado a través de la creación, en el país de destino, de escuelas ligadas a las mezquitas y de asociaciones religiosas. Tanto la construcción de mezquitas como la adquisición de terrenos para ubicar los cementerios, son dos prioridades en las peticiones de distintas asociaciones de musulmanes en espacios de fuerte concentración inmigrante. La mezquita es el mayor símbolo religioso trasladado del lugar de origen y centro de la vida religiosa.

La enfermedad y la muerte son dos acontecimientos naturales cuya representación simbólica esta asociada a cada tipo de cultura que, a su vez, implica formas de organizaciones sociales distintas. La medicina institucionalizada como servicio social es algo característico de las sociedades modernas y desarrolladas que no se encuentra en muchos núcleos rurales de la sociedad marroquí, que aún, conservan el concepto de medicina mágico-religiosa como forma de atención “especializada” de la enfermedad y que se “hereda” en estos lugares, como tantas otras cosas, del pasado. La adivinación y la palabra ejercidas por los curanderos (que suelen ser los líderes espirituales que dirigen la oración del viernes) o los peregrinajes al santuario de un santo, son considerados poderosos instrumentos de remedio y el recurso próximo más practicado aunque, cuando están desahuciados, buscan la solución en la medicina legalizada y en los centros hospitalarios. Es

el mismo "itinerario terapéutico" (Checa, 1998, p. 97), pero en orden inverso, que siguen la mayoría de personas en las sociedades modernas lo que supone para el inmigrante una reelaboración de sus códigos culturales y una occidentalización del binomio salud / enfermedad. Los hábitos alimenticios del colectivo inmigrante también suelen resentirse en el país receptor aunque continúan reproduciéndose las pautas culinarias de donde procede. La práctica de la prohibición coránica sobre el consumo de alcohol y el uso alimentario de la carne⁵² de cerdo ha sido estudiada en Andalucía entre magrebíes que se declaran musulmanes por Martínez García (1996, p. 53 y ss.): cerca del 36% de los consultados beben alcohol y el 14,7% consume cerdo.

El tiempo en Marruecos se saborea, se vive el presente entre otros motivos porque para muchos de sus habitantes la perspectiva de futuro se restringe a un período que se extiende a muy corto plazo. En el Estado español o en cualquier otro país occidental no se habla del futuro,

"hace tiempo que desapareció de nuestro horizonte de pensamiento, tal vez porque cualquier representación de futuro informa, con precisión de orfebre, del presente desde el que está realizada; no pasa de ser, a ojos vista, una proyección hacia adelante de los anhelos y temores de hoy. El pasado, en cambio, ofrece la gran ventaja de parecer un asunto de otros, concretamente de quienes lo hicieron ser como fue" (Manuel Cruz, 2001, p. 55-56).

Como dice Manzanos (1999, p. 105), no debemos olvidar que a pesar de que podamos hablar de formas de vida propia, las diferencias ideológicas de cada individuo, el papel y status que sostienen a nivel social, tanto en la sociedad de origen como en la de llegada, evitan respuestas uniformes ante acontecimientos parecidos lo que implica que, cualquier generalización que se realice, esta repleta de multitud de matizaciones.

3.3.3. La escuela como espacio de confrontación de valores.

La escuela es una instancia poderosa de socialización que permite cuestionar en los alumnos los influjos de su propia experiencia y los del entorno a través de un proceso de reflexión. En general, la realidad de los centros se aleja de las bue-

⁵² Están prohibidos la carne del animal encontrado muerto, la sangre, la carne de cerdo y lo que no se ha invocado con otro nombre que no sea el de Dios.

nas intenciones de reproducir una sociedad plural y proyecta una imagen de unidad cultural, de unidad de saberes y valores que evita el contraste y la discusión.

La realidad social y los conflictos que aparecen en su seno deben formar parte del conocimiento que se produce y reproduce en la escuela yendo más allá de una mera enunciación en abstracto de aquellos principios y valores que no generan discusión y que se refieren de forma superficial. Los valores no pueden presentarse como algo separado del resto de contenidos o como parte del curriculum oculto como ocurre ahora (MRP, 1996), quedando lo conceptual como algo neutro. Considerar en la intervención educativa aquellos valores de “otras culturas” o de “otras personas”, no presupone que se defiendan ni que se acepten como modelos a seguir. Un ejemplo que ilustra las distintas posibilidades de acercamiento y respeto hacia aquellos valores que ostentan una minoría es la posición que mantienen determinados centros escolares respecto a las pautas culinarias que deben seguirse para atender algunas exigencias que plantea el Islam. El colectivo IOE (1996) sitúa en cuatro niveles las distintas adecuaciones que en los servicios de comedor escolar pueden seguirse en la alimentación de los jóvenes musulmanes:

- Se mantienen las mismas pautas alimentarias para todos puesto que es una forma de ser “como los de aquí” que facilita la adaptación a la cultura del país.
- No se incluye en el menú ningún tipo de variación pero se recurre a la mentira indicando que no contienen elementos prohibidos.
- Se aceptan variaciones en los platos presentados si el cambio culinario se puede practicar con facilidad.
- Existe un menú doble que garantiza las distintas posibilidades de elección.

Arroyo (2000) estudia los valores compartidos y de parecido orden jerárquico y aquellos que son captados como conflictivos por personas islámicas y occidentales con el fin de desarrollar un modelo curricular que relacione ambas culturas. Los valores que comparten un significado parecido, aunque con matices diferenciales, sirven para establecer formulas de entendimiento y comunicación que se puedan utilizar a su vez para clarificar otros valores no incluidos en los espacios comunes. En el caso de los valores en conflicto deben determinarse “el contenido exacto de cada valor para cada cultura” (Arroyo, op. cit., p. 208) para observar en que medida son complementarios o se mantienen distantes, de modo que, para cada ser humano la elección se convierta en una opción entre distintas posibilidades y no en un elemento de exclusión.

VALORES	TIPO	CARACTERÍSTICAS
Comunes	VITALES	Satisfacen necesidades básicas del organismo para la supervivencia, necesidades de diversión y de salud e higiene
	AFECTIVOS	Relaciones afectivas con los demás: relaciones de familia, amistad y de pareja
	DE DESARROLLO PERSONAL	Búsqueda de la autorrealización y autoafirmación
	PRODUCTIVOS	Referidos a bienes materiales y sociales que otorguen consideración social
En conflicto	MORALES	Comprende las opciones (del deber y del bien) de comportamiento personal y/o social
	SOCIALES	Pertenencia a una comunidad, promoción en el trabajo, justicia y paz social, etc.
	GEOGRÁFICO	Incluye el espacio geográfico como circunstancia configuradora de la vida humana.
	TRANSCENDENTES	Se refieren a aquellos valores que van más allá de la propia existencia como son los valores religiosos o los referidos al "ser supremo"

Valores compartidos y en conflicto (Arroyo, 2000)

3.4. Inmigración y alteridad

El/la inmigrante hoy, entre nosotros, se ha convertido en el prototipo de extranjero (De Lucas, 1996, p. 107). La relación entre una población ya asentada, en un territorio definido encajan muy mal con las personas, los significados y las formas significativas que se desplazan (Hannerz, 1998, p. 37), ya que, además de las respuestas disruptivas que ofrecen los individuos no desplazados, se añade la falta de intención que tienen los nuevos emigrantes de cambiar sus creencias y sus formas de vida original⁵³ (Scartazzini, 1996, p. 27).

No es infrecuente que se produzca en el discurso político de la clase dirigente de la sociedad receptora un desplazamiento de la figura del extranjero, desde el

⁵³ Contrario a la ideología del *melting pot* que constituye un marco no conflictivo en las relaciones sociales dentro de una sociedad .

ideal civilizador a la del extranjero sospechoso y criminalizado portador de ideologías y prácticas disgregantes. Para Enzensberger (1992, p.15), el odio al extranjero junto al egoísmo de grupo, son contravalores cuya extensión universal permiten suponer que antecedieron a otras formas sociales conocidas. Puede ocurrir también, que la heterogeneidad cultural sea asumida en el plano legal pero no ocurra lo mismo en el plano social, reapareciendo el “extranjero” de forma simbólica como ciudadano de segunda categoría, como “el que no es de casa” o “el que es diferente a como hemos sido siempre” (Álvarez Dorronsoro, 1994, p. 45).

En el Estado español el término extranjero está dirigido a los que carecen de nacionalidad española⁵⁴, quiénes son los españoles y por exclusión los que son extranjeros. En algunos estados de la Unión Europea⁵⁵ se considera extranjero a la persona que no sea nacional de algunos de los estados miembros de la Comunidad Europea. Para Teresa San Román (1996, p. 74), el “otro” es utilizado en occidente como una reflexión sobre nosotros mismos como un instrumento de auto-crítica. El término “otredad” ha sido acuñado por el lenguaje del relativismo cultural como forma de designar el extrañamiento al otro por el occidental aunque en opinión de Sebrel (1992, p. 63 y ss.) son precisamente las culturas extraoccidentales quienes demuestran mayor distanciamiento; hasta Jacques Derrida (citado por Scartezini, 1996, p. 26) ha afirmado que la identidad europea consiste en abrirse a las demás y en avanzar hacia lo que no es.

El tan cacareado etnocentrismo occidental ha presentado y presenta el mundo musulmán y árabe como un espacio cultural, geográfico y político compacto alejado de los valores de libertad que contrasta con la tierra de los hombres libres y sociedades democráticas occidentales. Tres de cada diez europeos⁵⁶ dicen confiar en la gente, mientras el resto, creen que hay que ser muy prudentes cuando nos relacionamos con los demás y muestran especial desconfianza con personas de otra raza, musulmanes, inmigrados, etc. Esta opinión varía en función de las poblaciones extranjeras o inmigradas que residen en cada país.

La imagen del marroquí construida históricamente modula las actitudes actuales. El sentimiento de identidad “español” se construyó en tiempos de los Reyes Católicos y los Austria como sentimiento en contra del moro y, mucho antes, figuras como Pelayo (S.VIII) o el Cid (S.XI), fueron mitificados por la leyenda y la

⁵⁴ Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio sobre derechos y libertades de los extranjeros en España.

⁵⁵ Convenio de 19 de junio de 1990 de Aplicación del Acuerdo de Schengen de 14 de junio de 1985 en vigor para nosotros desde el 26 de marzo de 1995.

⁵⁶ Según encuestas del Eurobarómetro realizadas en 1981 y 1990 por la Comisión de las Comunidades Europeas (citado por Hélène Riffault, 1997).

literatura por su ardor guerrero antiinfiel en la mal llamada Reconquista⁵⁷. El moro, tachado de vago, sucio y traidor no puede ser muy amigo del patrón de España, Santiago Matamoros. La historia reciente ha fortalecido también esa ideología antimoro que refuerza la visión de enfrentamiento y de supuesta superioridad cultural y religiosa española sobre Marruecos. Los problemas de la presencia española como colonizador, la guardia mora del “Generalísimo”, el tema del Sahara, las disputas comerciales, la continua reivindicación de las plazas de Ceuta y Melilla, los barcos de pesca amarrados en los puertos, la Marcha Verde, las pateras que “nos invaden” unidos a las dificultades ocasionales de relación crean una red de imágenes que impide el acercamiento. No es de extrañar que en una encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (citada por Valenzuela y Masegosa, 1996, p. 117) el 62% de los encuestados vean en Marruecos el país con el que existe mayor riesgo de guerra. Esta soterrada hostilidad entre los dos países, reeditada por la entrada de España en el Mercado Común europeo, parece que transcurre por un camino encontrado respecto a la importancia que la opinión pública y los representantes políticos de ambas partes conceden al establecimiento de lazos cordiales y duraderos en las relaciones institucionales, como lo demuestra el hecho de que Marruecos sea el primer país que han visitado en sus distintos periplos por el exterior tanto el presidente González como su sucesor, el señor Aznar.

En el orden económico la inversión española se ha incrementado notablemente desde los años 80 y se ha pasado de una inversión de 4800 millones de pesetas, del año 1986, a más de 40.344 millones en 1995, absorbiendo Marruecos el 58'3% de todos los fondos FAD⁵⁸ destinados al Magreb (Larramendi y Nuñez, 1996, pp. 65-66). Ello no evita que se tenga de lo “español” una visión anclada en el pasado o se contemple su presencia como algo ausente de la realidad cotidiana (Martín Muñoz, 2000).

Bajo la noción de “racismo” el colectivo IOE (1995) agrupa la actitud de rechazo que siente hacia los “extranjeros” la población del país receptor explicando los mecanismos de exclusión como: 1º Una desviación intelectual fuera de toda lógica en un marco social moderno. 2º Un prejuicio propio que se refleja en los otros. 3º Una naturalización del odio al extranjero producto del deseo de diferen-

⁵⁷ La palabra Reconquista reduce las relaciones ente cristianos y musulmanes al plano bélico y se presenta como un proyecto global y planificado, visión no contrastada de la historia, que se extendió a lo largo de ocho siglos.

⁵⁸ Los fondos FAD (Fondo de Ayuda al Desarrollo) se han destinado para infraestructura social y administrativa, energía, transportes y comunicaciones industria, minería y agricultura y el 14% para material militar.

ciación. 4º La expresión de un sentimiento de superioridad producto de la propia negación social de la identidad. Estos mecanismos se pondrían en marcha, en unos casos, como manifestación de la crisis de la modernidad que radicaliza el antagonismo entre cultura extrañas, en otros, como respuesta del capitalismo para estructurar la fuerza del trabajo y por último como una reacción derivada de la naturalización de la identidad nacional que diferencia la adquisición de la ciudadanía plena. Esta naturalización de las situaciones, en la que las minorías y grupos indefensos llevan las de perder, aparece claramente reflejado en obras pseudocientíficas como es el caso del libro *Alien Nation* de Peter Brimelow (citado por Torres Santomé, J. 2001, p. 173), donde se acusa a los inmigrantes de ser la principal amenaza para los valores y el orden social norteamericano y ser la causa de la degradación del modelo de vida del ciudadano "nativo".

3.5. Tolerancia y prejuicios

La tolerancia camina asociada a la idea de respeto aunque no carece de valor enjuiciativo. Los sujetos o colectivos se pueden considerar tolerantes a los que

“ admiten un espacio para quienes tienen ciertas creencias que ellos no adoptan, para quienes realizan determinadas prácticas que ellos no quieren imitar; con todo lo amplia que sea su aprobación de la presencia de otros en el mundo, coexiste con otros que siguen siendo algo diferente a los que ellos conocen, algo extraño y ajeno”. (Walzer, 1993, p.26).

Ya en los siglos XVII Y XVIII, Locke y Voltaire, definieron respectivamente la idea de tolerancia como valor fundamental de la vida social. La practica de la tolerancia se puede considerar entre diferentes culturas y religiones pero también, dentro de los propios grupos, como manifestación de la autonomía de sus componentes. En un principio, el concepto de tolerancia se usaba en contextos religiosos para definir el grado de coexistencia de colectivos con distintas creencias para después referirse a situaciones políticas o morales y últimamente para calificar las diferencias étnicas o culturales (Salmerón, 1998, p. 27). Michael Walzer (1993, p. 25-26) describe las distintas posibilidades que ofrece el término tolerancia como:

- Única salida que evite la guerra: es una aceptación resignada de la diferencia. Se tolera para evitar un mal mayor o como forma de protección ante un peligro futuro previsiblemente realizable.

- Actitud de indiferencia positiva ante la diferencia.
- Aceptación de los derechos de los otros como actitud moral.
- Forma de apertura hacia los otros admitiendo la diferencia con aprobación.
- Admisión entusiasta de la diferencia.

La tolerancia cultural no aporta respuesta suficiente a los problemas nacidos del debilitamiento del modelo de sociedad nacional democrática moderna (Tou-raine, 1997, p. 224), ya que, la tolerancia, supone siempre una relación de desigualdad entre grupos o individuos, entre el que tolera y es tolerado (Walzer, 1998, p. 65).

Las nuevas formas de interioridad de la cultura moderna en tiempos de relativismo cultural hacen que no se cuestionan las elecciones de los demás estableciéndose un estrecho margen de diferenciación entre la tolerancia y la indiferencia. El nivel de (in)tolerancia no es una característica individual que se reciba a través de mecanismos innatos o naturales, son formas aprendidas de comportamiento que representan actitudes básicas ante la diversidad; si dichas actitudes y/o opiniones, son previas a cualquier manifestación humana y construyen la realidad del otro se le conoce como prejuicio (Wieviorka, 1992, p. 115), cuya antesala en la secuencia conductual está precedida por la imagen estereotipada⁵⁹ y se manifiesta en una posible respuesta discriminatoria.

Wieviorka (1992, p.116 y ss.) al hablar del prejuicio racial⁶⁰ distingue los siguientes usos:

- 1º-El prejuicio puede ser un reflejo de las relaciones sociales estratificadas y sirve al grupo dominante como forma de racionalizar su postura y su perpetuación.
- 2º-Como forma de distanciamiento y superioridad entre individuos aunque pertenezcan a la misma clase social.
- 3º- Cuando se asocia a formas concretas de dominación y se constituyen bajo formas de "racismo simbólico" que desdibuja la relación del propio prejuicio con su origen.

⁵⁹ Son *clisés* simplificadores, exagerados y rígidos de representaciones de clases o grupos de hombres (Metzger, 1979, p. 53).

⁶⁰ El concepto de raza carece de valor como forma en la que difieren las personas. Es un mito social carente de fundamento biológico y cuya consideración debe restringirse a la valoración ideológica que se ha hecho de su uso.

Si la tolerancia viene establecida por una relación de desigualdad entre grupos o personas, las minorías discriminadas - gitanos, emigrantes, minusválidos de todo tipo y pobres- suponen un enclave que irrita la unidad del todo (Metzger, 1979, p. 72). La diferencia, en este caso, es percibida como una interferencia en los estilos de vida de los habitantes de una determinada sociedad que legitima a su vez formas de desigualdad posteriores. La visión etnocéntrica de un determinado grupo cultural guiado por un sistema de valores o intereses de diverso tipo, puede provocar un movimiento irracional de exclusión de todo aquello que afecte a la autoestima global de ese grupo.

La legitimación de la discriminación conduce frecuentemente a formas de segregación espacial que producen guetos sociales, económicos y culturales que hacen de la ciudad un puzzle, un mosaico, un mundo formado por micromundos de relaciones intersuperficiales (Wieviorka, 1992, p.134), de modo que, cuando se nace, se está inscrito en una determinada comunidad de la que se reciben vínculos inestables que modulan, de modo no definitivo afortunadamente, cada vida, incluidos aquellos que dicen a quien se puede considerar amigos o enemigos, rivales o peligrosos, y es que el prejuicio ancla en el pasado debilitando la experiencia del presente (Arendt, 1997, pp. 53-54). Se tendrá que huir pues de los “bellos prejuicios” de Herder para quien éstos impulsan a los pueblos a mirar su ombligo y fortalecer su idiosincrasia (citado por Sebrelí, 1992, p. 55), o de Burke, cuando dice que el prejuicio orienta la sabiduría y la virtud eliminando las dudas en el momento de la decisión (citado por Hulliung y Macridis, 1998, p. 352).

3.6. El grupo étnico como forma de caracterización social de la diversidad

Los estereotipos, prejuicios y discriminaciones se sirven de diversos eufemismos como raza o etnia para categorizar e identificar determinadas poblaciones o grupos humanos asignándoles características de diverso tipo (culturales, lingüísticas). La palabra raza ha perdido protagonismo con relación al término etnia (Álvarez Dorronsoro, 1994, p. 43), que viene del griego *ethnós*, pueblo. *Étnico*, se deriva de la acepción griega *ethnikos* e indica pertenencia a una nación, raza, etnia o pueblo, se usa también como gentilicio, como idólatra o pagano y para designar un particular estilo.

Sokolovskii y Tishkov (1996) distinguen tres tipos de aproximaciones al concepto de etnicidad:

- Primordialistas: Son teoría objetivistas donde la identidad étnica esta basada en vínculos profundos que el individuo tiene con su grupo o cultura. Los vínculos primordiales guían las acciones humanas.
- Circunstancialista: Un grupo étnico sólo es perceptible en períodos de conflictos étnicos y la identidad étnica no existe por sí misma sino por oposición a los “otros”.
- Constructivista: Un grupo étnico presupone diferencias culturales que consideran significativas (Barth, 1976, p.15), es decir, los grupos étnicos son categorías de adscripción reconocidas explícitamente por los individuos y son percibidos por los demás de la misma forma (Giddens, 1999 a, p. 278-279; Calvo Buezas, 2002, p. 161).

La etnicidad es un sistema de identificación y clasificación preñada, como la raza, de elementos ideológicos que de hecho intervienen en el proceso de relación entre culturas; es la ratificación de una cultura interiorizada en un medio social moderno (Touraine, 1997, p. 266). Si en esta relación, un determinado grupo cultural mantiene una preocupación exagerada por su propia identidad y evita cualquier relación de intercambio basada en una visión etnocéntrica, el otro grupo, ante la estigmatización étnica, responderá posiblemente con la propia autoafirmación. No existe un concepto de etnia generalizable y su contenido se ha movido desde posiciones de determinismo biológico, asociando rasgos físicos con determinados rasgos socioculturales hasta reducirlo, recientemente, a “términos exclusivamente culturales, escorando el sentido de lo cultural hacia lo superestructural o mental” (Gómez García, 2000, p. 38).

La ideología liberal proyecta una visión reduccionista de las causas de los distintos conflictos sociales, al reconocer únicamente en la actualidad una explicación etnocultural de los mismos, dejando a un lado aquellos factores de clase que están en su origen. La concentración de minorías marginadas en barrios suburbanos o núcleos urbanos deteriorados agrupan a ciudadanos desamparados cuyo único apoyo se reduce a un proceso en unos casos de identificación étnica, cultural y/o religioso que les sirve para movilizarse o, en otros, por su simple pertenencia al grupo de excluidos. Ni las clases sociales son culturalmente homogéneas, ni los lazos imborrables de tipo cultural y raciales proclamados a los cuatro vientos por diversos dirigentes de grupos radicales se mantienen ante la estratificación económica y social, como estamos viendo en grupos de inmigrantes asentados hace ya tiempo en otros países.

La marginación sistemática de las minorías étnicas conduce a situaciones de conflicto social como las que se han vivido recientemente en El Ejido (Almería), asociándose clase y etnia. Azurmendi (2001), achaca el estallido xenófobo a la existencia de una población marginal magrebí sometida a explotación de los empresarios nativos junto al rápido crecimiento de una población inmigrante que excede la oferta de trabajo y cuyas características como colectivo son percibidas como contrarias a “la seguridad ciudadana”.

La primera generación de inmigrantes pueden considerar como suficiente la “prosperidad” que les supone los cambios que se derivan de su nueva situación pero en las siguientes generaciones las aspiraciones sociales de sus hijos o nietos se van a concretar en la exigencia de las mismas oportunidades y aspiraciones sociales que la de los demás elementos de la población. Estas reivindicaciones deberán estar moduladas dentro de una sociedad pretendidamente multicultural por una serie de condicionamientos y limitaciones para favorecer la necesaria igualdad de todos los ciudadanos en un sistema social democrático, estableciendo los mismos parámetros de justicia social pero también, y por los mismos motivos, para evitar poner en el mismo nivel cualquier demanda insatisfecha.

La limpieza étnica, cuyos sucesos más recientes aún se viven en Kosovo y Chechenia, y el rechazo al extranjero pueden ser el resultado de la práctica de una ideología comunitarista que asigna un territorio a una organización social determinada con prácticas culturales y políticas monocolors, eliminando cualquier minoría considerada como desviacionista, fragmentando los distintos espacios y siguiendo un ideal de homogeneidad opuesto a cualquier idea de multiculturalismo (Touraine, 1997, pp. 225-226).

3.7. El multiculturalismo como práctica antiasimilacionista

Al hablar del termino tolerancia hemos visto que existen diversas posibilidades para contemplar la diferencia cultural entre los distintos grupos que componen una comunidad. La diferencia cultural se puede reconocer desde el enfoque de diferentes perspectivas que podemos agrupar alrededor de tres núcleos:

-La aceptación de que existen otras opciones culturales sin entrar en su valoración.

- El reconocimiento y aceptación recíproca entre opciones distintas.
- La percepción de ver al otro como alguien inferior alejándose de posiciones que supongan contacto y relación recíproca.

Desde estas posiciones se va a revisar a continuación los distintos modelos de organización etnocultural que se simplifican en el lenguaje ordinario en dos posturas extremas: entre quienes son partidarios de la integración de las diferentes culturas, sin que éstas diluyan sus diferencias o los que se decantan por soluciones de asimilación para formar una sociedad monocultural.

3.7.1. El modelo asimilacionista: en busca de una sociedad homogénea.

Este modelo se puede ligar al fenómeno migratorio y refleja los cambios culturales que deben efectuar los inmigrantes para su incorporación a la sociedad receptora (Juliano, 1993, p. 39), siendo ésta última la portadora de una cultura superior que prima sobre las demás constituyéndose como norma de referencia (Hannoun, 1992, pp. 43 y ss.). Es un modelo de homogeneización cultural de la cultura dominante que utiliza, para conseguir sus propósitos, la escuela y los medios de comunicación.

Desde la posición asimilacionista los únicos que deben cambiar son aquellos que han recibido el estigma de extranjeros, en el caso de los inmigrantes, o los "supeditados" a una cultura mayoritaria, en "nuestro" caso, los gitanos y las minorías nacionalistas, a los que se ofrece de modo paternalista la "oportunidad" de ser como la " gran mayoría". En realidad lo que supone esta visión es una simplificación de las circunstancias reales, que parte de la idea equivocada de verse como una identidad sin contradicciones internas y "es una negación de si misma en tanto que fuente de subjetividad posible, igualmente supone la negación del otro como resistencia a su influencia. Las culturas dominadas no viven de manera pasiva esta dominación" (Hannoun, 1992, p. 67).

El asimilacionismo se remonta a practicas antiguas llevadas a cabo a través de política de homogeneización por diversos países europeos como ha ocurrido en España en los tiempos de los Reyes Católicos, o en los Estados Unidos a principios de siglo. Como indica Banton (1992), la asimilación puede variar en función

de los rasgos culturales particulares y en la velocidad con la que éstos suceden, existiendo una panoplia multidireccional de los patrones adoptados y de las posibles resistencias que se ejercen al cambio. El sentimiento de frustración de la identidad cultural de los individuos está en relación con los distintos tipos de asimilacionismo social que se den. Garreta Bochaca (1997) describe los distintos niveles de asimilacionismo social:

Tipo de asimilación	Consecuencias (con relación al grupo étnico dominante)
Aculturación	Interiorización de las pautas culturales
Asimilación estructural	Participación en organizaciones primarias
Amalgama	Formación de matrimonios mixtos
Asimilación identificacional	Sentimiento de pertenencia identitaria
Asimilación actitudinal	Ausencia de prejuicios y conflictos

En opinión de Hannoun (1992, p. 50 y ss.), el asimilacionismo se explica en el plano individual por las condiciones de existencia del individuo que reagrupa en barrios distintos a los “extraños” como forma de demostrarles su rechazo y muestra de protección de su propia identidad, manteniendo así fidelidad a sus creencias pasadas y alejándose de incertidumbres futuras; a los discriminados se les hace portadores de aquellos estereotipos que se tienen sobre ellos. En el plano colectivo esta actitud se apoya en el inconsciente colectivo, fruto de reminiscencias coloniales y en la disposición de los Estados de negar aquellas diferencias que pueden afectar a la totalidad del grupo. Los asimilacionistas ven en la etnicidad un factor de disfunción en las sociedades desarrolladas, que hay que reprimir y encauzar hacia posiciones de los grupos mayoritarios controlados por un poder económico y político conocido (Sales y García López, 1997, p. 16).

Una variante del asimilacionismo es la llamada fusión cultural (*melting pot*) ideada en Estados Unidos aunque se pueden ver como modelos diferentes. Se refiere a la idea de que la cultura o entidad de un país debe formularse a partir de la contribución de las distintas sensibilidades que están representadas en su seno (Malgesini y Giménez, 1997, p. 161), para llegar a una homogeneización socio-cultural. Su plasmación práctica ha sido un auténtico fracaso puesto que parte de la pérdida de la cultura de los distintos grupos que se fusionan y porque, en realidad, se trata de la fusión biológica de determinados grupos étnicos, como recordaba Theodore Roosevelt, y no de sus culturas (Kymlicka, 1996, p. 30).

3.7.2. El pluralismo cultural o el respeto a las diferencias

Tanto el modelo asimilacionista como el modelo de fusión cultural suponen la pérdida de la identidad propia de las distintas comunidades étnicas que conviven en una determinada sociedad. El modelo pluralista asume las diferencias de cada grupo cultural conservando éstos sus propios valores y sus peculiaridades culturales en igualdad de condiciones. Cada cultura, para mantener sus señas de identidad, debe de potenciar aquello que le hace diferentes de las demás y maximizar sus intereses respecto a los de otros grupos (Sales y García López, 1997, pp. 18-19).

Existen distintas formas de entender el pluralismo en función de que se resalte más las bases comunes sobre las que asientan las diferencias culturales o la relevancia que se preste al derecho a la diferencia. Dentro de este modelo puede ocurrir que los grupos minoritarios sigan estando discriminados a pesar del reconocimiento general de tener los mismos derechos y deberes, al carecer de medios que les proporcionen el acceso a cuotas de poder, o también que determinados grupos apoyándose en desviaciones racistas utilicen el derecho a la diferencia como forma excluyente de determinados grupos como pueden ser los inmigrantes. Asimismo, puede aparecer el problema de considerar la cultura de cada grupo como algo inamovible, distanciado de la sociedad y de la influencia del resto de las culturas, precipitándose en un relativismo cultural enquistado en el pasado y cuyo resultado es la guetización y la segregación de las minorías étnicas como aceptación negativa de la diferencia (Carbonell, 1996, p. 98) o que, arropándose en las libertades que proporciona el pluralismo social, diversos grupos minoritarios sean focos de agitación contra los valores de la sociedad de acogida.

3.7.3. El fenómeno multicultural

El multiculturalismo lo podemos situar dentro de la práctica antiasimilacionista del pluralismo cultural. Sartori (2000, p. 4) señala dos versiones del multiculturalismo: una está incluida dentro del pluralismo y se da en sociedades abiertas, la otra es una versión antipluralista cuyos orígenes se deben a intelectuales marxistas ingleses que rechazan el reconocimiento recíproco y para quien el multiculturalismo significa " el desmembramiento de la comunidad pluralista en comunidades cerradas y homogéneas. Desde cualquier punto de vista resulta que el

multiculturalismo se plantea como una ruptura histórica con consecuencias mucho más graves de lo que los aprendices de brujos que los promueven parecen percibir" (Sartori, 2001 a, p. 127). En este mismo sentido Finkielkraut (2001), ve al multiculturalismo como una taxonomía que pretende curarnos del pasado, de las relaciones de dominio y trato desigual de otras épocas, y persigue la construcción de una política de reconocimiento que nos lleva a sustituir a los pensadores por delegados que ostentan la representatividad social o cultural. El multiculturalismo es el grado cero de la cultura " se respeta todo, para no tener ya nada que admirar" (Finkielkraut, 2001, p. 179).

Para Kottak⁶¹ (citado por Malgesini y Giménez, 1997, p. 257), el pluralismo es una propuesta basada en la igualdad de poder entre los distintos grupos étnicos, mientras que el multiculturalismo fija como criterio prioritario el entendimiento entre las distintas culturas de una sociedad; el primero es un concepto político y el segundo es un concepto cultural sin objetivos políticos específicos.

La importancia de los movimientos negros en Estados Unidos que en los años 70 pugnaron por conseguir los derechos civiles y las reivindicaciones de los asiáticos en Inglaterra, fueron el punto de arranque de una actitud de reacción de defensa de las identidades étnicas y culturales. Fernando Muñoz (1993, p. 5) atribuye a cuatro fenómenos recientes la actualidad del multiculturalismo: (a) La caída del muro de Berlín que supone una revitalización de algunos nacionalismos, (b) el proceso de construcción europeo que significa cierto debilitamiento de la concepción del Estado-nación, (c) el aumento de la inmigración que contribuye al aumento de la diferencia entre países desarrollados y subdesarrollados, y (d) la crisis económica que amplifica los fenómenos anteriores. Para Julio Carabaña (1993, p. 61) este modelo es una ideología mal definida, más bien una actitud general o fe militante en el que confluyen ideales liberales y visiones cristianas de amor al otro junto a visiones de determinados intelectuales críticos que buscan definir la identidad cultural de los distintos grupos minoritarios. Es, en realidad, una forma de paternalismo donde se piensa que los inmigrantes deben constituirse en comunidades e integrarse a través de ellas: "Seguimos siendo superiores, sólo que ahora en vez de civilizarlos, los conservamos" (Carabaña, 2003, p. 15).

Banks (1993) lo señala como una noción que recoge una pluralidad de significados e intereses en el que caben temas relacionados con el folklore, las minorías culturales, etc. También hace referencia a la irreductibilidad de las culturas

⁶¹ Ph. C. Kottak (1994): *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Mac Graw Hill - Interamericana de España. Madrid

manteniendo el particularismo del grupo como forma de afirmación que implica no negar su cultura de origen (Hannoun, 1992). Azurmendi (2002, p. 14) lo ve como una confusión teórica como "una gangrena fatal para la sociedad democrática" al considerarlo como un proyecto entre grupos étnicos en agrupamientos separados. El multiculturalismo, según Hulliung y Macridis (1998, p. 347), "defiende que nuestras entidades étnicas son justamente lo que constituye nuestro ser, de forma que despojarnos de nuestra autocomprensión como afroamericanos, asiáticoamericanos o hispanoamericanos es robarnos nuestra dignidad e incluso nuestros propios yoes".

Martiniello (1998, p. 58 y ss.) distingue entre el multiculturalismo "blando" que designa prácticas sociales, modos de vida y de consumo que están de moda, de otro multiculturalismo "duro", que va más allá de la forma de acción y de los comportamientos políticos que tienen relación con el reconocimiento de la diversidad; se trata de articular un modelo de sociedad multicultural postnacional que sustituya al modelo nacional clásico (Touraine, 1997, p.223). Las críticas a esta posición se pueden agrupar desde distintos ángulos:

1- Crítica Política: Ejercida por grupos de extrema derecha que ven en el multiculturalismo la fragmentación de la unidad nacional o por aquellos grupos representativos de minorías nacionales que la ven como ineficaz e insuficiente (Malgesini y Giménez, 1997, p. 234). También ejercen esta crítica el multiculturalismo radical de los libertarios para quien la identidad nacional está al servicio de los grupos dirigentes y aceptan el pluralismo cultural por encima de cualquier consideración de solidaridad global (Giddens, 1999 b, p. 157).

2- Crítica conceptual. Para John Rex (1995, pp. 26-27), el ideal práctico de una sociedad multicultural igualitaria no es una doctrina radical, revolucionaria o utópica. Por ello habrá de ser realizable en el mundo actual de los estados-nación y se plantea los siguientes reparos al ideal multicultural:

"que el reconocimiento de diferencias culturales marca inevitablemente a algunas para una tratamiento desigual; que el establecimiento de instituciones multiculturales socava inevitablemente el proceso de lucha de clases y lucha política, así como a las instituciones del Estado del bienestar a que tal proceso conduce; que las sociedades europeas se basan en un equilibrio de, y una forma de coexistencia pacífica entre, culturas establecidas, y que las culturas inmigrantes extranjeras amenazan este proceso de coexistencia; y, finalmente que el concepto de culturas minoritarias inmigrantes es excesivamente esencialista y reedificador, y que en una sociedad democrática es necesario tener en cuenta a los descendientes de inmigrantes que abandonan sus propias culturas y forman uniones sincréticas con personas de su misma edad de otros grupos".

También se habla de un multiculturalismo de mercado (Martiniello, 1998, p.71-72), referido al beneficio económico que proporciona su difusión y el debate que suscita en la sociedad. Las demandas de las minorías étnicas o culturales son atendidas a través de medios de comunicación específicamente creados para atenderlas o son ampliamente difundidos a través de la producción literaria. Las empresas se adaptan a la diversidad de culturas e identidades, no ya para atender las particularidades sino para aumentar la productividad y generar beneficios económicos. Hay que tener presente que las culturas no son sistemas cerrados ni independientes de las demás sino que “son modos de gestión del cambio tanto como sistemas de orden” (Touraine, 1997, p. 244) y que, por tanto, esta visión planteada como una forma radical de relativismo cultural está destinado al fracaso en las sociedades actuales al tener que utilizar los medios de la cultura dominante como son, por ejemplo, los medios de comunicación (Hannoun, 1992, p. 95). Esta ideología no se puede reducir a una ideología totalitaria, ni a una dictadura de las minorías pero tampoco se puede contemplar como una cosmovisión capaz de transformar la sociedad, ni como la única clave para interpretar el mundo.

El multiculturalismo es una cuestión de justicia social (Martiniello, 1998, p. 65), que está en relación con los recursos públicos y su distribución pudiéndose fomentar, en unos casos, la formación de guetos culturales y, en otros, el necesario reconocimiento de la diversidad social. Puede verse como una situación a la que se orienta todas las sociedades (Patrick, 1998), debido a la existencia de diferencias políticas y culturales entre las personas que constituyen la sociedad o también puede contemplarse como una variante de relativismo cultural que considera la supremacía de la cultura o el grupo sobre el individuo.

Arango (2002), advierte sobre la confusión creada entre dos términos que cada vez se utilizan con más frecuencia como sinónimos: el de *multiculturalidad*, como situación de hecho referida a la diversidad o pluralismo cultural y el *multiculturalismo*, como ideología de origen norteamericano que promueve el ensalzamiento cultural de grupos étnicos. Esta corriente debe plantearse como una práctica antiasimilacionista que favorezca un cierto relativismo de las propias formas de vida permitiendo la proyección y legitimación de otras formas de existencia para evitar, como señala Lynch (1995), además de la marginación de las minorías, que la realidad se interprete de una única forma de modo que sólo estén representados los intereses de determinados grupos hegemónicos que nos les interesa modificar la estabilidad actual.

Se vive cada vez más en sociedades pluriculturales donde la inmigración supone un “plus” añadido a la diversidad existente y no se puede entender el

multiculturalismo como una ideología que resalta la pertenencia al grupo o a la nación homogénea como un valor absoluto. El término que se discute no puede constituirse en problema ni verse como un ideal, es más bien un proceso que se debe incluir en “nuestros parámetros de pensamiento” (Zapata-Barrero, 2003, p. 15).

3.7.3.1. Las prácticas del multiculturalismo

En la actualidad no se puede afirmar que existe un único modelo sino que en cada país posee un conjunto de características específicas que definen la relación interétnica. En Canadá, por ejemplo, se ha tratado de que coexistieran las distintas culturas minoritarias nacionales (indios, esquimales inuit) y las culturas de inmigración con reivindicaciones de autogobierno y secesión. En Estados Unidos se ha pasado de la discriminación racial más brutal hacia los negros a lo que ocurre en la actualidad, donde algunos de sus portavoces ven en sus antecesores africanos una dotación genética superior a los blancos (Hullung y Marcridis, 1998 p. 354; Martiniello, 1998, p. 85); en cualquier caso las prácticas de dispersión (dispersión progresiva de los asentamientos indios, mexicanos), de puesta en práctica de políticas uniformadoras: *anglo conformity* y *melting pot*, de políticas de fomento de identidad patriótica nacional, de absorción de una buena parte de las reivindicaciones de los grupos discriminados al incluir dentro de los “modelos de vida americano” a amplios sectores que conformaban su composición, evitan la posibilidad de que se produzcan movimientos de independencia o de reivindicación social radicalizados.

John Rex (1995) explica la experiencia inglesa: los descendientes de los esclavos africanos, los afrocaribeños y los emigrantes indios sufrieron discriminación racial en función del color de la piel. Este tipo de discriminación motivó en los años cincuenta y sesenta los primeros movimientos civiles y las primeras políticas dirigidas a evitarla. En 1968, Roy Jenkins, ministro de trabajo dio una nueva definición de integración dirigida a evitar la homogeneización cultural y permitir una diversidad que se extendiera a cuestiones educativas y de integración política. Ese mismo año se estableció en la ciudad de Birmingham el Consejo de Relaciones Comunitarias (*Community Relations Council*) y se desarrollaron programas de educación multicultural creándose posteriormente un Centro de Recursos Multiculturales.

Alemania, donde la naturalización de sus ciudadanos se basa en la descendencia no en el lugar de nacimiento, niega oficialmente su multiculturalismo. Es una especie de prueba de nacionalismo cosmopolita en el marco común de la construcción europea (Giddens, 1999 b, p.161). Cosmopolitismo y multiculturalismo van unidos; el modelo de ciudad se convierte en el modelo del mundo contemporáneo (Raymond Williams⁶² citado por Iain Chambers, 1994, p. 50).

En Francia, el debilitamiento de la representatividad de ciertos partidos y sindicatos, el ascenso del *Front National*, el cambio de las formas de gestión municipal tradicionales, la degradación de barrios enteros, la exclusión social y espacial indican una transformación de la sociedad que trastoca la relación entre grupos sociales establecidos e inmigrantes, revitalizando nuevas formas de racismo que se manifiestan en orientaciones desarticuladas y que favorecen la homogeneidad social y étnica (Wieviorka, 1994, p. 57 y ss.). El marco integrador en Francia ha sido y es, el “afrancesamiento” de los “extranjeros” procedentes de otros países que han ido incorporando la identidad francesa pero, en la actualidad, han surgido una serie de dificultades o nuevas condiciones de integración que Morin (2000) resume en cuatro apartados:

- La aceptación del laicismo (como racionalidad crítica opuesta a los dogmas) en la vida pública francesa sin dejar de practicar la fe religiosa de cada inmigrante en el ámbito privado.
- La existencia de una doble identidad o de una identidad de múltiples caras, en la que el inmigrante trata de beneficiarse de la modernidad occidental sin perder su propia identidad.
- La crisis de la civilización urbana moderna que anima al “forastero” a salvaguardar sus “propias raíces” llegando hasta la propia auto-guetización social.
- Los conflictos que en el ámbito internacional se han dado (guerra de Argelia, guerra del Golfo, Bosnia) que aviva una tensión muda entre comunidades.

Junto a las cuestiones que suponen la incorporación de los inmigrantes “extranjeros” a la vida social en el estado español, existe un frágil (des)equilibrio entre el necesario reconocimiento de la heterogeneidad cultural e identitaria y las reivindicaciones nacionalistas. No debe olvidarse que los nacionalismos pueden ser una fuente de regeneración social y política necesaria que libere de determina-

⁶² Raymond Williams(1973) *The Country and the City*: Chatto and Windus.

dos sometimientos externos pero también puede constituirse en foco homogeneizador de las propias diferencias internas.

3.7.4. La integración, algo más que un término controvertido

La integración de las minorías étnicas en un término muy usado y controvertido que frecuentemente se asocia a asimilación aunque son vías diferentes y refleja un fenómeno multidimensional que supone la incorporación en la sociedad de diversos grupos subordinados y excluidos (Garreta, 1998, p. 47). La integración es un ejercicio de solidaridad como tarea colectiva que implica evitar toda clase de exclusión y que supone la resolución de los conflictos que surgen en la relación intercultural. El grupo mayoritario soporta una mayor responsabilidad al tener que compartir el poder que ostenta y se basa en la igualdad de oportunidades y de derechos. A pesar que la asimilación ha sido contemplada como una forma de integración, entendida esta última como inserción en igualdad de derechos (Blanco, 1990, p.66), se ha visto generalmente como una fórmula contraria a la integración al excluir la cultura que aportan los grupos minoritarios.

Para Garreta (op. cit., p. 55-56) las posibilidades de integración - como unión en la diversidad- de las minorías étnicas se pueden agrupar alrededor de tres tipos:

- *Integración estructural*. Se realiza la integración en la estructura social en igualdad de oportunidades.
- *Integración cultural*. Indica la posibilidad de mantener la cultura particular siendo competente en diversos aspectos específicos de la cultura mayoritaria que permiten su integración.
- *Integración identificacional*. Supone la existencia de múltiples identificaciones alternativas que compaginan la cohabitación de una identificación étnica particular con el resto de la sociedad.

Siguiendo un esquema de Carbonell (1995, p. 95) ofrecemos una clasificación terminológica desde dos actitudes concretas del grupo mayoritario como grupo cultural dominante:

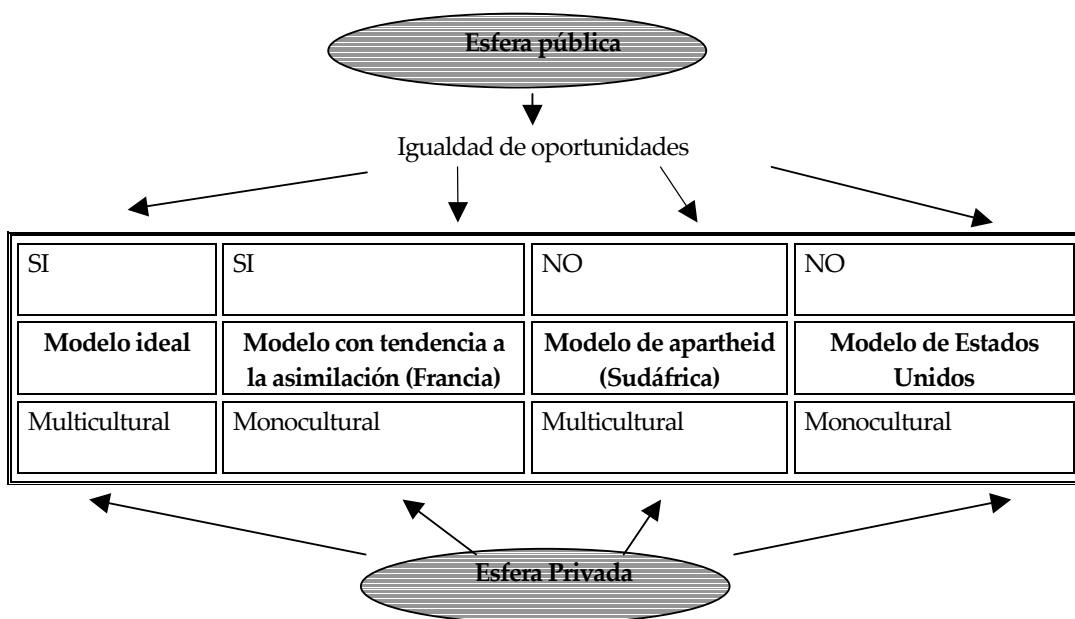
Se facilita el mantenimiento de la identidad cultural de origen

SI	SI	NO	NO
<i>INTEGRACIÓN</i>	<i>SEGREGACIÓN</i>	<i>ASIMILACIÓN</i>	<i>ETNOCIDIO</i>
SI	NO	SÍ	NO

Se ofrece y transmite la cultura de la sociedad receptora

Los grupos minoritarios suelen movilizarse para reivindicar el reconocimiento de sus derechos en función del tipo de la política pública existente, de la naturaleza de sus reivindicaciones, de los recursos que posean y de las propias posibilidades de presión social que puedan ejercer. La integración puede entenderse como un proceso de nueva ciudadanía donde se incluyen a los foráneos como ciudadanos y no hay exclusión posible (Malgesini y Giménez, 1997, p. 204). La conexión entre pluralismo cultural e integración es mayor al confluir en ambas definiciones la igualdad de derechos y el respeto a las diferencias culturales (Malgesini y Giménez, op. cit., p. 203).

John Rex (1986) plantea el respeto a la diferencia desde dos esferas: la pública y la privada aunque existen instituciones que enlazan o se sitúan en las dos. Las posibilidades que tienen cada sujeto de integrarse socialmente y de exteriorizar su propia cultura dependerán de las relaciones entre las dos esferas señaladas pero también de su propia adaptación a los contextos circunstanciales y a su capacidad de vivir juntos a los demás difuminando una parte de su identidad (Touraine, 1997, p. 11).



En muchos países la protección de determinadas diferencias culturales a través de los derechos civiles y políticos de los ciudadanos han conducido a establecer una serie de medidas legales que no están recogidas en los derechos comunes de ciudadanía y que han supuesto, en la práctica, el reconocimiento de unos derechos específicos para los componentes de determinados grupos. Kymlicka (1996, p. 47 y ss.) agrupa de tres formas estos derechos diferenciados:

- Derechos de autogobierno referidos a algún tipo de autonomía o jurisdicción territorial de las distintas naciones que componen un Estado multinacional y cuyo objetivo es el autogobierno.
- Derechos poliétnicos que garanticen la libertad de expresión de determinadas particularidades (religiosas, lingüísticas, etc.) sin miedo a las represalias, en forma de prejuicios o discriminaciones racistas, de la sociedad en su conjunto. El objetivo en la consecución de estos derechos se dirige a conseguir la plena integración del grupo en el conjunto de la sociedad.
- Derechos especiales de representación encaminados a lograr una mayor representación de las minorías excluidas del sistema.

En los dos primeros casos los derechos no se consideran temporales ya que no se pretenden eliminar. No ocurre así con aquellos derechos especiales de representación, ya que son derechos que responden a carencias sistemáticas que pueden desaparecer cuando cambie la sociedad.

La utilización de términos como *integrados* o *excluidos* parecen haber sustituido a otros términos políticos más conflictivos utilizados anteriormente y que venían a significar lo mismo (dominados, explotados, discriminados). Estas sustituciones son reflejo de un cambio de posiciones sociales donde se ha pasado de un período en que los movimientos sociales se caracterizaban contra lo que luchaban (anticapitalistas, antimachistas), a otro, que se definen a partir de la construcción de una idea positiva -libertad, felicidad- (Touraine, 1997, p. 407). Las referencias en los discursos políticos a la consecución de los derechos de todo tipo que deben conseguir los *excluidos* suponen en realidad la ocultación del crecimiento de las desigualdades y la asunción, dentro de un modelo competitivo y de mercado, de que la existencia de los perdedores es necesaria para el funcionamiento del orden social (Rivero Recuenco, 2000, p. 40), siendo mencionados en el discurso oficial cuando se recuerda la fortuna de aquellos que tienen un empleo estable o cuando plantean problemas (Bourdieu, 1999, p. 163).

La integración del inmigrante dependerá de quien gestione su instalación y de su propia actitud. El campo de rechazo hacia lo “extranjero” sigue una “geo-

metría variable” que tienen más relación con diversos argumentos de base nacional, étnica y de clase que con los que se relacionan con motivaciones racistas o xenófobas (Colectivo IOÉ, 1999, p. 197). Para Sartori (2001 a, 2001 b) el inmigrado islámico es para nosotros el más “distante”, el más “extranjero”, el más difícil de integrar puesto que determinados valores occidentales (libertad, laicismo, derecho al voto) son contravalores que no comprende. Parece que no se entienda que, con este tipo de explicaciones, una cosa es la crítica ideológica que se puede ejercer, por supuesto, también sobre el Islam -o sobre su puesta en práctica- y otra el determinismo etnocéntrico que tienen algunas explicaciones al hacer participes exclusivos a los condenados de su propia cárcel.

3.7.4.1. Las decisiones políticas pueden propiciar la inclusión social.

No pretendo analizar con detenimiento el campo normativo referido a los derechos y deberes de los inmigrantes pero sí que quiero dejar constancia de como las decisiones políticas, tanto en la lógica estatal de la UE como en la Ley de Extranjería española (2000), afectan a la inclusión social de unos determinados inmigrantes vulnerando algunos de sus derechos humanos más elementales al no entenderse el derecho de ciudadanía como un derecho que tiene cada persona, independientemente de su origen étnico, comunidad cultural a la que pertenezca o nacionalidad que posea, ni permite crear cauces de participación real de los colectivos marginados. De hecho, se suceden repetidamente noticias en los medios de comunicación sobre la denegación de la atención sanitaria a los inmigrantes “sin papeles” o a la tentación que tienen las autoridades de reconocer a través del acceso de los hijos de éstos a la escuela pública su situación administrativa.

El Consejo Europeo de Tampere (1999) fijó las nuevas líneas estratégicas de la Unión Europea sobre emigración y asilo, estableciendo un triple objetivo: el aumento de los controles en las fronteras exteriores de la Unión, delimitando a su vez el concepto de ciudadanía y la creación de un único sistema de asilo. Tres preocupaciones que no abarcan una política de solidaridad, ni de ayuda al desarrollo de los países de los que provienen los inmigrantes.

La percepción de la inmigración como problema ha sido una constante en las distintas relaciones de cooperación entre los países de la Unión centrándose las actuaciones en políticas de cooperación policiales y de seguridad. En el Tratado de

Maastricht (1992) se dota a los estados de instrumentos para luchar contra la emergencia de los partidos de extrema derecha y con el acuerdo de Schengen se consigue la libertad de circulación de las personas suprimiendo las fronteras internas. A partir del Tratado de Amsterdam (1998) y hasta la actualidad, va tomando cuerpo la idea de crear un estatuto europeo bajo la lógica uniformadora ajena a la realidad multicultural de las sociedades europeas.

Bajo la capota del concepto de ciudadanía europea se recogen un conjunto de derechos y libertades que poseen los nacionales de los estados miembros que proporciona una entidad jurídica distinta al concepto de nacionalidad y en las antípodas del término "extranjero". Zapata-Barrero (2000, pp. 31-32) plantea una serie de posibles mejoras que aproximan el reconocimiento de derechos y libertades de cualquier "habitante" situado en las sociedades europeas, éstas son: 1º Conceder el derecho al voto a los inmigrantes para luchar contra la discriminación que se producen en los distintos sectores públicos pudiendo ejercerlo cualquier residente empadronado equiparando a los "euroextranjeros" y a los "eurociudadanos". 2º Eliminar la total soberanía de los estados miembros para regular su propia nacionalidad igualando las situaciones de (ir)regularidad y su definición jurídica. 3º Permitir a los inmigrantes la movilidad territorial entre los estados. 4º Eliminar la tendencia de crear una identidad europea en oposición a "los otros no europeos".

La política de conceder la ciudadanía a todos los extranjeros es una política destinada al fracaso en opinión de Sartori (2001 a, 107 y ss.) y, en la mayoría de los casos, no ayuda a la integración del inmigrado ya que dependerá en última instancia del "plus de diversidades" que presente y que se pueden agrupar en cuatro categorías: 1) lingüística, 2) de costumbres, 3) religiosa y 4) étnica. Las dos últimas categorías son las que ofrecen una mayor dificultad de integración al inmigrante y en el caso de los magrebíes se complica mucho más la situación al tener prohibido desde los países de origen la aceptación de la doble ciudadanía. Tal y como lo plantea Sartori el debate no parece que conduzca a ninguna parte, máxime, cuando se sabe que gran cantidad de musulmanes intentan, entre otros motivos, huir de su país porque les asfixia las estructuras patriarcales y de opresión religiosa. La desconfianza hacia la diversidad cultural alimenta reacciones defensivas y conduce al repliegue comunitario, especialmente en tiempos como los actuales de ascensión de la ultraderecha en distintos países europeos en los que el mito de la seguridad es explotado por este tipo de ideologías en contra de la inmigración o de los marginados.

En el contexto del Estado español la nueva Ley de Extranjería sigue los ecos de los nuevos presupuestos en materia de inmigración de la UE y supone un cambio cualitativo importante respecto a la anterior ley de 1985, que encorsetaba, sea dicho de paso, la llegada de mano de obra que la economía necesitaba. En la anterior ley la estancia del inmigrante venía condicionada por la posesión de medios económicos que permitieran su sostenimiento normalmente accesibles a través de un trabajo, quedando así supeditado el permiso de residencia al de trabajo. Se reconoce en la nueva Ley de Extranjería⁶³ (remozada en noviembre del 2000) que los extranjeros gozarán en España, en igualdad de condiciones, de las mismas libertades y derechos que los españoles reconocidos en el Título I de la Constitución (Art. 3), la misma libertad de reunión y manifestación (Art. 7), el derecho a la educación gratuita (Art. 9), reconocimiento de derechos al trabajo y seguridad social (Art. 10), libertad de sindicación y huelga (Art. 11), la atención sanitaria universal (Art. 12), derecho a transferir sus ingresos y ahorros (Art. 15) regulación del derecho de intimidad (Art. 16), derecho a la reagrupación familiar (Art. 16 y 17), justificación de denegación de visados (Art. 20), etc. pero no se reconocen los derechos de reunión, asociación y manifestación de los inmigrantes considerados “ilegales”. Estos últimos hacen de España un caso singular, según el Consejo de la UE, donde nada más en el mes de febrero de 2002 se impidió la entrada al país de 93.036 personas en su mayoría procedentes de Marruecos (Carlos Yáñez, 2002, p. 7).

Es fácil observar la divergencia entre la percepción social de la extranjería y el reconocimiento normativo de implicación jurídica que existe. Se practica un cierto discurso de rechazo al otro en función de la condición de inmigrante y no sobre la base de explicaciones de diferencia cultural o de estilo de vida. Ello explicaría el rechazo de muchos ciudadanos españoles hacia aquellos extranjeros que son percibidos como potenciales competidores del puesto de trabajo o como parásitos sociales que se aprovechan de las prestaciones sociales que les garantiza la Ley. Lo cierto es que muchos inmigrantes trabajan en aquellos puestos que no se quieren o que ofrecen unas condiciones que no reúnen las más mínimas garantías aportando mucho más al erario público que los gastos del estado que suponen (Aguirre, 2000, p. 24). El trabajo desarrollado por la población marroquí en la agricultura de la costa mediterránea ha sido estudiado por Gosálvez Pérez (1995) para quienes su actividad laboral no responde ni a sus expectativas, ni a su preparación laboral dirigida a otros sectores en el país de origen. Se trata de trabajos

⁶³ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

inestables y precarios que favorecen la movilidad laboral y residencial e impiden la posible reprofesionalización o reciclaje a través de cursos de formación.

La legislación migratoria esta sometida a continuos vaivenes reflejo de las distintas tensiones a las que se ven sometidas las decisiones políticas y que son consecuencia de dos marcos encontrados. En un extremo se sitúa el papel de gendarme que se ha asignado a este país dentro de la estructura europea por otro, a poco que se establezcan comparaciones, se puede observar la desproporcionalidad existente entre las medidas tomadas y el pobre saldo de población extranjera que vivía en la “piel de toro”.

Nada más que sólo fuera por implicaciones egoístas (el tener inmigrantes es económicamente rentable), el fenómeno de la inmigración merece un debate serio donde se puedan establecer espacios que brinden soluciones para los próximos años. No se pueden buscar soluciones demagógicas, como puede ser la apertura total de las fronteras, sin establecer filtros a los flujos migratorios pues producirían desequilibrios estructurales en la sociedad receptora en la que los primeros perjudicados serían los inmigrantes pero tampoco se puede cerrar el grifo a una población “foránea”, porque esos flujos se están convirtiendo en fuente de divisas para muchos desaprensivos y no se frena la entrada de “ilegales”. Deben ponerse pues, en práctica, medidas que canalicen ese movimiento de desplazamiento y no se debe olvidar que, gran parte de las soluciones, pueden venir ofrecidas a través de la colaboración con el país de origen de los protagonistas.

La idea de ciudadano puede definirse no sólo a través del reconocimiento de una serie de derechos y deberes sino desde el ángulo de participación en la vida en común. Gimeno Sacristán (2001) realiza un análisis del significado de la ciudadanía en relación con la cultura entre dos opciones que comprenden una gran cantidad de orientaciones:

a) En el liberalismo el individuo es la referencia prioritaria y sus derechos se priman sobre los colectivos. El modelo liberal democrático se asocia a unas prácticas que siguen los principios de la modernidad considerándose la libertad y autonomía del individuo y se persigue un modelo de ciudadano tolerante y autónomo cuyas características se compatibilizan con ideales compartidos. El problema de este discurso en los tiempos actuales es hacer compatible la ilustración racionalista con las condiciones de vida del sujeto, lo universal con lo local, lejos de la competitividad materialista y de consumo que caracteriza las sociedades modernas.

Taylor (1993) respecto a la actuación del Estado dentro de un marco social policultural nos habla de dos tipos de liberalismo tolerante. El primero de ellos es un estado que no persigue metas colectivas, protector de derechos individuales y que se limita a asegurar el bienestar de sus ciudadanos. En el segundo el estado mantiene y favorece el desarrollo de una o unas pocas culturas -naciones o religiones- tolerando las opciones singulares y los derechos de sus ciudadanos. Al igual que Taylor (op. cit., p. 91) podemos optar por este segundo modelo siempre y cuando las metas colectivas de la sociedad sean capaces de respetar la diversidad, es decir, seguir el modelo primero dentro de un liberalismo que sigue el segundo (Walzer, 1993, p. 145). La tolerancia entre comunidades en el discurso liberal no ha evitado que en la práctica se esté dando una asimilacionismo cultural unilateral y el menosprecio de los modelos no occidentales.

b) El comunitarismo cuya posición parte del hecho de tomar a la cultura como argamasa aglutinadora de la organización social y cuya opción más radical en el contexto escolar es un multiculturalismo relativista que diferencia las comunidades homogeneizando a los estudiantes según su identificación social e impidiendo el acercamiento entre culturas.

Como aproximación de las posiciones moderadas de ambos modelos Gimeno Sacristán (2001, pp. 194 y ss.) propone un enfoque integrador democrático que llama "republicanismo cívico". Plantea este autor el reto de aunar la autonomía de los individuos y su integración en comunidades dentro de un marco de convivencia común; ello supone renunciar al universalismo que anula las adscripciones a grupos culturales y superar el comunitarismo que se basa en el origen y fija una unidad de destino. Traducido al contexto escolar supone reabrir la fórmula habermasiana de buscar espacios comunicativos que permitan la discusión sobre las diferencias y el hallazgo de fórmulas de consenso. El sujeto aparece como capaz de resolver sus necesidades, como "agente responsable" (Cruz, 1999, p. 47) que se siente "comprometido en acciones colectivas de liberación" (Touraine, 1997, p. 339).

3.8. El control social a través de los medios de comunicación.

El sistema educativo y los medios de comunicación son los instrumentos básicos para ejercer el control social (Apple, 1987, p. 12). Las líneas básicas del po-

der y su control no dependen ya de los sectores productivos primarios (agricultura, ganadería, pesca), ni de quienes poseen el control de los medios de producción industrial y de transformación (sector secundario), sino de los tecnócratas (Castell, 1994, p. 19) que poseen las claves de las innovaciones tecnológicas y regulan los procesos de información y de comunicación.

Conforme la televisión y los *media* se han ido convirtiendo en grandes negocios por cuyo control están interesados poderosos conglomerados y grupos de poder, se han desarrollado los análisis de economía política. Las teorías de la economía política, así como las perspectivas neogramscianas sobre la hegemonía toman como objeto de investigación el estudio de la propiedad y el control de los *media* y su concentración, es decir, se interesan por las condiciones estructurales de la producción, circulación y consumo. Debido a la dificultad de las investigaciones (Zallo, 1988, p. 40) sobre los agentes que participan, los modelos concretos de gestión productiva, los comportamientos específicos de mercado, etc., hay que preguntarse si logran sus efectos y cómo los logran la actividad comunicativa concreta sobre la cultura popular. Como dice Masterman (1993), la hegemonía incorpora en su forma de concebir el mundo determinadas opiniones e intereses de los grupos subordinados para adquirir legitimidad y salvaguardar sus estructuras fundamentales. Se vincula la fuerza con la persuasión de modo que se presenta los propios intereses como intereses colectivos. El concepto de hegemonía es importante porque,

"En primer lugar, identifica las instituciones de los medios- así como sus prácticas y teorías- y también las instituciones educativas, como lugares cruciales en la lucha por la hegemonía. En segundo lugar, ofrece una herramienta conceptual refinada para comprender y analizar el funcionamiento de las ideologías dominantes. Por último, ofrece una guía de las estrategias que permiten lograr con éxito las transformaciones importantes de la sociedad y analiza el papel crucial de las prácticas educativas y de los medios para llevar a cabo dichas transformaciones (pp. 207-208)".

Para este autor el mito, además de la idea de hegemonía, es otro factor clave que debe utilizarse para examinar el papel de la ideología dominante y como ésta se convierte en nociones de sentido común y en la representación de lo que es natural. Los mitos son relatos paradigmáticos que "de forma alusiva reinterpretan, denuncian o manipulan la realidad inmediata" (San Martín, A. 1995, p. 78; Beltran, F. y San Martín, A., 2000, p. 83), forman un *tecnodiscurso*, como forma hegemónica de hablar y referirse a los asuntos del entorno (San Martín, op. cit., p. 175), cuya función es la de legitimar ciertos valores y prácticas del momento. Así por ejemplo, los representantes del gobierno pueden presentar la inmigración como un bien necesario que necesita determinadas regulaciones pensando en se-

res humanos o como el principal problema de convivencia (Rodríguez, 2000); también se puede presentar al continente africano como zona en la que se dan cambios positivos y se intenta salir del subdesarrollo o como espacio donde el catastrofismo, los horrores humanos y las noticias desesperanzadoras es lo único que existe (Gordimer, 2000, p. 8).

El concepto gramsciano de hegemonía es utilizado por los marxistas culturalistas y por la mayoría de los teóricos de las resistencias para señalar una forma de dominación basada en una única visión del mundo sobre los dominados (Bonal, 1998, p.145). Es una forma “invisible” de dominación que busca la autoconformidad. El grupo ideológico hegemónico trata de encontrar un compromiso consensuado satisfactorio para sus integrantes reuniendo distintos grupos con distintas perspectivas (Apple, 1996 b, p. 38). En opinión de Lewis (1991, p. 67), parece claro que la televisión es un mecanismo utilizado por los grupos dominantes para sostener su hegemonía pero los programas que ofrecen no siempre trabajan de esta manera ya que, algunos de ellos, cuestionan el *status quo* actual y porque éstos pueden tener lecturas diferentes. Las diferentes interpretaciones no son asunto de elección (agencia humana), sino un producto de los entornos ideológicos que cada uno habita (estructura determinante).

Mcquail (1985, p. 166) apoyándose en numerosas investigaciones aclara que los contenidos de los medios de comunicación tienden a:

- Sobrerepresentar a aquellas personas y profesiones con mayor status dándoles un especial protagonismo en las noticias y en los géneros de ficción. También suelen estar amplificadas las noticias sobre desviaciones y elementos perturbadores.
- La localización de las noticias y de los sucesos imaginarios en Estados Unidos, países de Europa Occidental y en ciudades destacadas.
- Difundir mitos sobre situaciones o comportamientos que con cierta probabilidad distorsionan alguna verdad humana o histórica.
- Seleccionar los acontecimientos dramáticos y violentos especialmente los que van contra las personas.
- Utilizar estereotipos⁶⁴ de las minorías y de los grupos marginales: mujeres, grupos étnicos, pobres, inmigrantes, etc.

⁶⁴ La palabra estereotipo procede etimológicamente de las palabras griegas *steréos*, sólido y *tipos*, molde. Su empleo fue introducido por Walter Lippmann en la obra *Public Opinion* (1922). MacMillan, Nueva York.

El estereotipo se crea con: (a) la identificación de una condición social, (b) la evaluación negativa de tal condición, (c) la formulación de esta evaluación como una característica innata del grupo (d) la presentación de la evaluación negativa como la causa de la condición social y no como su efecto. Para Quin (1993, p. 225 y ss.) el término estereotipo:

1º Es una representación⁶⁵ repetida que convierte lo complejo en simple. Supone un proceso reduccionista que destaca unos aspectos en detrimento de otros distorsionando la realidad.

2º Es una manera de categorizar y describir a un grupo por parte de otro. Supone una valoración consensuada que justifica la conducta del grupo que cree en el estereotipo convirtiéndose éste en algo *natural*.

3º Sirve para guiar nuestras percepciones al establecer marcos de referencia orientativos.

4º Supone una selección de un rango de categorías de un conjunto más amplio que se aceptan como representativas del grupo valorado.

En Estados Unidos desde la década de los 60 han surgido numerosas voces críticas sobre el racismo y el tratamiento vejatorio que se da a determinadas minorías étnicas. Un informe publicado por la Comisión de Derechos Civiles⁶⁶ (citado por Vilches, 1993, p.143) sobre la atención prestada a la mujer y las minorías en televisión así lo demuestra:

"En la temprana historia de los programas televisivos, las minorías se excluían de la pantalla salvo para ciertos roles particulares. Los negros aparecen con mayor frecuencia en las comedias y shows de variedad, los roles de los nativos americanos se limitaban a los western televisivos; los americanos asiáticos aparecieron primeramente en los filmes de Fu Manchú y de Charlie Chan. La gente de origen hispánico, sobre todo los americanos-mexicanos aparecían como bandidos en los western televisivos o en réplicas cinematográficas del tipo El Tesoro de Sierra Madre."

Desde principio de esta década uno de los temas "que más han vendido" en los medios de comunicación ha sido los conflictos que han acontecido alrededor de la inmigración y de diversos sucesos relacionados con el racismo configurando una opinión pública que se asienta sobre "estereotipos colectivos", que hunde sus raíces en la experiencia histórica y en los avatares actuales (Colectivo IOÉ, 1995, p. 18). Los diferentes contextos de recepción, las condiciones de salida y los orígenes de clase son dimensiones básicas que diferencian las distintas secuencias de asi-

⁶⁵ Para Quin (1993, p. 223 y ss.) el término de representación abarca un número de conceptos que presentan algo de nuevo característico del grupo representado o imagen interpretada por el espectador.

⁶⁶ U.S. Commission on Civil Rights,1977:4

milación que siguen y han seguido las minorías inmigrantes. No es lo mismo salir de un país como prófugo político que como emigrante asalariado, ni seguir los cauces legales o cruzar el estrecho en una barcaza, ni ser un trabajador manual sin preparación o un técnico con oportunidades de mejora en el país receptor. Tampoco se adaptan los inmigrantes igual a distintos contextos donde la actitud política (gobierno, leyes), económica (filosofía empresarial, nivel de desempleo), sociales (nivel de prestaciones en educación, sanidad) y la propia comunidad étnica existente (pobreza, degradación moral) varían en sus condiciones y grado de apertura (des)favorable. Lo expresado contrasta con la imagen conocida que nos ofrecen los distintos medios de información del inmigrante de clase obrera y de una única secuencia de asimilación (Portes y Borocz, 1998 p. 54 y ss.). Además de existir un discurso típico que “informa deformando” la figura del inmigrante también se representa a los países de donde proceden de un modo negativo en los que las revueltas, guerras y epidemias son lo habitual o se les sitúa en un marco exótico o pintoresco libres de toda dependencia exterior y sin historia (Santamaría, 1994). El discurso periodístico referido a la inmigración africana, y que puede aplicarse al colectivo marroquí, se caracteriza por la superficialidad de los argumentos y la reiteración de falsas percepciones (Escobar, 1998, pp. 239 y ss.), entre las que sobresalen:

- a) El sentimiento en la población europea que la inmigración supone una invasión que amenaza su bienestar.
- b) La sobredimensión de la idea de presencia foránea y las alusiones a un posible choque cultural que potencia una creciente islamofobia al exagerar el grado de identificación entre el emigrante y su religión.
- c) El olvido continuado de la figura del refugiado político y la consideración de que todo inmigrado lo es por motivos económicos.
- d) La recreación del estereotipo del africano como sexualmente hiperactivo y portador de enfermedades que tienen relación con su promiscuidad sexual.
- e) Una presencia exagerada de noticias que relacionan al inmigrante con delitos u otras conductas que van contra el orden establecido.
- f) La concomitancia establecida entre el incremento de la falta de trabajo para los autóctonos y el desarrollo de la ocupación de “los que vienen de fuera”.

La influencia de la televisión española - pública y privada - en las “conciencias” de los moradores de Marruecos está fuera de toda duda. No conozco la realización de ningún estudio sociológico sobre dicha influencia pero basta recorrer los fines de semana las calles de ciudades de Tetuán o Tánger para observar en los

salones de té la expectación que provoca los partidos de fútbol del “ Depor ” “ Barça ” y “ Real Madrid ”, o la atención colectiva que se presta a los espacios publicitarios o a los programas-concurso que invaden todos los rincones y en los que se obsequian espléndidos regalos. Es una forma de tender puentes hacia la modernidad pero también de vender “ el paraíso ”, que está ahí al lado, convirtiéndose en un factor poderoso de atracción y lo que es peor: mostrando en toda su dimensión la desgracia propia de la pobreza.

Los estallidos xenófobos y racistas ocurridos en el Ejido con los “ moros ” o hechos similares en Albadalejo con los gitanos, podían haberse parcialmente desmantelado si los medios de comunicación no hubieran servido de elementos de amplificación de sentimientos que conducen a una atmósfera hostil y que avivan ese agravio colectivo de que el moro o el gitano no puede vivir con nosotros, reforzando la visión popular que ve en el emigrante un instrumento más del sistema productivo y no como un ciudadano con derechos y deberes. El interés en mostrar y distinguir algunos temas, el censurar otros, la presencia de mensajes que no llevan a ningún sitio, el encauzamiento de las frustraciones sociales hacia las minorías o desviados, la deslegitimación de las opiniones contrarias al orden social establecido refuerzan el poder de las clases o elites distinguidas. La explicación sobre cómo ocurre esta dominación es un problema difícil de resolver sin caer en un rígido funcionalismo y es, en la escuela, donde se deben de analizar los textos y las imágenes que nos ofrecen los medios de comunicación, separando lo que es producto de la redacción periodística de la supuesta reproducción de la realidad.

TERCERA PARTE

Indicar que los estudiantes proceden de medios culturales diferentes y que la escuela no debe centrarse en reproducir la cultura del grupo dominante parece de “sentido común” pero también debe entenderse que su papel no puede limitarse a los espacios de la cultura de origen de los alumnos y alumnas, ni a marcar recorridos distintos para cada grupo de ellos o ellas evitando el contraste de conocimientos y valores. No hay escuela intercultural si no se facilita la comunicación entre los individuos y se crea una red mestiza de convivencia que imposibilite la exclusión. Los nuevos tiempos, ricos en relativismos, han añadido nuevas incertidumbres a las ya existentes tambaleando la segura solidez de algunos enfoques que parecían ya institucionalizados, arrojando numerosas dudas sobre el viejo ideal de la educación universal y reduciendo al individuo, a veces, a su origen cultural. El concepto de cultura se ha sacralizado y lo inunda todo, olvidándonos que siempre aparecen las personas y éstas extraen, de las distintas culturas, lo que mejor se adapta a su forma de vivir comportándose como agentes productores de formas culturales novedosas.

En el capítulo cuarto ofrecemos una visión de la cultura institucionalizada. La institución escolar anclada en el pasado arrastra viejos vicios en su organización y modos de relación interpersonal que no se desgastan con la creación de fáciles lemas sociales que inducen a la igualdad y que dejan las cosas tal como están. Difícilmente un niño marroquí va a tener la misma “igualdad de oportunidades” en una escuela donde se transmite una visión unilateral de la cultura con un currículum enfocado hacia los códigos que representa la cultura dominante. La igualdad de oportunidades debe garantizar a cualquier alumno su preparación como futuro ciudadano en una sociedad democrática (Carr y Hartnett, 1996).

Los distintos modelos de relación cultural en la escuela y los diversos significados que ofrecen cada uno de ellos son considerados en los capítulos quinto y sexto, en los que observo el currículum como una selección cultural que impone determinados valores y visiones del mundo. A continuación, prestaré atención a esas concreciones comprimidas de la selección cultural que son los libros de texto efectuando una revisión de las distintas perspectivas de análisis y evaluación de estos materiales, para presentar después, algunas investigaciones que tienen como principal objeto de estudio la representación de grupos y culturas olvidadas.

CAPÍTULO IV

Reforma escolar y cultura institucionalizada

La escuela es una institución que desarrolla su propia cultura y tiende a proteger su autoideosincrasia reproduciendo valores y tendencias de aquellos grupos y personas que le dan vida. No es un organismo aislado, ni puede mantener una vida autónoma separada de otras instituciones o grupos de socialización, como es la familia, ni los individuos que la constituyen son ajenos a las políticas de relación que se dan en su seno o al enorme lastre que les suponen los desequilibrios económicos y sociales que aparecen en su exterior. El actual discurso neoliberal es lo suficientemente ambiguo como para poder justificar casi todo y mantener dos sistemas de educación paralelos que responden a iniciativas y exigencias distintas convirtiéndose la educación, en la práctica, en un sistema que favorece la imposición de valores y la discriminación social y económica. Si en el discurso social que gira alrededor de la inmigración pobre se expresa cierto temor hacia lo diferente y se muestra preocupación por las posibles pérdidas de privilegios, apenas es visible la consideración de aquellos aspectos de enriquecimiento cultural y social recíprocos. Una de las principales funciones de la escuela, la de reproducción social, acota los espacios sobre los que se desenvuelve su realidad proyectando ese mismo mensaje de valoración negativa sobre unas minorías que ya han sido valoradas en la calle. La atención a la diversidad se puede reducir a tres niveles que determinan el grado de respuesta educativa en este tema: 1º En su forma más habitual ha aparecido, y sigue apareciendo, como un problema individual dirigido a aquellos alumnos y alumnas con deficiencias y graves problemas de aprendizaje o inadaptación escolar. 2º Revisando y eliminando las connotaciones discriminatorias de los contenidos que aparecen en los libros de texto y analizando las actuaciones de los profesores y profesoras. No debemos olvidar que ambos son agentes culturales mediadores entre la cultura especializada y los alumnos modelando por tanto el conocimiento. 3º Como planteamiento global donde se considera la escuela como agente de construcción cultural y espacio democrático.

Las reforma educativa en la que aún se está inmerso (la contrarreforma de la reforma), no impondrá cambios importantes en la vida escolar si las personas a las que van dirigidos no aceptan las posibles variaciones que entrañan la misma, a

pesar de que se quieran introducir nuevas posibilidades de formación a través de la incorporación de valores educativos consensuados no presentes anteriormente. Lo que quiero decir al hablar de cambio en la cultura escolar supone enterrar los mismos planteamientos de asimilación cultural que hasta ahora se han practicado, lo que implica, nuevas fórmulas o distintas aproximaciones a la cultura organizativa, profesional y académica que se ha venido desarrollando.

4.1. Cultura organizativa

Las organizaciones escolares siguen unos principios educativos orientados y modelados por la sociedad en las que están inmersas. La institución escolar consta de dos dimensiones complementarias, a saber: la estructura y la cultura organizativa. La estructura recoge el espacio normativo, las pautas predefinidas que configuran la propia organización. Por cultura organizativa se puede entender la vida interna de las organizaciones formada por distintos actores que reflejan su propia vida social, le dan forma a la organización y la diferencia a su vez de otras organizaciones. Ambas dimensiones son complementarias pero la cultura, las diferentes culturas, como conjunto de relaciones entre los actores que se sitúan en un centro escolar puede verse como un elemento contrapuesto a la propia organización (Beltrán, F. y San Martín, A., 2000).

La correspondencia entre los modelos profesionales y la clase de organización existente en los centros de enseñanza es estudiada por Fernández Anguita (2001): el *centro-agregado* se corresponde con el perfil del modelo profesional liberal donde el profesor "actúa por su cuenta pero no a su riesgo" (op. cit., p. 78). El *centro-estructura* sigue los pasos de modelo burocrático centrado en la disciplina organizativa e incapaz de adaptarse a situaciones cambiantes y un tercer modelo, al que llama *democrático*, que corre paralelo a un tipo de profesional comprometido con los fines de la educación como servicio público igualitario y participativo.

Cualquier cambio educativo que se promueva requiere cambios en la estructura organizativa escolar. Las escuelas ocupan un lugar intermedio en el tipo de organizaciones que equidistan de forma semejante entre las que tienen una organización jerarquizada y las autogestionadas por sus componentes. De hecho, en la práctica, no se puede hablar de un único sistema organizativo ni de una realidad homogeneizadora aunque sí de un fenómeno curioso, casi en exclusiva, en

las instituciones educativas: el líder surge de los rangos inferiores (Ball, 1989, p. 27).

Es difícil comprender la vida de una escuela, mucho más que describir sobre el papel los aspectos organizativos que deben intervenir para su funcionamiento. Bernstein (1998) reflexiona sobre la distinción analítica de los conceptos de poder y control,

“las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso, diversas categorías de agentes. (...) El control, por su parte, establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes categorías. El control transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones”. (p. 37)

Los límites del control se parecen a los efectos que producen el choque de una ola al romper cuando llega a tierra: trazado irregular, efectos de difuminación que provocan confusión...hay tantas estrategias de control como diferentes escuelas. Para Beltrán (1991 a, p. 58) el control canaliza la acción hacia su logro distinguiendo el fin o fines perseguidos y la idoneidad de los medios empleados. En opinión de Hannah Arendt (1997, pp. 133-134), toda acción política tiene 4 elementos: el fin que persigue, la meta vagamente conocida a que se orienta, el sentido que se manifiesta en ella al ejecutarse y el principio de la acción⁶⁷ que es aquello que les hace actuar. Las relaciones entre el profesor y los alumnos descansan sobre creencias que indican la consideración que se tiene sobre los fines de la educación en una determinada sociedad. Si tiene que hablarse de las metas organizativas puede encontrarse que existen tantas metas como miembros componen su estructura ya que dependen, entre otras, de quien las formula, de la influencia de presiones exteriores y de su duración en el tiempo.

La estructura de los centros permite la existencia de numerosos ámbitos de interés que favorecen la disensión y la variedad de metas. Por otra parte, la falta de coordinación entre los efectos del entorno social sobre la institución escolar y su vida interna hacen de la escuela una organización anárquica (Bell citado por Ball, op. cit., p. 29), en la que no hay una relación funcional entre las metas fijadas, sus miembros y la tecnología utilizada.

⁶⁷ El principio de la acción, siguiendo a Montesquieu, es una convicción fundamental que divide a los grupos de hombres entre sí. Tales convicciones fundamentales que han tenido un rol en el curso de la acción política se han transmitido en gran número aunque Montesquieu sólo reconoce tres: el honor en las monarquías, la virtud en las repúblicas y el temor en la tiranía.

4.1.1. Los conflictos en la escuela multicultural

En opinión de Jares (1999, p. 111), el conflicto es una situación incompatible en la que "las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes", agrupando las teorizaciones que sobre este concepto se realizan alrededor de tres grupos (Jares, 2001, p. 44): aquellas que tienen como núcleo de referencia la dimensión estructural de la organización, las que se refieren a las conductas de los individuos y las que enlazan ambos grupos. El colectivo AMANI (1995) sintetiza las teorías que sobre el conflicto se han generado en las ciencias sociales refiriéndose a cuatro enfoques:

(a) Psicológico: el conflicto puede ser intra o interpersonal en función de quién o entre quién se produce. El tratamiento estará en función de las causas que lo han motivado y las reacciones individuales.

(b) Psicosociológico: se estudia el conflicto en el marco de relaciones entre el sujeto y el sistema social analizándose aspectos que hacen referencia al poder (desigualdad, desequilibrio, sumisión) y a los aspectos afectivos del conflicto (relación entre los estereotipos y las actitudes, interacciones entre los grupos, etc.).

(c) Sociológico: explican el conflicto como: a) un anormal funcionamiento del sistema social (corriente funcionalista), b) debido a una desigualdad de poder (análisis marxista), c) la confrontación entre estrategias que buscan metas específicas o d) necesidad de descargar la tensión (corriente instrumental).

(d) Pedagógico: Suele estar aparejado a los problemas que tienen relación con el mantenimiento de la "disciplina escolar" o con determinados comportamientos que afectan a la norma fijada en la institución y no como una forma de atajar la violencia directa y estructural que conduce a formas de construcción colectiva. La concepción tradicional, tecnocrática y conservadora contempla el conflicto como una patología no deseable muestra del comportamiento disharmónico del orden social (Apple, 1986, p. 125). Se traduce en la práctica como una falta de planificación y se le considera siempre en dependencia de la teoría (Jares, 1993, p. 116 y ss.), utilizando el consenso como fórmula que resuelve las disensiones y monopoliza el sistema de relación dentro de la organización escolar.

Desde una perspectiva hermenéutico interpretativa del conflicto se rechaza la visión mecanicista de la racionalidad tecnocrática al considerar que cada situación es irrepetible y está condicionada por las interpretaciones que cada individuo hace de la organización, debiéndose reconocer a las personas dentro de la realidad social existente (Carr y Kemmis, 1988, p. 112).

La escuela es un espacio donde confluyen sujetos con diferentes formas de entender la realidad y con distintos recursos y procedencias sociales; sirve como entramado aglutinador de sus componentes pero también como elemento que genera diferencias y conflictos (Bolívar Botia, 1993, p. 68). Quien trabaja en algún centro educativo es conocedor/a de las continuas negociaciones, disputas, conflictos que se dan en su seno. Las escuelas, lo mismo que casi todas las organizaciones sociales, constituyen campos de lucha en donde los conflictos, ya subterráneos o manifestados ocasionalmente entre sus miembros, son algo natural.

El curriculum transmite normalmente una visión “no conflictiva” tanto del plano científico como social (Apple, 1986; Torres, 1996 a) y responde a una visión positivista del conflicto donde éste se produce por mala planificación o falta de previsión. El conflicto puede ser saludable y fortalecer la organización haciendo que progrese, siendo para algunos autores uno de los temas principales a tener en cuenta en la organización escolar (Beltrán, 1997; Ball, 1990). La enseñanza debe vivir el conflicto, no eliminarlo.

La escuela que se tiene pretende ser una escuela democrática pero está llena de contradicciones (Fernández Anguita, 1993; Santos Guerra, 1995), entre las principales podemos citar:

- La escuela es una institución que debe ser respetuosa con las diferencias pero frecuentemente es transmisora de forma implícita o explícita de actitudes racistas, sexistas, competitivas...
- Pretende educar en y para la democracia pero está sólidamente jerarquizada.
- Proclama la necesidad de desarrollar en su seno un aprendizaje crítico y creativo pero propicia los de carácter repetitivo y pasivo. No existe autoevaluación en su seno.
 - Es pretendidamente igualadora pero favorece el elitismo.
 - Inculca la ideología dominante aunque se autoproclame neutral.
 - Es una institución donde todo está prescrito pero pretende desarrollar la autonomía de los alumnos.

En el campo educativo, los valores dominantes del poder político y económico no están basados en la comunicación y el conflicto como forma de organización democrática, sino que reflejan de una forma sutil determinados valores sociales que aparecen como naturales y suponen la exaltación de aquellos principios que regulan la libre competencia (gestión privada, productividad, necesidades de

la industria) y que son utilizados en contra de⁶⁸: los parados no merecen subsidio porque son unos vagos, los emigrantes nos roban nuestros puestos de trabajo, los homosexuales están acabando con nuestra concepción de la familia (Apple, 1996).

El conflicto puede contemplarse como algo consustancial a la propia organización (Beltrán, F. y San Martín, A. 2000, p. 29). Las actuales concepciones interaccionistas sobre el conflicto no sólo lo aceptan sino que lo alientan, al considerar que su existencia evita que los grupos y organizaciones se conviertan en algo apático, actúa como revulsivo a la situación establecida fortaleciendo aquellos valores de comunicación, deliberación social, autonomía y capacidad institucional (Escudero Muñoz, 1992, p. 15). Suponen, en este sentido, un cambio de perspectiva respecto a los enfoques tradicionales y conductuales y es que para éstos la buena conducta produce beneficios (Jackson, 1996, p. 74).

Los conflictos en la escuela (se pueden entender como conflictos postmodernos reflejo de los conflictos sociales) se suelen afrontar de manera dispar. La necesaria creación de espacios de convivencia que sirvan de zona de intercambio y participación activa de los diferentes modelos de jóvenes es una intención que aún se aleja de la realidad escolar, ofreciendo respuestas parecidas a situaciones concretas. En opinión de Arroyo (2000), el conflicto social y escolar que se produce ante el cruce de intereses y valores entre alumnos de distinta procedencia socio-cultural y económica no se resuelve adoptando la escuela un papel de control y de desarrollo de actitudes conformistas con arreglo a los intereses de las jerarquías de poder y sus sistemas de legitimación, ya que anulan las posibilidades de cambio individual y colectivo. Esta reproducción de las relaciones de poder de la sociedad se observa también en las situaciones de conflicto entre las relaciones sociales personales y particulares, de origen familiar y grupo de iguales, y las relaciones más universalistas y formales, que exige la convivencia democrática; la institución escolar lo resuelve con respuestas prototípicas, impersonales, formales y burocráticas (Arroyo, op. cit., p. 25).

Por último, cabe explicitar respecto al conflicto y de acuerdo con Ball (1989, p. 36) que la relación comunicativa entre los componentes de la escuela no puede

⁶⁸ Charles Murray (1984) en su libro *Losing Ground: American Social Policy 1950-1980* desplegó una audaz tesis: los programas sociales de la Gran Sociedad habían empeorado la situación de los pobres, especialmente los negros pobres. El libro se convirtió en el favorito de la Casa Blanca de Reagan. El argumento de Murray era que los indicadores de bienestar para los pobres empeoraron tras la legislación de la Gran Sociedad de 1965, porque las políticas sociales liberalizadas del gobierno hacían que el comportamiento de los pobres resultase destructivo para ellos a corto plazo, y para la sociedad, a largo plazo (House, 1992, pp. 51 y ss.).

convertirse en un planteamiento controvertido permanente de la propia institución, por lo tanto el conflicto para que conserve sus “propiedades tonificadoras” no puede hacerse crónico, ni abarcar a la vez los distintos aspectos que compone la vida organizativa de un Centro.

4.2. Cultura profesional, teorías implícitas y diversidad cultural.

El derecho a la diferencia se suele reconvertir en la escuela en la atención a aquellas cualidades diferenciales de determinados alumnos en función de sus características sociales o rasgos psicológicos que el profesor debe tomar en consideración y que traen consigo meros retoques estéticos de lo que debe pretenderse, convirtiéndose la teoría multicultural en algo que tiene menos que ver con lo que ocurre “en las barriadas” que con las buenas intenciones o con el fortalecimiento de la propia imagen (Larrosa, 1998, p. 60-61). La diversidad cultural en las escuelas ha estado representada por la etnia gitana, sin embargo ha sido recientemente con la presencia de inmigrantes de otros países cuando se ha empezado a hablar de forma generalizada de educación multicultural e intercultural como reflejo de una realidad social diversa que busca ser una educación para compensar a los que llegan y proteger a los que están (García Castaño y otros, 1999, pp. 215-216). Para Arroyo (2000, p. 21-22), la escuela es una institución intermedia que sirve de puente entre otras instituciones de la sociedad y del individuo y, su carácter multicultural, se observa como una actitud para enfrentarse a las sociedades plurales y conflictivas ayudando a comprender que:

- 1º El valor de la diversidad supone la apertura a los derechos de los otros fruto de los contactos entre las sociedades.
- 2º El concepto de raza humana no puede servir de pretexto para establecer diferenciaciones entre los hombres.
- 3º El progreso humano es fruto de la alianza de culturas y de la diversidad existente entre ellas.

Las respuestas institucionales ante la atención a la diversidad puede estudiarse analizando la cultura profesional de los docentes. El Grupo Eleuterio Quintanilla (2001, pp. 25-26) distingue seis niveles de actuación respecto a las diferencias que presentan los estudiantes:

CARACTERÍSTICAS DEL NIVEL	LAS DIFERENCIAS SE OBSERVAN COMO	ACTUACIÓN DEL PROFESOR	RESPUESTA INSTITUCIONAL
rechazo activo	un síntoma pernicioso	transfiere la búsqueda de soluciones a otro profesional	medidas disciplinarias o de actuación defensiva
rechazo pasivo	un síntoma perjudicial que necesita un tratamiento compasivo	se centra en el comportamiento	de evitación e impotencia
nuclearización de las responsabilidades	un síntoma perjudicial pero que se debe atender	el único responsable es el que tiene "obligación" de atenderle	de segregación en aulas especiales
se atiende la diversidad a través de formas organizativas	una propuesta que hay que atender	debate propuestas y adopta fórmulas organizativas	adopción de vías paralelas que dificultan la integración
se asume en el proyecto curricular	una tarea pedagógica que afecta a toda la población escolar	se intensifica la labor tutorial y la comunicación con el alumno valorándose los procedimientos	se organizan equipos docentes que "controlan" y facilitan el trabajo de los alumnos
los proyectos curriculares contemplan adaptaciones	igual que en el nivel anterior	igual que en el nivel anterior	se crean recursos y estrategias específicas dirigidas a los alumnos con necesidades por cubrir

Gimeno Sacristán (2001, p. 237 y ss.) se refiere a la diversidad como un término contrapuesto a la "uniformidad" y a la "homogeneización", que tiene distintos significados y diferentes campos de actuación. Se utiliza desde una variedad amplia de discursos contradictorios que pueden acotarse con relación a una serie de dimensiones:

1º) La individuación pedagógica responde a un deseo de diversificación en la atención que se dirige a los sujetos alejada de la estandarización. La utilización de pedagogías diferenciadoras no supone descartar la utilización de un currículum común como proyecto cultural compartido sino que es una respuesta a la propia diversidad humana.

2º) La educación institucionalizada provoca una diversificación soterrada cuando ofrece en la práctica oportunidades diferentes a alumnos con desiguales posibilidades sociales, culturales y económicas.

3º) La diversidad ante el hecho educativo se ramifica en una serie de modelos de política educativa que garantiza el pluralismo del sistema educativo pero que actúa en la línea de favorecer una competencia entre opciones desiguales.

4º) Cuando se plantea la diversidad como exacerbación de las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes que implica la separación de los sujetos y conduce a la negación de un curriculum común.

Aunque el colectivo de los docentes dista mucho de considerarse un grupo social homogéneo si que puede afirmarse que la cultura escolar está enormemente influenciada por la cultura de los profesores (Pérez Gómez, 1998, p. 162), formada ésta por un conjunto de creencias y valores que determinan lo que se considera valioso y que regula la vida comunicativa de un centro. La practica pedagógica responde al amalgamamiento de un conjunto de factores que se interrelacionan y que son el resultado de las experiencias pasadas de los profesores, su formación (concepción sobre la educación), las presiones sociales que reciben, los nuevos influjos, la puesta en práctica de las propias ideas, la valoración de los contenidos, los objetivos institucionales etc. La suma de concepciones y elementos situacionales motivarán las distintas tomas de decisiones y su puesta en práctica. La cultura del profesor, su nivel cultural, filtra la relación entre los alumnos y la cultura (Marrero, 1993, p. 243) y responde a la permanente reconstrucción de teorías pedagógicas personales suma entre otros de los factores señalados.

La toma de decisiones -entre otras la elección del libro de texto-, refleja las distintas concepciones de los profesores sobre su quehacer pedagógico recurriendo frecuentemente a hipersimplificaciones para explicar los distintos acontecimientos que se producen en el aula como forma de acotar la complejidad que envuelve la realidad escolar. La justificación de sus decisiones suele responder más a un proceso intuitivo y/o emocional que a una reflexión racional (Jackson, 1996, pp. 177-178).

Es frecuente encontrar profesionales en la enseñanza que ven la cultura de los grupos minoritarios como algo negativo o deficitario que entorpece la integración y éxito escolar. El papel de los profesores en esta sociedad cambiante sigue siendo mayoritariamente el modelo educativo clásico descrito por Freire (1970, p. 78) en el que el educador posee la sabiduría, el don del habla y es el único que piensa; es el mismo papel que critica Gramsci (1998, p. 97) para quien los intelectuales están en paro permanente y no consiguen dar satisfacción a las exigencias nuevas, dejando sin "horizontes abiertos" a los más jóvenes. Banks (1987, p. 267), reflexiona sobre las causas que han propiciado la distancia entre el curriculum escolar y la diversidad cultural señalando que, además de falta de materiales idóneos y de respaldo administrativo, ha sido la figura del profesor o profesora sobre la que han pivotado las mayores carencias al contemplar que únicamente los estudiantes de minorías étnicas necesitaban contenidos étnicos, ofreciendo

resistencia ideológica a contenidos multiculturales y falta de formación inicial y permanente.

Una investigación realizada por el grupo TRIM⁶⁹ (Serra y Feu, 1998, pp. 69 y ss.), a lo largo de los cursos 1994-1997, que tenía por objeto recoger las necesidades formativas del profesorado de primaria en Girona en el campo de la diversidad cultural y contrastarla con la oferta formativa que habían realizado varias instituciones, ha revelado que los elementos (lengua, religión, costumbres, tradiciones, lugar de origen, nacionalidad, sistemas de valores, pautas familiares etc.) que manifiestan los maestros y maestras, dentro de la definición del concepto de "cultura", son claramente reconocidos en las siguientes condiciones:

1- Al apreciarse diferencias lingüísticas. La relación entre lengua y cultura es muy próxima, de forma que muchos docentes afirman que toda cultura va unida a una lengua y en algunos casos el referente lingüístico se utiliza para "medir" la distancia entre culturas. La atención se centra en la lengua como marcador de identidad y como obstáculo para la comunicación en el aula pero no se consideran otras propuestas como el aprendizaje de la lengua familiar, ni la compatibilidad entre varias lenguas, ni su forma de introducción, etc.

2- Por signos externos reconocibles. El color de la piel y la vestimenta sirven para graduar la lejanía de las culturas respecto a las autóctonas. Son consideraciones superficiales que se realizan con muy poca reflexión.

3- Cuando aparecen conflictos. La diversidad cultural, en especial la diversidad religiosa, es reconocida y cobra identidad a partir de experiencias negativas que requieren del maestro un esfuerzo complementario o provocan interferencias en el desarrollo de las tareas escolares. También, se reconocen como indicador de diversidad las distintas costumbres, tradiciones, estructuras y pautas familiares pero existen serias dificultades para explicar que se entiende por cultura y por diversidad debido al miedo a caer en estereotipos o a mostrar los propios prejuicios.

4- A petición de la familia. No hay reconocimiento de la diversidad por parte del maestro sino es por la actitud que expresa la familia.

Los datos anteriores coinciden, en buena medida, con la investigación de tipo etnográfico realizada por C. A. Grant y C. E. Sleeter (1989) en una escuela multicultural de Estados Unidos, en la que, los profesores, dan a la educación multi-

⁶⁹ El TRIM (*Taller de Recerques Interculturals i Migracions*) está formado por los profesores: X. Besalú, T. Cabruja, J. Feu, J. M. Paludàrias, C. Serra y C. Timoneda, pertenecientes a la Universidad de Girona

cultural un papel marginal fuera del curriculum y la ven como un ideal democrático al que prestan pocas energías. También coinciden con los estudios realizados por X. Lluch(1993) en la Comunidad Valenciana, donde los profesores refieren la educación intercultural a casos concretos o grupos específicos de alumnos inmigrantes o extranjeros, se limita al ámbito lingüístico, se asocia a déficits o se recogen como temas transversales referidos a valores o a las manifestaciones externas de ciertos hechos culturales.

La construcción del conocimiento del profesorado se asienta sobre un sistema que responde a dos tipos de culturas: por una parte el lastre, dicho aquí sin matices peyorativos, que supone sus propias vivencias y su periodo de formación profesional y por otra, la influencia de las nuevas “modas” pedagógicas que se intentan institucionalizar. La primera cultura está revestida de características soterradas y permanece oculta, implícita; la segunda es la oficial. El etiquetado, la estigmatización o las expectativas positivas sobre los alumnos son efectos ampliamente estudiados y conocidos que pueden dirigirse contra cualquier tipo de discente pero que pueden ser fácilmente ampliables a aquellos alumnos con códigos culturales diferentes, al formar parte los profesores de un colectivo que puede sostener determinados estereotipos y prejuicios. Las ideas pedagógicas del profesorado son claro reflejo de sus experiencias pero también del contexto cultural en el que viven (Marrero, 1993, p. 262). Las distintas formas de percibir el espacio, autoridad, tiempo, etc., influyen en las relaciones sociales que se dan en los centros y corresponde a los profesores y profesoras identificar, aunque sea por deontología profesional, aquellos estilos de comunicación que mejoran la interacción, siendo más sensibles hacia la solidaridad y la tolerancia, a pesar de que numerosos estudios indican (Calvo Buezas, 1990, pp. 266-267) que no van precisamente en esa dirección los resultados obtenidos.

Por ser el profesorado uno de los principales intermediarios culturales que presenta el mundo a los niños y niñas (Torres Santomé, J. 2001, p. 207), debemos poseer una adecuada formación en aquello que afecta a cualquier aspecto relacionado con el intercambio cultural que nos permita la reflexión consciente y por tanto, las posibilidades de cambio de las propias actitudes. La relegación de los errores de la cultura dominante pasa por una buena formación que posibilite, como dice Jordán (1992, pp. 129 y ss.), a todos los alumnos y alumnas la maximización pedagógica de toda su potencialidad y ello requiere de los docentes, además de tener el conocimiento teórico de la temática multicultural, la propia práctica de proyectos emprendidos que les doten de experiencia.

4.3. Nueva Reforma, nuevo marco curricular: Cultura del cambio.

Parece que se viva bajo la capota atemporal de la reforma. El momento histórico actual es de desencanto, de cansancio generalizado por defender nuevas metas. Las críticas al Sistema de Enseñanza se incrementan desde todos los ángulos ideológicos y se acusa a la escuela de ser el fondo de todos los “males” sociales. Los profesores y profesoras son el centro de la diana de dichas críticas, aunque más bien se puede afirmar que son sus primeras víctimas (Esteve Zaragoza 1984, 1989). La desorientación ideológica favorece la aparición de relativismos y justificaciones del discurso técnico-administrativo que se muestra como propósito que no responde a ningún tipo de ideología.

El concepto de Reforma es muy amplio ya que es utilizado con significados diferentes y al igual que Popkewits (1997, pp.14-15) lo consideraré en este trabajo como una parte del “proceso de regulación social” que en el fondo requiere pocos medios y que dejan pocas huellas de su paso (Gimeno Sacristán, 1997, pp. 26-27). La actual Reforma (ya reformada), arranca del triunfo electoral socialista de 1982 y del contexto político de la Transición, se mueve dentro del marco curricular prescriptivo, el Diseño Curricular Base (D.C.B.) de concepción constructivista. Su desarrollo se traduce en tres grandes leyes que afectan al Estado: la L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación); la LRU (Ley de Reforma Universitaria) y la L.O.G.S.E. (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) aprobada esta última en 1991 y de actual vigencia. Por proximidad con la temática que ofrecemos en esta investigación se distinguirán dos propuestas de la Reforma:

- a) Adecuarse al nuevo Estado democrático y de las autonomías.
- b) Favorecer la igualdad de oportunidades.

Por último, no puedo olvidarme en este recorrido por los marcos normativos fundamentales de la L.O.C.E. (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), que deroga una serie de artículos y disposiciones adicionales de la L.O.G.S.E. y de anteriores Leyes Orgánicas y que, aunque su aprobación haya sido posterior a la publicación de los libros de texto analizados, debe de recibir un “trato especial” por las indudables repercusiones que sobre la vida escolar de este país va a tener su desarrollo.

4.3.1. Adecuarse al nuevo estado democrático y de las autonomías.

"No es ninguna novedad señalar que en la tradición general occidental de pensamiento político, desde Platón y Aristóteles hasta los siglos XVIII y XIX, la democracia se definía, si es que se pensaba en ella, como el gobierno de los pobres, los ignorantes y los incompetentes, a expensas de las clases ociosas, civilizadas y ricas." (Macpherson, 1991, p.20).

Básicamente existen dos modelos que engloban las distintas versiones de lo se puede entender por democracia liberal en esta sociedad. El modelo representativo ha ido perdiendo su papel en el devenir de los tiempos y los cambios conceptuales e institucionales de este siglo han supuesto una profunda transformación del quehacer democrático, de modo que la representación popular carece de decisión política siendo los partidos, sobre todo sus líderes, quienes tienen la posibilidad de decisión. El segundo modelo es el de la democracia participativa en el que se pide un mayor protagonismo de la iniciativa pública manteniéndose las condiciones mínimas del modelo representativo (referéndum, iniciativa legislativa). El descontento popular ha favorecido la aparición de diversas organizaciones (movimientos sociales, ONGS, asociaciones vecinales) que critican la ineficacia gubernamental producida por el sistema cerrado de partidos políticos, clientelismo, incremento de corrupción, electoralismo, etc. se trataría de no repetir los fallos de la democracia liberal, de abrir un proceso como dice Giddens (1998, p. 25) de "democratización de la democracia".

El vocablo castellano participar procede etimológicamente del latín *participare* que significa tomar parte. Es la oportunidad de recibir y tomar de los demás de forma equitativa (Dewey, 1995, p. 79) y es también, un compromiso social anclado en valores públicos y no en intereses privados. Parece poco probable que una democracia participativa pudiera funcionar en la sociedad actual. Para Macpherson (1991, p. 119 y ss.) el principal problema que debe dilucidarse es la forma de aproximación a este tipo de democracia y para ello propone dos cambios como requisitos previos: el aumento de la conciencia democrática de las personas eliminando la imagen del hombre, y de la mujer, como consumidor y la reducción de la desigualdad social y económica.

¿No se puede cambiar la sociedad sino se cambia al individuo? o el proceso es el contrario. La tarea de la escuela y del sistema educacional consiste en enseñar lo que significa a los alumnos "una sociedad democrática en las condiciones actuales" (Dewey, 1961, p. 49) buscando su participación efectiva como logro colectivo de un grupo (Connell, 1997). El modelo de gestión participativa que definió, como desarrollo del artículo 27 de la Constitución, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) no ha funcionado (Peña Calvo, 1997, p. 86) y ha quedado

reducida a un "todo para los beneficiados, pero sin ellos" (Gimeno Sacristán, 1998, p. 259). El modelo de gestión participativa supone un proceso que depende de la participación moderada y comprometida de todos los representantes de la comunidad educativa y no, como ocurre en general, como una forma de entender la gestión basada en intereses corporativos y de clase, siendo el estamento dominante el profesorado. Como dice Fernández Anguita (1993, p. 159) participación es un término tan desgastado en el uso discursivo que ha perdido su significado.

El Estado español, como tantos otros países de alrededor, está constituido por sociedades, comunidades, regiones con distintos marcos culturales y de aprendizaje. La descentralización del sistema educativo viene comportando una serie de consideraciones no sólo educativas, también económicas, lingüísticas, sociológicas, etc. siendo en un sistema democrático un derecho de la sociedad civil. Quiero decir con ello, que la descentralización tiene que ver con el reparto democrático del poder al romper con el monopolitismo del sistema político y ofrecer una mayor proximidad al ciudadano (Weiler 1996, p. 219 y ss.); también, permite la gestión del conflicto social al poder central estableciendo filtros adicionales de aislamiento desde el centro difusor al resto del sistema y como estrategia de reforma desafía las posibilidades que tiene el centro para actuar (Lundgren, 1996, p. 409). En su proceso de desarrollo, además de la profundización en la democracia, puede suponer un avance hacia la privatización (Delval, 1996, p. 78), donde el mercado, dirigido al público consumista, se convierte en el principal elemento de regulación social (Torres Santomé, J. 2001, p. 42). El concepto de democracia, de participación y representatividad, cobra especial importancia entre aquellos factores que pueden cambiar la vida de un centro propiciando instituciones dinámicas y abiertas a la realidad donde se forma a ciudadanos (a todos los ciudadanos incluidos los que no tienen la consideración legal), ya que, como dice Salvador Giner (2002, p. 366), "la democracia es aquella institución paradójica que nos permite ser más iguales y más distintos a la vez, y serlo en paz" pero también puede ser un constructo hueco "socialmente vaciado" (Martínez Bonafé, 1998 b, p. 52), viciado por el hastío de unos y las prácticas discriminatorias de otros.

4.3.2. Favorecer la igualdad de oportunidades

La extensión de la escolarización pública, obligatoria y gratuita a todos los miembros de la comunidad parece un hecho evidente alcanzándose el objetivo de

lo que hace un siglo los regeneracionistas planteaban como una auténtica utopía. La escolarización de casi la totalidad de los/as niños/as en las edades definidas como de escolaridad obligatoria y la prolongación de su finalización en dos años plantea una serie de problemas de tipo cualitativo al no poder mantener el carácter selectivo de la enseñanza anterior. La escuela obligatoria y gratuita es un requisito necesario para garantizar la igualdad de oportunidades pero no puede maquillar el desequilibrio que se produce en la evolución escolar entre aquellos alumnos que proceden de distintas realidades familiares con desigualdades socio-culturales y económicas (INCE, 1997).

4.3.2.1. Igualdad económica

En el conjunto del Estado la situación actual de los presupuestos destinados a educación se caracteriza por la total descentralización de las competencias en materia educativa universitaria y no universitaria. El gasto público total del sistema educativo según el sindicato CCOO (Sevilla Moreno, 2000, pp. 4 y ss.) supera los tres billones y medio de pesetas para el ejercicio presupuestario del 2000 (el 4,01% del PIB), de ellos el 92 % se dedica a operaciones corrientes (gastos de personal, mantenimiento de centros, transferencias a universidades y enseñanza privada concertada, servicios complementarios, etc.). EL 8% restantes se dirigen la mitad a partidas dedicadas a investigación y mejoras de las infraestructuras y el resto (146 mil millones) a ampliación de infraestructuras.

Se han establecido una serie de ayudas económicas y de carácter asistencial y complementario para aquellos/as alumnos/as de nivel socioeconómico familiar más deprimido, entre los que se encuentran los inmigrantes marroquíes, menores de dieciocho años como son las becas y ayudas para el estudio, ayudas para libros de texto, becas y ayudas para comedor escolar y ayudas para transporte escolar. Si bien no se observa discriminación en cuanto ayudas directas por parte del Estado y respecto a sus compañeros, en la práctica, la escuela Concertada financiada con fondos públicos, cierra sus puertas al alumnado inmigrante⁷⁰ al no poder pagar éstos las tasas de educación infantil y/ o por practicar de hecho, una selección

⁷⁰ El 84,4% estudia en centros públicos en el País Valenciano cerca del 4,3% de la población estudiantil total (Jesús Jiménez, 2003, p. 59).

soterrada como lo demuestra que el 80% de los alumnos inmigrantes estén agrupados en determinadas escuelas (Escudero, 2001).

4.3.2.2. Igualdad religiosa

La presencia de la religión católica en el último milenio en la vida de este país sobrepasa los límites de las conciencias individuales para convertirse en un referente fundamental en el mundo cultural. De la época del “nacional catolicismo” en la que existía una estrecha relación entre el poder religioso y político, se ha pasado a una sociedad secularizada donde la hegemonía religiosa católica adquiere tonos invisibles y permanece de forma latente en gran parte de las actitudes individuales.

En la Disposición Adicional de la LOGSE, se plantea la formación religiosa y ético-moral de los alumnos como una simple cuestión entre el Gobierno y las confesiones religiosas. Para algunas asociaciones de padres de alumnos católicas y para la iglesia del mismo signo la enseñanza de la religión en la escuela sólo se puede plantear desde los derechos constitucionales de los alumnos y de sus padres, siendo el tema del Concordato entre la Iglesia y el Estado español una de las fórmulas para hacer efectivos esos derechos. La religión se mantiene como una disciplina de oferta obligatoria por todos los centros aunque de elección libre por los alumnos que, en caso de que no la elijan, tendrán estudio asistido o como alternativa, la clase de ética.

No es justificable la presencia de ninguna confesión religiosa en la enseñanza pública, ni de forma voluntaria, ni obligatoria. El Estado democrático tiene obligación de respetar toda creencia religiosa -un respeto que no es a la religión concreta sino a los ciudadanos que creen en ella- pero no de fomentarla. En todo caso la Educación no escapa al juego de los fundamentalismos. Tanto la Iglesia Católica como el Estado se erigen en poderes y quieren mantener su hegemonía como mecanismo de sujeción y perpetuación al prevalecer la forma de entender el artículo 27.3 de la Constitución en la que se establece el derecho de los padres «a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Según el Real Decreto⁷¹ por el que se regula la enseñanza de la religión y de los Acuerdos de Cooperación con la Comisión Islámica de España (Ley 26/1992, del 10 de noviembre), se garantiza el ejercicio del derecho a recibir enseñanza religiosa a los alumnos musulmanes que lo deseen, dependiendo de las correspondientes autoridades religiosas la determinación del currículo de la enseñanza que reciban, las personas que debieran impartirlo, así como las decisiones de elección que se tomen sobre la utilización de libros de texto y materiales didácticos.

La enseñanza de la religión islámica inicia oficialmente su generalización en las escuelas públicas a partir del curso 2001-2002 con profesores cuyo salario debe ser abonado por el Ministerio de Educación. No existe hasta la actualidad un libro de texto consensuado por las comunidades musulmanas por lo que el contenido de esta materia lo determina cada profesor (Luis Gómez, 2001, p. 36). La implementación de las clases de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO), a la que se hará referencia al hablar de programas escolares en el capítulo sexto, demuestra la dificultad que tienen muchos profesores marroquíes en separar los contenidos religiosos de aquellos otros que están formalmente permitidos.

4.3.2.3. Igualdad sexual

La igualdad de oportunidades entre los sexos viene recogida en la LOGSE de una forma colateral a través de la inclusión de las áreas transversales en el currículo. Al no contemplarse dentro del curriculum común no se establece elementos igualitarios lo que supone ciertas dificultades para ir más allá de las buenas intenciones. Para poder evaluar la eficacia de cualquier política educativa en el campo de la coeducación convendría que se explicitaran las intenciones y los métodos que van a seguirse en la intervención, así como la posición política desde la que se arranca y a donde se pretende llegar (Bonal y Tomé, 1996, p. 56).

Sin olvidar: la enorme importancia del análisis del curriculum oculto en las relaciones de división sexual que se establecen en los centros, la importancia de las expectativas del profesorado en este tema, la incidencia de la optatividad en la reproducción de roles sexistas, las relaciones de interacción entre profesores y

⁷¹ R.D. 2438 / 1994, de 16 de diciembre

alumnos, las relaciones de visibilidad de los géneros (Torres, 1990), los estereotipos sociales en los libros de texto (Arenas Fernández, 1995), ..., se tendría que insistir en descubrir las condiciones sociales que han construido las identidades sexo-género y los ordenes sociales constituidos (Cabruja, 1998, p. 55). Los cambios no se dan de forma inmediata y son difíciles de evaluar y, es muy posible que, gran parte de las propuestas que pretenden corregir los elementos diferenciadores se conviertan por el sistema en reformas que las incrementan (Santos Guerra, 1996, p. 5).

Si las relaciones de división sexual implican elementos diferenciadores en la vida escolar, en el caso de los inmigrantes marroquíes la cuestión se complica mucho más. Las relaciones de género en Marruecos atraviesan, de parte a parte, la vida social y política y la posición de la mujer, salvo la de una elite minoritaria, estará supeditada a la presencia del varón. El matrimonio temprano de niñas, el abandono prematuro de la escuela debido a que la oferta laboral no exige un nivel elevado de conocimientos, el cuidado de sus hermanos, la acción de prolongar los estudios del hombre en detrimento de los de la mujer, etc., son códigos que se trasladan a la nueva sociedad receptora y que afectan a la condición de la mujer devaluando su desarrollo formativo. En lo referido a las prácticas que se dan dentro de la escuela, los niños y niñas marroquíes se adaptan con facilidad a ellas (Siguán, 1998, p.99), queriendo ser como los demás aunque les causa sorpresa aquellos aspectos que implican el trato parecido que se mantiene con ambos sexos, las formas de ejercer la autoridad por parte de los adultos y de quién la ejerce.

4.3.2.4. Igualdad étnica

McCarthy (1994 p. 34 y ss.), ha llamado la atención sobre la opinión establecida por algunos investigadores de la corriente dominante (conservadora y liberal) en Estados Unidos, en la que la desigualdad racial se atribuye a las deficiencias culturales y/o biológicas de quienes componen los grupos minoritarios. La corriente conservadora ve a los componentes de las minorías como entes desviados, mientras que las teorías liberales han evitado establecer los caracteres innatos como inferencia causal buscando formulaciones que traten de lograr un consenso entre los grupos sociales enfrentados. En la corriente liberal, al carecer de una teoría de poder, las relaciones desiguales de raza en la escolarización se despolitizan, llegándose a cambios superficiales que no modifican el problema de fondo.

Entre las expresiones más destacadas de la práctica pedagógica de ideología liberal se pueden destacar, entre otras, la compensación o discriminación positiva de los alumnos con menos oportunidades, la adaptación del "currículum" a las necesidades de los/as niños/as, la integración de minorías étnicas en escuelas y la atención prestada a la educación multicultural y bilingüe; dichas expresiones responden a juicio de R. Jeffcoate (citado por Jordán, 1994, p.100) a una confluencia de corrientes:

- La tradición romántico-naturalista centrada en la figura del niño.
- La filosofía meritocrática dirigida a favorecer la igualdad de oportunidades.
- El ideal de una educación democrática.

En Estados Unidos la política educativa liberal ha sido criticada por lo neo-conservadores -neoliberales- de nuevo cuño ya que han desalentado, a pesar de sus buenas intenciones, el esfuerzo de los jóvenes de las minorías (Mcharthy, 1994, p. 114 y ss.), tratando de implantar un nuevo plan en educación basado: 1º Fin del tratamiento preferente de las minorías. 2º Desaparición de asignaturas de motivación política y cambio en el currículum escolar. 3º Inclusión de un currículum escolar "riguroso" potenciando los valores propios de la "cultura occidental". 4º La solución de los problemas de las minorías sólo podrán darse cuando se produzcan cambios "positivos" de actitudes y culturales entre sus miembros, por lo que el Estado debe formular programas que exijan a estas minorías un esfuerzo en el plano individual.

En España, los gitanos, "moros", judíos, indios, etc., han favorecido la aparición de una experiencia histórica basada en la "convivencia" con otras culturas minoritarias. La historia de este país está repleta de estatutos de pureza de sangre, excomuniones, expulsiones, escarnios, conversiones, vilipendios y prejuicios que conforman un bagaje de rancio abolengo antiotros. Si estos problemas se han mantenido a lo largo de los tiempos ¿qué ha cambiado ahora para que se dediquen tantas páginas y esfuerzos? ¿por qué en otros países con un legado histórico más estrecho se han planteado hurgar antes en el análisis de la realidad multicultural en la que conviven sus ciudadanos? Pues porque además de ser "otros tiempos", el contexto sociopolítico ha cambiado y en las instituciones se pretenden alcanzar cotas de realización democrática capaces de organizar la vida social ofreciendo otros tipos de respuesta a una sociedad no monolítica en lo cultural (Alegret, 1998, p. 44).

En la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación (LODE), promulgada en 1985, se alude a los extranjeros residentes en España a los que se reconoce el derecho a la educación gratuita así como la obligación de recibirla. En la misma ley se hace referencia a la pluralidad cultural y el respeto a las diferencias y también, a la posibilidad de efectuar adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades específicas de los alumnos. Normalmente las acciones educativas dirigidas al grupo de alumnos inmigrantes son transposiciones de diseños dirigidos a grupos de gitanos (Paludàrias, 1998, p. 172).

La LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, mantiene el principio de la educación compensatoria y dedica el Título V -del artículo 63 al 67- a la compensación de las desigualdades, estableciendo las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales. Y el Real Decreto de 1996 de «Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación» desarrolla con detalle, a partir de los principios de la LOGSE, la organización de la educación compensatoria y cuando se refiere a las actuaciones de compensación en centros de enseñanza cita en primer lugar a los que escolarizan minorías étnicas y culturales (Art. 8º). Se recoge también (Art.9) los recursos tanto humanos como materiales de los que dispondrán los centros de infantil y primaria que desarrollen actuaciones permanentes de compensación educativa. En la práctica, los centros acogidos a estos programas disponen de una pequeña partida presupuestaria adicional, también de uno o varios profesores (algunos de ellos itinerantes) que normalmente realizan funciones de apoyo y que dedican la mayoría de sus energías a la enseñanza de la lengua del país receptor y pueden actuar como agente intercultural o de enlace con las familias (Siguan, 1998).

En los artículos 20 y 53 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio Reguladora del Derecho a la Educación se fijan los criterios que se deben de seguir en la admisión del alumnado. En la LOGSE y disposiciones complementarias disponen que cada año se establecerá el número de vacantes en cada centro y, en función de estas vacantes y de las peticiones existentes dentro de cada zona, localidad o barrio en el caso de una ciudad, se distribuirán los alumnos respetando hasta donde sea posible los deseos de las familias. Las Comisiones Municipales de Escolarización determinarán el número de plazas que los centros docentes sostenidos con fondos públicos deberán destinar a estos alumnos, de forma que se consiga una distribución equilibrada entre los diferentes centros que facilite su efectiva integración. La concentración de inmigrantes en determinados centros públicos es un hecho denunciado por diversos colectivos y sindicatos que puede conducir a una situación de guetización progresiva donde se produce una deserción general del

colectivo autóctono “en busca de la homogeneidad perdida” (U.G.T, 2001, p. 24) y una etnización estigmatizada de los centros.

El racismo actual se ha transmutado en un racismo donde la cultura se le concibe como una segunda naturaleza (Fernández Anguita, 2002). Barrios periféricos para centros negativamente señalados no son la mejor solución para proyectos políticos de integración social; habrá que buscar pues otras medidas políticas que resuelvan el entuerto. La argumentación que ofrecen muchos padres sobre la “huida” de sus hijos de este tipo de centros se suele resolver diciendo que los inmigrantes mantienen un nivel escolar bajo que repercute en los progresos escolares de sus hijos (Siguan, 1998, p. 121) sin reconocer ningún tipo de discriminación.

4.3.2.5. Igualdad social

La creciente inmigración, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, los cambios en la estructura de producción, la proliferación de avances técnicos, la globalización de los intercambios, el paro concebido como un mal tolerado, etc., son situaciones que han supuesto profundas transformaciones sociales y que repercuten sobre la institución escolar. Estos cambios tan radicales suponen un doble reto a la escuela: por un lado debe aproximarse y adaptar en su experiencia cotidiana aquellas condiciones actuales que favorezcan la formación de los alumnos y por otro, realizar una transformación estructural de modo que se puedan llevar a la práctica los valores y normas del contexto social (Martínez y Vásquez, 1995, p. 10). Una de las consecuencias más negativas de los cambios citados, efectos de la lógica del libre mercado, es el incremento de las diferencias sociales en las sociedades occidentales y en aquellos países en vías de desarrollo (Pérez Gómez, 1998, p. 87).

El protagonismo de la escuela en la (re)producción de desigualdades sociales ha sido un tema muy debatido y que ha originado varias tendencias. Las conclusiones del informe *Inequality* de Christopher Jenks⁷² sobre el papel reformador que desempeña la escuela respecto a la desigualdad social son: 1º la escuela ejerce una influencia menor que por ejemplo la calle, la televisión o el hogar 2º la refor-

⁷² Jencks, C. y otros (1972) *Inequality : A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York & London, Basic Books, Inc., Publishers.

ma escolar tiene poca influencia en el grado de desigualdad entre los adultos (Gil Villa, 1994, p. 85). Poco antes, en 1966 el informe de Coleman *Equality of Educational Opportunity* señalaba que la familia es la responsable de los fracasos escolares ya que existían pocas diferencias de dotación entre escuelas de blancos y negros deduciéndose, por tanto, cierto descrédito para las políticas de reforma educativa que incidían en la mejora de los recursos (Gil Villa, op. cit., p. 104). Al inicio de los setenta se iniciaron en Estados Unidos numerosas reformas sociales y educativas; informes como *Inequality* servían de base a aquellos políticos conservadores que querían disminuir el apoyo presupuestario a las reformas iniciadas. Un grupo de científicos sociales negros iniciaron en 1972 la *black response* a los trabajos de Jencks y Coleman porque estos últimos suponían el mejor pretexto para deshacerse de los avances de la igualdad de oportunidades y los derechos civiles. En el Estado español, Fernández Anguita (1990, p. 85 y ss.), basándose en el censo de población de 1971 y 1981, observa las oportunidades de acceso a los estudios superiores de las distintas categorías socioprofesionales llegando a la conclusión que la desigualdad de oportunidades ha disminuido pero recuerda que los factores de desigualdad fuera de la escuela son mucho más fuertes y resistentes que dentro de ella. Otras formas de análisis de la desigualdad educativa determinada por el origen social son la desigualdad de éxito en los estudios y la diferente trayectoria académica seguida por los alumnos. Numerosos estudios indican la relación existente entre origen social y rendimiento escolar, siendo la variable origen social la que aporta una mayor diferencia en la edad media de entrada y salida en el sistema de enseñanza superior incluso a las ofrecidas por el género y el hábitat (Gil Villa, 1994, p. 112).

Respecto a la diferente trayectoria escolar seguida por los alumnos tendríamos que recurrir, de forma breve, a los conocidos estudios de la sociología de la educación empezando por los teóricos del modelo de reproducción. El estructuralismo marxista de Althusser fue uno de los primeros apoyos teóricos del modelo de la reproducción con clara influencia en Baudelot Establet y Bourdieu-Passeron. En opinión de Baudelot y Establet (1976), existen diversas redes que dirigen la escolarización de los alumnos, según su procedencia de clase, y los reparten en una educación primaria/educación profesional o en la red de educación secundaria/educación superior. Simultáneamente se produce la inculcación de la ideología burguesa de forma masiva pero selectivamente, según se trate de alumnos y alumnas destinados a una u a otra clase social. La escuela no está hecha para unificar sino para dividir. El aparato escolar ocupa un lugar privilegiado en la superestructura del modo de producción capitalista porque es, entre todos los aparatos ideológicos, el único que inculca la ideología dominante sobre la base de la formación de la fuerza de trabajo (Baudelot y Establet, 1976, p. 255).

En "Cómo se fabrica un buen obrero o las funciones sociales de la enseñanza técnica" Grignon (1985) señala que el paso por la escuela primaria no ha igualado los hábitos y esquemas de los que proceden de clases sociales distintas. La correspondencia entre las motivaciones escolares y el salario de los trabajadores y entre la amenaza del fracaso escolar y el miedo al paro son utilizados por Bowles y Gintis (1985) para explicar el "principio de correspondencia". La educación se ve como la instancia que prepara a los alumnos para ser buenos trabajadores ya que se establece una equivalencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales escolares. En los niveles inferiores de la empresa y de la escuela se subraya el sometimiento a normas; en los niveles intermedios la disposición a trabajar sin una continua supervisión directa; en los niveles superiores la interiorización de las normas de la institución. Las continuas reformas del sistema educativo se deben a los cambios que quiere introducir el sistema capitalista para mejorar la producción o para evitar cotas altas de conflictividad laboral. Una de las críticas que se dirigen contra las teorías de la reproducción es que ignoran el conflicto y las contradicciones de trabajadores y escolares que provocan continuos cambios (Fernández Anguita, 1992, p. 42). También ha recibido innumerables críticas de economicismo y reduccionismo, al ignorar otras formas de opresión como el sexismo o el racismo.

El análisis teórico de Bourdieu y Passeron (1977) parte de la suposición de que las sociedades humanas están divididas de forma jerárquica en clases y se mantiene en el tiempo a través de lo que llaman *violencia simbólica*, ejercida cuando una clase social impone una determinada visión del mundo como legítima aunque no responda a principios universales o a leyes "naturales". La acción pedagógica implica también un trabajo pedagógico capaz de poder dejar huellas duraderas. Este proceso de socialización va a crear en cada persona *un habitus*, que es el resultado de la interiorización de los principios de la cultura dominante, algo así como un "capital genético" (op. cit., p. 73). Cada clase y grupo social tiene una socialización primaria - la socialización familiar - distinta, lo que condiciona las posibilidades de apropiación del capital cultural que ofrecen las instituciones escolares. El *habitus* de las clases trabajadoras se va a diferenciar del resto de las clases; la cultura de la clase superior difiere en gustos y estilos de vida de las demás. Los esquemas del *habitus* esconden unos valores en los gestos que funcionan como una especie de sentido de la orientación social

"El gusto es una disposición, adquirida, para "diferenciar" y "apreciar". como dice Kant, o, si se prefiere, para establecer o para marcar unas diferencias mediante una operación de distinción que no es (o no es necesariamente) un conocimiento distinto, en el sentido de Leibniz, puesto que asegura el reconocimiento (en el sentido ordinario del término)

del objeto sin implicar el conocimiento de los rasgos distintivos que lo definen en propiedad". (Bourdieu, 1988, p. 477).

El *habitus* se refleja en pequeños fenómenos como la forma de vestirse o moverse que influyen en la relación maestro-alumno y entre los alumnos de distintos grupos y que alimenta formas de discriminación diferenciadas. Como dice Pujade-Renaud⁷³(citado por Camilleri, 1985, p. 130):

"Al alumno que se lo acepta desde el punto de vista de su cuerpo, cuerpo socializado siguiendo ciertas normas, tanto más presentes que jamás están claramente promulgadas, ¿no se lo invita a existir, a afirmarse, a dialogar con el docente, o a hablar en todo el sentido de la palabra? Por el contrario, si en su manera de moverse, de presentarse, de mirar, estilo que le es propio, pero sobre todo estilo de clase, el alumno se siente ignorado o rechazado, ¿no le es acaso difícil entrar en el universo de la comunicación y del discurso? Queda por hacer el inventario de las voces no verbales del efecto Pigmalión."

Finkelkraut (2001, pp. 152-153), haciéndose eco de los que nos dice Bourdieu sobre la recompensa que ejerce el sistema escolar sobre los privilegiados, sintetiza en cinco puntos el proceso de deconstrucción de la herencia cultural que hace de la escuela no ya en un lugar que excluye sino que muestra la incompetencia de los desheredados, al ser la cultura escolar:

- La cultura de los dominantes.
- Algo alejado de lo vulgar.
- Prolongación del medio familiar de los elegidos.
- Una distinción de los herederos.
- Un tipo de cultura que "no guarda ningún tipo de relación interna con la naturaleza de las cosas".

El modelo teórico de la reproducción cultural no parece que explique el por qué algunos alumnos de las clases "inferiores" tienen éxito en el sistema educativo, ni como, de forma cotidiana, se va "segregando" a los alumnos de esas clases. Ni los centros de enseñanza son instituciones que reproducen la ideología dominante, al ser también agentes decisivos en su construcción, ni los estudiantes son meros receptores de los contenidos y valores que la institución propugna, ni el colectivo docente es uniforme aunque deban al sistema de enseñanza su éxito

⁷³ Pujade-Renaud, Cl. (1977): Du corps enseignant. *Revue Française de pédagogie* (París, Institut national de recherche pédagogique), nº 40, juillet-août-septembre, p. 45.

social y su cultura (Bourdieu⁷⁴ en Torres 1996 a, p. 95). El uso de mecanismos como los de la violencia simbólica no implica el que no exista otro tipo de culturas dentro del sistema escolar además de la cultura de clase dominante. El modelo de reproducción tiene una serie de limitaciones entre las que pueden destacarse (Flecha, 1994, p. 104): (1) No se describe a los agentes sociales a no ser como consecuencia de la acción que ejercen sobre ellos las estructuras. (2) No explica la multitud de cambios que se produce en el sistema escolar. (3) Los movimientos sociales no aparecen como factores que posibilitan la actividad transformadora. (4) No contiene un concepto de autorreflexión ni de diálogo intersubjetivo capaz de orientar la acción. (5) Se ignora el análisis sociológico de la noción de individuo o de identidad. (6) El nivel de autoconciencia crítica es reducido y no se analiza los efectos sociales del modelo.

Las teorías de reproducción resaltan el papel de los determinantes estructurales como favorecedores de la desigualdad económica y cultural olvidándose de las resistencias que los agentes educativos manifiestan. Las teorías de la "producción" resaltan las prácticas contrahegemónicas que se dan en el sistema escolar ahondando en la comprensión de las construcciones subjetivas de los estudiantes. El concepto de resistencia y conflicto se ofrecen como puntos de partida frente a la visión pesimista de la reproducción irremediable (Torres, 1996 a, p. 113).

En la investigación etnográfica de Willis (1988) se distinguen dos grupos de adolescentes: los "colegas" (*lads*) y los orejas agujereadas (*ear oles*). Los primeros son un grupo de procedencia obrera que crean su propia cultura de clase opuesta a la cultura oficial. El otro grupo está compuesto por alumnos sumisos que acatan las reglas de la institución. Ante los contenidos culturales oficiales los colegas crean la cultura de la "masculinidad", cuya característica principal es la defensa del trabajo físico y el desprecio de la cultura intelectual "afeminada" propia del otro grupo. Se trata de una actitud antiescolar que no modifica el *status quo* social al mantener las relaciones de producción que reproducen la división del trabajo entre lo intelectual y lo manual. Es una resistencia que interesa a los grupos dominantes puesto que no ofrece soluciones distintas a las existentes para que todo siga igual. En las teorías de la resistencia se integran la teoría social neomarxista (ligadas a la escuela de Frankfurt) con nuevas corrientes psicológicas y estudios etnográficos para poder reflejar la dinámica de acomodación y resistencia en los grupos contraculturales, ya sea dentro o fuera de las escuelas.

⁷⁴ Bourdieu, P. (1966), " Democracia y educación: escuela conservadora y escuela liberadora". En: CANCELO, M. (Comp.)(1988), *La enseñanza reproductora y/o transformadora*. Santiago de Compostela. Coordinadas.

La alternativa al sistema escolar de vías académicas diferentes se le conoce como educación comprensiva (unificada, polivalente o integrada), cuyos orígenes suelen situarse en la aparición de los *High Schools* estadounidenses a mediados del siglo XIX. La educación comprensiva se basaba en el principio de igualdad, criticando el carácter selectivo de los sistemas educativos y la existencia de bachilleratos con la finalidad exclusiva de preparar los estudios universitarios (Viñao, 1997, p. 10). La escuela comprensiva comprende un período que va desde los 11/12 años hasta los 15/16 años y según Gil Villa (1994, p. 118 y ss.) tiene como objetivos más importantes: a) eliminar la selección temprana al retrasar la separación de los alumnos en ramas diferentes, b) evitar la elección temprana sobre el curriculum común o diferenciado, c) impedir la diferenciación de los alumnos por grupos en función de su capacidad o rendimiento. La enseñanza en común de todos los alumnos puede suscitar que la elección se realice en función de las preferencias de los alumnos, de un curriculum igual para todos o se busque una solución intermedia donde aparezcan un conjunto de asignaturas comunes obligatorias y otras sean optativas.

La implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como tronco común de escolarización de los 12 a los 16 años requiere aplicar unas medidas de desarrollo curricular progresista, fuertes inversiones en educación, confección de mapas escolares precisos, ajuste de plantillas, claridad en las propuestas. y nos encontramos con centros diferenciados para los alumnos con 12-14 años y 14-16 años, mucha terminología sin claras propuestas respecto a la transversalidad y los valores, poco presupuesto y limitaciones en la opcionalidad (Zufiarre, 1995). Las propuestas descentralizadoras para que cada centro se singularice ocasiona, al impartirse cada ciclo de la ESO en distintos centros, problemas en la transición de un centro a otro y en la continuidad pedagógica que permiten discutir la calidad del sistema educativo (Gimeno Sacristán, 1996 a, p. 43). La diferencia de calidad entre la enseñanza pública y privada depende de la política educativa y se está en tiempos de neoliberalismo económico y de desregulación siendo el sector privado quien selecciona y segrega a los mejores realizando las suficientes inversiones para, como mínimo, facilitar sin interrupciones el desarrollo de la ESO en un mismo centro. En esta comunidad autónoma, el Gobierno Valenciano⁷⁵ ha establecido una serie de normas que regulan la coordinación docente de la etapa de Secundaria Obligatoria entre centros de Educación Primaria y los de Secundaria pero difícilmente se pueden establecer medidas de coordinación cuando no se ha tenido en cuenta que:

⁷⁵ DOGV: Orden de 24 de julio de 1998

- Los profesores de Secundaria no han puesto en prácticas sus propios proyectos curriculares y los han podido valorar.
- Existen diferentes subculturas profesionales.
- La movilidad del profesorado, en algunos casos, imposibilita el normal desarrollo de esa coordinación.
- La falta de ajuste entre los horarios de funcionamiento de los distintos centros no facilita el encuentro entre los docentes.

La interdependencia entre lo social y lo individual es indiscutible y es en la relación con los otros donde se afirma y realiza el sujeto (Taylor, 1993, p. 54) y donde se va cimentando la experiencia de un mundo externo (in)estable (Giddens, 1997, p. 70-71). Con relación a esa interdependencia Habermas (1992, p 61 y ss.) sintetiza la convergencia entre tres tradiciones teóricas -la psicología analítica del yo, la psicología cognoscitivista y la teoría de la acción influida por el interaccionismo simbólico - en los siguientes puntos: 1º La capacidad de acción de un sujeto adulto así como su capacidad lingüística son el resultado de la integración de distintos procesos. 2º Existe una lógica de desarrollo que sigue una secuencia irreversible de estadios cada vez más complejos, donde se intercalan fases de desestructuración que preparan el dominio de otras venideras. 3º En el proceso de formación del sujeto adulto viene caracterizado por una creciente autonomía adquirida en su contacto con la realidad de la naturaleza exterior, la estructura simbólica de una cultura y sociedad y de las propias necesidades, instintos y del cuerpo. 4º La identidad del yo se genera a través de la socialización, apropiándose de generalidades simbólicas, y una posterior individuación que le permite una creciente autonomía de los sistemas sociales. 5º Existe un mecanismo de interiorización que permiten la conversión de las estructuras exteriores en interiores.

Las competencias personales y los procesos cognitivos regulan las relaciones entre iguales y son la base sobre las que se crea las redes sociales y el grado de aceptación o rechazo de un individuo dentro del grupo. Dichas relaciones se verán influenciadas por el status social y los apoyos sociales que los alumnos posean dentro del grupo y su adaptación social y escolar será un indicador del nivel de (des)ajuste y del éxito/fracaso académico. La incorporación a un nuevo ambiente, como es el escolar, supone para cualquier persona una situación de respuesta adaptativa que será mas o menos gravosa en función de sus propias posibilidades y de las condiciones de todo tipo que posee el nuevo hábitat que le recibe. Por tanto, la aceptación o rechazo de quien se ha incorporado a la vida escolar es una situación que se da por razones individuales (Siguan, 1998, p. 119).

Díaz-Aguado (1996, pp. 90-91) cree que, además de los efectos del status individual y de los apoyos sociales sobre las relaciones sociales, se deben de estudiar otras condiciones que afectan a la adaptación de minorías como pueden ser:

- La distribución intergrupala que se realiza en cada grupo: una distribución similar de alumnos de cada grupo incrementa el contacto entre ellos aunque el valor de las interacciones depende de su naturaleza cualitativa.
- La comprensión de las diferencias sociales por parte de los estudiantes explica las distintas percepciones que se tienen del otro.
- El tipo de relaciones de amistad que ayudan a mejorar o perjudican las actitudes interétnicas en función de que sean esas relaciones cercanas o superficiales.

Lo cierto es que si es necesario la incorporación de contenidos curriculares y materiales específicos para favorecer la integración de niños y niñas inmigrantes también se necesita la modificación de muchas actitudes y comportamientos en las aulas que impiden un acercamiento sano a otras culturas y limitan, cuando no obstaculizan, la adquisición de la competencia necesaria para garantizar que el éxito escolar sea una realidad alcanzable para todos.

4.3.2.5.1. Capital lingüístico y clase social

Hay un acuerdo muy extendido entre los profesores y profesoras en el que se ve al lenguaje como un factor crucial en la educación de cualquier niño o niña pero hay bastantes disonancias sobre como se relaciona el lenguaje y la educación. Los alumnos se sienten acompañados o se enfrentan frecuentemente con el lenguaje: con la lengua hablada del profesor o profesora, con la lengua de sus compañeros y compañeras, con la lengua en que está escrito sus libros, etc. También se sabe que el lenguaje está relacionado con el pensamiento, el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo y que los niveles superiores de pensamiento abstracto están apoyados por éste.

Es frecuente oír que “todo profesor es profesor de lengua” o que “el fracaso en la educación es un fracaso lingüístico” pero más que hablar de fracaso lingüístico de un alumno o alumna, sería preciso hablar de barreras sociolingüísticas

entre los alumnos y el sistema educativo (Stubbs, 1984). En cualquier caso, se debe tener cuidado con simplificar en exceso las relaciones entre lenguaje, clase social y éxito educativo aunque parece claro que el lenguaje es importante en la educación porque socialmente lo es. Un importante hecho social es que los niños y niñas de las clases trabajadoras no rinden en la escuela tan bien como los de clase media. Así para Bernstein (1974, p. 585) los conocimientos en la sociedad están desigualmente repartidos y es el sistema de clases quien ha impedido la comunicación entre las sociedades y ha establecido una jerarquización de la escala de valores. La socialización es un proceso a través del cual se adquiere una determinada identidad siendo el lenguaje el principal factor que interviene en ese proceso. El éxito o fracaso en la escuela dependería del código lingüístico que los alumnos utilizan y es a través de las relaciones sociales como desarrollan su comunicación. El código define un conjunto de características gramaticales que se corresponden con una forma determinada de comprender la realidad y de relacionarse con ella. Diferencia entre código restringido y código laborado. El primero, utilizado en las relaciones sociolaborales, es propio de la clase baja y se caracteriza por frases cortas y gramaticalmente simples con un léxico pobre al que se le suele incorporar un subcódigo que consta de símbolos gestuales y paralingüísticos. El código elaborado es propio de clases altas y predomina en las relaciones escolares: con este código se expresan los profesores y es en el que está escrito el libro de texto. Para Labov (1985, p. 145) el concepto de privación verbal es un mito no apoyado en pruebas lingüísticas ni antropológicas y carece de fundamento en la realidad social. Se interpretan las diferencias como deficiencias. Las lenguas y dialectos anormativos son sistemas lingüísticos complejos y coherentes y no existe razón lingüística por la que, dichas variedades de lenguaje, no puedan ser los medios de instrucción en las escuelas y el sistema más sensato para iniciar la instrucción básica.

Para Basil Bernstein (1990 p. 25-26) las teorías deberían de ser capaces de tratar la reproducción, la transmisión y la adquisición de la cultura. Es fundamental distinguir entre lo transmitido (*relaciones con*) y la transmisión (*relaciones dentro de*); las teorías de la reproducción y resistencia, estudian con detenimiento lo transmitido y sus consecuencias para los sujetos pero no penetran en el análisis de la transmisión. La teoría de Bernstein explica cómo las relaciones de poder y la división social del trabajo (los rasgos macrosociales) están presentes en las prácticas de las distintas agencias educativas. La escuela y la familia son los lugares microsociales de interacción donde se realiza la producción y la reproducción de las formas culturales básicas de una sociedad así como de las formas particulares de conciencia de los individuos y tiene en cuenta que:

1º Los factores de clase regulan las formas concretas de comunicación en la familia es decir, el código sociolingüístico de los niños y niñas.

2º Es necesario realizar un análisis - un análisis micro - de los procesos que en las escuelas realizan la transmisión cultural.

3º-Las agencias educativas no funcionan del mismo modo sino que tienen una lógica específica que hay que diferenciar.

La correlación entre capital lingüístico y clase social se vuelve más compleja si se añaden otros criterios de clasificación referidos a minorías. El grupo inmigrante se articula a la sociedad receptora desde un capital lingüístico comparativamente deficitario, bien porque emplea una lengua distinta o bien porque utiliza variantes de menor prestigio lo que puede significar, trasladado a la escuela, en una menor comprensión de los contenidos, formas diferentes de integración al grupo y de relación con los profesores (Dolores Juliano, 1993, p. 51). En el plano social la existencia de vínculos familiares, como los observados entre los marroquíes, facilita la utilización de códigos restringidos que refuerzan a su vez los lazos de pertenencia a esa comunidad.

4.3.3. El constructivismo de la Reforma

Gran parte de los principios constructivistas de la Reforma se corresponden con aquellos que integran la teoría de Jean Piaget. Este investigador se ha ocupado fundamentalmente del estudio de la construcción, a lo largo de seis estadios o períodos de desarrollo, de las estructuras mentales que son las formas de organización de la actividad mental (Piaget, 1977, p. 14 y ss.). Está interesado en la explicación de principios y procesos generales de funcionamiento (asimilación, acomodación, equilibrio, adaptación, etc.) pero no ha considerado suficientemente los contenidos específicos, ni las situaciones particulares.

Piaget asume que el fin principal de la enseñanza es desarrollar la inteligencia y las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar construyendo estructuras (Piaget, 1981, p. 37), ya que, el dominio de dichas estructuras es lo que permite la comprensión de los diferentes contenidos. La inteligencia es un proceso interno e individual y la educación familiar o escolar puede favorecer los procesos que se dan en el desarrollo de la inteligencia pero no se deri-

van de ellas. El binomio escuela / entorno desaparece y el conocimiento es definido como una abstracción psicológica (Torres, 1996 a, p. 43).

Cesar Coll (1992, p. 13), uno de los principales expertos teóricos de la Reforma, define los contenidos como "el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización". En esta definición la representación del mundo social viene restringida por quien selecciona los contenidos apareciendo éstos como legítimos y excluyendo por tanto aquellos otros que no son dignos de transmisión. También los contenidos se muestran como algo que se da "desde fuera", como algo ajeno a los que intervienen e independiente del contexto. Otros investigadores como Dewey (1995, p. 91) o Bruner (1987), prestan mayor atención a los procesos sociales y culturales y su relación con el desarrollo individual. Para Bruner (op. cit., p. 64), determinados ambientes facilitan el desarrollo cognitivo y es la limitación de la herencia biológica y no de las distintas culturas la que hace que se produzcan modos de pensamiento independientes.

4.4. El último cambio de política educativa

En este país el pensamiento político actual se ciñe salvo desviaciones ocasionales a lo que Mcharthy (1994) define como pensamiento neoconservador siendo sus intenciones⁷⁶ en el nuevo marco político:

- El fin de los "privilegios" de las minorías y su crítica al gobierno socialista que le precede señalándolo como un "ogro filantrópico" que ha perjudicado la enseñanza pública.
- La vuelta a los valores "tradicionales" y de los que todos los alumnos están necesitados. Las tradiciones siempre tienen guardianes únicos conocedores de la doctrina transmitida en forma de aprendizaje (Giddens, 1998, p. 56). La vuelta a concepciones de este tipo supone la falta de cuestionamiento de los clásicos modelos de sociedad (Torres Santomé, J., 2001, p. 29).

⁷⁶ Los entrecomillados que aparecen a continuación corresponden a la conferencia "Educación y cultura: calidad y libertad" pronunciada el 26 de mayo de 1997 en el Club Siglo XXI de Madrid por D^a Esperanza Aguirre, anterior titular del M.E.C.

- La crítica a la “perdida de calidad de la enseñanza”. La libertad de elección de centros por parte de los padres “estimularía” a los centros a mejorar su calidad con el fin de atraer a más alumnos.
- La exigencia en el incremento del “nivel escolar” ya que la comprensividad se ha traducido en un “descenso generalizado” del nivel de conocimientos de los alumnos.
- La inclusión de determinadas asignaturas en el curriculum (polémica sobre humanidades) por producirse “un empobrecimiento pavoroso de los planes de estudio”.

Estas propuestas programáticas se han traducido en el 2002 en un nuevo episodio de cambio curricular surgido por iniciativa del Partido Popular⁷⁷ y que afecta de lleno al proceso educativo de todos los estudiantes y a la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida. En el caso de la L.O.C.E.⁷⁸ (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) no se parte de un diagnóstico riguroso que sirva de elemento de debate con carácter previo a la adopción de medidas (Tiana Ferrer, 2003 p. 83) y es la respuesta al progresivo abandono oficial de la Reforma socialista que necesitaba de unos cambios, que bien, o no han llegado o precisaban de un mayor período probatorio (Pérez Gómez y Sola Fernández, 2003, p. 77 y ss.).

Junto al “confesionalismo tardío” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 65) que recoge la “Ley de Calidad” se entrevé dos grandes líneas ideológicas que la enmarcan (Torres Santomé, 2003, p. 77 y ss.): 1º Apuesta por modelos económicos neoliberales que potencia la enseñanza privada y transforma el sistema educativo en un gran mercado. 2º Se defienden concepciones conservadoras de la vida social que suponen un mayor control y jerarquización del sistema educativo y la acentuación de los sistemas de evaluación externa de los centros. Se presenta esta Ley como un marco normativo necesario “para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica” y que tiene como objetivo esencial “el logro de una educación de calidad para todos”. Entre los propósitos que se marca esta nueva disposición y que tienen relación con nuestra investigación destacan:

⁷⁷ El contenido de esta Ley ha tenido la oposición de los grupos progresistas y nacionalistas del Congreso, la CEAPA, los sindicatos mayoritarios, colectivos de intelectuales y los M.R.P. acusando al Gobierno de aprobarla sin que exista diálogo. Es una Ley que no compensa las desigualdades, es selectiva, privatizadora e impone la religión como sistema de adoctrinamiento.

⁷⁸ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, Martes, 24 de diciembre 2002., págs. 45188-45220

- universalizar la educación y la atención a la primera infancia. El sistema educativo comprende la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria. La educación preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia (0-3 años) y posee carácter voluntario para los padres, atendiendo las administraciones competentes las necesidades que concurren en las familias ofertando plazas suficientes para atender la demanda (Art. 10).

El gobierno optará previsiblemente por la suscripción de convenios, conciertos y subvenciones con centros privados para su desarrollo dada la escasez de esta etapa en centros públicos. La educación de nuevo aparece como una mercancía donde “lo privado” extiende su influencia a lo largo de todo el proceso de enseñanza y es de esperar, ante la insuficiencia en la oferta de plazas, que los criterios de admisión –explícitos o implícitos- no beneficien a los (inmigrantes) pobres.

- mejorar el nivel medio de los conocimientos de los alumnos.

El Gobierno fijará las “enseñanzas comunes” que constituyen los elementos básicos del currículo (Art. 8) y promoverá la “cultura del esfuerzo”, porque sin esfuerzo ni exigencia personal no hay aprendizaje (exposición de motivos).

No se habla de cómo motivar al alumno aspecto prioritario en alumnos y alumnas que se enfrentan a ambientes desconocidos y alejados de su realidad. Tampoco se especifica como se van a lograr esos objetivos y que medios van a utilizarse.

- reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria

Es conocido que determinados estudiantes se “caen” del sistema educativo antes de llegar a la E.S.O. y que el absentismo escolar se da con mucha frecuencia entre los niños y niñas marroquíes a partir de los 13 años debido, entre otros factores, a la escasa comunicación entre los padres de alumnos inmigrantes y los profesores de sus hijos e hijas, ¿cómo se fomentará esta comunicación?.

- crear nuevos itinerarios en la E.S.O y establecer en esta etapa medidas de apoyo y refuerzo

Se crearan “grupos de refuerzo” dirigidos a aquellos alumnos de 12 y 13 años que ofrecen un peor rendimiento (Art. 25). Los inmigrantes con desconocimiento total o parcial de la lengua española podrán ser escolarizados en “Programas de lengua y cultura” y de “Aprendizajes Instrumentales básicos” (Art. 42). Se establecerán programas de iniciación profesional para aquellos / as estudiantes de 15 y 16 años que opten por no cursar los itinerarios ofrecidos (Art. 27).

La segregación del alumnado en itinerarios como los previstos generarán desde el principio una clasificación que responde más a criterios de clase social, género y etnia que a los de atención a la diversidad. Si los itinerarios no se contemplan como una opción didáctica transitoria y se realizan en función del rendimiento académico pueden generar la formación de un sistema paralelo arbitrado desde fuera de los centros, facilitando los procesos sociales de clasificación y selección. Además de las repercusiones que puede suponer su desarrollo sobre la estabilidad del profesorado, instalaciones, etc., si se contemplan de una forma poco flexible y cerrada, y no se incrementa los recursos disponibles, será muy difícil el trasvase de unos itinerarios a otros y se etiquetará a los alumnos por el itinerario elegido y a los centros por su oferta académica.

En el caso de que los alumnos y alumnas opten por un programa de iniciación profesional y su progreso les permita seguir estudiando, serán los mayores candidatos a la Formación Profesional específica estableciéndose de nuevo las dos vías de diferenciación de estudios.

- ampliar la atención educativa a la población adulta. Se desarrollaran programas específicos de lengua castellana y de otras lenguas cooficiales para facilitar la integración de la persona inmigrantes (Art. 52).

Se necesita algo más que formación en lenguas para integrar de forma eficiente a los inmigrantes adultos en los circuitos de capacitación profesional o en la red de estudios superiores.

- la integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países.

Para garantizar las condiciones de igualdad y de las mismas oportunidades el Estado establecerá “becas y ayudas al estudio”(Art. 4). Se prestará atención en Educación primaria “a la atención individualizada de los

alumnos, la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar en edades tempranas” (Art. 16). Respecto a los alumnos con necesidades educativas específicas existirá en los centros públicos una “adecuada y equilibrada distribución” y “en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, de raza o nacimiento” (Art. 72). Se pondrán en práctica procedimientos singulares para centros o zonas geográficas que por sus características socioeconómicas y socioculturales resulte necesaria una intervención educativa diferencial, realización de acciones de compensación educativa y en los casos que se precise transporte, comedor e incluso internado gratuito (Art. 41). No se menciona en el texto legislativo:

- Cómo se van a solucionar las dificultades y trabas administrativas para la obtención de becas que tienen la mayoría de inmigrantes, ni tampoco la dificultad existente para el reconocimiento del valor de los cursos seguidos en sus países de origen.
 - Las medidas compensadoras de desigualdades sociales.
 - La discriminación en la admisión de las alumnas (inmigrantes o no) por razones de sexo.
 - Cómo se va a evitar la concentración de estos alumnos en los centros públicos debido a las propias prácticas de los centros concertados o a las legislaciones locales.
 - La obligatoriedad de la educación infantil.
 - Las implicaciones que suponen para ellos y ellas la aceptación de algunas de las normas de convivencia y de sus límites.
- intensificar los procesos de evaluación orientando “más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados” (Título VI).

Si se estudian sólo los resultados finales podrán establecerse diferencias entre los centros pero no se realizará un diagnóstico de las diferencias del alumnado, de las plantillas de los profesores, de los recursos utilizados, etc.

- conferir “ a las enseñanzas de las religiones y de sus manifestaciones culturales, el tratamiento académico que le corresponde por su importancia para una formación integral”(exposición de motivos).

En la Disposición adicional segunda se establece el marco regulador del “área o asignatura” de Sociedad, Cultura y Religión que com-

prende dos opciones, una confesional y otra no, y ambas tendrán peso específico en el expediente del alumno. Dejando a un lado las reflexiones personales que suscitan esta medida - en torno al laicismo en la escuela y la relevancia cultural y educativa de lo religioso- parece incomprendible que, su introducción, condicione el currículo de la enseñanza obligatoria y se configure como un área o asignatura con valor propio, cuando su valor como hecho religioso (me refiero a la opción no confesional) debería situarse como contenido transversal en todas las áreas. En cualquier caso, la hegemonía en la escuela de la iglesia católica sobre otras religiones se mantiene, entre otros motivos, debido a que la Administración Educativa no tiene, ni puede tener, profesores / as de las distintas confesiones religiosas en todos los centros.

CAPÍTULO V

La escuela multicultural

Por multiculturalidad podemos entender aquel concepto que se refiere a la coexistencia entre grupos culturalmente diferenciados situados en un mismo territorio (Puig y Moreno, 1991, p. 15), reflejando una visión estática de las relaciones sociales sin matices cualitativos. Las relaciones entre grupos culturalmente diferentes varían de una época a otra, de un país a otro, pero gran parte de los problemas que se suscitan en los (des)encuentros pluriculturales son hechos que reaparecen a lo largo del tiempo con matices nuevos. La cohabitación, con o sin estridencias, entre culturas es un fenómeno social que puede agruparse bajo el término de “discontinuidad social” (Hannoun, 1992, p. 37) y que viene a reflejar los antagonismos y encuentros entre distintas estructuras o corrientes sociales. La aparición del concepto *multiculturalismo*, lo ve Torres Santomé (2002, p. 71), como una estrategia que desarrollan las sociedades frente a la pluralidad para evitar los conflictos y tensiones entre comunidades culturales y políticas diferentes situadas en un mismo territorio.

La escuela ha ido siempre detrás de las demandas sociales y se ha guiado por las propuestas de la cultura moderna como faro orientador que iluminaba su quehacer diario. El sujeto se muestra fragmentado, con entidades diferentes en diferentes momentos que en la escuela se escenifica como una ruptura de lo que debe ser el buen alumno de la modernidad y se muestra en desacuerdo con unos patrones de desarrollo establecidos. A ese yo múltiple, hay que añadir, un futuro incierto, unas pautas sociales cambiantes y a menudo contradictorias y una cultura escolar cargada de pautas barrocas, organización rígida y contenidos que responden a una visión descontextualizada con problemas de convivencia dentro del espacio social escolar derivados, entre otros, de las diferencias culturales y las relaciones de desigualdad provocadas por la uniformidad cultural. Por otra parte, el concepto antropológico de cultura, de revitalizada actualidad, desmoviliza las prácticas reproductoras del curriculum establecidas donde se resume las pautas culturales esenciales al incluir y poner, en el mismo nivel, cualquier componente cultural como digno de ser reproducido desbordando los límites del saber encorsetado de las materias clásicas. Cultura popular, cultura identitaria, cultura culta, se mezclan y superponen confundándose sus expresiones sin saberse donde acaba o se inicia cada una de ellas. Se convierte en tradición o mito lo que se recuerda como heredado adquiriendo el status de contenido “a reproducir”.

La educación multicultural es una respuesta necesaria a los complejos cambios que se han producido en las sociedades democráticas actuales, que trata de compaginar la atención a las distintas sensibilidades culturales con la reproducción de aquellos saberes básicos que permiten a la sociedad su perpetuación, pero es también, como dice Torres (1997, p. 30),

"reconocer explícitamente que no vivimos en un mundo homogéneo ni igualitario; supone subrayar que hay diferentes culturas y que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder. Aceptar que se lucha por lograr una mayor justicia social en el reconocimiento de la diversidad obliga a elaborar estrategias que contribuyan a contrarrestar y a eliminar las situaciones estructurales y las condiciones que crean la dominación de unas culturas sobre otras, de determinados colectivos humanos sobre otros etiquetados como diferentes e inferiores."

Tendríamos que diferenciar la noción de "multiculturalidad", como algo que se da en la realidad y es inevitable, del multiculturalismo como programa ideológico. Los objetivos del multiculturalismo consisten frecuentemente en mantener el particularismo de grupo basado en la propia autoafirmación para sobrevivir y puede conducir en el plano social, a la formación de guetos como forma de aislamiento social y fuente de referencias y normas, y en el marco escolar, a la fragmentación de sus prácticas y la segregación espacial produciéndose el cierre de los horizontes culturales (Hannoun, 1992, p. 99). En el caso del Estado español, no puede perderse de vista al hablar de la educación multicultural, el proceso de desarrollo que se ha seguido y su reflejo en el ámbito académico, que contrasta con la concepción que actualmente se está utilizando; su uso inicial se refería a la necesidad que tienen los estudiantes de estar preparados lingüísticamente para poder competir con sus homólogos europeos en la construcción de una nueva Europa (García Castaño y otros, 1999, p. 219). La educación multicultural ha podido aparecer en España como una forma de comprender y hacer visible la diversidad social pero en opinión de García Castaño y Pulido Moyano (1993 a, pp. 68-69) tres son las razones que tienen relación directa con la aparición de este término:

- La presencia de inmigrantes del Tercer Mundo que se asocia con la pobreza y marginación.
- La pertenencia de España a la Comunidad Europea donde es necesaria una educación multicultural para poder rivalizar por los puestos de trabajo.
- La posibilidad de nuevos campos de estudios que ofrece a profesionales de la educación en busca de reconocimiento académico.

La Educación antirracista nace en los años ochenta como un intento de profundizar en las propuestas de la educación multicultural, criticando la sociedad racista en la que se vive y, contempla la educación, como un instrumento que ca-

pacita a las personas para luchar contra aquellas prácticas y estructuras que contribuyen a mantener el racismo (Torres Santomé, 1997, p. 32). García Castaño y otros (1993 b, pp. 92-93) describen la diferencia entre la educación multicultural y la educación antirracista:

"Frente al liberalismo que enfatiza la libertad de pensamiento y acción que posee cada individuo, sustentador de una educación multicultural que persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación, encontraríamos en el caso de la educación antirracista, una ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política."

Puede ocurrir, como dice Hernández (1997, pp. 38-39), que una educación basada en un enfoque multiculturalista, se aproxime a las perspectivas del *meeting pot* en lo que se refiere a la propuesta de presentar al alumnado un currículo próximo a su realidad ya que pierden de vista los planteamientos globales que envuelven cualquier fenómeno, afectando a sus posibilidades posteriores de éxito y promoción social. La construcción de la realidad implica la enseñanza de un saber en las escuelas que se aleje de la idea de una identidad cultural reduccionista contemplando las siguientes consideraciones:

- Cuestionar la realidad basada en verdades únicas y permanentes.
- Conocer qué concepciones rigen cualquier fenómeno y a quién representan.
- Preguntarse a quién interesa o perjudica una determinada visión de la realidad.
- Introducir opiniones diferenciadas ante cualquier fenómeno que nos sirva de contraste atendiendo a los argumentos que se dan y no a quien los da, intentando conocer los intereses que se esconden tras su razonamiento.

Es imprescindible, por tanto, formular discursos y prácticas que se alejen de determinismos esencialistas en las que el multiculturalismo se apoya y apostar en la escuela por una educación multicultural crítica que tenga como principales premisas (Torres Santomé, 2002, p. 75): a) El reconocimiento social de los grupos oprimidos y su papel en la historia, evitando los "(...) centrismos". b) Hacer de la tolerancia y el respeto mutuo los principales ejes sobre los que se articulan la construcción de la ciudadanía democrática. c) Ayudar a comprender las situaciones de exclusión y marginación social y su relación con los contextos políticos y económicos en los que se desenvuelven.

La puesta en práctica de políticas sociales, para dar respuesta a la situación de multiculturalidad, ha tenido su respuesta paralela en aquellos modelos que desde los centros educativos se han iniciado y que voy a sintetizar en cinco actitudes de relación entre culturas.

5.1 El monoculturalismo o el modelo asimilacionista.

Si el asimilacionismo social plantea una absorción social de hecho en la que una identidad étnica desaparece fagocitada por otra mayoritaria y dominante, la asimilación escolar supone una unificación cultural donde se diluye el derecho a la diferencia con relación a una supuesta incompatibilidad cultural en la que la aculturación⁷⁹ se reduce a un proceso de pérdida identitaria asimétrica. Las formas de relación social se reflejan en la escuela de modo que no se reconocen las diferencias culturales de sus miembros, sirviendo de eco a aquellos planteamientos asimilacionistas que se dan en el contexto social al que sirve (Corson, 1995). Este modelo se relaciona con el fenómeno migratorio y supone el cambio de los estilos de vida de los recién llegados a los de la sociedad receptora (Juliano, 1993, p. 39).

La estructura y los valores del sistema educativo permanecen inalterables a pesar de contar con un alumnado con otras características culturales. La cultura dominante establece un mismo currículum y organización escolar para todos, prevaleciendo unos criterios que se consideran universales y que son reflejo de posiciones unilaterales, sin que exista ningún tipo de intercambio cultural.

La multiculturalidad social en un primer momento no se manifiesta en la escuela salvo a través de los adjetivos de indiferencia o segregacionismo. Indiferencia hacia las características específicas de otras culturas, segregacionismo al tratar de aislar las nuevas poblaciones “problemáticas” en centros separados o en aulas específicas para que no contaminen la estructura existente. El diseño de programas dirigidos hacia los que se ven como diferentes se basa en la teoría del capital humano, en la que la educación es una forma de inversión, que puede mejorar

⁷⁹ Según Marina Lovelace (1995, p. 29) la aculturación es un “ proceso que ocurre cuando se establecen contactos culturales entre grupos diferentes e influye en los patrones de una o ambas culturas. Es un “camino de dos direcciones”, y desde un punto de vista individual significa la aceptación y adopción de parte de los comportamientos de la cultura con la que se interactúa”.

las condiciones de vida del individuo y, derivado de ello, de la sociedad en general (Grant y Sleeter, 1988), igualando las oportunidades educativas de aquellos alumnos culturalmente distintos. La extensión del derecho a la educación y de la igualdad de oportunidades se entiende en la realidad escolar como una lógica de eliminación de las diferencias que favorece el mantenimiento de las desigualdades y discriminación de las minorías. La necesidad de que la escuela ofrezca soluciones a las demandas de ciertos grupos minoritarios y abra cauces a las nuevas orientaciones políticas más sensibles a la pluriculturalidad social, junto al elevado abandono y fracaso escolar de los alumnos de los grupos culturales minoritarios (Sales y García López, 1997, p. 53), hacen mutar la orientación monocultural de su sistema, adoptando una serie de medidas complementarias o de compensación que favorezcan la adaptación de las minorías a la cultura dominante. Así Hannon (1992, p. 46 y ss.), al hablar de la escuela francesa, precisa estas nuevas aportaciones:

- Las medidas complementarias afectan a los contenidos referidos a las lenguas y culturas de origen destinados a los alumnos “extranjeros” que se justifican, en parte, por el retorno a sus países de procedencia. Estas medidas no están dirigidas a toda la población escolar por lo que su propio desarrollo contribuyen a profundizar las diferencias.

- Con las medidas compensatorias se pretende igualar las diferentes posibilidades de los alumnos en sus aprendizajes, acercando la cultura de origen a la cultura escolar a través primordialmente del refuerzo de base en la enseñanza de las lenguas. Se trata por tanto de una enseñanza preventiva, que pretende un acercamiento a la cultura francesa de aquellos alumnos de otras culturas y no una compensación entre culturas.

Estas medidas parten de los paradigmas educativos de “privación Cultural y Genético” (Sales y García López, 1997, p. 53). La cultura de origen de las minorías étnicas y culturales se ven como las causantes de los problemas de adaptación escolar y las escasas aptitudes escolares de sus componentes responden a un fondo biológico donde el sistema escolar tiene poca margen de maniobra en sus soluciones.

Si el rendimiento escolar de los jóvenes de los grupos minoritarios es inferior, es debido a la desventaja social en la que se encuentran situados y al esfuerzo que deben realizar en aprender la cultura dominante sin perder su identidad que está menospreciada (Lovelace, 1995, p. 31), dentro de un sistema escolar adaptado al grupo mayoritario con un curriculum monocultural alejado de su experiencia,

una organización escolar cuyas normas les desorientan y unas actitudes del profesorado que destilan, hacia ellos y ellas, indiferencia o ignorancia.

5.2. El modelo de integración cultural

La integración de las poblaciones de origen foráneo se ha realizado en la mayoría de países occidentales de dos formas opuestas (Touraine, 1997, p. 260 y ss.): la asimilación como posición dominante que suele arrastrar situaciones racistas y discriminatorias o la organización de comunidades locales, en las que se integran los inmigrantes pero se constituyen en núcleos cerrados incomunicados. Ambas soluciones no se corresponden con una sociedad multicultural en la que el sistema educativo debe de trazar puentes para lograr el entendimiento y la comunicación cultural entre los distintos grupos que la forman. El modelo integracionista pretende fomentar aquellos valores que enfatizan la tolerancia entre los alumnos desterrando los prejuicios racistas y centrándose en (Sales y García López, 1997, p. 63):

- El reconocimiento de la diversidad social y cultural.
- La generación de actitudes que facilitan la convivencia abriendo la escuela al entorno más próximo.
- La dimensión afectiva de las relaciones entre las personas sin excluir a nadie.

Para Grant y Sleeter (1988), la idea de entendimiento cultural que implica este enfoque se puede hallar en teorías sobre el prejuicio (los niños y niñas tienden a estereotipar ciertas categorías que hacen extensible a aquello que se les parezca) y el autoconcepto (el rechazo a los otros puede deberse a la propia incapacidad de resolver sus necesidades principales). A través de este modelo se generan estrategias para reconocer y respetar las experiencias de todos los alumnos y alumnas, valorando la diferencia como oportunidad de desarrollo colectivo. Como indica Puig i Moreno(1992), un modelo de integración, no es una educación de compensación de los retrasos escolares sino que está orientada en la diversidad cultural y supone adaptarse a las formas de vida de la cultura dominante preservando las características de la propia identidad. En opinión de este autor, además de la integración y la asimilación, existe una tercera aproximación ambivalente en el ajuste de la identidad individual a la diversidad cultural y que refleja una crisis de iden-

tividad que se mueve entre dos polos: los códigos y conductas recibidos de los padres y los de la sociedad receptora.

El papel de la familia se ha reconvertido, modificando la relación identificadora que se sigue en todo proceso de socialización primaria e incorporando a las funciones de la escuela nuevos requerimientos para el que no está preparada y que se aleja de las atribuciones clásicas que hasta ahora había asumido. La traslación de funciones suscita profundas inquietudes entre los profesionales, que tienen que llevar a la práctica ese difícil equilibrio que debe establecerse para favorecer el desarrollo de la personalidad individual, dentro de marcos de referencia que favorezcan una sólida formación en valores democráticos que eviten el encapsulamiento cultural y la anomia social. Los padres, en las sociedades occidentales, se están reconvirtiendo a un nuevo tipo de racionalidad donde han pasado mayoritariamente de ser colaboradores / participantes en los procesos y decisiones de la educación a meros consumidores de opciones entre las que eligen (Gimeno Sacristán, 1998, p. 309). Las relaciones entre padres y profesores no pasan de ser, aunque hay excepciones, contactos formales donde los padres adoptan por un día el papel de sus hijos como buenos alumnos y, reciben a cambio, monólogos sobre proyectos escolares expresados en una jerga técnica que muchas veces no entienden. Los mecanismos de información-relación entre la escuela y la familia marroquí, salvando las discrepancias que toda generalización conlleva, se complican mucho más, no sólo ya, porque arrastran las prácticas escolares conocidas en su país de origen o por el uso de diferentes lenguas, sino por la distinta interpretación de las finalidades de la escuela, el papel que deben representar los profesores, el tipo de relación entre ambas agencias, el desconocimiento del sistema educativo, etc.

La familia para el inmigrante es un antídoto contra el desarraigo pero también es un factor poderoso que contribuye a su adaptación individual en la escuela; lo expresado no sería un ejemplo a concretar en unos determinados colectivos, como son los que forman los emigrantes y/o los pobres, sino fuera muchas veces por la marcada diferencia entre la cultura familiar y la escolar. Hannoun (1992, p. 32-33), comenta la discontinuidad existente entre los modelos familiares y los modelos escolares que comportan frecuentemente para los alumnos referidos las siguientes consecuencias: 1) Un mayor esfuerzo de adaptación a la cultura escolar. 2) La profundización del retraso escolar, vivido a veces como una situación de inferioridad, respecto a sus compañeros 3) Como efecto de las dos primeras consecuencias y derivado de las prácticas de selección de la escuela, recibirán de ésta la etiquetación de "malos alumnos", provocando en ellos el rechazo al sistema escolar. La posible contribución al "éxito escolar" de los hijos en las familias

también se ve reflejado en la incidencia que tienen sobre el comportamiento de éstos a la hora de realizar sus tareas escolares. Siguan (1998, p. 104), en un estudio realizado entre alumnos autóctonos y extranjeros de centros considerados de niveles socioculturales bajos, observa diferencias significativas entre los primeros, que declaran que sus padres le ayudan siempre, y el grupo de inmigrados, que le dedican poca atención debido a que no entienden las tareas o a su falta de tiempo.

Las críticas efectuadas al modelo de integración se dirigen, a pesar de mejorar las relaciones interpersonales entre los sujetos, a la falta de juicio crítico contra las estructuras políticas y sociales favorecedoras de las desigualdades sociales que toleran, cuando no fomentan, las discriminaciones de todo tipo y se queda en un tratamiento superficial de aquellos prejuicios y estereotipos que trata de combatir. La defensa de la resolución de las situaciones de conflicto que se dan en la escuela de forma pacífica, que convergen en la creación de un clima positivo analizando los factores que lo provocan, se alterna con un enfoque de compensación propio del modelo asimilacionista (Sales y García López, 1997, p. 64).

5.3. El pluralismo cultural o la validez de las culturas de las minorías.

Si la asimilación supone la desaparición de las minorías y la integración el reconocimiento de la existencia de dos o más grupos con patrones culturales diversos, el pluralismo cultural ve en cada cultura de los grupos minoritarios un valor que hay que conservar proyectando las diferencias entre ellas como una forma de evitar el etnocentrismo. El problema es que "el pluralismo cultural no es reflejo de un pluralismo estructural, que no existe, ni es la manifestación de una estructura simétrica de poder entre los grupos étnicos, clases, que fracciona, aísla y margina a ciertos grupos y minorías para hacerles servir a otros y asegurar la dominación de clase o de grupo en el poder" (Calvo Buezas, 1993, p. 50).

En el mismo espacio escolar se pretende la comunicación entre las distintas culturas pretendiendo dar a las futuras generaciones una oportunidad para elegir el tipo de enseñanza que se quiere alejándose de la dominación de otros grupos mayoritarios. Jordán (1992, p. 102) expresa dos razones por las que muchas minorías se han refugiado en este modelo: la primera se basa en el desengaño producido entre lo esperado y lo sucedido realmente al seguir procesos de asimilación bajo la promesa incumplida de la igualdad de oportunidades sociales; la segunda,

por el eco que sobre su propia identidad supone el realce y el reconocimiento de sus propios valores en las sociedades actuales. Losada (1992, p. 133), reafirma la idea de que para que exista igualdad de oportunidades se deben tener en cuenta los factores políticos y económicos que existen en la sociedad, de lo contrario al sistema escolar no se accede en las mismas condiciones y separa el pluralismo cultural, que supone reconocimiento e intercambio cultural, de la integración, que sólo se logra cuando existe una verdadera participación de los inmigrantes en todos los aspectos de la vida del país receptor. Centrarse únicamente en el reconocimiento de ciertos grupos sociales evitando explicar la situación de marginalidad y subordinación de los mismos es caer para Torres Santomé (2002, p. 72) en un “pluralismo superficial” que, en ocasiones, incrementa su situación de exclusión.

Mientras los modelos de asimilación e integración tienen como fin último la homogeneización cultural, aunque empleando distintas estrategias educativas (uso de las lenguas, curriculum, material) y requieren, en el caso de la integración, diversas actitudes de los profesores, el pluralismo pretende la afirmación de las culturas minoritarias criticando el racismo institucional a través de una educación antirracista donde el profesor no rehuye las situaciones de conflicto ni de enfrentamiento con el racismo (Bell, 1983). A pesar de intentar alejarse de la homogeneización cultural, el pluralismo, al tratar de acentuar las diferencias, puede caer en el mismo proceso homogeneizador que el aislacionismo, convirtiendo la cultura en algo hermético y estático (Sales y García López, 1997, p. 65). También hay que fijarse en las distintas formas en la que la escuela transmite las distintas culturas a lo largo del tiempo y en el trato diferenciado hacia los distintos miembros que forman la pluralidad (García Castaño, Pulido y Montes, 1993 b, p. 88).

En Estados Unidos la visión del pluralismo cultural en los centros educativos se ha relacionado con el concepto de etnicidad. La propuesta de elaboración de un curriculum multiétnico (Bullivant, 1981), dirigido a todos los ciudadanos, se propone transformar el ambiente escolar en todos sus parámetros para lograr la igualdad étnica en un contexto de diversidad cultural.

5.4. La competencia en dos culturas diferentes.

Según este modelo, la educación multicultural debería formar a los sujetos en aquellas competencias referidas a dos culturas diferentes. Es una reacción de

rechazo de los grupos minoritarios a la imposición asimilacionista de la cultura dominante y aboga por la participación de las minorías en las ventajas y oportunidades que les brinda el Estado sin perder su identidad cultural o su lengua (Morrill, 1987).

Entre las competencias culturales que pueden destacarse en este enfoque sobresale el papel de la lengua como elemento destacado de comunicación entre dos culturas (Brennan y Donoghue citado por García Castaño y otros, 1993 b, pp. 89-90). Si bien no hay que reducir la cultura de un individuo a la lengua que habla, ésta representa un conjunto de cosmovisiones de quien la utiliza, proyectándose como elemento de su identidad y motivo cultural diferenciado. Para Sales y García (1997, p. 29), el idioma es el primer rasgo diferenciador entre grupos culturales que conviven y el grado de relación de éstos depende, en gran parte, de la capacidad de sus componentes de utilizar ambas lenguas. Esta situación de bilingüismo es un tanto confusa en el caso español al utilizarse en referencia a las zonas y poblaciones bilingües o a las poblaciones que desean aprender dos idiomas (Muñoz Sedano, 1997, p. 146).

Gee (1990) distingue entre adquisición de una lengua, que se da inconscientemente en los distintos contextos en los que un individuo se desenvuelve y, su aprendizaje social, que es un proceso voluntario que se obtiene a través de la instrucción académica. Dependiendo de las condiciones en las que se dan la adquisición y aprendizaje social de una lengua puede distinguirse un tipo de bilingüismo donde el aprendizaje de una segunda lengua facilita el desarrollo de nuevas habilidades u otro tipo, en el que la adquisición de una nueva lengua sirve para desplazar la lengua materna, desarrollándose en la práctica, un monolingüismo que sirve para legitimar y reproducir una desigual división de poder en función de la lengua utilizada (Skutnabb-Kangas citado por Lovelace, 1995, pp. 43-44).

5.5. La educación intercultural

El término “multicultural” describe la existencia de distintas culturas en la sociedad, mientras el término “intercultural” es una propuesta de interacción comunicativa hacia la que hay que tender en las sociedades multiculturales. Lo multicultural describe una situación estática de las culturas, lo intercultural se refiere a la interrelación dinámica entre ellas (Juliano, 1993, p. 66). El interculturalismo tal

como lo entiende Sartori (2001 a, pp. 128-129) lleva a Europa, a un "sentirnos europeos" mientras que el multiculturalismo conduce a la balcanización que supone una desviación de la realidad pluralista.

Los términos educación multicultural y educación intercultural se han utilizado indistintamente hasta hace poco aunque en el mundo anglosajón, al contrario que en Europa continental, se utiliza más el primero. La educación intercultural supone la formación global de todo ciudadano en una sociedad multicultural para evitar además del etnocentrismo y la xenofobia una reciprocidad de las perspectivas (Camilleri, 1985, p.160). Esta educación sólo tiene sentido si se proyecta en el plano social y se estudian las relaciones sociales existentes entre las culturas y las condiciones que modulan dichas relaciones. Si es difícil desterrar las prácticas pedagógicas que discriminan a ciertos individuos y colectivos minoritarios lo es mucho más el influir en aquellas relaciones preñadas de prejuicios e intolerancia que se dan en la sociedad y que responden a una desigual consideración social y a los intereses de los grupos dominantes. Si el contacto cultural se observa como riqueza se puede avanzar en "lo intercultural", si se entiende como algo destructivo se genera un modelo de "lucha por los espacios" que entorpece la propuesta intercultural (M.R.P., 1997, p. 13)⁸⁰. En España, este tipo de educación, estaba en sus inicios ligada a la educación para los extranjeros aunque más tarde se ha considerado a los gitanos y a las culturas de las distintas nacionalidades que componen el Estado como ámbito propio de la educación intercultural (Murillo y Muñoz Victoria, 1993 pp. 361-362).

	<i>MULTICULTURAL</i>	<i>INTERCULTURAL</i>
<i>Enfoque</i>	Descriptivo	Propositivo
<i>Planteamientos</i>	Asociadas a políticas parciales	Globales
<i>Propuestas</i>	Dirigidas al ámbito educativo	De carácter social
<i>Dirigidas</i>	Colectivos concretos minoritarios	A todos los alumnos
<i>Factores ideológicos</i>	Los olvida	La escuela como agente de reproducción ideológica
<i>Intervención educativa</i>	Posibilita la convivencia y rechaza los modelos discriminatorios	Dirigida a proyectos sociales buscando fórmulas de compromiso
	Currículo: adiciones de temas	Currículo: análisis global "crítico"
	Metodologías "de contacto"	Pedagogías de conflicto y cooperación

Perspectivas del tratamiento didáctico de la diversidad cultural.

Adaptado de Lluch y Salinas (1996, p. 34).

⁸⁰ M R P - Escola d 'Estiu del País Valencià

La interculturalidad dista del asimilacionismo y se apoya en aquellos aspectos que favorecen la interdependencia entre individuos y grupos; expresa la idea de ahondar en el proceso interactivo entre las partes en un plano de igualdad. Es una perspectiva que debe desarrollarse en un clima democrático donde el conflicto debe aparecer como concepto que enriquece las distintas estrategias curriculares utilizadas y favorece la formación de respuestas solidarias con la intención de conseguir una mayor justicia social. Lo intercultural, como término relativamente reciente, puede sufrir el desgaste de cualquier otro discurso retórico que está de moda pero vale la pena tenerlo en cuenta porque refuerza la perspectiva dinámica de la cultura que nos aleja de los esencialismos aunque también se corre el peligro de que se olviden las dimensiones socioeconómicas y jurídicas de la interacción que se produce (Malgesini y Giménez, 1997, p. 211).

CAPÍTULO VI

Curriculum y programas

6.1. El curriculum como selección cultural

El término curriculum tiene diferentes definiciones y no ofrece un acuerdo generalizado en cuanto a su significado (Lundgren, 1997, p. 71). En la tradición académica el campo de estudio utilizado parecido a este concepto ha sido el de programación, pero no son dos campos equivalentes. La programación es una forma de entender el curriculum que suele referirse a la forma de enfocar y expresar la prescripción de la enseñanza. La programación se desentiende de la dinámica política e institucional ya que está situada en el diseño, mientras que el curriculum permite ampliar las perspectivas de estudio al contemplar los aspectos estructurales y dinámicos de la enseñanza. En un primer momento el término curriculum se asociaba a lo que debía enseñarse en las escuelas y se entendía como conjunto de saberes que había que transmitir a los alumnos reflejando el legado cultural que se debía enseñar. Otra forma posible de definir este concepto hace hincapié en lo que deben aprender los alumnos para vivir en la sociedad, adquiriendo éstos, además de los saberes derivados de las disciplinas, las necesarias destrezas. Este es el caso de la conceptualización eficientista de la enseñanza, que abre la posibilidad de entender el curriculum como conjunto de objetivos o resultados pretendidos de aprendizaje (Johnson citado por Stenhouse, 1991, p.29), derivado de la aplicación taylorista de los sistemas de gestión y funcionamiento de la empresa industrial a principios de este siglo.

Eisner (1985, p. 260 y ss.) subraya las limitaciones que se derivan de la teoría curricular referidas a las funciones que los objetivos educativos deberían de cumplir, señalando los siguientes inconvenientes: 1) No siempre es posible predecir los resultados de la instrucción, ya que éstos, son más numerosos y complejos que aquellos que pueden ser preespecificados en términos de comportamiento y contenido. 2) Cada materia ofrece un nivel distinto de exigencia y no pueden predecirse y especificarse el fin último de cada una de ellas. 3) Se pretende que los objetivos educativos proporcionen el modelo con el que debemos comparar lo conseguido aplicándose una medida estándar socialmente definida con la que se pueden comparar otras cualidades. La evaluación cuantitativa, en muchos casos, no puede realizarse debido al carácter cualitativo de la actividad que se desarrolla por lo que no podemos utilizar un patrón socialmente definido. 4) Los objetivos educativos suelen preceder a la determinación de las actividades del currículo bajo la exigencia lógica de relacionar medios y fines siguiendo una normativa que

muchas veces no corresponde con la secuencia que se sigue, al ignorar las condiciones psicológicas útiles utilizadas para la construcción de currículum.

Scheffler⁸¹(citado por Contreras, 1990, p. 179 y ss.) diferencia las definiciones descriptivas de las programáticas. Las primeras son formulaciones analíticas neutras que intentar ofrecer una información exacta del significado; las definiciones programáticas pretenden formular planes de acción y optan por entender lo que debe ser el currículum. Stenhouse (1991) señala que el currículum es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba y lo define como "tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p. 29).

El currículum permite diferenciar las organizaciones escolares y se convierte en el núcleo principal de las mismas, al ser, un conjunto de conocimientos organizados con un propósito cuya reapropiación en la institución escolar se realiza por "agentes y en contextos diferentes a los de su producción" (Beltrán, F. y San Martín, A, 2000, p. 38).

La diferenciación entre currículum e instrucción, entre medios y fines, entre el cómo se enseña y el qué se enseña es una separación artificial. Las actividades que se plantean y el proceso metodológico seguido no son independientes de las finalidades que las rigen. La sustracción de competencia profesional provocada por el diseño de los libros de texto por parte de expertos supone la separación de funciones en actividades especializadas que implican una desprofesionalización de los profesores al separar los ámbitos de diseño y práctica. Lo que es necesario es una reconceptualización de lo que es el currículum, de cómo funciona, y de como podría funcionar de manera emancipatoria. Este compromiso de una crítica enérgica, y un desarrollo de la teoría, es lo que distingue al fenómeno reconceptualista (Pinar, 1985, p. 237).

6.1.1. La perspectiva reconceptualista

La perspectiva reconceptualista agrupa un conjunto heterogéneo de intelectuales críticos del paradigma "tecnológico" con fuentes de pensamientos distintas

⁸¹ Scheffler, I., (1960): *The language of Education*, Springfield, III., Thomas,

(existencialismo, fenomenología, marxismo, etc.) y cuyas ideas clave según Barton y Lawn (1985, p. 243 y ss.) son: 1º Se considera al hombre como creador y constructor de la realidad social dando especial relevancia a la reflexión personal. 2º Se entiende la interacción social como el modo que la gente tiene, dentro de contextos específicos, de producir e intercambiar “significados” sobre sí mismos, los demás y sobre su mundo. 3º La construcción de la realidad social es un proceso complejo donde están interrelacionados valores, experiencias, interpretaciones y decisiones políticas. Como dice Pinar (1985, p. 236) un reconceptualista “tiende a considerar la investigación como un acto inevitablemente político, tanto como intelectual, y como tal trabaja con el fin de suprimir o liberar no sólo a los que llevan la investigación sino a los que están fuera de la subcultura académica”.

Se critica la falta de perspectiva histórica que conforma el campo curricular y la concepción del contexto donde se desarrolla que es visto como si surgiera de un proceso natural y no de una construcción social e histórica. Apple (1986), dentro de esta perspectiva, ha criticado la práctica curricular de las escuelas y ha analizado los contenidos que se enseña mostrando el enfoque ideológico desde el que se hace dentro de un contexto histórico, político y económico. La crítica al curriculum, es una crítica a la cultura y se puede hablar de cultura en dos sentidos (Apple, 1989, p. 88): como un proceso social (proceso vivido) o como un producto que se produce y consume.

Desde esta perspectiva se pone en duda el papel de la escuela y se cuestiona la imposición de manera implícita de determinadas visiones del mundo y valores culturales e ideológicos sin haberles sometido a ninguna crítica. La noción de curriculum oculto (Torres Santomé 1996 a, Jackson 1996), surge dentro de esta visión como las normas y valores que son implícitas pero no aparecen en los programas que suelen formular los profesores (Apple, 1986, p. 113). Para Apple (1996 b) existe una clara correspondencia entre la cultura social y la cultura escolar. Su modelo de “resistencia” nos indica la posibilidad de que a través de la lucha de negros, mujeres, grupos étnicos minoritarios etc., puede establecerse una acción de resistencia al poder. Sitúa el análisis sociológico del curriculum en el contexto social de la relaciones de poder externas e internas de la escuela; dicho análisis no debe ser sólo estructural sino que debe ser capaz de estimar las acciones cotidianas de los sujetos (Apple, 1987, p. 108).

El conocimiento escolar puede contemplarse como parte de una ideología que sirve a los intereses de los grupos hegemónicos. Williams (1980, p. 129) subraya la diferenciación que Gramsci plantea entre “dominio”, como forma política de coerción, y “hegemonía”, como concepto que engloba otros dos conceptos: “el de

“ cultura” como proceso social total” en que los hombres definen y configuran sus vidas, y el de “ideología”, en cualquiera de sus sentidos marxistas, en la que un sistema de significados y valores constituye la expresión o proyección de un particular interés de clase”.

Apple (1986, pp. 17 y ss.), refiriéndose a la obra de Williams⁸², indica que la hegemonía actúa, en el ámbito de la conciencia individual, como conjunto organizado de significados y prácticas fijando los límites de lo pensable y ocurrible. La escuela, como agente de la hegemonía cultural e ideológica, contribuye al fortalecimiento de una “tradición selectiva” donde se selecciona el conocimiento socialmente legítimo como el único posible. El currículum, como proyecto cultural, es una práctica política que el Estado institucionaliza como dominante junto a otras prácticas y rutinas consideradas como “verdades universales” o de “sentido común” (Martínez Bonafé, 1998 a, pp. 81-82). La despolitización de la vida social conduce a una supuesta neutralidad favoreciéndose la ideología del consenso - falso consenso- donde todo tipo de conflicto es evitado. La actividad social debe analizarse dentro de un complejo sistema de relaciones en la que sus componentes apenas cuestionan los papeles que les asignan. El individuo aparece como algo abstracto, separado de su comunidad y la investigación científica como una actividad neutral. El conocimiento se ve como una construcción social inamovible y la reflexión crítica como algo vacío y sin historia.

La acción hegemónica no se ejerce sobre todas las esferas de la sociedad, ni se da, de modo pasivo, como una forma de dominación permitiendo ciertas prácticas contrahegemónicas y de hegemonía alternativa y debe ser constantemente modificada y respaldada para lograr sus efectos (Williams, 1980, p. 134). La cultura dominante no puede llegar a todos los sitios ni acallar las culturas residuales.

Se puede plantear ¿hasta qué punto las prácticas alternativas a la idea de hegemonía son prácticas reproductoras de la misma o suponen un proceso transformador de las ideas dominantes? Viegas Fernandes⁸³ (citado por Xavier Bonal, 1998, p. 146) basándose en la teoría de Bernstein sobre clasificación y enmarcamiento de distintas variables educativas, distingue entre actos de “contestación” y actos de “resistencia”. Mientras que los primeros son actos demandas, contestaciones, etc. contra el control escolar (enmarcamiento escolar), los actos de resistencia son acciones sociales contrahegemónicas cuya intención es la de debilitar la

⁸² Raymond Williams (1976): “ Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory” *Shooling and Capitalism*, Roger Dale, London: Routledge & Kegan Paul.

⁸³ Viegas Fernandes J. (1988): “From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resitance”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, nº 2.

clasificación entre categorías sociales. Para Giroux (1994 b, p. 78), las posibilidades de lucha van más lejos que las condiciones materiales de existencia. No sólo las clases dominantes, también las “clases subordinadas”, tienen sus propias ideologías como conjunto de creencias y valores que les permite legitimar la movilización social. Las ideologías, por tanto, pueden consolidar los sistemas de poder aunque también pueden ser la causa de su desaparición (Therborn, 1987, p. 101).

El análisis de la realidad ideológico de una escuela puede producir perplejidad porque no siempre las decisiones tomadas son ideológicas y aunque lo sean, pueden seguirse haciendo lecturas controvertidas de sus efectos. No todas las creencias e ideas de los profesores pueden identificarse como ideológicas; existen numerosos intereses que responden a preocupaciones relacionadas con las condiciones de trabajo (sueldo, promoción, asignación material, etc.) o a una situación personal.

6.1.2. Una reflexión sobre la construcción de la propia identidad

La pedagogía crítica reflexiona sobre la construcción de la propia identidad a partir de las ideologías dominantes y pretende, que los estudiantes y los educadores, puedan analizar y reflexionar sobre sus actuaciones, de manera que se puedan analizar de manera crítica las relaciones con el mundo que los rodea. Las escuelas no son sólo lugares de reproducción de la cultura hegemónica; también son espacios de lucha y contradicción cultural, momentos de construcción de las voces propias de cada cultura y de cada grupo cultural. Giroux (1994 b, p. 78) introduce la idea de escuela como esfera pública democrática -espacio donde confluyen los discursos, historias, textos, etc. de todos los grupos sociales que dan forma a la comunidad- y ve en los profesores y profesoras la función de intelectuales que pueden transformar el espacio donde trabajan.

En la historia propia de cada sujeto se construye una cultura individual con unos significados, comportamientos y sentimientos peculiares. Los alumnos y alumnas, aunque muchos no nazcan con un pan bajo el brazo, aportan la sabiduría (cultura experiencial)⁸⁴ que su historia extraescolar les ha podido ofrecer y que

⁸⁴ la cultura “experiencial” (Bernstein 1993; Pérez Gómez, 1998; Bruner 1997) es la cultura generada a lo largo de la experiencia y constituye la base cognitiva de sus interpretaciones.

puede ser muy distinta a la de otros u otras compañeros/as con los que van a relacionarse. Es un proceso evolutivo de interpretación de significados. Los profesores, aún formando un colectivo variopinto dentro de cada institución educativa, marcan -no siempre- los ritmos de aprendizaje y distribuyen los espacios abanderando el sistema comunicativo (cultura social) que se da entre los distintos grupos que componen la comunidad educativa, "establecen" el currículo (cultura académica) y enmarcan las disciplinas (cultura pública de la comunidad) del saber dentro de su propia proyección personal y profesional. La pedagogía crítica intenta establecer relaciones entre todo lo que pasa en el aula y fuera de ella de modo que lo particular se pueda explicar a partir del todo. La escuela, pues,

"es un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo (Pérez Gómez, 1998, p. 17)."

De las primeras aportaciones de los enfoques críticos a la escuela (roussonianos, anarquistas, marxistas, reproduccionistas), se ha recorrido un largo trayecto construyéndose un discurso crítico de la sociedad industrial y postindustrial analizándose el modelo capitalista, donde se generan todo tipo de desigualdades, y el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar unos intereses particulares. La pedagogía crítica actual, siguiendo los planteamientos de la nueva teoría crítica, rompe con las limitaciones de la modernidad tradicional que "crea *diferencia, exclusión y marginalización*" (Giddens, 1997, p. 14) y con los enfoques postmodernos:

"Se diferencia del postmodernismo por su apoyo a las instituciones de la modernidad y su valoración de la mejora que supusieron respecto de las posibilidades de garantizar ese derecho en cualquier modelo premoderno. Se diferencia del modernismo tradicional por su crítica a los efectos que han contribuido más a secuestrar su proyecto cultural que a realizarlo y por su voluntad de superación de sus consustanciales limitaciones no sólo a través de una reforma de las mismas instituciones sino también con el desarrollo de otras nuevas" (Flecha, 1994 b, p. 33).

y presenta un nuevo proyecto basado en la razón comunicativa⁸⁵ y en la profundización democrática siendo sus principales características (Ayuste, 1997, p. 83):

⁸⁵ La teoría de la Acción Comunicativa de Habermas recupera el papel protagonista de las personas sobre las estructuras y sistemas y "explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas" (Ana Ayuste y otros, 1998, p. 37). Para Habermas (1990) se debe romper con los límites que impiden observar la influencia de unas esferas de la vida sobre las otras estando comunicados a través del lenguaje los distintos componen-

- Relación sujeto-sujeto. Se supera una de las limitaciones más importantes de la modernidad: la relación sujeto-objeto produciéndose una relación asimétrica de poder donde el objeto aparece como manipulable y acrítico, – sirve de ejemplo la relación que se establece entre el profesor poseedor de la verdad y transmisor de conocimientos y el estudiante receptor pasivo de misivas-.

- El objetivo de la educación es crear las situaciones optimas para crear el dialogo intersubjetivo en condiciones de democracia e igualdad, “los críticos tienen que proporcionar a sus alumnos una especie de “genealogía reflexiva”, que pueda acoger el saber de sentido común y naturalizado y lo abra a nuevas posibilidades de reflexión. En otras palabras, podemos dar pasos para interrogarnos críticamente sobre nuestras formaciones atrincheradas” (McLaren, 1998, p. 34).

- El aprendizaje se basa en el conocimiento del mundo objetivo, social y subjetivo, “la reducción de los objetivos de la enseñanza a una preocupación, ya sea por el estilo –es decir, la “profunda subjetividad”- o por el contenido, por parte de ambas escuelas⁸⁶, han tenido como resultado la renuncia al desarrollo de un modelo teórico adecuado capaz de generar objetivos de curso que relacionen contenido con relaciones sociales del aula de tal manera que se eviten tanto el síndrome “siente más y piensa menos” como el enfoque “aprende más y sufre” ”(Giroux, 1990, p. 91).

-No existe una supremacía de los intereses colectivos sobre los individuales sino una convergencia entre estas dos vertientes. El disenso se contempla como una fuente estimuladora de cambio y acción donde “la vida escolar puede ser vista mejor como una arena turbulenta de discusiones y luchas conflictivas, un terreno donde colisionan la cultura del aula y la cultura de la calle” (McLaren, 1997, p. 57).

- El aprendizaje se da entre iguales y el educador adquiere el papel de facilitador del diálogo,“ esto apunta la necesidad de que los profesores desarrollen una práctica deconstructiva, cuyo objetivo sea el de revelar, más que eliminar, las complejas historias, intereses y experiencias que constituyen las

tes del “mundo de la vida” (cultura, sociedad y estructuras de la personalidad). Junto a esta teoría de Habermas, la Teoría de la Estructuración de Giddens recupera el papel del sujeto considerando el concepto de agencia tan central como el de estructura (Flecha,1994 a, p.108).

⁸⁶ Giroux se refiere a la escuela humanista y conductista.

diversas voces que construyen las posiciones como sujeto de los alumnos “ (Giroux, 1994 b, p. 85).

- No se pretende alcanzar una igualdad homogeneizadora sino una igualdad que respete la diferencia. El enfoque crítico “propone un tipo de diversidad que fomente la igualdad en lugar de agudizar la desigualdad ya existente. En ese sentido aclara que la individualidad sólo se opone necesariamente a la universalidad si se tiene un concepto restringido de ambas” (Flecha, 1994 c, p. 187).

En opinión de McLaren (1997, p. 51 y ss.) los pedagogos críticos tienen como reto aún el que no han sido capaces de pasar del lenguaje crítico a otro de posibilidad, ni de movilizar a los sectores públicos clave, ni hacer frente al permanente ataque conservador que se hace a la escuela, ni de desarrollar enfoques alternativos a la organización escolar o al currículo, etc., y es que, como dice Torres Santomé (1996 a, p. 199), al referirse a las teorías de la reproducción en los análisis “acerca del sistema educativo y de las practicas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas es preciso abandonar los lenguajes y análisis excesivamente críticos y paralizantes que no presentan posibilidades reales para una acción liberadora”.

El concepto de cultura como conjunto de prácticas e ideologías es esencial para la práctica de un curriculum crítico y es el punto de arranque para entender como se vinculan la escolarización con un orden social más amplio. Los “estudios culturales” deberían convertirse “en la piedra angular de un currículo de educación docente “ ya que “pueden proveer a los maestros-estudiantes de las categorías críticas necesarias para examinar las relaciones de la escuela y aula como prácticas sociales y políticas, relacionadas inextricablemente con la construcción y mantenimiento de relaciones específicas de poder”(Giroux y McLaren, 1998, p. 120).

6.1.3. Los estudios culturales

La cultura ha dejado de ser un conjunto de costumbres o formas de vida ligadas exclusivamente a una lengua, territorio o tradiciones particulares para convertirse, en tiempos postmodernos, en una colección de símbolos mundializados a través de los medios de información de acuerdo a intereses concretos. Los estu-

dios culturales, a pesar de la dificultad de dar una definición exacta⁸⁷, no tienen una identidad disciplinaria sino que es un proceso crítico o transformador interdisciplinar (Richard Johnson, 1998, p. 79) que pretende resaltar el análisis de la dimensión cultural de la política, la economía y el poder en tiempos de globalización, intentando sobrepasar los límites planteados por las disciplinas tradicionales interviniendo en campos tan variados como la antropología, comunicación, literatura, arte y filosofía. En palabras de Chow (1998, pp. 31-32) los estudios culturales

“no serían concebibles sin la reformulación radical del lenguaje y del discurso de la relación entre la cultura superior y cultura inferior, y por la relación entre representación y política que hizo posible la teoría postestructuralista. Incluso en sus contenidos más empíricos, los estudios culturales llevan en sus articulaciones esta comprensión teórica fundamental de la necesidad de proponer un reto al centro de los sistemas de pensamiento y escritura.”

Los estudios culturales se centran en aspectos relacionados con la clase, raza, género, sexualidad, identidad nacional, políticas de la disciplina, cultura popular y su audiencia, pedagogía crítica, ciencia y ecología, étnica y colonialismo (Grossberg, Nelson y Treichler, 1992, p. 1). Ofrece a los educadores un lenguaje crítico que no ve en la pedagogía una práctica cultural neutral sino como un mecanismo político “ligado a las relaciones de poder, negociación y contestación”, desvelando los intereses que se esconden en las prácticas discursivas y propósitos reformistas de las corrientes conservadoras, y también, desentrañando el papel y el poder de los medios de comunicación que alteran la comprensión y percepción de los sucesos y hechos de nuestra vida diaria (Giroux, 1998, pp. 49 y ss.). Para Jenks (1993, p.157) los estudios culturales, además de tener una vocación interdisciplinaria y de reconocer otras formas de conocimiento locales se define por las siguientes características:

- Utilizan un extenso concepto de cultura entendida como “el modo de vida completo de un pueblo”. Es un concepto dinámico, más bien, un proceso.
- La cultura popular tiene valor por sí misma y no es un simple vehículo de mistificación ideológica.
- Se apoyan más en el conflicto que en el orden.
- Son “democráticamente” imperialistas. La ópera, la violencia de las bandas, etc., no están delimitados alrededor de un sistema central de significación.
- Consideran las representaciones culturales en todas sus fases (inicio, recepción, consumo, distribución, etc.).
- Rechazan los valores absolutos.

⁸⁷ Antonio Ariño (1997, págs. 186-187) se pregunta si “¿son una escuela, un campo, un movimiento, una red o una disciplina?”

Debido a la incorporación parcial de diversas teorías (literaria, neomarxista, psicoanálisis, postmodernismo, feminismo, postcolonialismo, antropología, etc.) la metodología utilizada ha contribuido a superar la barrera existente entre el objetivismo y el subjetivismo, y va, desde la estrictamente textual hasta las etnográficas. Para Hall (1992, p. 278) en los estudios culturales caben “ discursos múltiples, historias numerosas y diferentes, un conjunto amplio de opciones, varios tipos de actividades, personas que tenían y tienen distintas trayectorias, un gran número de metodologías y de posiciones teóricas diferentes”.

El estudio de las culturas no occidentales no es algo nuevo en el panorama académico y en concreto en las instituciones de los Estados Unidos el estudio de los “otros” se conoce como “estudios de área” informándose de otras “civilizaciones”, otras áreas geográficas, otros sistemas de vida. Estos estudios de área institucionales persiguen la adquisición de unos conocimientos, o la comprensión de otras culturas, bajo el prisma de la objetividad científica pero olvidan “las relaciones explotadoras y asimétricas inherentes a los estudios occidentales de las culturas no occidentales” (Chow, 1998, p. 34), relaciones que los profesionales de los estudios culturales ponen de relieve y que “facilitan la capacidad de cuestionar los conocimientos racistas y eurocéntricos, tan a menudo localizados en sus respectivos campos” (Canaan y Epstein, 1998, p. 23).

La crítica a los estudios culturales realizada por sus detractores se derivan en gran parte de su carácter interdisciplinar, o más bien “antidisciplinar”, que cuestionan la propia idea de la disciplinaridad (McNeil, 1998, p. 116) o por su tendencia a “no ser teóricos” o ser “empíricos”, idea esta última compartida por algunos de sus seguidores que ven en la teoría una posición “elitista, abstracta y universalista”(Chow, 1998, p. 35). García Canclini (1997, p. 45) contempla la situación actual como una fase de “estancamiento con inflación”, al darse en su seno una proliferación de debates pero muy pocos “ejercicios de aplicación”, al ser escasas las investigaciones empíricas y Jonson-Riordan(1998, p. 159), observa que se han suscitado numerosas controversias y no existe un acuerdo general en el uso de distintos términos (postmoderno, postcolonial, tercer mundo, etc.) para teorizar sobre la etapa contemporánea.

6.1.4. El curriculum intercultural o la construcción de una utopía hacia la que debe de tenderse

De la escuela de los silencios, unisexual y de uniforme gastado se ha pesado en unas décadas a otros espacios donde los significados han cambiado. Hoy no es difícil reunir en una misma aula de un colegio público de Valencia (por citar alguna ciudad) a inmigrantes procedentes de distintos países tan distintos como Marruecos y Ecuador, tener a niños y niñas gitanos, algún que otro u otra aragonés o murciano/a y gente de la capital o de los pueblos limítrofes. Se expresan en valenciano o castellano en sus diversos registros, alguno o alguna en árabe dialectal (si es que encuentran a alguien con quién poderse comunicar) y profesan diversas religiones: cristiana, evangelista, musulmana, etc.; “arrastran” tras de sí, distintas costumbres, formas de vida, pasados distintos... Como profesores ¿qué formas de relación buscamos y cómo lo reflejamos en el curriculum?, ¿cómo tenemos que comportarnos los educadores ante niños y niñas inmigrantes que desconocen la/s lengua/s de la escuela, poseen distintos hábitos –que son correctos en sus casas- y posiblemente un menor nivel de conocimientos?, ¿cómo se organiza la diversidad?, ¿los conflictos que se plantean son culturales o de índole social y económica?, ¿las soluciones deben de dirigirse a resolver problemas individuales o debe ofrecerse un trato de discriminación positiva a un determinado grupo?. Demasiadas preguntas para alguien que sitúan las mayorías de investigaciones, y estamos viendo algunas a lo largo de este trabajo, como un/a profesional que se mueve con incomodidad entre conceptos como los de cultura, diferencia, identidad y diversidad... y utiliza, a veces de forma única, un libro de texto como material básico. En el caso de que se decantaran por el aprendizaje de la interculturalidad favoreciendo la valoración positiva de la propia identidad y de la cultura del otro para alcanzar una aculturación recíproca defendiendo la diversidad de lenguas, culturas y religiones, tendríamos que tener presente los componentes sociopolíticos y económicos que envuelven la vida cotidiana de los alumnos e ir más allá, como dice Gimeno Sacristán (1993), de la inclusión de unos temas añadidos en los libros de texto propiciando cambios que van desde las actitudes de sus colegas hasta aquellas manifestaciones implícitas que regulan los comportamientos. Difícil tarea.

Y podríamos seguir preguntándonos ¿pondríamos el acento en establecer las diferencias entre las culturas? o ¿centraríamos nuestra atención en las diferencias que se generan internamente en cada una de ellas? Pues tendríamos que saber que lógicas las han construido, que tipo de relaciones permiten y cuales son sus efectos. Como dice Cabruja (1998, p. 59),

“para plantear la construcción de la “alteridad”, tanto respecto a las “diferencias de género, de etnia, de “raza”, como de religión y las diferentes combinaciones de estas categorías en el marco de la relación educativa, debemos fijarnos tanto en la construcción de la diferencia en la producción del conocimiento, como en la construcción de la diferencia en el habla cotidiana”.

También podríamos olvidarnos de enseñar las diferencias y fomentar aquello que nos une. Besalú (1998), a raíz de su investigación sobre necesidades formativas del profesorado, extrae las siguientes ideas: 1º Existen suficientes instrumentos metodológicos y organizativos para realizar adecuadamente el tratamiento didáctico de la diversidad. 2º El currículum oficial no sólo es el punto de partida para realizar las programaciones sino que es su núcleo principal. 3º El currículum intercultural se asocia a su uso con los inmigrantes del “tercer Mundo” pero no se aplica ni a los autóctonos ni a los inmigrantes del “primer mundo”. Para él (op. cit., p. 157), el primer problema que debe abordar un currículum intercultural es el conflicto multicultural interno que cada cultura contiene y por tanto, ser representativo de la cultura de la sociedad de la que nace.

Y, ¿cómo deberíamos promover la construcción de la ciudadanía a partir de las experiencias educativas?. Si entendemos la ciudadanía como un proceso activo de solidaridad humana, que va más allá de las diferencias y se materializa en un tratado de convivencia pública, se necesitará un mínimo de nexos culturales comunes que faciliten la construcción de un mallazo unificado de entendimiento. Esta reflexión del mundo de la política puede trasladarse a la esfera educativa para poder establecer un proyecto común aplicable a todos los alumnos y alumnas sean cual sea su interés, cultura y procedencia. Ello nos remite otra vez a la necesidad de establecer un currículo común aunque deba debatirse como se conforma y a quién representa e interrogarse sobre lo que se expone como absoluto.

Si efectuamos una nueva traslación, ahora del mundo educativo al político, la idea de currículo común como síntesis entre universalismo y pluralidad, difiere del concepto de ciudadanía que poseen los multiculturalistas conservadores que la definen como “una cultura unitaria, isomórfica con la lógica de la homogeneización cultural” (McLaren, 1998, p. 34) compuesta por “identidades de mercado, (...) con su énfasis en la empresa del mercado libre y en la lógica del consumo” (McLaren, 1997, p. 129).

Para Bartolomé Pina (2001, p.79) son necesarias unas condiciones previas para poder edificar un proyecto educativo intercultural de modo que debe existir un proyecto social común donde exista:

- Una voluntad política de integración.
- El desarrollo de distintos tipos de políticas con una visión de conjunto que permitan reconocer mejor el carácter pluricultural de la sociedad.
- La posibilidad de volver a pensar el papel del sistema escolar dentro de un marco mayor como puede ser la concepción de ciudades educadoras subrayando la importancia de los valores como pieza clave en la construcción de un nuevo tejido social.

Si es difícil alejarse de la concepción de la escuela como agencia de asimilación cultural orientándola hacia perspectivas multiculturales más lo es contemplarla como espacio de mediación reflexiva. Este proyecto es difícilmente alcanzable si no cuenta con relatos diferenciados refundidos en una estructura común. Los relatos para su reproducción deben de servirse de representaciones codificadas (Gimeno Sacristán, 1998, p. 190) para hacerse accesibles y tener la posibilidad de ser mejorados y eso, aún, está por construir. Es fácil decir que el currículum debe de recoger propuestas que favorezcan el conocimiento de las diferentes realidades culturales pero está ampliamente difundido el comentario sobre el carácter elitista y etnocéntrico de las culturas occidentales, lo que supone una barrera difícil de derrumbar para quienes tienen el propósito de construir escuelas multiculturales en la que se compartan valores y normas.

6.2. Modelos y programas de educación multicultural

La respuesta educativa a distintas situaciones estructurales de injusticia social y curricular ha sido diferentes a lo largo de la historia adaptándose continuamente a las nuevas formas de contemplar la diversidad cultural. La reflexión teórica de este recorrido es amplia, aunque son mucho menor las investigaciones que evalúan la aplicación práctica de los distintos modelos y programas esbozados, llegándose incluso en el caso español a dudar de su propia utilidad (Murillo y otros, 1995, p. 199). Han sido numerosas las aportaciones inspiradas en distintas ideologías que han tratado de estructurar la concreción de programas multiculturales atendiendo diversos sistemas clasificatorios que son la respuesta a distintos problemas sociales ubicados en regiones distintas. Banks (1986), por ejemplo, recoge las aportaciones teóricas ofrecidas en Estados Unidos y las concreta en 10

paradigmas que se proyectan en la práctica en distintos programas y prácticas escolares:

Paradigma	Propósito	Programas y prácticas escolares
1- <i>Aditividad étnica</i>	Incorporación de contenidos étnicos al currículo	- Referencias a elementos anecdóticos o referidos a costumbres de las minorías
2- <i>Desarrollo del autoconcepto</i>	Cambiar actitudes negativas	- Introducción de unidades que resaltan las propias contribuciones dando especial relieve a las personalidades de las culturas minoritarias
3- <i>De la privación cultural</i>	Compensación de privaciones culturales que impiden el éxito escolar	- Programas de educación compensatoria
4- <i>Enseñanza de las lenguas</i>	Reforzar la enseñanza de las lenguas de origen.	- Programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen
5- <i>Lucha contra el racismo</i>	Reducir el racismo institucionalizado	- Análisis de la institución. - Cursos dirigidos a profesores. - Inclusión de temas antirracistas
6- <i>Crítica radical</i>	Favorecer el compromiso con la reforma de las sociedades capitalistas	
7- <i>Para las dificultades genéticas</i>	Señalar la diferencia genética como forma de discriminación	- Agrupaciones homogéneas de alumnos. - Uso de pruebas estandarizadas para establecer diferencias individuales. - Programas diferenciados por el "nivel de conocimientos".
8- <i>Promoción del pluralismo cultural</i>	Mantener la identidad étnica de los grupos.	- Escuelas segregadas. - Programas específicos dirigidos a mantener la cultura propia.
9- <i>Diferencia cultural</i>	Transformar la escuela legitimando la cultura de los alumnos.	- Programas que incorporan las distintas culturas y sus formas de aprendizaje.
10- <i>Aislacionista</i>	Anulación de la propia identidad en favor de la cultura mayoritaria.	- Curriculum común que sólo refleja la ideología de la corriente dominante.

Banks define la educación multicultural como un concepto que engloba la educación intercultural a la que denomina con el término de “diferencia cultural”. Como superación de los modelos anteriores Banks (1997) ofrece una serie de dimensiones de la educación multicultural donde se replantea el papel de los educadores y de las instituciones escolares como educación que forma ciudadanos activos incidiendo en:

- La integración de los contenidos de las diversas culturas que hacen los profesores.
- Las influencias de los diversos grupos sociales o étnicos en la construcción del conocimiento.
- La promoción de políticas que favorezcan el éxito de todos los alumnos.
- La reestructuración de la cultura y organización escolar para posibilitar la igualdad educativa.
- El promover valores y actitudes democráticas que favorezcan la reducción de los prejuicios y de las actitudes racistas.

Los modelos, programas, etapas, concepciones, niveles⁸⁸ seguidos en el ámbito del estado español en el tratamiento de la diversidad cultural son por regla general adaptaciones de los experimentados en otros países y suponen unos intentos de ofrecer respuestas al panorama complicado que ofrece la realidad pluricultural aunque más bien, como dice Carbonell (1995, p. 97), es una búsqueda de soluciones por parte de las escuelas europeas ante el fracaso escolar de las minorías. Arroyo (2000) presenta una síntesis de las aportaciones de varios autores (Banks (1986), Zabalza (1992)⁸⁹, Marín Ibáñez (1992)⁹⁰) y establece 6 niveles del curriculum para atender conflictos multiculturales de los que se ofrece una adaptación:

NIVEL	PRINCIPIOS Y PROPÓSITOS	PROGRAMAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES REFERIDOS A LA DIVERSIDAD ÉTNICA
1	Asimilación y compensación educativa. Se pretende facilitar la adaptación de las identidades étnicas al grupo mayoritario.	Uniformadoras

⁸⁸ Algunos autores identifican niveles lo que otros entienden como etapas, modelos o concepciones debido a que los esquemas propuestos son síntesis de modelos o programas elaborados anteriormente por otros autores.

⁸⁹ M. A. Zabalza Beraza (1992): “El trabajo escolar en un contexto multicultural”, en V.V.A.A.: *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada. Impredesur. pp. 119-128.

⁹⁰ R. MARÍN IBÁÑEZ (1992): “Modelos de Educación Multi e Intercultural”, en V.V.A.A.: *Educación Multicultural e Intercultural*

NIVEL	PRINCIPIOS Y PROPÓSITOS	PROGRAMAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES REFERIDOS A LA DIVERSIDAD ÉTNICA
2	Diferenciación curricular para cada grupo étnico sin reconocimiento de las desigualdades sociales. Es una institucionalización de la diferencia	Escolarización paralela y/o segregacionista.
3	Integración en igualdad de derechos. Se respeta la propia identidad como valor para el individuo.	Adaptación del currículo ordinario a las necesidades de cada individuo para alcanzar los mismos objetivos. Programas de transición lingüística a lengua oficial.
4	Educación multicultural que incorpora valores de todos los grupos étnicos. Se reconoce la diversidad como elemento enriquecedor para todos.	El currículum multicultural está dirigido a todos los niveles y alumnos. Modelos lingüísticos de mantenimiento de la propia lengua.
5	Educación intercultural. Interacción comunicativa entre grupos en igualdad de oportunidades. No se reconoce las aportaciones de la diversidad étnica a la sociedad	La diversidad como valor se debe mantener y fomentar. Se utilizan programas bilingües dirigidos a determinados grupos étnicos pero no a toda la sociedad. Se siguen los diseños oficiales.
6	Elaboración de la comunidad escolar de un "currículum intercultural formando a todos los alumnos en todas las competencias culturales. Se reconoce las aportaciones de la diversidad cultural a la sociedad.	Análisis de los valores de los grupos étnicos y de los conflictos existentes para fundamentar "Curriculas Interculturales".

6.2.1. Evolución de las estrategias seguidas en la educación multicultural

Numerosos autores han tratado de concretar en un recorrido histórico las distintas fases por las que ha atravesado la educación multicultural e intercultural, ello no necesariamente significa que no se hallan dado simultáneamente distintos modelos en un mismo espacio geográfico o sean distintos los grados de dominan-

cia y las dimensiones que afectan. Torres Santomé (1997) señala cuatro tipos de modelos diferentes que han surgido a lo largo de la historia de la educación multicultural:

Programas	Propósito
<u>Iniciales.</u> Reacción contra los programas monoculturales.	Exigencia de igualdad de derechos para personas de distinta raza o etnia
<u>De educación compensatoria.</u> Programas "para levantar la cabeza"	Evitar el fracaso escolar de los estudiantes pobres.
<u>De educación antirracista</u> en una sociedad racista que favorece a los blancos.	Denunciar los discursos y las prácticas que reproducen el racismo.
<u>Para reconocer la discriminación y enfrentarse a ella.</u> Introducción de elementos controvertidos para su discusión en libertad.	Poner de manifiesto los distintos valores e ideologías que componen la realidad y construir el conocimiento.

La educación antidiscriminación, que corresponde al cuarto modelo señalado, ve en la intervención pedagógica un factor de enorme importancia sobre el que actuar para redefinir la cultura actual y potenciar las voces de los colectivos silenciados, reconstruyendo su cultura e historia para poder reinterpretar, a su vez, los discursos hegemónicos que sirven de base a ciertos grupos para mantener sus privilegios y posiciones de poder (Torres Santomé, 1995).

Lynch (1992, pp. 141 y ss.) distingue las distintas fases seguidas en el desarrollo de la enseñanza multicultural en Inglaterra ante los estudiantes inmigrantes:

- 1º "Laissez Faire". Es una fase caracterizada por políticas asimilacionistas y etnocéntricas.
- 2º Segregación. Creación de escuelas específicas o con cupos de niños inmigrantes.
- 3º Compensatoria. Las diferencias de las minorías se contemplan como deficiencias o déficits que interfieren en su adaptación social por lo que se deberá ayudar en aquellos aprendizajes necesarios para su incorporación al país de acogida.

4º Antirracista. Derivados de los conflictos étnicos surgidos se reconducen los programas hacia aquellas propuestas que inciden en la reducción de los prejuicios incluyendo los planes de formación del profesorado.

E.Verne⁹¹, (citado por Jordán, 1992, pp. 105-106) señala las siguientes fases evolutivas que han seguido los sistemas educativos europeos ante el hecho multicultural:

- a) *La prehistórica*. La escolarización se hace en la lengua y cultura de la mayoría. Las minorías deben optar por la inmersión total en la corriente dominante o satisfacer de forma privada sus necesidades culturales.
- b) *La compensatoria*. Se refuerza diversos áreas en las que el alumno presenta déficits especialmente aquellas dificultades que presentan referidas a la lengua mayoritaria.
- c) *El aprendizaje en las lenguas de origen* como forma de ayuda al dominio de la lengua mayoritaria.
- d) *Enseñanza de las culturas de origen* en nombre del respeto a la identidad cultural y el derecho a la diferencia.
- e) *Educación intercultural en sentido estricto* dirigida a todos los alumnos y alumnas.

Paralelamente a la evolución de la educación multicultural se puede estudiar los cambios que se introducen en el conocimiento que ofrecen las escuelas, que se traducen a su vez en diversos enfoques que indican la modificación del curriculum. Banks (1994, p. 25), ofrece cuatro perspectivas o niveles en el diseño de un curriculum multicultural:

- En el primer nivel se efectúa un acercamiento a las distintas aportaciones culturales de los grupos étnicos resaltando aquellos elementos culturales más conocidos y / o representativos.
- En el nivel segundo, *perspectiva aditiva*, no cambia la estructura del curriculum pero se añaden contenidos de las culturas de los grupos minoritarios más allá de lo puramente anecdótico.
- El nivel tercero, *perspectiva de transformación*, el curriculum se flexibiliza y se contemplan los distintos contenidos desde diversas perspectivas y opiniones en un momento histórico determinado.

⁹¹ VERNE,E.(1987): "Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique" en CERI: *L'éducation multiculturelle*, OCDE, Paris, pp. 27-65.

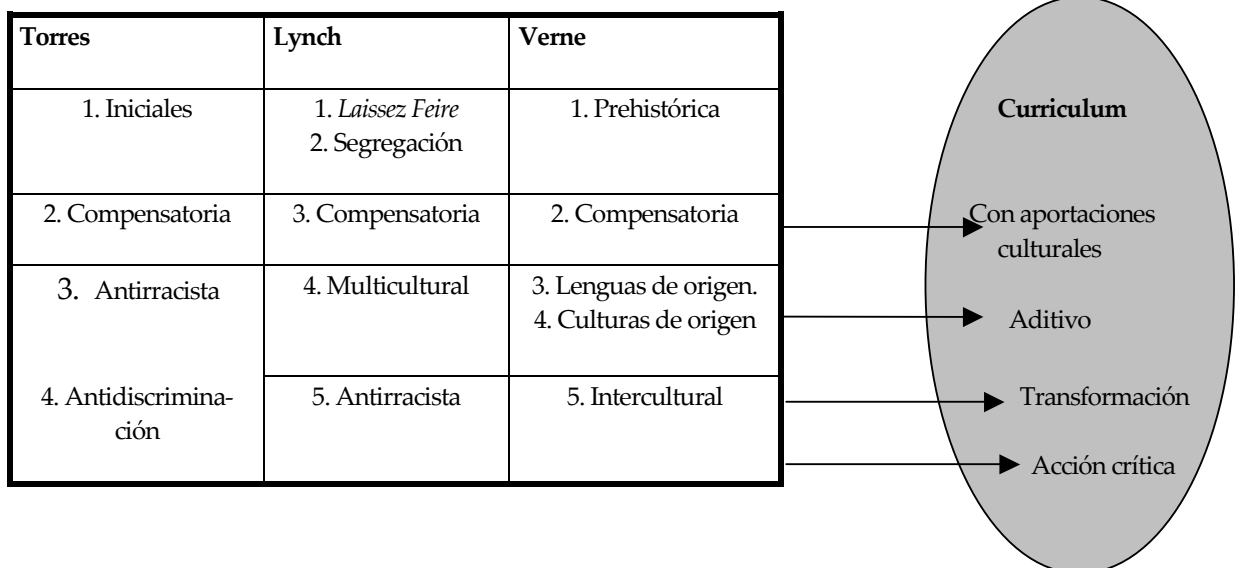
- En el último nivel, los estudiantes se implican personalmente en la realización de proyectos y adoptan acciones para transformar la sociedad.

Los dos primeros niveles no favorecen la aproximación de los diferentes puntos de vista de los alumnos y pueden facilitar la consolidación de estereotipos ya formados. Elevan también las barreras establecidas entre diferentes culturas al señalar los aspectos más folclóricos o al abordar los temas desde materias específicas sin impregnar todo el proyecto educativo. La adopción de los dos últimos niveles supone la transformación del curriculum.

Etxeberria (citado por Muñoz Sedano, 1997, p. 122) atiende a las diferencias o a los problemas para agrupar las concepciones:

- 1) Culturas regionales.
- 2) Culturas de origen inmigrante.
- 3) Diferencias sociales entre culturas dominadas y dominantes.
- 4) Educación contra el racismo.
- 5) Educación para la construcción europea.

Si cruzamos los datos de los distintos estudios de la evolución de las estrategias seguidas en la educación multicultural con los niveles del curriculum ofrecidos por Banks podemos establecer una perspectiva jerarquizada en el nivel de compromiso de los profesores ante las diferentes culturas,



6.2.2. Los programas escolares según las políticas multiculturales

Otra forma de clasificar los distintos programas de educación multicultural es hacerlo en función de las distintas políticas que los han dirigido para ello se ofrece una adaptación de las aportaciones de McCarthy (1994) y Muñoz Sedano (1997) en un mismo esquema:

Política educativa	Programa multicultural
<i>Conservadora</i>	- Asimilacionista. - Diferencias genéticas.
<i>Liberal</i>	- Educación compensatoria. - Bicultural y bilingüe. - Aditividad étnica. - Desarrollo del autoconcepto. - Educación no racista. - Promoción del pluralismo cultural. - Competencias multiculturales - Integración pluralista. - Educación para la construcción europea.
<i>Crítica</i>	- Educación Antirracista.

Los enfoques conservadores – de los que ya he hablado en el apartado dedicado a la Reforma- arrancan de la mano de distintas corrientes tradicionalistas y neoliberales y se convierten en hegemónicos en los años ochenta y noventa. Se caracterizan por negar las diferencias de clase, etnia y género en la escuela o supeditar su estudio a enfoques positivistas empiristas utilizando la biología como variable explicativa; también se identifican por su obsesión de eliminar las políticas compensatorias con la única intención de supeditar los aprendizajes de las minorías a los valores y creencias dominantes.

Los enfoques liberales ven en los recursos compensatorios la mejor forma de paliar las deficiencias culturales de las minorías estableciendo reformas curriculares donde se consideran su lengua y cultura. La falta de “resultados” de estos programas favoreció la aparición de un nuevo discurso liberal que buscaron en la solución multicultural la mejor forma de resolver las desigualdades que sufren las minorías tomando conceptos como la “cultura” y los “valores” como variables explicativas de la desigualdad. McCarthy (1994, p. 55 y ss.) indica tres propuestas conceptuales respecto de la educación multicultural que resaltan los siguientes aspectos:

a) *Comprensión cultural*: insisten en la promoción de un dialogo entre grupos étnicos y en el enriquecimiento cultural de los estudiantes mediante la aceptación de las diferencias. En la órbita de esta perspectiva se sitúan los programas de educación multicultural y de relaciones humanas que tratan de incidir en el cambio de actitudes y en la reducción de prejuicios.

b) *Competencia cultural*: introducen la cultura y el idioma de los grupos minoritarios al estar basados en el valor del pluralismo. Los profesores deben de ayudar a desarrollar la identidad étnica de los alumnos que debe moverse entre la “cultura publica” establecida y su propia herencia cultural.

c) *Emancipación cultural*: el multiculturalismo debe promover la emancipación cultural y la mejora social de las minorías a través de una redefinición del curriculum donde se fomente la historia, cultura e idioma étnico individual que favorecerán la formación y mejora de la propia autoestima y, de rebote, la motivación por los estudios, lo que genera a su vez, un mayor éxito social y mejores salidas en el mercado laboral.

Los teóricos radicales piensan que los programas compensatorios son parches que no eliminan las desigualdades y las diferencias educativas, y que éstas, están asentadas en las relaciones y estructuras socioeconómicas de las sociedades capitalistas. Desde posiciones marxistas estos teóricos desplazan el centro del debate de la escuela a la economía; tal vez, por esto, sus propuestas curriculares referidas a la diversidad cultural son inexistentes o están poco concretadas (Besalú, 1998, p. 156). Sin olvidar los postulados marxistas gran parte de los teóricos críticos han evolucionado hacia posiciones distantes del reduccionismo economicista en la que en un principio se había situado esta corriente. Ven en la escuela un espacio idóneo de lucha ideológica desde donde se puede realizar prácticas contrahegemónicas a pesar de su relación ideológica con el Estado. El curriculum democrático e igualitario es un instrumento utilizado como lucha contra la hegemonía del poder y sirve de oposición a las prácticas que mantienen la marginación de las clases trabajadoras, las mujeres y las minorías. El compromiso del profesorado es fundamental para llevar a efecto propuestas educativas antirracistas y contra la exclusión para que las personas de las comunidades marginales sientan que tienen influencia en lo que sucede en la sociedad (Torres Santomé, 1999, pp. 126-127).

6.2.3. Programas de lengua y cultura de origen marroquí en Europa

Se suele hablar de la lengua como una parte importante de la cultura o como un producto de ésta, pero también se dice, que una determinada cultura está modelada por la lengua utilizada o que, la lengua es el vehículo que define la identidad cultural de un grupo. Lengua y cultura no son dos términos sinónimos y la direccionalidad de su relación es múltiple (Jordán, 1992, p. 84 y ss.): una misma lengua puede ser utilizada por una o más culturas, ser también, el referente principal de la identidad cultural de un grupo o se puede mantener dicha identidad perdiendo la lengua original o sustituyendo una lengua por otra. De la función simbólica o instrumental de la lengua se derivan otras relaciones con la cultura como puede ser, respecto a la primera, el valor concedido a la lengua materna o, entre la segunda, el uso por parte de un mismo grupo o individuo de una u otra lengua en función del contexto en donde se desenvuelven.

Un intento de garantizar el aprendizaje de la lengua materna, como medio de fortalecer la propia identidad y los vínculos con la sociedad de origen, es el desarrollo de programas de lengua y cultura de origen dirigidos a hijos de inmigrantes en edad escolar, éste es el caso de los programas en lengua árabe organizados en diferentes países de la CEE. La enseñanza de la lengua árabe en estos países ha seguido dos visiones organizativas distintas que responden a la situación de instalación temporal o permanente, de retorno o no, de los inmigrantes en cada país. En Holanda y Alemania se preparan a estos alumnos para que vivan en la sociedad receptora multicultural, asumiendo los responsables educativos de cada país la dirección y organización de los programas, seleccionando a los profesores que los imparten y editando material específico. Sin embargo, en Bélgica y Francia los programas de formación están orientados hacia el retorno de los inmigrantes hacia su país de origen dejando en manos de las autoridades marroquíes su organización, selección de profesores y elaboración de programas y materiales.

En Holanda el 70% de los niños y niñas marroquíes participan en los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (a partir de ahora ELCO). El horario de clase seguido comprende dos horas y media fuera del horario escolar y el mismo tiempo dentro del horario. En la práctica, pretenden atenuar los retrasos en la enseñanza de quienes lo reciben, existiendo muy poca coordinación entre los maestros marroquíes y holandeses, e incluyéndose en las clases, a pesar de no estar permitido, la formación religiosa (Richters, 1999). Un nuevo proyecto político, aprobado en 1998, está dando sus primeros pasos y supone una nueva visión de estos programas cuyas competencias organizativas corresponden a las

corporaciones locales permitiéndose la inclusión de las enseñanzas del beréber⁹² o del árabe dialectal en detrimento del árabe oficial. Estas enseñanzas se imparten únicamente en horario escolar durante los cuatro primeros años.

La ELCO en Alemania sigue tres modelos en función de los estados federales donde se desarrollan. En los estados de Renania - Westfalia y Hesse - , donde es importante la presencia de minorías arábófonas, es el estado quien se encarga de la enseñanza de la lengua materna en el contexto de facilitar el desarrollo de la personalidad del niño inmigrante y como paso esencial para la adquisición de otra/s lengua/s. La enseñanza de la ELCO se integra en la enseñanza regular. Los alumnos son muy heterogéneos y difieren en edad, trayectoria escolar y competencias lingüísticas estando los profesores obligados a la atención y apoyo de los alumnos más necesitados (Mehlem, 1999).

En Francia existe una minoría inmigrante magrebí importante, cerca del 8% de la población, y sólo estudia árabe en las escuelas un 1% de los alumnos. Los profesores deben impartir los cursos en varias escuelas; se dan tres horas semanales repartidas en dos períodos y se recuerda frecuentemente a los países de origen de quienes dependen a respetar los hábitos pedagógicos y las normas legislativas de la nación francesa, entre ellas la laicidad. La pedagogía de estos profesores es incompatible con la desarrollada por los profesores franceses, el material aportado por los países de origen es poco adecuado y el cumplimiento de los objetivos globales son escasos (Lorcerie, 1999). En la Comunidad Francesa de Bélgica la situación de la ELCO se encuentra paralizada debido a que la Carta de paternariado 1997-2000, texto que tiene por objetivo el desarrollo armónico de los niños inmigrantes, no ha sido firmada por Marruecos (Adriaans, 1999).

6.2.4. La enseñanza de la lengua y cultura marroquí en España

El programa bilateral Hispano Marroquí⁹³ regula la enseñanza de la lengua árabe y cultura marroquí y está destinado al alumnado marroquí en España. Los

⁹² La población bereber vive diseminada por el norte de África desde Egipto a Marruecos y su lengua es el tamazight cuyo reconocimiento oficial se reivindica cada vez con más fuerza. En Marruecos se estima que viven cerca de diez millones de bereberes y aunque conservan costumbres propias han sido totalmente islamizados desde finales del siglo XVI (Cembrero, 2001 a, p. 8).

fundamentos teóricos sobre los que gira este programa⁹⁴ intentan justificar la necesidad de una educación intercultural a fin de adaptar la oferta educativa hacia las necesidades y posibilidades de progreso de los alumnos marroquíes considerando que: 1º Es necesario tener en cuenta los aprendizajes que ya traen en el momento de su incorporación a la escuela. 2º Se debe recoger en la actividad escolar la cultura de referencia como medio que sirva de mejora a la propia autoestima. 3º Que la educación intercultural es una forma de reducir el prejuicio étnico y las actitudes de rechazo. 4º La percepción entre los grupos dominantes y los minoritarios ayuda a identificar aquello que es común o que les diferencia facilitando la atenuación del etnocentrismo.

Marruecos facilita los profesores y se encarga de su remuneración, aporta el material didáctico específico y se les exige: un buen conocimiento del castellano, una titulación equivalente a los profesores españoles con los que trabajarán, una experiencia mínima de cinco años, el conocimiento de los sistemas educativos de los dos países valorándose también el conocimiento de la lengua materna de los distintos colectivos de procedencia.

El programa se desarrolla a través de dos modelos de intervención dependiendo del número de alumnos que lo requieran. El programa (A) está dirigido a aquellos centros públicos con poca densidad de alumnos marroquíes recibiendo las enseñanzas en horario extraescolar. El (B) se enfoca hacia aquellos centros con un número elevado de alumnos marroquíes.

El profesorado marroquí actúa de traductor y facilita la integración de los niños marroquíes sirviendo como apoyo en aquellas actuaciones que el claustro, Consejo Escolar y equipo directivo dirijan hacia estos alumnos. El seguimiento y evaluación de este programa experimental corresponde a una comisión mixta, nombrada por las administraciones de los dos países y entre sus funciones, además de las ya señaladas, se encuentran la planificación del proceso de implantación y la adopción de medidas complementarias que faciliten el desarrollo del

⁹³ Firmado en 1994 por las delegaciones española y marroquí en Ávila. Los contenidos expuestos se han obtenido de un extracto del documento.

⁹⁴ Por su parte la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes de España (Atime) ha mantenido actividades de lengua y cultura árabes dirigidas a niños marroquíes y españoles en centros escolares públicos de Madrid, participando también, en el proyecto Sócrates de la Comisión Europea, dirigido a la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes y desarrollando distintas acciones, no sólo ya hacia los niños, sino también hacia sus padres (Azagrar, 1999)

programa. Durante el curso escolar 1997-1998 han participado en los programas 20 profesores y 954 alumnos distribuidos según se indica a continuación:

	Nº de centros según modalidad		Nº alumnos	Nº profesores
	(A)	(B)		
Madrid	15	9	379	10
Barcelona	14		401	7
Las Palmas	4		156	2
Algeciras	1		18	1

Fuente: García Castaño y otros (1999, p. 255)

Del estudio de la realidad escolar se desprende una práctica bien distinta del proyecto teórico de quienes apuestan por una educación intercultural. El proyecto de la ELCO responde a unas premisas generales de acuerdo político, en el que se ve al inmigrante retornando a su país de origen y ya se conoce por las experiencias inmigratorias de otros países europeos que no suele ocurrir así. La aportación de los profesores, los programas y los materiales por parte de Marruecos limita cuando no estrangula las actividades propuestas al establecerse un curriculum compensatorio de segunda clase. Es un curriculum paralelo (Colectivo IOÉ, 1996), que no satisface sus necesidades de formación. Nada se dice en estos programas sobre la elaboración de un curriculum común, ni mucho menos se cuestiona la cultura que se ofrece (Besalú, 1999, p. 324). La aceptación explícita del árabe clásico como lengua sinónima de la materna es una burla a la razón si se observa la lengua de origen de gran parte de las familias marroquíes y se sopesa las ventajas metalingüísticas que se eliminan. El árabe clásico es también la lengua de la religión musulmana y se convierte esta relación (al no discurrir por vías separadas) en un elemento de fricción dentro de un sistema escolar pretendidamente laico como es el español.

El papel devaluado de las clases de la ELCO sin valor curricular, que se dan en horarios extraescolares o en horas de religión, con unos profesores itinerantes que desconocen muchas veces sus funciones y están poco integrados en la vida del centro, unido a la falta de criterios a la hora de evaluar los resultados de los programas y la falta de materiales que se aproximen al contexto donde se desarrollaba la labor educativa, hacen de estos programas una burda reproducción de los intentos fallidos que se han dado en otros países (Mijares, 1999, pp. 346-347).

6.3. La selección cultural como selección de contenidos

El curriculum es una opción cultural, una selección de contenidos, dentro de un marco institucional organizado como es la escuela. Pero ¿qué se entiende por contenidos del curriculum?. Frecuentemente se ha entendido por contenidos la selección de conocimientos científicos estructurado en disciplinas como forma de conocer el mundo que nos rodea y que nos aparta de la realidad de nuestra experiencia personal (Popkewitz, 1985, p. 313). Actualmente los contenidos abarcan un campo más amplio que el referido a la selección de materias o asignaturas (Gimeno Sacristán, 1998, p. 180) y dentro de los postulados constructivistas es aquello sobre los que se realizan aprendizajes significativos (Sole, 1990, p. 70).

En los primeros años de escolaridad el curriculum muestra un proyecto educativo globalizador, donde los contenidos reflejan algo más que los conocimientos derivados de las disciplinas como resultado de la función social de la escuela que supera aquellos conocimientos puramente académicos. La selección de este proyecto, supone en la práctica, un ejercicio de consenso social difícilmente alcanzable al no existir acuerdo sobre lo que consideramos cultura común⁹⁵. No sólo existen distintas tomas de posición en la selección de los contenidos que deben formar parte del curriculum sino en su secuenciación, elección de metodologías, evaluación, etc. Es una batalla moral donde entran en conflicto diferentes concepciones del orden social (Bernstein, 1988, p. 77).

Si el curriculum es una determinada selección cultural ¿cómo es posible que en países con culturas y desarrollo económico distinto se seleccionen núcleos de contenidos similares? Nieves Blanco (1994 b) plantea varias hipótesis. La primera se refiere a que existen formas universales de conocer a los seres humanos; la segunda, relacionada con la primera, se basa en valores con carácter universal que van más lejos que las diferenciales culturales o temporales y la tercera se asienta en la imposición de las pautas culturales occidentales como elemento homogenizador.

⁹⁵Como señala Raymond Williams (citado por Apple, 1995, p. 170): La idea de una cultura común no consiste de ninguna manera en la idea de una mera sociedad consentidora ni, desde luego, acomodaticia. (Supone) la determinación común de significados, a cargo de todas las personas, actuando unas veces como individuos y otras como grupos, en un proceso que no tienen un final concreto y del que no puede suponerse nunca que hay acabado de realizarse, que se haya completado. En este proceso común, lo único absoluto será el mantenimiento de la apertura de los canales e instituciones de comunicación, de manera que todos puedan colaborar y a todos se les ayude a hacerlo

¿El conocimiento escolar es un conocimiento específico o forma parte de un producto cultural más amplio? Para Goodson (1991) el nacimiento, desarrollo y desaparición de determinadas materias escolares responde a un proceso histórico sometido a intereses sociales, políticos y profesionales. El continuo progreso de los medios de comunicación en las sociedades actuales facilita la comunicación cultural superando en muchas ocasiones los contenidos esclerotizados que se reflejan por ejemplo en los libros de texto; para Savater (1997 p. 180) hay que entregar a las nuevas generaciones las perplejidades que nos rodean y las contradicciones que generan nuestras esperanzas y frustraciones.

Los currículos oficiales no reflejan el multiculturalismo existente en la sociedad y sus contenidos no ofrecen las distintas percepciones plurales del mundo (Gimeno Sacristán, 1993). Si se quiere introducir la diversidad cultural en la enseñanza, se debe recoger las aspiraciones y conflictos representativos de los distintos grupos étnicos, modificando los actuales contenidos y prácticas pedagógicas que abran la cerrada cultura escolar a otras perspectivas y competencias universales. Para Holmes (1992, pp. 214-215) los criterios de igualdad y eficiencia son los que deben seguirse para alcanzar una escuela común para todos. La igualdad no supone legitimar la uniformidad sino acercarse a la diversidad como valor que ayuda a entender mejor el mundo. La eficiencia significa aprovechar los recursos disponibles para ofrecer las mismas posibilidades de socialización a todos los alumnos aunque pueda ser a través de caminos diferentes.

CAPÍTULO VII

Los libros de texto: una visión particular de la cultura

Los materiales curriculares son visiones o porciones particulares de la cultura que suponen una concreción comprimida de la selección cultural que compone el currículum. El incremento continuo y aceleradamente progresivo del campo de conocimiento, de lo que se entiende por saber, complica la selección cultural restringida que supone la formación de un currículum y su posterior reducción a los límites de un manual. Los libros de texto recogen un grupo de contenidos, los que supuestamente se consideran como dignos de ser transmitidos, contruidos por personas que representan instancias distintas a las escolares y que buscan intereses económicos. Tampoco hay que olvidar que muchas veces en esa selección restringida se reproduce aquello que las tijeras del poder selecciona, recortando perspectivas unas veces y tirando a la papelera del olvido otras, tratándose de perpetuar aquellas identidades y valores de unos determinados grupos sociales.

Si el propósito de esta investigación es analizar las distintas valoraciones que sobre los marroquíes se hacen en los libros de texto parece conveniente fijarnos en este material que sirve de cañamazo a los contenidos que vamos a analizar y ojear los intereses que se esconden en su producción y consumo.

7.1. La tecnología impresa

Del análisis de un informe oficial de la INCE sobre la evaluación educativa de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) que se ha basado en una muestra de 56.555 estudiantes, 3.287 profesores y 11.058 familias demuestra que el material impreso es el recurso educativo que más se posee en casa (97% de libros de consulta, 80% de prensa, 48,7% de revistas especializadas y 49% ordenador) y el más utilizado por los profesores (Arroyo, 1998). Frecuentemente estos medios son los únicos utilizados en los centros de forma constante y se puede afirmar que su historia es paralela a la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas (Gimeno Sacristán, 1994).

Podemos entender los materiales impresos como aquellos que utilizan el papel como soporte (Parcerisa, 1997, p. 29) y que emplean el lenguaje textual y las representaciones icónicas para codificar la información (Área, 1994, p. 86). Sarra-mona y Ucar (1992) clasifican los materiales impresos con mayor presencia en las aulas en:

- Libros: de texto, de consulta (enciclopedias, diccionarios), literarios, de imágenes (atlas, de arte, etc.).
- Folletos (monografías, coleccionables, etc.). Son materiales impresos menores de 50 páginas y que generalmente están sin encuadernar (Área, op. cit., p. 89).
- Guías didácticas para alumnos o profesores.
- Prensa (revistas, periódicos, comics, etc.).

El libro de texto es el hermano desprotegido de los libros al vivir poco tiempo y en espacios que los demás no desean. Es también maldito, porque es maldecido muchas veces por sus lectores y supone una pesada carga que se tiene que transportar de casa al colegio y del colegio a casa. Algunas definiciones los sitúan exclusivamente en las aulas y centros de enseñanza pero son frecuentemente olvidados en casa, interpretados y discutidos por los padres en los deberes, no obligatorios, que los maestros “mandan” todos los días.

Delimitar la definición de libro de texto es complejo por la cantidad de respuestas posibles. Choppin (1992, pp. 13 y ss.) indica la divergencia existente a la hora de expresar una definición exacta de estos materiales puesto que se le atribuyen funciones diversas al vérselos como una condensación reducida de la sociedad que los produce. Los libros de texto son: un recurso dirigido a los alumnos, profesores y a las familias (Martínez Bonafé, 1998 a, p. 131), un producto de consumo, un instrumento pedagógico portador de un sistema cultural e ideológico, etc. Se puede definir también como un texto discursivo “ que pone en relación formas de poder y de saber” (Martínez Bonafé, 2002, p. 20), como un tejido -*textum*- portador de un “compacto bloque de información” en un contexto pedagógico (Lledó, 1992, p. 39) o como aquellos que son editados para ser utilizados en los centros de enseñanza (Torres Santomé, 1996 b, p. 155). Stray (1994, p. 2) distingue entre libros de texto (*textbook*), escritos exclusivamente para su uso en la enseñanza y libros escolares (*schoolbook*), como aquellos que pueden ser empleados en la enseñanza. Jhonsen (1996, p. 26) lo define como:

- a) Un subconjunto de un término más amplio: el de “medios de enseñanza”.

b) Aquellos que son clasificados como libros de texto al ser aprobados de forma oficial.

c) Los que se aplican en la enseñanza y responden a situaciones individualmente adaptadas.

Torres Santomé (1996 b, p. 164 y ss.) destaca tres peculiaridades que identifican a los libros de texto:

1) Su consumo es cíclico, restringido a los meses de septiembre y octubre. Su venta se relaciona con el inicio de curso escolar luego desaparecen. La venta intensiva de forma estacional supone una sólida y potente red de distribución que sólo pueden permitirse las grandes industrias (Gimeno Sacristán, 1996 b, p. 365).

2) No se pueden consultar en bibliotecas al no ser adquiridos por sus gestores.

3) No se utilizan fuera de las instituciones escolares como fuente de información, ni por parte de los profesores, ni de los alumnos. Normalmente se recurre a varias fuentes para que la información obtenida sea lo más objetiva posible.

En esta investigación se empleará el término *libro de texto* en un sentido restringido como aquellos libros que han sido escritos para su uso en la enseñanza y por material curricular a "cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza". (Gimeno Sacristán, 1991, p. 10)

7.2. ¿Consumo o cultura?

Como cualquier otra empresa el sector editorial depende en su funcionamiento de una serie de agentes económicos (Fuinca, 1993, p. 75). La función que desempeña el editor y su equipo es decisiva en el proceso de formación de un libro de texto al servir de puente entre su concepción y su utilización en un aula. Con relativa frecuencia los responsables de la edición de libros han recorrido profesionalmente los distintos sectores que componen el mundo editorial. El editor es

un intermediario que tiene que seleccionar autores, evaluar los informes de los asesores con relación al sistema escolar, conocer las regulaciones oficiales específicas sobre libros de texto, diseñar los libros, optimizar costes, diseñar estrategias de *marketing* y fijar precios. El precio es la variable fundamental a la hora de explicar el comportamiento de un mercado (Fuinca, 1993, p. 207) por lo que el libro de texto, y en general cualquier material curricular, es una mercancía regulada por la ley de la oferta y la demanda (Martínez Bonafé, 1998 a, p. 132). Detrás de cada mercancía, de cada producto cultural, hay conjuntos complejos de relaciones (Apple, 1989, p. 88) difíciles de estudiar.

Una opinión muy extendida entre las gentes del sector editorial es que el editor de libros debe de ser más empresario que agente cultural (Fuinca, op. cit., p. 73) debido a que el libro es un bien cultural pero también es un producto que se coloca en el mercado. La mayoría de los puestos ejecutivos más altos aparecen ocupados por hombres, sin interés especial por la educación, y casi el 75 % de ellos se iniciaron en las ventas o en el marketing.

Apple (1989, p. 93), distingue entre *capital financiero* y *simbólico*, de acuerdo con la teoría del francés Pierre Bourdieu sobre la reproducción del conocimiento en la escuela y la cultura. Emplea esta distinción para diferenciar entre los distintos tipos de editores. Los editores motivados por el capital financiero piensan en términos de beneficios a corto plazo; los que buscan primordialmente acumular capital simbólico persiguen objetivos de acumulación a largo plazo, dando menor importancia al beneficio inmediato. La lógica de la rentabilidad en ambos modelos se parece, pero en el segundo grupo se tenderá a correr mayores riesgos y ofrecer mayor espacio para la experimentación. Esta clase de distinción es teórica y supone una excesiva simplificación de los hechos. Los editores se diferencian además de utilizar distintas estrategias para rentabilizar su inversión en otras actuaciones relativas al tipo de tecnología empleada por la imprenta, las estructuras burocráticas y organizativas que coordinan y controlan el trabajo cotidiano de la empresa y los diferentes riesgos y políticas monetarias y de marketing de cada una de ellas. Lo que parece claro es la influencia del contexto, a través a veces de grupos de presión, sobre su labor y por tanto del mantenimiento de una serie de sesgos o lagunas que se perpetúan a través, como dice Cherryholmes (1988, p. 59), de sus propios antecedentes anteriores o de su relación actual con las instituciones.

En el análisis de los elementos humanos y materiales que intervienen en la producción de los libros de texto debe resaltarse el papel que desempeñan sus autores, la preparación profesional que poseen para escribirlos y el peso que el

editor tiene en la planificación y elaboración final de estos materiales. Para Reid (1992, p. 58) los autores son los “guardianes de los tópicos” y en opinión de Hellern (citado por Jhonsen, 1996, p. 16), a pesar del gran margen de maniobra que ofrecen los currículos se muestran pasivos y carentes de imaginación para buscar nuevos mensajes que no simplifiquen el conocimiento. El autor es una persona

“...experta en la materia curricular en la que trabaja, pero no es necesariamente una persona sabia (en el sentido kantiano). No se le exige un saber relacionar o complejo, ni un saber sobre el currículum como totalidad o como texto que concreta y codifica la selección de un fragmento de las culturas para la reproducción social. Pero sí es un erudito en su materia, y puede, por ello mismo, tomar opciones diferentes en relación al cuerpo de conocimiento sobre el que trata. (...)” (Martínez Bonafé, J., 2002, p. 21).

Si hay tantos intereses económicos y las estructuras (los marcos de trabajo) son difícilmente modificables, entonces ¿los libros variarán rápidamente o permanecerán estables, sin cambios? B. Cooper ⁹⁶ (citado por Jhonsen, op. cit., p. 231) investigó los cambios producidos en los libros de texto a lo largo del tiempo en la materia de matemáticas, construyendo un modelo donde los manuales jugaban un papel central como elemento integral de un sistema, en el que cada parte, tiene que estudiarse con relación al resto y en donde intervienen numerosos intereses profesionales, culturales, políticos y educativos. Cooper, siguiendo las teorías científicas de Kuhn (1992), señala que la función principal del libro de texto consiste en conducir al estudiante hacia un paradigma. Cada elemento de la materia representa diferentes intereses que, en cualquier momento, puede encontrarse en oposición a otros, por lo que distintos puntos de vista que entran en conflicto mantienen el *status quo* en la materia. Por otra parte, la pobre exigencia del consumidor, las condiciones de comercialización y la estandarización de la oferta auguran, como mucho, un cambio lento (Gimeno Sacristán, 1991, p. 15) que los diferencia del resto de libros, al no estar sometidos al vaivén de la moda o a las transformaciones ideológicas de los clientes (Torres Santomé, 1996 b, p. 166).

El ámbito político y educativo delimitan hasta cierto punto el proceso que sigue la producción y distribución del libro de texto pero existe otro ámbito no prescriptivo, regido por las leyes del mercado que enmarca con más rotundidad la elaboración de este material. Es cada editorial quien interpreta y concreta el marco establecido ofreciendo productos distintos.

⁹⁶ B. Cooper. “On Explaining Change in School Subjects”, en Goodson, I, F, y S. J. .Ball (eds.), *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, Londres, 1984.

En opinión de Beas y Montes (1998) en la última década se observa que las grandes editoriales concentran, cada vez más, un mayor número de empresas formando parte de un sólo grupo o *holding* más del 70 % de las grandes empresas ⁹⁷ (más de 3000 millones de ventas anuales) y el 59% de las medias-grandes (entre 1000 y 3000 millones de ventas anuales). La concentración de la producción es una tendencia que se consolida (Fuinca, 1993, p.76 y ss.), aunque la mayoría de empresas medias- pequeñas (de 100 a 399 millones) y pequeñas (menos de 100 millones) no forman parte del grupo de editoriales y debido a la dificultad para ser controladas por los intereses políticos, económicos y sociales dominantes "garantizan" el "necesario pluralismo cultural". La concentración de empresas, como ocurre en el mapa editorial de libros de texto en este país (Pérez Sabater, A., 2001), supone la tendencia a integrar en un mismo grupo la edición, distribución y comercialización de libros creándose por tanto oligopolios que ostentan el poder del mercado editorial. Estos grupos empresariales y financieros no reducen su actividad a la industria editorial sino que controlan también medios de comunicación y otro tipo de industrias auxiliares cuya influencia y productos se "colocan" en mercados internacionales (Martínez Bonafé, 2002, p. 83).

Como la edición es un negocio, cuanto mayor sea el ámbito de comercialización mayor será el número de clientes posibles. En Estados Unidos la producción de textos de la escuela elemental y secundaria se concentraba, ya en la década de los ochenta, en muy pocas editoriales, ya que, ocho de ellas cubrían el 53% del mercado (Apple, 1989, p. 97).

La rigidez estructural del sector editorial afecta sobre todo a las pequeñas empresas al tratarse de un segmento "culturalmente orientado" y por lo tanto, más próximo a la realidad local. Las grandes empresas, como segmento "industrialmente orientado", buscan su desarrollo comercial siguiendo estrategias que le permitan el aumento de la cuota de mercado tanto en mercados existentes como en nuevos mercados (Fuinca, 1993, p. 107 y ss.). Los textos están escritos para un alumno universal y

"Plantean el estudio de cualquier época, por ejemplo, la revolución industrial lo mismo en Cataluña - donde hay fuentes abundantes para seguirla en las localidades con tradición en el textil- que en Castilla, donde esas fuentes son más bien escasas. La misma lógica del beneficio hace que las editoriales no planteen el estudio de la época romana en las comarcas de El Bierzo o Valdeorras- que tienen a mano la excavación de Las Médulas y su red de canales- de manera distinta a como lo hacen para un pueblo pesquero de Asturias." (Maceda, 1994, p. 187).

⁹⁷ El criterio de clasificación en tamaños se basa en la cifra de facturación según la Federación de Gremios de Editores de España: *Comercio interior del libro en España*, 1994. Madrid 1995, p.14.

7.3. Control administrativo y profesionalidad docente.

El uso de materiales en la escuela debe ser objeto de aprobación administrativa lo que implica un control externo de lo que se aprende y se enseña. Este control garantiza, si es que se hace por este motivo, unas exigencias mínimas homogenizadores para todos los alumnos en cada tramo educativo. La dependencia del profesorado de este material (sobre todo de los libros de texto), cuya implantación y homogeneidad es amplia hace que el problema del control no se plantee explícitamente (Gimeno Sacristán, 1991, p. 12), desapareciendo el régimen de autorización previa⁹⁸, a pesar que, se deban respetar las exigencias curriculares establecidas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas.

El traspaso de las competencias educativas a las comunidades autónomas ha supuesto, en algunos casos, un retroceso en la liberalización de la regulación de los materiales curriculares, como ocurre por ejemplo en el País Valenciano, donde cualquier proyecto editorial “ha sido debidamente supervisado y autorizado”⁹⁹ o se hace referencia a los mínimos curriculares exigidos para acotar el universo literario de los libros del área de valenciano. El documento base de la Ley de Calidad (MEC, 2002) en su artículo 4 suprime la homologación de los libros de texto y colisiona por tanto con el decreto de homologación que mantiene el Consell.

Apple (citado por Nieves Blanco, 1994 a, p. 265 y ss.) distingue tres tipos de control utilizados en la industria y otro tipo de organizaciones que pueden aplicarse a los centros escolares:

-*El control simple*, supone la determinación directa del trabajo de un profesional de difícil introducción en las escuelas por lo que supone de imposición.

-*El control burocrático*, se desarrolla a través de las relaciones que se establecen en la estructura jerárquica. Los profesores mantienen un nivel de autonomía que no facilita este tipo de control pero no pueden liberarse de las crecientes regulaciones administrativas, ni del asesoramiento de los expertos que “enmarcan” su labor profesional.

-*El control técnico*, en el que el trabajo del individuo se ve descualificado e intensificado por la maquinaria “impersonal” en la oficina (Apple 1989, p. 43). Descualificación que puede suponer pérdida de las capacidades profesionales que se tenían o imposibilidad de desarrollar unas nuevas. Se

⁹⁸ R. D. 31/06/98 del M.E.C.

⁹⁹ Se puede comprobar el párrafo entrecomillado al abrir cualquier libro de texto publicado en el año 2000.

fragmenta el trabajo en tareas parceladas de modo que no existe visión del proceso completo.

Los materiales curriculares, sobre todo el libro de texto, son instrumentos a través de los que se ejerce el control técnico en las escuelas que llegaron a denominarse "materiales a prueba de profesores" (Martínez Bonafé, 1998 a, p. 142; Nieves Blanco, 1994 a, p. 267), En ellos se incluyen la planificación, evaluación y desarrollo de los procesos de enseñanza, atenuándose las funciones propias de la labor docente.

El factor que más influye en la edición escolar son lógicamente los consumidores. Pero se da la paradoja de que quien utiliza el libro no lo elige: el alumno "aprende" con el libro que elige el profesor (Torres Santomé, 1996 b, p. 155) y, aunque, los padres y madres piden su gratuidad no los cuestionan pedagógicamente (Martínez Bonafé, 2002, p. 75). Para Jhonsen (1996, pp. 262 y ss.) hay tres sistemas para la elección del libro:

-El uso obligatorio de determinados libros se da en estados totalitarios. Puede incluirse en este grupo aquellos países (democracias occidentales), en donde se practican planes de aprobación aunque no sea una exigencia su uso y exista una variedad de títulos para elegir. En la práctica, el uso del libro de texto se torna en exigencia debido a la extensión de los currículos y a la deficiente preparación del profesorado. La semejanza entre los libros de texto publicados en las distintas editoriales unifica la oferta ofrecida a los consumidores.

-El uso aconsejable se da en aquellos países (práctica que domina en los países occidentales) donde existen diversos grados de control. La selección de libros la suele ejercer el profesor cuya decisión puede estar influenciada por otros componentes que pertenecen a la comunidad escolar, gobierno local y estatal.

-La libertad total de elección de los libros por parte de los profesores, sin influencias, ni límites, basándose únicamente en las necesidades y posibilidades de los alumnos.

La pérdida de funciones del profesor supone una recualificación de su labor profesional permitiéndole este cambio una mayor atención a aspectos organizativos, burocráticos y de control sobre sus alumnos. Además, el libro de texto permite (Torres Santomé, 1996 b, pp. 177 y ss.):

- Reducir las inversiones en personal especializado al ser los profesores "servidores" de los manuales escolares. Desde esta perspectiva, se necesitan menos profesores con una menor formación y un salario inferior.
- La perdida de funciones del profesor y profesora supone una menor fatiga para éstos, permitiéndoles una mayor dedicación a tareas rutinarias, menor esfuerzo para atender materias diferentes y posibilidad de prestar atención a un mayor número de alumnos.
- La utilización del libro de texto facilita el control de los servicios de inspección escolar al permitir una mejor evaluación de los niveles alcanzados y establecer el ritmo de secuenciación del trabajo.
- La descualificación del trabajo del profesor facilita su posible sustitución y amplifica las posibilidades de oferta de mano de obra.

La mayoría de investigaciones realizadas (según Jhonsen 1996, p. 137 y ss.), llegan a la conclusión de que los libros de texto mantienen una posición controladora en el aula, asignándole a la palabra control connotaciones tanto negativas como positivas en función del enfoque utilizado, pudiéndose hablar de dominación del libro de texto en la enseñanza:

- Si se mide el tiempo durante el que se utilizan.
- De su uso por parte de los profesores.
- De una cierta influencia sistemática sobre los métodos de enseñanza.

La influencia de los textos escolares sobre la profesionalidad y práctica curricular de los docentes no es uniforme. La importancia que tiene la mediación del profesorado en el curriculum condiciona la utilización del material curricular. Henson¹⁰⁰ (citado por Área Moreira, 1994, p. 101 y ss.) sintetiza la diversidad de prácticas de utilización de los libros de texto en las aulas como:

■ Autoridad curricular. El libro de texto constituye el principal referente que sigue el profesor convirtiéndose en el sustituto del curriculum oficial. El material utilizado, prefijado por los expertos, sirve de guía. Como indica Ben-Peretz y Tamir (1981), el profesorado concede muy poca importancia en conocer los supuestos sobre los que se han inspirado los creadores del curriculum aunque el conocimiento de los fundamentos teóricos sea una pieza esencial en la implementación de los materiales curriculares. Una adecuada justificación teórica sobre los proyectos o propuestas curriculares presentadas al profesorado deben contener en opinión de Ben-Peretz (1990) los siguientes elementos:

¹⁰⁰ Henson, K. T.: *Secondary Teaching Methods*. D. C. Heath and Company, Toronto, 1981.

- La relación entre los objetivos generales y el programa.
- La naturaleza de la disciplina y su relación con otras disciplinas.
- Las estrategias que deben de seguirse y su adaptación a distintos alumnos.
- La función del profesor en relación al material utilizado.

■ Referente auxiliar. El docente planifica y desarrolla los distintos contenidos y tareas, planifica los tiempos y funciones de uso del texto sirviéndose de éste una vez, como única herramienta y otras, combinado con otros materiales.

■ Material ignorado. El profesor realiza su propia planificación de la enseñanza utilizando materiales diversos con distintos soportes. Pérez Gómez (1998, p. 184 y ss.) establece tres categorías de clasificación del conocimiento profesional del docente en sus relaciones con las condiciones de trabajo:

- *Enfoque práctico artesanal*: No existe conocimiento teórico profesional salvo el que resulta de la acumulación de la sabiduría que se genera con el paso de las generaciones, mediante un proceso de ensayo-error. La formación del profesor responde a la imitación y dominio de aquellas prácticas que reproducen los valores e ideas de la estructura social dominante y consolidada. Es una perspectiva conservadora y acrítica donde el docente reproduce viejas situaciones que vivió como estudiante. Ejemplo de este tipo de formación es el que se concibe en las prácticas de los centros escolares desarrolladas por los estudiantes de las escuelas de profesorado.

- *Enfoque técnico-academicista*: Los problemas humanos se reducen a problemas técnicos. La intervención didáctica se limita "al como actuar", disponiéndose de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos previstos. La autonomía del profesor se ve notablemente mermada al ser éste un mero ejecutor de decisiones tomadas por expertos o plasmadas en materiales elaborados a priori. La falta del control autónomo de los posibles cambios curriculares ejercidos desde una lógica externa puede dejar obsoletos los conocimientos (conjuntos de métodos) que poseen, viendo inhabilitada su labor, "a este respecto, los profesores no son más inmunes que los procesos de tecnificación y obsolescencia que se desarrollan en las sociedades tecnológicas que otros trabajadores como los ajustadores o los torneros". (Grundy, 1991, p. 57)

Los profesores asisten a los cursos de perfeccionamiento como forma de desarrollo individual y mejora de su rendimiento pero la autonomía pro-

fesional ha de residir en la escuela, más que en el individuo; en la cooperación más que en la eficiencia (Stenhouse, 1991, p. 244). Ambos enfoques (el enfoque técnico y el artesanal), son convergentes, en tanto que no suponen un estado de socialización más avanzado del docente, estando sometido a las consideraciones ajenas estipuladas por las instancias oficiales y las leyes del mercado.

-Enfoque reflexivo. La investigación en la acción: En este enfoque el componente fundamental del conocimiento del profesor es el desarrollo de la reflexión. Se trata de un conocimiento provisional que se apoya en la reflexión compartida y en la comprensión de situaciones. El conocimiento ofrecido desde fuera es aceptado como valor de apoyo conceptual pero sometido a la crítica y filtrado en la consideración de haber ocurrido en otro espacio y tiempo. Los materiales no son concebidos como respuestas definitivas para su cumplimiento (Contreras, 1991).

Sin caer en un reduccionismo psicológico se puede afirmar que el éxito de cualquier cambio curricular está condicionado por la mediación del profesor. Uno de los pilares básicos de la Reforma es el profesor a quién se le atribuye la responsabilidad del cambio de la enseñanza (Martínez Bonafé, 1993). Si el nuevo sistema educativo supone nuevas condiciones profesionales¹⁰¹, deberá entenderse que la figura del profesor debe adaptarse a un conjunto de características personales y profesionales nuevas por lo que, y como hasta el inicio de la Reforma había tenido un “papel” diferente, deberán formarse en las “nuevas cualidades” que precisan. Esta necesidad de nuevos contenidos en la formación del profesorado se observa especialmente en la etapa de transición de la enseñanza primaria a la secundaria; esta etapa suele suponer para la mayoría de alumnos un período donde se acumulan numerosos cambios que responden al encuentro de dos subculturas educativas con objetivos diferenciados (Gimeno Sacristán, 1996 a, p. 45) y es precisamente en la implantación de la ESO cuando se ha observado que existe una actitud de rechazo por parte de diversos colectivos procedentes en su mayoría del BUP, cuya formación inicial responde a una concepción academicista y disciplinar, y están acostumbrados a un perfil del alumnado que desea la Universidad (Yus, 1995).

El modelo de profesor reflexivo se orienta únicamente al terreno de la psicología de los individuos excluyéndose la comprensión de las dimensiones sociales, políticas e ideológicas de los procesos educativos (Jiménez Jaén, 1993). La sustitución en el año 1997 de los CEPs por los Centros de Formación, Innovación y Recur-

¹⁰¹ Según se dice en el preámbulo de la LOGSE

Centros Educativos (CEFIRE) supone un nuevo paso en el control administrativo, al depender la actuación de estos centros del Plan Anual de Formación establecido por la Administración¹⁰², cuando desde organismos oficiales debería apoyarse la gestión de la formación por parte del propio profesorado (Yus, 1995). Johnsen (1996, p. 264 y ss.) señala dos condiciones que resaltan el conocimiento del libro de texto en la formación del profesorado:

- La primera es la posición dominante de los libros en la enseñanza. Si existe una amplia difusión de este material, a pesar de sus carencias, puede ser debido a una deficiencia fundamental en la formación del profesorado, lo que suscita la consideración de cuestionarse si es necesaria su contemplación como disciplina específica, situación que parece poco probable que aparezca en ningún país.

- La segunda es la crítica de los contenidos de los libros y de su calidad lingüística y educativa. Los maestros suelen afirmar que les resulta difícil elegir que libro de texto van a utilizar y descubren su "valor" después de haberlo utilizado, manteniéndose su uso una vez seleccionado, a pesar que, de entrada, no resulte satisfactorio.

En cualquier caso, la política de formación del profesorado debe contribuir a transformar las costumbres de los profesores como consumidores de libros de texto que, al fin y al cabo, son quienes definen en gran medida el mercado (Martínez Bonafé, 1998 a, p. 136). También debe favorecer esta política la investigación y experimentación de materiales alternativos, ya que aquí no existe tradición, ni iniciativa privada como en otros países (Gimeno Sacristán, 1988, p. 190).

Si, como ya he señalado, en la mayoría de las prácticas escolares, el texto se convierte en un medio de control externo del desarrollo curricular, está elaborado por expertos o especialistas ajenos al contexto donde se utiliza, es el único referente prescindiéndose de otros materiales, su estructura¹⁰³ (parecida entre los distintos textos de las distintas editoriales) refleja un modo de entender la enseñanza puramente transitivo se comprenderá que, a pesar de las críticas surgidas desde distintos ámbitos, los textos reflejan un modo de hacer el currículum que viene determinado por una teoría que plantea un procedimiento técnico científicamente

¹⁰² Ver por ejemplo el decreto 231/1997, de 2 de septiembre (DOGV N° 3073 del 08-09-1997) de la *Conselleria de Cultura, Educació i Ciència*.

¹⁰³ Cantarero Server (2000, p. 637) realiza una valoración de diez editoriales utilizadas en el mercado español siguiendo unos criterios de análisis referidos a las estructuras de los libros de texto. Nueve editoriales " reúnen los rasgos más característicos de las propuestas didácticas de carácter tecnológico, con un enfoque claramente transmisivo y un planteamiento curricular cerrado".

fundamentado. Los textos son un recurso técnico que reflejan una determinada teoría curricular y prefija un *modo de hacer* el curriculum (Martínez Bonafé, 1998 a, p. 123). Si la separación entre diseñadores y operarios viene marcada por la racionalidad instrumental y técnica que reflejan determinados intereses de diversos grupos hegemónicos convendrá que los docentes arbitren prácticas que contemplen valores alternativos (Martínez Bonafé, 1994, p. 162).

7.4. Las ventajas de los diseños preelaborados.

Con frecuencia los docentes suelen acomodar sus programaciones a partir de los manuales que han elegido convirtiéndose el libro de texto en la brújula y plano orientador en la definición del currículo, sirviendo para poco las directrices ministeriales.

Si se tiene en cuenta la realidad institucional en la que se desarrolla la enseñanza es fácil que se observen los libros de texto como herramientas útiles que refuerzan la labor del profesor, sirven de guía curricular a los estudiantes y facilitan el control del progreso de los alumnos por parte de sus familias, a pesar de que sean la limitación más importante para que un profesor elabore sus propios objetivos (Westbury, 1991, p. 74). En el caso de que no existieran los libros de texto ¿qué podría ocurrir?. Gimeno Sacristán (1988, p. 179) contesta esta pregunta: "recomendar la desaparición de cualquier medio que proporcione al profesor diseños preelaborados de curriculum, como los libros de texto, supone dejar a buena parte de ellos sin salida alguna".

El libro de texto facilita el trabajo de los profesores y traducen en actividades las propuestas psicopedagógicas, articula los objetivos, realiza propuestas de evaluación etc., y cada vez con más acierto se adapta a las diferentes realidades geográficas, históricas y lingüísticas, articulando el curriculum en los diferentes contextos y realizando las adaptaciones precisas (Fernández, 1989). Mascaró Florit (1995) distingue dos ventajas fundamentales relacionadas con la información que los textos ofrecen:

1-La información que se muestra puede ser criticada por el simple hecho de aparecer de forma pública. Se explicita el conocimiento que se considera va-

lioso, se limita y delimita las exposiciones, por lo tanto se conoce que se incluye y excluye.

2-La información es sistemática (ofreciendo marcos de referencia claros) y graduada (desarrolla progresivamente la información).

Nieves Blanco (1994 a, p. 267 y ss.), refiriéndose al control técnico a través de la regulación curricular que los libros de texto desarrollan, afirma que es demasiado simplista pensar que sea producto de una "conspiración" del Estado o las Editoriales para poder *manipular* la educación. Además de la "ayuda" que suponen a los profesores y estudiantes, los libros de texto permiten ahorrar costos al Estado - es más barato que los hagan las editoriales que lo confeccionen los maestros- y permiten a los padres tener garantías que el Estado ha controlado estos materiales bajo supervisión administrativa. En una línea parecida se expresan Sosniak y Stodolsky (1993, p. 272), para quienes los libros de texto no controlan el curriculum como normalmente se asume, ni sus contenidos tienen una influencia directa en lo que los estudiantes aprenden.

7.5. Evaluación y análisis de los materiales curriculares.

La elaboración y prescripción legal / técnica de los libros de texto perfilan un determinado curriculum que ofrecen pocas posibilidades de variación a los profesores que lo utilizan, convirtiéndose éstos muchas veces en meros ejecutores de un plan de acción ya seleccionado y articulado en su desarrollo. Los libros de texto, como el resto de materiales que se utilizan en la escuela, no son un fin en sí mismos y dependerá de su uso y la finalidad a la que se destine de los que se pueda obtener su verdadera valoración. La potencialidad didáctica de cualquier material viene dada, no ya sólo por la "calidad" del propio material sino, sobre todo, por el uso que le preste quien lo utiliza, especialmente los profesores.

Las guías o modelos de evaluación¹⁰⁴ de los materiales curriculares son instrumentos que permiten la valoración en diversos aspectos de los distintos materiales que son objeto de atención, pero hay que tener en cuenta que, por tratarse de una representación esquemática, se deja de lado otros aspectos que no se con-

¹⁰⁴ El término evaluación puede referirse a realidades diversas aunque puede entenderse como un proceso de recogida de información, análisis posterior de ésta y toma de decisiones consecuentes (Parcerisa, 1998, p. 7).

sideran pertinentes a la realidad estudiada (Gimeno Sacristán, 1981). También son, como cualquier otra elaboración, el resultado de una construcción contextualizada en una red de variables que les dan forma.

Los motivos que han guiado las distintas perspectivas de análisis se centran en un principio en aspectos puramente técnicos, para ir dejando paso posteriormente a preocupaciones de regulación pedagógica de más hondo calado, puesto que el material curricular no sólo es un soporte o medio para la instrucción sino que es "una teoría sobre la escuela" (Martínez Bonafé, 1992 b, p. 8). Como entiende Santos Guerra (1991, p. 31) la evaluación de materiales

" es una análisis cualitativo de éstos en sus dimensiones políticas, económicas y didácticas, efectuado desde una perspectiva conceptual o teórica, situado en un contexto organizativo, atento a los efectos colaterales y subrepticios de su uso, que cuenta de forma inexorable con la opinión de los protagonistas de la acción educativa y que tiene por finalidad fundamental la mejora de la práctica".

Rodríguez Rodríguez (2000, pp. 195 y ss.) realiza una clasificación desde diversos enfoques de los modelos y guías de evaluación:

- 1- De análisis de medios. Fueron los primeros referentes en la investigación y análisis de los medios. Son propuestas generales que posibilitan líneas de investigación.
- 2- Para el análisis de materiales. Proporción pautas generales de análisis de los materiales curriculares sin reparar en ningún material en concreto.
- 3- Centradas en los materiales curriculares impresos incluidos los libros de texto.
- 4- Propuestas de análisis de materiales en función de unidades de temporalización (ciclo o área).
- 5- De evaluación de los materiales a distancia.
- 6- Centradas en la autoproducción de material del alumno.
- 7- De los proyectos curriculares.
- 8- Centradas en temas transversales.
- 9- Dirigidas análisis de materiales de adultos.
- 10- De material visual.
- 11- Del papel que tienen los materiales en el desenvolvimiento de las actividades.
- 12- De difícil clasificación.

Entre las propuestas que ofrecen pautas generales de análisis de materiales haciendo referencia frecuentemente a los libros de texto se comentan a continua-

ción las elaboradas por Cabero (1994), Gimeno Sacristán (1988), Raths (1971)¹⁰⁵, Martínez Bonafé (1992 a) y Parcerisa (1997). Entre los modelos de análisis centrados en los materiales curriculares impresos se cita a Velasco y Pérez (1977), Área Moreira (1994), Canals y Roig (1992) y Cantarero (2000).

En opinión de Cabero (1994 p. 247 y ss.) se tiene que asumir dos ideas básicas para evaluar los medios y materiales de enseñanza: la primera se refiere a la evaluación independiente de los elementos internos (contenidos, imagen, etc.) de los que están compuestos cualquier medio y la segunda, a la evaluación de aquellos otros componentes externos al propio material como pueden ser por ejemplo el material de acompañamiento y sus destinatarios potenciales. Este mismo autor distingue tres grandes estrategias de evaluación a) La generada por los productores. b) La consulta a expertos y c) la realizada por los propios usuarios. Se pueden concretar estos tres grupos a su vez en dos formas de evaluación en función de si quién la realiza está integrado en la practica escolar (profesores, alumnos) o si se trata de un modo de evaluación externo.

Si los materiales curriculares determinan en gran parte la práctica curricular pueden convertirse también en elementos renovadores de la misma si se valoran sus funciones con criterios específicos y se sabe adecuarlos a los fines que deben cumplir. Para Gimeno Sacristán (1988, pp.193-195), la consideración de esos criterios es una labor difícil de realizar por las propias características de los materiales, el tipo de consumidores al que están dirigidos y por las funciones que deben de cumplir. Propone una serie de pautas básicas para el análisis de materiales curriculares dirigidas a los profesores (elección de material ya experimentado, declaración explícita de orientaciones e ideas directrices, material duradero, etc.), sobre los contenidos (estructura explícita e implícita, conexión con la realidad social, conexión interdisciplinar, admisión de diferencias culturales, etc.) y la estructuración pedagógica referidas al profesor (tareas que debe completar, estrategias didácticas para alumnos concretos, extensión de la programación, condiciones de uso de los materiales) y al alumno (variedad de tareas, contribución del material a objetivos comunes, posibilidades de utilización con otros medios, objetivos educativos que cubre).

Según los criterios de Raths (en Santos Guerra, 1991), para valorar las potencialidades didácticas de un material hay que fijarse en aquellas características que permiten al alumno:

¹⁰⁵ Raths, J. D. (1971) : "Teaching without specific objectives". *Educational Leadership*, abril. Citado en Santos Guerra (1991).

- Desempeñar un papel activo.
- Tomar decisiones respecto a su utilización y comprobar las consecuencias de su elección.
- Su implicación con la realidad y el compromiso con las ideas y problemas personales y sociales.
- Tareas de diverso tipo atendiendo los distintos niveles de capacidad e interés.
- Examinar temas que son ignorados normalmente por los medios de comunicación (sexo, religión, guerra, etc.).
- Remitirse a otros materiales.
- La aplicación de conocimientos a nuevas situaciones.
- Aceptar cierto riesgo y crítica al no seguir con exactitud las sendas aprobadas socialmente.
- La propia revisión de sus esfuerzos iniciales.
- El dominio de reglas significativas y la planificación y desarrollo de tareas conjuntas con otros estudiantes.

Parcerisa (1997) propone cinco ámbitos de análisis. El primero incluye una serie de elementos descriptivos de las características básicas del material (intenciones y ámbito de aplicación, componentes, organización de los contenidos, función y características de uso, lengua del material, materiales complementarios necesarios, organización didáctica). Los cuatro ámbitos siguientes realizan el análisis en función:

a) De las intenciones educativas. Es un análisis con relación a las posturas recogidas en el proyecto curricular del centro y que se refieren a los contenidos, objetivos, criterios metodológicos, evaluación y temas transversales.

b) De las condiciones que favorecen el aprendizaje. Este análisis se refiere a tres tipos de materiales curriculares:

- Informativos o de consulta donde se puede analizar el nivel lingüístico, densidad informativa, carácter abierto y secuencias de lectura.
- Con propuestas de actividades. Se analizan cuatro aspectos: secuencias de actividades, carácter individual o grupal de las actividades, criterios de organización del aula y propuestas de evaluación.
- De lectura. Pretende analizar los aspectos estructurales, los léxicos y las secuencias de actividades.

c) De la atención a la diversidad. Se refiere al análisis de las actividades propuestas y de evaluación.

d) De los aspectos formales. Este ámbito está en función de la adecuación del resto de ámbitos y viene recogido en un apartado que se denomina diseño y maquetación y comprende los siguientes aspectos: formato y encuadernación, maquetación, legibilidad ortográfica, ilustraciones y tipo de impresión.

El instrumento de análisis del material curricular que nos presenta Martínez Bonafé (1992 a) pretende recoger una perspectiva global de los distintos componentes que deben tenerse en cuenta para seleccionar y usar el material. Este recurso comprende dos partes: la primera presenta una ficha de identificación de materiales curriculares seguida de un listado de descriptores temáticos; la segunda, se acompaña de un esquema cuestionario con los siguientes tópicos de análisis:

- Modelo pedagógico que sugiere el material. Finalidades educativas que persigue y principios curriculares.
- Contenidos culturales que se seleccionan o se excluyen y cómo se presentan. Opciones culturales e ideológicas que se seleccionan. Democratización de la selección cultural.
- Qué estrategias didácticas modela: análisis de la actividad que el material sugiere (adaptabilidad y adecuación a los estudiantes, estructura y estilo de tareas, relación con el entorno, evaluación).
- Determinación de la práctica docente que sugiere el material: comunicación de los criterios de elaboración del material, grado de autonomía y rol de los profesores, consideración de sus opiniones y necesidades.
- Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.
- Propuestas organizativas que sugieren y que implica al equipo de profesores.
- Elaboración y experimentación del material; su vinculación con programas de formación del profesorado.

Velasco y Pérez (1977), señalan las principales características (interesante, ameno, globalizado, constructivo, creativo, científico, abierto, útil, etc.) que debe poseer un texto escolar. También ofrecen una serie de pautas desde diversos ángulos o criterios para seleccionar los libros de texto: criterio didáctico, evolutivo, científico, del proceso de aprendizaje, atendiendo a técnicas de: socialización, motivación, evaluación, etc.

Manuel Área (1994, pp. 96-97) realiza una descripción de las distintas perspectivas de análisis de los textos:

Tipo de análisis	Propósito
A través de escalas y procedimientos de consideración objetiva.	Facilitar la selección de un material entre un conjunto.
De los contenidos ideológicos	Detectar y hacer explícito los valores, imágenes, etc., de un determinado tema o problema y que aparece en el material curricular
De la lecturabilidad de los textos	Cuantificación de una serie de elementos lingüísticos con el fin de conocer el grado de facilidad (dificultad) del material textual con relación a quien se destina.
De los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje	Se pretende conocer las estrategias y propósitos implicados en la lectura y la forma en que se procesa la información.
De ciertas variables o componentes específicos del texto	Aborda la evaluación de ciertos componentes particulares y no la evaluación global del material
Integradores del material impreso como recurso de mediación curricular	Presentar un enfoque evaluativo de los materiales curriculares con relación a un determinado proyecto o plan curricular

En opinión de Canals y Roig (1992) el análisis de los libros de texto debe responder de forma prioritaria a los siguientes aspectos:

- Rigor y actualización de la información que se ofrece.
- Adecuación a las características cognitivas y de expresión hacia los sujetos que va dirigido.
- Tratamiento de los valores democráticos.
- Secuenciación de los contenidos y uso del lenguaje.
- Interés de los temas y actividades y su potencial transferencia de aplicación a otros aprendizajes.
- Presentación y formato general del libro.

Cantarero (2000, p. 352 y ss.) plantea una serie de preguntas con las que interrogar al libro de texto para realizar su análisis. Su propuesta de modelo consta de dos partes: en la primera describe los materiales, sus componentes (material del alumno y del profesorado) y estructura; en la segunda, señala los criterios de análisis que siguen los elementos básicos del curriculum y sus indicadores.

Criterios de análisis	Indicadores
Formato de presentación	- Flexibilidad de su estructura
Justificación teórica	- Definición de sus supuestos
Finalidades	- Explicitación de las metas - Grado de apertura de los objetivos - Posibilidad de contextualización
Selección y organización del conocimiento	- Itinerarios y opcionalidad - Grado de definición de los contenidos - Alcance disciplinar - Integración curricular de la propuesta
Estrategias docentes	- Grado de estructuración - Secuencia didáctica predominante - Tareas que se asignan al docente - Consideración de las ideas previas
Actividades	- Alcance - Directividad - Agrupamientos
Evaluación	- Evaluación del alumnado. - Evaluación del curriculum.

7.5.1. Las culturas olvidadas: análisis de las representaciones sobre grupos y culturas.

La falsa neutralidad de los contenidos que aparecen en los materiales curriculares ha sido indicada por numerosas investigaciones que señalan el papel central y hegemónico del hombre occidental blanco, ocultando las críticas y el papel no conflictivo entre las distintas visiones de los temas que ofrecen. La autocomplacencia de la propia cultura que se sirve como modelo fosiliza cualquier tipo de comparación no sesgada con el otro, con el que es diferente, pobre o extraño. Este material es a la vez medio y mensaje donde

“Los estudiantes aprenden que existen dos culturas disociadas; la que es importante puesto que se da en la escuela y está contenida en el libro de texto y la que no vale la pena aprender -puesto que “no va para el examen”- y se encuentra en la calle, en las experiencias de la vida cotidiana. Y aprenden también que existen contenidos culturales que no están

nunca presentes en el material de trabajo en la clase: determinados tratamientos de la vida sexual, o cuestiones social y políticamente conflictivas, por ejemplo". (Martínez Bonafé, J., 2002, p. 29-30).

Como Selander (1990) señala, los contenidos de los libros de texto ofrecen unas características peculiares: (a) Están exento de ironías, suelen referirse al mundo exterior, están cerrados al contemplar los conocimientos que consideran dignos de ser aprendidos, se estructuran por facetas, etc. (b) Delimitan, seleccionan y reformulan el conocimiento ya conocido y dado por válido. (c) El conocimiento presentado se articula de modo que pueda ser fácilmente controlado por los profesores al objetivar el conocimiento y ofrecer sugerencias para su medida. (d) Ofrece instrucciones que regulan su lectura modulando la relación entre el conocimiento que ofrece y el lector.

El análisis de la representación de grupos y culturas en los libros de texto cuenta con una tradición prolongada cuyo centro de atención se ha dirigido más sobre aspectos parciales (mujer, lengua, etc.) que aquellos que, utilizando un enfoque amplio, han tratado de caracterizar las representaciones y valoraciones que aparecen en los contenidos (Johnsen, 1996). Las culturas olvidadas o las voces de aquellos grupos que carecen de poder (Torres Santomé, 1996 b, 2001), han sido objeto de análisis en numerosas investigaciones. Se citan a continuación algunas de ellas que pueden relacionarse con el objeto de estudio de este trabajo, empezando por autores europeos y americanos, para concluir con las investigaciones realizadas en este país :

Jean Anyon¹⁰⁶(citado por Torres 1996 a, pp. 100 -101), estudia los textos de Historia que se empleaban en la enseñanza secundaria en los Estados Unidos. Gran parte de los textos analizados se usaban en escuelas públicas con alumnos de color y de la clase trabajadora. Analiza con detenimiento los tramos de la historia que va de 1866 a 1914 focalizando su atención en el análisis de los modelos económicos y el desarrollo del movimiento sindical llegando a las siguientes conclusiones:

- Los contenidos de todos se parecen incluyendo similares personajes y eventos.
- Suelen emplear un vocabulario descriptivo para referirse a los principales acontecimientos, líderes, etc., pero cuando establecen juicios sobre problemas sociales ofrecen soluciones parecidas.

¹⁰⁶ Anyon, J. (1979): "Ideology and United States History Textbooks". *Harvard Educational Review*. Vol. 49, 3 (Agosto), p. 361 - 386.

- Se destacan los aspectos positivos de la historia pero si plantean otros aspectos lo hacen bajo el punto de vista de los económicamente más poderosos.

Hicks (1981) analiza aquellos contenidos de los libros de texto de Geografía relacionados con el Tercer Mundo y el Reino Unido. La imagen que presentan de los grupos minoritarios es estereotipada, supeditada a otros y desconectada de la realidad.

Grant y Sleeter (1991) realizan un análisis en torno a la representación de la clase social, raza, sexo y discapacidad en los libros de texto de diversas áreas (Ciencias Sociales, Lenguaje, Matemáticas). Su modelo de análisis comprende seis apartados (imagen, antología, gente, lenguaje, narración, mixto) estudiando:

- Quién aparece en las imágenes.
- Las historias que se presentan en los textos de lectura donde se analizan los personajes, los estereotipos y el ambiente de clase social que aparecen.
- Se cuenta la raza y sexo de las personas mencionadas en los textos distintos a los de lectura.
- El uso del lenguaje y su posible intencionalidad.
- El protagonismo de los grupos que aparecen.
- La descripción del trato a un grupo en un libro concreto.

Grant y Sleeter (op. cit., p. 101) llegan a la conclusión de que el tratamiento de la diversidad, a pesar de las modas multiculturalistas, apenas han influido en el tratamiento de los contenidos y que posiblemente estemos de regreso a unos currículos dominados por el hombre y el blanco.

Hutton y Mehlinger (citado por Blanco 1994 a, p. 273), analizan diversos libros de texto de historia examinando como se autopresenta un país y como ve a los otros, destacando que:

- Se ocultan o apenas aparecen reflejados aquellos aspectos negativos para la historia de un país, sobredimensionándose los aspectos negativos de la historia de otros países en función de las relaciones que se mantienen.
- Parte de la información referida al pasado se corresponde con un acontecimiento actual no educativo.
- Se concede el beneficio de la duda a los dirigentes del propio país mientras se menosprecia las actuaciones de dirigentes de otros países.

- Se refuerzan los estereotipos culturales propios en detrimento de las perspectivas que ofrecen otras sociedades.

Ellington (1986), analiza la representación de los “negros e hispanos” en los libros de economía publicados a principios de los años ochenta en los Estados Unidos. La información sobre estos grupos es meramente descriptiva y sólo, en la mitad de los libros analizados, aparecen hechos sobre sus condiciones de vida y en menor porcentaje cuando se trata de problemas que les afectan directamente.

El grupo de investigadores del instituto Härmösand (citado por Jhonsen, 1996, p. 70), abordó el estudio de los libros de texto suecos con el fin de poder detectar posibles contenidos racistas u hostiles hacia los extranjeros. A pesar de no considerar estos materiales como racistas, el estudio determina que no existen distinciones claras entre los conceptos, siendo frecuentes las ambigüedades e ideas confusas que impiden a los alumnos conocer de forma adecuada la realidad. Son también frecuentes las ilustraciones que contienen estereotipos y admiten interpretaciones inciertas.

El análisis de los contenidos ideológicos del material escolar en España tiene una larga tradición y no es raro, que, con cierta asiduidad, sea objeto de debate político las distintas interpretaciones históricas que se dan de un mismo hecho. Los enfoques que se han utilizado para analizar las distintas representaciones y valoraciones que sobre grupos (minorías, emigrantes, discapacitados, etc.) o personajes son muy variados, incluso dentro de un mismo tema. Estas variaciones de los distintos ángulos de análisis las pone de manifiesto Alegret y Serra (1997), al hablar de las tendencias metodológicas en los análisis de la diversidad humana en los libros de texto, señalando cuatro perspectivas. En la primera, se desarrollan aproximaciones de tipo cuantitativo donde se subrayan las omisiones o lagunas de determinados temas, el número de páginas referidas a diversos aspectos estudiados, el tipo de adjetivos utilizados que se asocian a determinados grupos, etc. La segunda perspectiva incluye aquellas investigaciones que analizan los prejuicios con que se reflejan las historias de los pueblos no occidentales. En otra vía de investigación se han resaltado las visiones etnocéntricas de los textos escolares que impiden interpretar correctamente las culturas ajenas. Por último, se expone la tendencia que subraya la presencia de conceptos y teoría racistas que dificultan la construcción de un discurso sobre la diversidad humana.

En numerosas investigaciones (Calvo, 1989; Mesa, 1990; Alegret, 1994) se han detectado y hechos explícitos las omisiones, estereotipos, valores y distorsio-

nes de la realidad que reflejan los manuales. Calvo Buezas (1989, p. 196 y ss.) analiza 218 libros de texto de EGB, BUP y FP observando que:

- 1º Los gitanos prácticamente no existen en los textos escolares.
- 2º El criterio más importante en la construcción de la identidad y del tratamiento de la diversidad cultural en la escuela es la dominación del espacio y el etnocentrismo localista.
- 3º Escasa atención y espacio dedicado a las minorías étnicas de España. Se refuerza el estereotipo de que los racistas son los otros.
- 4º Se defiende los derechos y la igualdad humana en un horizonte utópico
- 5º El “ mal” (miseria, chabolismo, injusticia) se coloca en un horizonte lejano que trasciende las fronteras de nuestro Estado.

Alegret (1994), analiza el modo cómo son tratados y presentados diversos aspectos de la diversidad humana en los libros de texto y en concreto, como se enseña la diversidad étnica. La forma en que se presentan el “ nosotros” y “los otros” se diferencia claramente, al negar la dimensión social y/o cultural de los segundos.

El Grupo Hegoa (1991, 1993), elige tres temas: la guerra y violencia, mujer y sociedad y (sub)desarrollo como centro de estudio incluidos en el área de Ciencias Sociales desde 6º de EGB hasta COU. Definen los textos de las nueve editoriales elegidas como eurocéntricos y etnocéntricos, contribuyendo a perpetuar los conocimientos estereotipados sobre el Tercer Mundo. Organizan el análisis cualitativo alrededor de dos núcleos:

- “El manual ideal” que es la construcción artificial de un texto formado por la información aportada sobre el Tercer Mundo por los manuales seleccionados. La descripción del modelo ideal se realiza a tres niveles de análisis: a) Análisis cognitivo/estructural en el que se investiga la estructura conceptual presentada. b) Análisis empático/comunicativo basado en el estudio de actividades, documentos e imágenes. c) Análisis crítico/valorativo que pondera los juicios explícitos o implícitos emitidos y que conforman una ideología subyacente.
- Las temáticas de mujer y guerra/violencia son tratadas en el apartado de “Rasgos Relevantes” que consiste en la selección de una serie de tendencias (fenómenos, conceptualizaciones, apreciaciones) que pueden constituirse, a falta de apreciaciones explícitas sobre valores, en las referencias valorativas más significativas.

El estudio de la presencia y representación de la mujer ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos (Garreta y Careaga, 1987; Marina Subirats, 1993; Nieves Blanco, 2000; Rodríguez Rodríguez, 2000). Los personajes y sus características fueron analizados por Garreta y Careaga (1987) observando que:

- 1- La figura que predomina sobre el resto de personajes es la del hombre adulto siendo los ancianos quienes menor presencia tienen.
- 2- El número de veces que aparece la figura masculina casi triplica los personajes femeninos.

En un estudio coordinado por Marina Subirats¹⁰⁷ (1993), sobre libros de 5º y 7º de EGB y de 1º de BUP de Ciencias Sociales de diversas editoriales, se elaboró un sistema de indicadores para la observación sistemática del sexismo comprobando que:

- 1- La presencia de la mujer es prácticamente nula incluso inferior que en estudios precedentes.
- 2- La utilización de genéricos en todas las editoriales analizadas enmascara el protagonismo de un grupo de varones adultos que ostentan el poder.
- 3- Se reafirma el discurso androcéntrico donde los personajes subordinados no son protagonistas del discurso histórico.
- 4- No existe conflicto social y las relaciones sociales aparecen descontextualizadas.
- 5- No existe correspondencia entre la imagen y el texto.
- 6- Se repiten imágenes y lecturas entre las distintas editoriales existiendo por tanto consenso en el discurso científico.

Nieves Blanco (2000, pp.167 y ss.) selecciona 56 libros del primer ciclo de la ESO para realizar una investigación dedicada al estudio de los materiales educativos de esta etapa. De los textos analizados, que han sido editados entre 1996 y 1997, constata la existencia de cambios respecto al contenido y la forma en que el conocimiento escolar es presentado respecto a años anteriores, no habiendo encontrado ninguna imagen, ni expresión que resulte denigrante para las mujeres. No obstante, se sigue utilizando de forma abusiva el masculino genérico y es escasa la presencia de personajes femeninos.

La presencia y representación de la mujer en el *Diccionario de la Real Academia Española* ha sido analizado por varios autores. Rodríguez Rodríguez (2000, pp.

¹⁰⁷ Participan también en el estudio Maribel García, Helena Troyano y Miquel Zaldívar.

163 y ss.) menciona entre otros los trabajos de Vargas (1998) Lledó Cunill y Bengoechea (1998) Mediavilla (1998), Rubio (1998), Marco López y Alario (1998); entre sus principales conclusiones destacan: la poca presencia de lo femenino, el papel secundario que representan y su supeditación al género masculino.

El grupo Eleuterio Quintanilla (1996), al referirse al libro de texto resaltan la dependencia del profesor y del alumno respecto a este material curricular. Estos autores (1998, p. 20) ven en los manuales escolares un lugar privilegiado de investigación ya que:

- a) desempeñan un papel relevante en los procesos de enseñanza aprendizaje;
- b) sintetizan la seleccionada cultura que se propone como herencia a la juventud;
- c) conforman identidades colectivas y
- d) son expresión de un conflicto de intereses.

En su investigación realizan “un muestreo” en 31 centros públicos y privados concertados de Educación Primaria y Secundaria en Gijón (Asturias) para conocer que libros de texto estaban siendo utilizados. Definen unos descriptores que sirven como índice de los temas para analizar tres aspectos de la diversidad cultural:

- *El carácter pluricultural y plurinacional del Estado español.* Se destaca la poca importancia y tratamiento superficial dado a los temas elegidos.
- *La minoría étnico-cultural gitana.* Respecto a esta minoría únicamente aparecen referencias de este colectivo en 4 manuales, de 64 analizados, siendo presentados de manera superficial y sin referencias a aspectos de integración e inserción social.
- *Las migraciones.* Estos movimientos de población suelen presentarse como problema y/o avalancha humana. La inmigración que predomina en las imágenes es la africana omitiendo la diversidad real de la población extranjera que vive entre nosotros. Hay estereotipos etnocéntricos y racistas.

García Castaño y Granados Martínez (1998), estudian la transmisión de discursos de la diferencia en el nuevo curriculum oficial andaluz, analizando diversos libros de texto del área de “conocimiento del medio” en los primeros cinco cursos de primaria, mostrando como:

- 1º Los contenidos aparecen preñados de estereotipos vinculados a referencias fenotípicas como indicadores de la diversidad humana, construyéndolo-

se el concepto de individuo a partir de la idea de identidad y de las características físicas del cuerpo humano.

2º La categorización racial se utiliza para delimitar la diferenciación entre grupos estableciéndose categorías confusas y generalizantes.

3º Se recurre al argumento histórico para construir el grupo y diferenciarlo de otros pueblos primitivos, apoyándose en visiones idílicas de la existencia de los antepasados.

La emisión de valoraciones negativas sobre otras culturas, producto del etnocentrismo que impide valorar correctamente las aportaciones de las culturas no occidentales, fueron analizadas por Denia, Giró y Navarro (1988), para quienes los árabes eran presentados como un pueblo fanático y guerrero. Similares resultados obtuvieron Caramés y Garriga (1995) al analizar la presencia de la cultura árabe y musulmana en 133 textos en Cataluña, donde aparecían sus representantes como inadaptados y problemáticos cuya abundante presencia como inmigrantes motiva reacciones xenófobas. Waleed Saleh (2002) observa que las pocas referencias que aparecen en los libros de texto sobre lo árabe e islámico se caracterizan por la existencia de cierta confusión y falta de precisión. Para Torres (1995, p. 243), el tercer mundo es presentado en los libros de texto, unas veces, como lugares exóticos donde sus habitantes están alejados del conocimiento científico y se prestan a soluciones mágicas y en otras, como espacios en los que se practican guerras o conflictos continuos entre pueblos atrasados.

El análisis de las representaciones de los grupos étnicos judíos y musulmanes han sido objeto de atención en Alemania. El *International Research Projekt: Islam en Textbooks* agrupa investigaciones realizadas en varios países europeos que han tratado de clarificar y hacer desaparecer los prejuicios y errores más frecuentes que aparecen en los manuales de historia, geografía, enseñanza de religión católica, evangélica, etc., como forma de contribuir a la interacción cultural de musulmanes y no musulmanes (Falaturi y Tworuschka, 1997). Dentro del proyecto mencionado, se ha desarrollado en España un análisis pormenorizado del Islam en los manuales escolares en dos direcciones: primero, un análisis crítico de ciertos conceptos y palabras clave para centrarse posteriormente en períodos de la historia musulmana peninsular (Navarro y otros, 1997). Los autores de este trabajo sintetizan a modo de conclusión las intenciones curriculares ocultas de los temas analizados resaltando (Navarro y otros, op.cit., pp. 200 y ss.):

a) La necesidad de continuar con la discusión sobre la identidad de los pueblos ibéricos para clarificar el tratamiento que se hace de algunos de los temas estudiados.

- b) La solidez ideológica de algunas ideas falsas y preconceptos creados alrededor de la cultura y sociedad árabe y musulmana.
- c) La configuración de una identidad europeísta insensible a las aportaciones mediterráneas debido en parte a la propia incapacidad de estos países para incorporar al resto de naciones su personalidad.
- d) El rechazo de compartir, por parte de los ciudadanos del Estado español, ciertas señas identitarias con las sociedades y culturas árabomusulmanas. Este racismo más o menos encubierto se manifiesta en cierto sectores de intelectuales que utilizan los medios de comunicación y la escuela como conformadores de opinión.
- e) Que determinadas sociedades europeas, sus dirigentes e intelectuales están afectados por una “mala conciencia” derivada del genocidio judío producido en la II Guerra Mundial que es utilizada por una parte del poder político sionista israelí para legitimar “la permanente agresión colonialista a los pueblos y países árabes”.
- f) La incapacidad intelectual que se tiene para aceptar que los valores occidentales no son necesariamente universales y que la universalización de cualquier valor responde a propuestas abiertas, consensuadas y mudables en el tiempo.
- g) Los manuales escolares son como pequeños “alegatos propagandísticos” de diversos intereses europeoccidentales en relación con países árabes, musulmanes y del norte de África.

Un trabajo parecido de análisis crítico sobre el Islam y el Mundo Árabe realizan Martín Muñoz, López Plaza y Valle Simón (1996) sobre aquellos conceptos e interpretaciones tendenciosas que se realizan sobre la cultura árabe e islámica. Del análisis de los libros de texto de bachillerato resaltan dos grandes tendencias generales (op. cit., p. 18):

1º Estudian el Islam no como un *corpus* que tiene valor en si mismo sino desde una actitud etnocéntrica en relación a los ideales y valores existentes en Occidente que se toman como norma.

2º Explican de forma reduccionista aquellos acontecimientos que afectan al mundo musulmán prueba de un grave desconocimiento de su realidad. Se amplifica los sucesos relacionados con las guerras, el terror y la religiosidad extrema.

CUARTA PARTE

Una vez presentada la etapa inicial de esta investigación, en la que se hace un recorrido por distintos espacios conectados (cultura de origen marroquí, relación entre culturas y cultura escolar como espacio cultural común) que sirven de base para el análisis de las valoraciones que sobre los marroquíes se realizan en los libros de texto, corresponde plantear el procedimiento de investigación por el que optamos.

La investigación se construye sin hipótesis explícitas siguiendo una metodología de análisis de contenido, puesto que su uso no impide transformar la información, los mensajes, a través de aplicaciones objetivas y sistemáticas de reglas de categorización, en datos analizables de los que se puede obtener inferencias válidas. En su aplicación, podemos poner el énfasis en los aspectos metodológicos (codificación, cuantificación, objetividad) o en el análisis del discurso que permite evaluar las ideologías y valores que enfatizan o encubren determinados procesos de influencia social.

El marco teórico de la investigación puede situarse en el diseño de un currículum intercultural, en el que contemplo a la persona como portadora de cultura que es capaz de entender y valorar otras culturas en contextos multiculturales y al sistema educativo como un sistema que se muestra incapaz de reconocer las diferencias y se rige por un proyecto cultural en el que se percibe la cultura como un legado objetivo. Por tanto, para poder respetar y reconocer a otra cultura, en nuestro caso la cultura marroquí, es preciso conocerla y desterrar aquellos juicios que sientan las bases de una futura discriminación.

El diseño de la investigación sigue tres fases diferenciadas: en la primera, fase del preanálisis, se utiliza diversas técnicas para seleccionar aquellos libros de texto que en una segunda fase se analizarán. Ambos períodos se recogen en el capítulo VIII. Se describe el proceso de selección de los libros de textos de las editoriales más utilizadas, las finalidades y objetivos de la investigación, las unidades de análisis seleccionadas, las categorías utilizadas y los sistemas de recuento. El estudio arranca de una encuesta telefónica efectuada a 343 centros de las tres

provincias del País Valenciano, de cuyos resultados se ha extraído una selección de 87 libros (ver relación y sistema de referencia empleado en el Anexo I), los más utilizados, a los que posteriormente se ha procedido al vaciamiento de los contenidos para su posterior análisis. Se indican los problemas metodológicos de las técnicas utilizadas y se las compara con otros instrumentos de investigación.

La tercera fase comprende los cinco capítulos siguientes; en ellos se interpretan los datos obtenidos dentro de un esquema de análisis de material curricular al que se ha añadido, para una mayor y mejor comprensión del tópico estudiado, el análisis de una unidad temática.

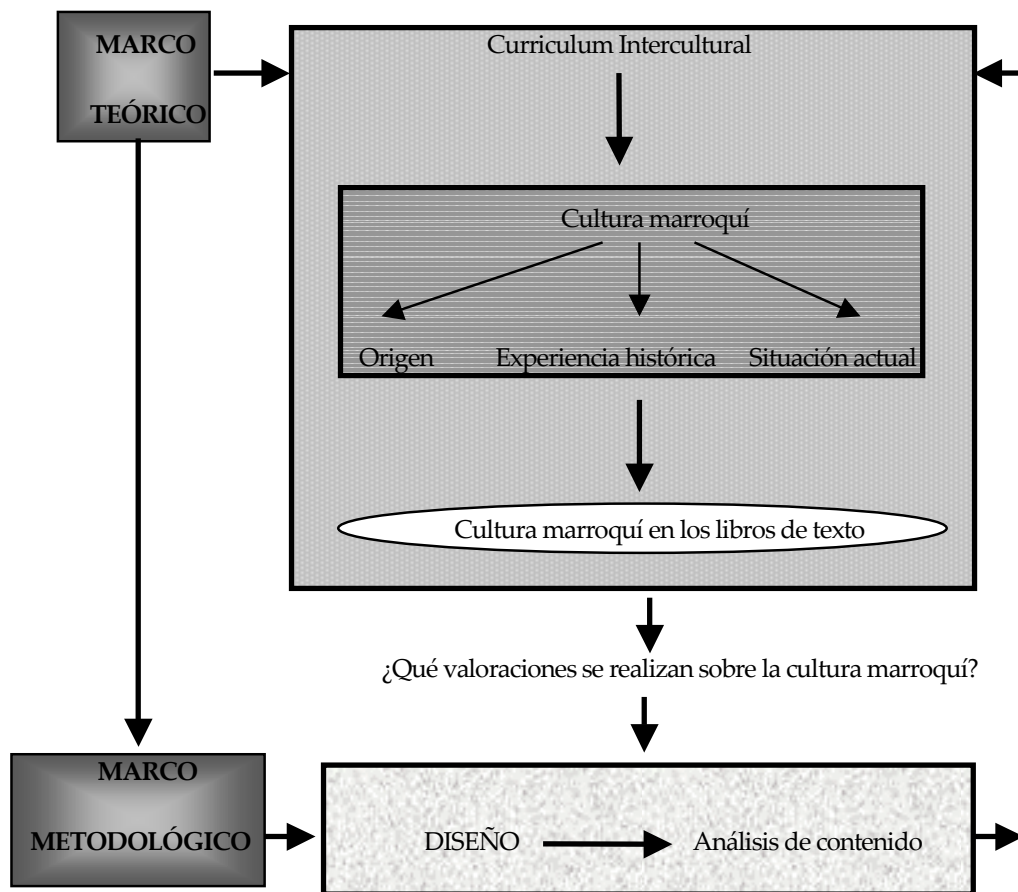
CAPÍTULO VIII

Diseños y Metodología de la Investigación

Esta investigación estuvo motivada por la reflexión que produjo la sucesión de noticias que en distintos medios de comunicación se referían a las continuas oleadas de inmigrantes que llegaban a las costas españolas y el tremendo esfuerzo posterior de adaptación, tanto para los que están como para los que llegan, que su estancia supondría. La primera sorpresa, al ojear las páginas de muchos de los libros de Secundaria, fue la gran cantidad de referencias que se ofrecían de los distintos ejes (islámico, árabe, bereber, magrebí), en los que puede arbitrarse la identidad marroquí. No se trataba de una cultura olvidada.

El marco teórico de la investigación puede situarse en el diseño de un currículo intercultural, en el que se contempla a la enseñanza como un campo donde se produce y reproduce una cultura definida, fruto de unos significados compartidos que le dan forma. Siguiendo a Blum¹⁰⁸ (citado por Lovelace, 1995, p. 26), para poder respetar a otra cultura es necesario conocerla y entenderla y para ello, es preciso valorar aquellos aspectos que cada grupo cultural ha aportado a la sociedad en su conjunto, por lo que, desde el punto de vista educativo, se deben considerar tres dimensiones de la cultura del grupo que puede aplicarse a la cultura marroquí a la hora de establecer un programa multi/intercultural en la escuela: a) Los orígenes, b) la experiencia histórica que ha tenido en el seno de la cultura dominante y c) su situación actual. El tratamiento explícito que en los libros de texto se hace sobre estas tres dimensiones va a servir de campo de análisis para observar aquellas valoraciones que sobre los marroquíes se vierten en un momento, como el de ahora, en el que se ha generalizado la aplicación de un nuevo marco curricular.

¹⁰⁸ Blum Lawrence, A. (1991): "Antiracism, multiculturalism, and interracial community: Three educational values for a multicultural society" *Distinguish lecture series*, 1991-1992, november, University of Massachusetts at Boston



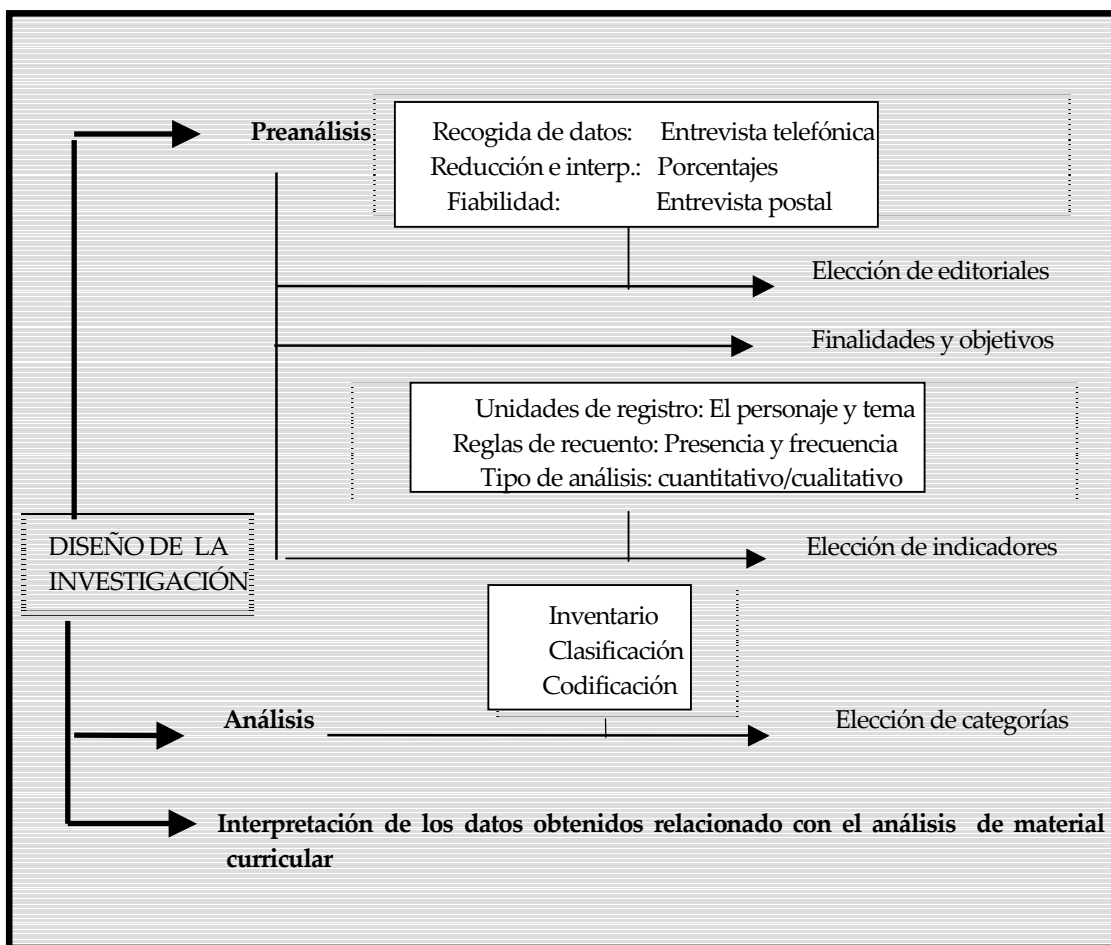
Relación del marco teórico y metodológico de la investigación

8.1. Diseño y técnicas de investigación

Se construye la investigación sin hipótesis explícitas siguiendo la metodología de *análisis de contenido* que contiene la siguiente sucesión de fases (Bardin, 1996):

- (1) Operacionalizar y sistematizar las ideas de partida para llegar a un plan de análisis.
- (2) Análisis del contenido de los libros de texto seleccionados en función del plan de análisis sistematizado.
- (3) Tratamiento de resultados e interpretaciones

Krippendorff (1990, p. 28) define el análisis de contenido como una técnica de investigación “destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” y Bardin (1996, p. 32) como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que tienen como objetivo “efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) – o eventualmente los efectos- de los mensajes tomados en consideración”. Para este último autor (Bardin, op. cit., p. 23), el análisis de contenido es un conjunto de útiles cuyo uso está recomendado, entre otros, para “desenmascarar la axiología subyacente en los manuales escolares”, que adopta distintas formas y cuyo campo de aplicación son las comunicaciones.



Diseño de la investigación y técnicas utilizadas

Las interpretaciones se enmarcan dentro de un análisis de material curricular, adaptando para ello el esquema cuestionario de Martínez Bonafé (1992 a) referido al tópico sobre el tratamiento de contenido. Se busca considerar el potencial pedagógico del análisis que se efectúa centrándonos en:

- 1) La introducción de aspectos culturales no prescritos por la administración.
- 2) La explicitación de fuentes.
- 3) Formato y representación del contenido:
 - Amplitud conceptual: curso, etapa, ciclo, unidad.
 - Interrelación entre los diversos lenguajes (imágenes, texto).
- 4) Opciones culturales e ideológicas:
 - Discriminación positiva.
 - Distintos puntos de vista sobre un mismo fenómeno cultural.
 - Desarrollo de orientaciones no sexistas, pacifistas, relaciones de clase y de poder.
 - Otros valores y prejuicios implícitos en el material.
- 5) Análisis de una unidad didáctica

8.1.1. Formulación del preanálisis

La primera fase del análisis de contenido a su vez se puede subdividir en tres momentos: 1º) Formulación de las finalidades y objetivos de la investigación. 2º) La elección de las editoriales. 3º) Elección de indicadores.

8.1.1.1. Finalidades y objetivos de la investigación

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) presentó en 1998 un informe crítico sobre la calidad de la ESO, referido a un trabajo de campo realizado en 1997 sobre una muestra de 3287 profesores, en el que se especifica que los profesores se basan sobre todo en material de elaboración propia para dar sus clases (4, 19 punto sobre un total de 5) y en los libros de texto (4, 03 sobre 5), muy alejado de los medios informáticos (2, 41), la prensa escrita (2, 75) y los medios audiovisuales (2, 92) (Arroyo, 1998). Los libros de texto, utilizados como autoridad curricular, diluye la importancia del curriculum oficial y convierte a las empresas editoriales en las verdaderas guionistas de los contenidos que se ofrecen en las instituciones escolares de ahí la importancia que tiene la labor de “criba epis-

temológica” que pueden ejercer los profesores cuando se distancian del tipo de producciones envasadas a las que se hace referencia.

Si los intereses de las editoriales son parecidos, los contenidos presentados son similares y existe uniformidad de métodos pedagógicos y organizativos, la pluralidad cultural aparecería constreñida y enfocada hacia modelos asimilacionistas que descartarían la posibilidad de éxito escolar de cierto número de alumnos y favorecerían el estrangulamiento cultural de los grupos minoritarios. El alumno o alumna marroquí sometido / a a menudo a un trance dubitativo, entre su procedencia y su actual destino, y a un doble control administrativo, entre su país de origen y la sociedad receptora, se debe desenvolver en una escuela monocultural en la que el conocimiento se concibe como reflejo de una cultura estandarizada muy alejada de su capital cultural.

La Reforma, cuyos fundamentos se encuentran recogidos en la LOGSE, tienen como uno de sus pilares básicos la promoción de la igualdad de oportunidades, en la que todos los alumnos deban sentirse reconocidos y valorados, partiéndose de aprendizajes en los que se tengan en cuenta su bagaje cultural. Estas nuevas propuestas deben plasmarse en nuevos textos aprobados bajo supervisión de organismos oficiales y deben estar alejados de estereotipos y prejuicios de todo tipo, fomentándose aquellos valores y actitudes de respeto hacia los demás que conviertan a la escuela en una institución en la que no se margine la pluralidad cultural. Una vez se ha completado el ciclo de generalización de la Reforma, al menos de aquellas etapas escolares que conforman la educación obligatoria, es un buen momento para plantearse, y esa es la principal finalidad de esta investigación, qué dicen los nuevos textos. La concreción del trabajo se ha focalizado hacia aquellas valoraciones que se hacen de los marroquíes, en concreto de su cultura y del modo en que éstos van creando un conjunto de actitudes que favorecen la convivencia, o por el contrario, contribuyen a formar un contexto donde los distintos significados entran en conflicto. Se entiende el término “valoración” como aquella acción, juicio o actitud que hace referencia, implícita o explícita, a la cualidad o conjunto de cualidades de una persona o colectivo y en cuya virtud es/son apreciada/s.

De la consecución de la finalidad planteada se han derivado una serie de objetivos que se pueden concretar en:

- 1) Conocer la cultura de origen de los marroquíes analizando los cambios que se producen en ésta en el proceso de adaptación que supone la inmigración y su relación con una nueva cultura y sociedad.

- 2) Conocer aquellos aspectos de la cultura escolar que impiden o facilitan los contactos entre culturas.
- 3) Describir la importancia que tienen los libros de texto como elementos portadores de cultura analizando los intereses económicos que se esconden en su producción.
- 4) Indicar los programas de lengua y cultura árabe que se desarrollan en la actualidad desvelando el desequilibrio existente entre las manifestaciones teóricas referidas a la interculturalidad y su práctica real.
- 5) Establecer las diferencias en las elecciones que sobre los libros de texto se dan entre los profesores de los institutos públicos y privados y su dependencia de estos materiales.
- 6) Definir operativamente un sistema categorías y subcategorías referidas a las valoraciones que sobre los marroquíes aparecen en los libros de texto.
- 7) Conocer las editoriales utilizadas en la Comunidad Valenciana y su peso en el total elegido referido a las áreas y materias seleccionadas.

8.1.1.2. La selección de las editoriales.

De un universo posible, se han seleccionado aquellas editoriales que ostentan mayor representación entre las elegidas por los profesores, de modo que se reduzca el posterior análisis de contenido y se obtengan el número suficiente de editoriales para extraer la información necesaria.

Han sido varias las preguntas que se han debido de responder a la hora de seleccionar aquellos textos que deben emplearse como material relevante en esta investigación: ¿porqué se selecciona unas determinadas materias y otras no?, ¿qué editoriales han sido elegidas por los profesores?, ¿qué grupos de comparación internos se van a establecer para estudiar las posibles diferencias en su distribución?, ¿qué volumen de material es necesario para realizar las inferencias pretendidas?, ¿qué tipo de técnica o técnicas se utilizaran para la recogida de datos?, ¿de qué forma se puede concluir que la técnica utilizada es fiable?.

La elección de 4 áreas obligatorias (Geografía e Historia, Valenciano, Castellano, Ética) de la ESO y una materia opcional (Religión Católica), se debe, además de dar respuesta a la necesaria concreción de este trabajo, a que los contenidos que aportan ofrezcan una valiosa información, o su ausencia, sobre la compren-

sión de los personajes elegidos y de su cultura. Otras áreas como la Música, la Educación Plástica y Visual, las Ciencias de la Naturaleza y las Matemáticas son disciplinas que también se prestan a un análisis minucioso pero requieren revisiones especializadas que no pretendo contemplar.

Las Ciencias Sociales son formas de conocimiento que permiten una mirada multidisciplinar, temporal y espacial de los fenómenos sociales. La Geografía, delimita las posibilidades de la acción de los diferentes grupos sociales sobre los territorios y ecosistemas específicos; la Historia, desde una visión crítica, colabora en la construcción de esquemas explicativos de las transformaciones que las sociedades experimentan a lo largo de los tiempos para conocer también el presente en continuo proceso de reconstrucción. En esta investigación, es importante observar las distintas interpretaciones históricas y geográficas que nos presentan los libros de texto seleccionados, así como las manifestaciones que se realizan sobre otro tipo de sociedades y culturas. Al lado de las ciencias sociales y humanas, la reflexión ética permite a los alumnos la reflexión crítica sobre el modo que han configurado su existencia colectiva y personal, sus costumbres y formas de vida en el ámbito de unas perspectivas culturales resultado del proceso de socialización.

Las áreas de lengua y literatura -tanto en castellano como en valenciano- deben de servir de medio para conocer e interpretar de forma crítica la experiencia colectiva y la realidad del entorno.

Las enseñanzas de Religión Católica, como materia opcional, pretende ofrecer, aunque no la reciban todos los alumnos y alumnas, una visión particular de aquellas actitudes de tolerancia y respeto a las creencias ajenas a través de un conocimiento que informa de otras realidades humanas y de su presencia en la cultura.

El total de centros, situados en las tres provincias de la Comunidad¹⁰⁹, ascienden a 573, de los que se han restado 32 centros que imparten únicamente enseñanza posobligatoria o realizan sus enseñanzas en lenguas extranjeras. De los 541 centros resultantes, 275 ostentan titularidad pública mientras el resto, 266, corresponden a centros privados en los que se imparte la ESO. De la imposibilidad de poder recabar la información que se precisa de la totalidad de centros, debido a la necesaria reducción de costes (en forma de tiempo y dinero), se deriva la justificación metodológica de realizar un "muestreo" para obtener los datos. Dado

¹⁰⁹ Los datos se han obtenido de la Guía de Estudios Informa't 1999-2000 (págs. 170-191) de la Generalitat Valenciana

que se delimita con facilidad los dos tipos de poblaciones (público y privado), hemos elegido un plan de muestreo estratificado debido a la posibilidad existente de establecer diferencias entre ambos grupos.

Lo primero que hay que determinar es el número de centros que van a estudiarse y cómo pueden repartirse sus elementos entre los estratos elegidos (afijación de la muestra). Según Arkin y Colton (citado por Pulido San Román, 1992, p. 183), en una población de amplitud similar a la elegida, con márgenes de error igual o inferior a $\pm 4\%$, para un 95 por 100 de nivel de confianza y bajo la hipótesis $P= 50\%$, la amplitud de la muestra debe ser superior a la mitad de la población, es decir, superior en este caso a 271 centros. En función de las partes proporcionales de población correspondiente a cada estrato se puede dividir la muestra total (afijación proporcional) de la forma siguiente:

$$\frac{n^1}{275} + \frac{n^2}{266} = \frac{272}{541}$$

$$n^1 = \frac{275 \times 272}{541} \approx 139$$

$$n^2 = \frac{266 \times 272}{541} \approx 134$$

n^1 = número de centros públicos

n^2 = número de centros privados

a) El uso de la entrevista telefónica como técnica de investigación

La técnica elegida para el trabajo de campo es la entrevista telefónica que facilita un acceso rápido a todos los entrevistados y permite, al tratarse de una entrevista con una sola pregunta, un escaso condicionamiento de las respuestas. Aunque se habla de entrevista, se trata más bien, de una encuesta con una sola pregunta, cuyas respuestas se sitúan entre las posibilidades que normalmente ofrecen la elección de las distintas editoriales. Las entrevistas se han realizado durante el curso 1999-2000 en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 1999 y abril, mayo y junio de 2000. Se entrenó a una entrevistadora observando instrucciones escritas precisas -pueden verse en el Anexo III- con el fin de prestar apoyo en la realización de una labor tan ardua. Se obtuvieron, en total, los datos solicitados en 198 centros públicos, más del 42% de los centros necesarios exigidos (ver Anexo IV), y en 145 centros privados, 7% por encima de la muestra exigida en este estrato (ver Anexo V). Por provincias los centros de los que se han obtenido datos son:

Tipo de centro	ALICANTE		VALENCIA		CASTELLÓN	
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
Nº total de centros	46	100	217	135	3	40
A)	31	58	111	113	3	27
B)	67,39	58	51,15	83,70	100	67,5

A- Número total de centros que componen la muestra.

B- Porcentaje sobre el total de centros que componen la muestra.

Dentro de cada provincia hemos procurado obtener los datos de aquellos centros situados en distintas poblaciones según su número de habitantes, consiguiendo finalmente la siguiente distribución¹¹⁰:

NÚMERO DE HABITANTES	PROVINCIAS	CENTROS DE TITULARIDAD PÚBLICA		CENTROS DE TITULARIDAD PRIVADA	
		A	B	A	B
más de 50.000	Alicante	44	28	34	22
	Valencia	41	35	100	37
	Castellón	12	7	0	0
	Total	97	60 (72,16 %)	134	59 (44,03 %)
más de 20.000	Alicante	23	10	5	2
	Valencia	36	23	51	31
	Castellón	6	4	2	2
	Total	65	37 (56,92 %)	58	35 (60,34 %)
menos de 20.000	Alicante	33	20	7	7
	Valencia	58	55	66	43
	Castellón	22	16	1	1
	Total	113	91 (80,53 %)	74	51 (68,92 %)

A- Centros existentes

B- Centros de los que se tienen datos

El número de habitantes se ha obtenido del *Anuari Estadístic de la Comunitat Valenciana 1996-1997* (1999)

¹¹⁰ En España tiene la consideración de población urbana aquellos núcleos de población superior a 10.000 habitantes. Dada la irregular distribución de los institutos en las poblaciones y la procedencia del alumnado -sobre todo en centros privados- se ha preferido agrupar los institutos según el número de habitantes que se señala en la tabla.

Se puede observar que los distintos agrupamientos formados están representados en los centros de nuestra muestra por más del 50% del conjunto total de centros existentes, a excepción, de aquellos centros privados situados en poblaciones de más de 50000 mil habitantes que suponen el 44% de los centros.

b) Análisis e interpretación de los resultados obtenidos

Del análisis de las respuestas de cada centro puede determinarse aquellas editoriales elegidas por los profesores en cada una de las áreas o materias que se han seleccionado¹¹¹. La interpretación que permite la técnica que se ha utilizado es cerrada, existe de antemano y facilita su posterior tratamiento estadístico (ver el Anexo VI), para poder contrastar los datos resultantes respecto a la titularidad de los centros:

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

	Valencia		Alicante		Castellón		TOTAL		ORDEN	
	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.		%
VICENS V.	80	65	17	16	4	20	101	101	1º	18,06
SM	111	22	25	21	4	13	140	56	2º	17,53
SANTILLANA	77	43	10	10	0	18	87	71	3º	14,13
ECIR	9	48	4	41	4	5	17	94	4º	9,93
ANAYA	41	30	9	20	0	4	50	54	5º	9,30
BRUÑO	41	5	16	1	0	2	57	8		5,81
Nº CURSOS	435	305	124	160	12	82	571	547		
									Σ(1-5)=	68,95

¹¹¹ Los datos ofrecidos se refieren al total de cursos que aparece una determinada editorial - de 2 o 4 niveles por centro -.

ÁREA: VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA

	Valencia		Alicante		Castellón		TOTAL		ORDEN	
	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.		%
CASTELLNOU	2	66	0	58	0	7	2	131	1º	11,92
MARFIL	39	30	30	31	0	1	69	62	2º	11,74
ANAYA	44	45	9	2	4	13	57	60	3º	10,48
SANTILLANA	65	8	12	15	0	13	77	36	4º	10,13
SM	85	1	14	0	0	7	99	8	5º	9,59
TABARCA	6	51	4	4	4	5	14	60		6,63
BRUÑO	52	3	12	2	0	3	64	8		6,45
BROMERA	17	39	2	6	0	0	19	45		5,73
Nº CURSOS	435	302	124	161	12	82	571	545		
									Σ(1-5)=	53,77

ÁREA: ÉTICA

	Valencia		Alicante		Castellón		TOTAL		ORDEN	
	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.		%
APUNTES	10	67	4	31	0	16	14	114		39,02
SM	27	2	8	1	1	0	36	3	1º	11,89
SANTILLANA	17	8	2	6	1	4	20	18	2º	11,59
OCTAEDRO	0	9	0	7	0	1	0	17	3º	5,18
BRUÑO	13	0	3	0	0	0	16	0	4º	4,88
McGRAW-HILL	7	3	1	2	1	2	9	7	5º	4,88
ANAYA	7	2	1	1	0	0	8	3		3,35
Nº CURSOS	102	115	23	58	3	27	128	200		
									Σ(1-5)=	38,42

ÁREA: CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA

	Valencia		Alicante		Castellón		TOTAL		ORDEN	
	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.		%
SANTILLANA	92	51	8	19	0	28	100	98	1º	17,84
SM	106	19	40	14	0	6	146	39	2º	16,67
ANAYA	53	19	10	24	4	3	67	46	3º	10,18
TEIDE	15	50	0	16	0	11	15	77	4º	8,29
OXFORD	12	25	4	17	6	10	22	52		6,67
BRUÑO	40	14	8	7	0	2	48	23	*	6,40
EDEBÉ	32	7	12	4	0	3	44	14		5,23
Nº CURSOS	435	297	124	160	12	82	571	539		
									Σ(1-5)=	59,38

MATERIA OPCIONAL: RELIGIÓN

	Valencia		Alicante		Castellón		TOTAL		ORDEN	
	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.		%
SM	186	102	58	81	8	50	252	233	1º	43,73
APUNTES	35	107	10	25	0	7	45	139		16,59
EDEBÉ	59	19	12	6	0	0	71	25	2º	8,66
BRUÑO	54	0	10	0	0	0	64	0	3º	5,77
SANTILLANA	15	17	0	18	0	6	15	41		5,05
ANAYA	27	6	4	10	0	0	31	16		4,24
Nº CURSOS	435	296	124	160	12	82	571	538		
									Σ(1-3)=	58,16

* Se incluye la EDITORIAL Bruño por su elevado uso en los centros privados

De los datos presentados se pueden extraer, entre otras, las siguientes observaciones:

1- El libro de texto se usa en la mayoría de los cursos y áreas aunque hay diferencias entre los centros (privados y públicos) y entre las distintas áreas.

<i>AREA O MATERIA</i>	<i>% SEGÚN TIPO DE CENTRO</i>	<i>TOTAL EN %</i>
<i>GEOGRAFÍA E HISTORIA</i>	Privado: 2,28 Público: 3,11	2,68
<i>VALENCIANO</i>	Privado: 2,80 Público: 7,16	4,93
<i>CASTELLANO</i>	Privado: 2,10 Público: 4,08	2,97
<i>RELIGIÓN</i>	Privado: 7,88 Público: 25,84	16,59
<i>ÉTICA</i>	Privado: 10,94 Público: 57	39,02

Porcentaje de centros que no utilizan libro de texto

2- Existen notables diferencias en la elección de aquellas editoriales entre las que los profesores han optado en función del tipo de centro desde donde se realiza. Así aparece una distribución editorial desigual que se inclina a favor de unas u otras según se describe a continuación:

ÁREA O MATERIA	TITULARIDAD	
	<u>Privado</u>	<u>Público</u>
Geografía e historia	SM BRUÑO	ECIR
Valenciano	SM BRUÑO SANTILLANA	CASTELLNOU TABARCA
Castellano	SM BRUÑO	TEIDE OXFORD
Religión	EDEBÉ BRUÑO	
Ética	SM BRUÑO	OCTAEDRO

3- La editorial SM es la de mayor implantación en las áreas que se han elegido en los centros privados y claramente hegemónica en la materia de religión, tanto en centros privados como públicos.

4- Las editoriales SM, Santillana y Anaya se encuentran entre aquellas que tienen una mayor presencia en todas las áreas estudiadas, sobre todo las dos primeras.

5- La editorial Bruño tienen una fuerte presencia en todas las áreas y materias en los centros privados y una implantación meramente testimonial en los centros públicos.

6 - En el área de valenciano el peso específico de cada editorial dentro del porcentaje total está mucho más repartido. En esta misma área, la implantación de editoriales "locales" es destacada sobre todo en el sector de centros públicos.

c) Problemas planteados por la técnica utilizada.

Aunque las respuestas obtenidas en la entrevista telefónica merecen la mejor consideración, debe contemplarse la posibilidad de que no siempre sean sinceras debido, entre otros motivos, a las reticencias que han presentado el personal de muchos de los centros consultados a dar la información solicitada o por el simple hecho de salir del paso, al recibirse una llamada telefónica que implica comunicarse con alguien que no se conoce, ni se le ve.

Normalmente se ha obtenido la información requerida con dos llamadas: la primera ha supuesto la toma de contacto y la propuesta de solicitud, y en la segunda, se nos ha proporcionado los datos demandados. En otros casos, conocer las editoriales que utilizaban en educación secundaria ha supuesto todo un *via crucis* debido al número de llamadas que se ha tenido que realizar, hasta cinco, o por el día u hora que se ha determinado por parte del entrevistado conceder los datos. Estos problemas podrían haberse parcialmente mitigados con el empleo de otro tipo de técnicas, por ejemplo la entrevista postal, pero dado el bajo rango de respuestas que suelen darse que oscila entre un 10 y un 60 por 100, en el mejor de los casos (Pulido San Román, 1992, p. 202), parece desaconsejar su uso. También se podrían haber obtenido los datos desplazándonos a los centros, pero el número de centros seleccionados y su distribución territorial hubieran hecho difícil o excesivamente gravoso su utilización. En total se han superado las 730 llamadas siendo en los centros públicos unas veces el conserje quien ha atendido las llama-

das, otras el personal administrativo y las más, algún representante del equipo directivo. En los centros privados han ofrecido las respuestas, en la mayoría de los casos, algún/a representante del equipo directivo.

Se ha tratado de verificar los datos obtenidos en los servicios de inspección de Valencia y Castellón pero nos han indicado que no existe un registro puesto al día de las editoriales utilizadas y que únicamente los centros, en el Plan General Anual (PGA), están obligados a indicar aquellos textos nuevos que en cada curso se utilizan, de modo que, para lograr lo propuesto se ha enviado 200 cartas dirigidas a los/las directores/as de aquellos centros elegidos aleatoriamente entre los 6 grupos formados (según su titularidad y provincia), en la que se les explicaba brevemente la utilidad de la investigación remitiéndoles un cuestionario sencillo (ver Anexo VII), acompañado de un sobre con la dirección impresa y franqueado para su reenvío. Las 44 contestaciones recibidas¹¹² (el 22% de las posibles), confirman la elevada exactitud de los datos obtenidos en las entrevistas telefónicas, modificándose en un centro las editoriales de todas las áreas y en otros dos únicamente, aquellas referidas al área de ética. La distribución de las cartas recibidas corresponde a los siguientes centros:

Valencia		Alicante		Castellón	
Privado:	16	Privado:	5	Privado:	1
Público:	5	Público:	10	Público:	7

8.1.1.3. Elección de indicadores

a) Unidades de registro y reglas de recuento

Las unidades de registro son las distintas partes que van a analizarse y corresponde a segmentos de contenido que pueden ser interpretados siguiendo un sistema. Se han elegido dos unidades base de significación: el tema y el personaje. El tema se entiende como un núcleo de sentido cuya aparición podría tener un

¹¹² Son los centros que aparecen en los anexos IV y V con el símbolo * al lado del número de orden.

significado para el objetivo elegido (Bardin, 1996, p. 80). El párrafo va a ser normalmente la unidad de recuento que se utilizará para comprender la significación exacta de la unidad de registro.

El personaje se define como aquel "actor", principal o secundario, que aparece representado de forma escrita o visual en los contenidos analizados. Se ha entendido como marroquíes aquellos personajes que pueden incluirse, en sentido amplio, en una lógica identitaria propia a través de sus dimensiones islámica, árabe, bereber y magrebí. Se codificará en función de una plantilla construida combinándose como unidad de registro con el tema.

La prospección se realiza sobre los textos escritos (lecturas, actividades, citas, comentarios a pie de ilustración, etc.) y las ilustraciones y fotografías seleccionadas, incluidos mapas y gráficos.

b) Tipo de análisis

En el plano metodológico¹¹³, la confrontación entre la aproximación cuantitativa y la aproximación cualitativa en el estudio de cualquier situación o problema objeto de investigación es una vieja polémica, aunque se puede llegar a cierta convergencia que complementa ambas perspectivas. La veneración por los números viene de lejos y hasta hace poco cualquier argumentación, para ser irrefutable, debía estar apoyada por la expresión de dígitos numéricos (Krippendorff, 1990, p. 17). El movimiento pendular en el mundo ilustrado es una característica que se ha repetido a lo largo de los tiempos y de la batalla ratificadora de los números se ha pasado a su casi ausencia, huyendo al otro extremo al configurarse muchas veces diseños cualitativos que carecen de cualquier "rigor" científico. El análisis de contenido está a mitad camino entre el arte hermenéutico de la interpretación de textos y el "análisis válido" mediante reglas que deben seguirse (Bardin, 1996, p. 27). La intención en esta investigación no es únicamente utilizar los textos siguiendo un método "objetivo", sino acercarse a un proceso más intuitivo, más abierto, en el que se pueden establecer relaciones e intentar comprender en profundidad lo que ocurre. El análisis de contenido en este caso parte de un marco teórico ya es-

¹¹³ Para Taylor y Bogdan (1987, p. 15) " el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas".

tablecido aunque el propio análisis de los textos permiten nuevos esquemas teóricos derivados de la interacción con los datos. En la etapa del análisis de contenido, como opción metodológica, se reflejan las estrategias cognitivas de sus autores pero los textos analizados se reciben y comprenden por actores que los hacen suyos de forma diferente, relacionándolos con las normas y valores vigentes en un determinado momento dentro de un contexto específico.

Siendo valioso seguir un método “objetivo” de análisis de contenido que guíe la investigación, es necesaria la interpretación “intuitiva” del investigador que proporciona la flexibilidad y profundidad necesaria (Díaz Martínez, 1996, p. 113), complementándose ambos métodos para mostrar una misma realidad. El análisis implica el conocimiento de las partes de un todo, así como de los principios y relaciones que se establecen entre sus componentes.

El diseño de esta investigación se mueve entre los dos paradigmas descritos. En la fase de preanálisis y en buena medida en la de análisis de contenido se busca la medición controlada de los datos realizándose inferencias que proceden del conocimiento técnico estadístico. La fase de interpretación se caracteriza por la búsqueda de explicaciones, de las relaciones entre ellas y de su percepción global, dentro del “sentido común” del propio investigador como forma de conocimiento de la realidad que persigue una transformación de aquellas condiciones que impiden el logro y mejora de los fines educativos.

8.1.2. Elección de categorías

La categorización consiste en ordenar los datos disponibles, los que nos ofrecen los libros de texto, de modo que se puedan analizar los distintos elementos y buscar las relaciones que existen entre ellos (Bardin, 1996, p. 91). Para ello se ha establecido un esquema general fruto de la adaptación del análisis teórico de diversos autores pero aplicados al objeto de estudio de esta investigación, para que posteriormente pueda seguirse un proceso interpretativo ajustado al tópico del tratamiento del contenido de material curricular ya señalado.

Como he señalado anteriormente, se han elegido dos unidades base de significación que son el tema y el personaje. La prospección se realiza sobre los textos

escritos y las ilustraciones que funcionan como dos herramientas que se utilizan en función de las necesidades que se formulan en el proceso de interpretación.

8.1.2.1. El estudio de los personajes en las imágenes

Texto e imagen, como dice Barthes (citado por Zunzunegui Diez, 1985), pueden relacionarse bajo una base de complementariedad pero el texto frecuentemente funciona como un mensaje connotativo de la imagen que la contamina al constreñir su significado o bien, con bastante probabilidad, la imagen contradice la representación cognitiva que un texto ha ofrecido a cualquier lector.

La imagen materializa una parte de la realidad y manifiesta una representación de la misma. Esta representación o reproducción que hace la imagen de la realidad le confiere una "idea de verosimilitud" (Santos Zunzunegui, 1985, p. 21), que desborda los límites de la palabra escrita. Si esta idea de copia de la realidad que tiene la imagen se une a su función "mnemotécnica", de fijar en el recuerdo una serie de preconcepciones sobre las personas y las culturas (Navarro y otros, 1997, p. 191), es fácil entender que el alumno no establezca diferencias cualitativas entre la imagen y la realidad. En cualquier caso no se debe olvidar que la imagen como expresión de la realidad es tamizada por

"el criterio del pintor, el dibujante, el grabador, el fotógrafo, el cartelista, etc., quienes, a su vez, reflejan con mayor o menor intensidad las ideas hegemónicas en los tiempos que les tocaron vivir. No se trata, por tanto, de una descripción objetiva de la realidad, sino del reflejo de las concepciones subjetivas de aquellos artistas, artesanos y creadores ocasionales que elaboraron tales representaciones gráficas" (Eloy Martín Corrales, 2002, p. 23).

El análisis del personaje en el discurso iconográfico se ha realizado en dos fases complementarias: En primer lugar, se han estudiado aquellas imágenes en las que el personaje fuera un/a marroquí, entendiéndose su figura como portadora de una lógica identitaria propia que adquiere protagonismo en función de su significación simbólica. Y en una segunda fase, dentro ya del modelo de análisis del material curricular elegido, en la que se ha buscado su relación con el discurso escrito, donde cumple un papel subsidiario o mantiene un lenguaje propio susceptible de interpretación. En este momento del análisis, las imágenes seleccionadas forman parte de un contexto que exige relacionar, para su entendimiento, su

propia representación junto a las lecturas y a otras imágenes que aparecen en los libros de texto. El investigador determina la función de una imagen asumiendo el papel de usuario crítico.

Para el desarrollo de la primera fase he adaptado los modelos de análisis de Grant y Sleeter (1991), en torno a la representación de la clase social, raza, sexo y discapacidad y de Marina Subirats (1993) y Nieves Blanco García (2000) sobre el sexismo en los libros de texto. Los descriptores analizados se refieren al número de personajes que aparecen en las imágenes, su sexo, edad, ocupación o actividad que desarrolla y al período histórico en el que puede encuadrarse el personaje que aparece en la imagen. Los ámbitos donde se produce la acción y la asignación de las actividades correspondientes ha sido la unidad de análisis que mayor complejidad en su construcción ha planteado y ello por tres motivos:

1º Por la distinta significación social y cultural de la actividad/ocupación de los distintos personajes observados que no se corresponden con los modelos “occidentales” a los que estamos acostumbrados. Por ejemplo, la figura de un rey en las monarquías occidentales puede incluirse en el ámbito político pero no en el ámbito político-religioso como es el caso.

2º Por tratarse de un descriptor que se ha ido reformulando a lo largo del proceso de análisis al tener que incorporar las actividades a medida que aparecían y clasificarlas en un sólo ámbito.

3º Porque no se ha tenido en cuenta el pie escrito que acompaña a la mayoría de imágenes y que inducen a mirarlas de “otra forma” aunque a veces también las dota de significado.

ÁMBITO	ACTIVIDADES
Político-religioso (PR)	<ul style="list-style-type: none"> - Reyes, príncipes, princesas. - Profeta (Muhammad). - Imán. - Califa - Séquito - Sultán - Ulema - Monarca. - Asistencia concentración (manifestantes que portan símbolos religiosos).

ÁMBITO	ACTIVIDADES
Político (P) ¹¹⁴	<ul style="list-style-type: none"> - Presidente. - Gobernantes, representantes, dirigentes políticos. - Manifestantes¹¹⁵ - Expulsados¹¹⁶.
Religioso (R)	<ul style="list-style-type: none"> - Arcángeles, séquito de Mahoma, ángeles, etc. - Fieles (orando, bautizándose..) - Peregrinos. - Almoacín.
Manipulativo/práctico (MA)	<ul style="list-style-type: none"> - Mercaderes, vendedores, Comerciantes. - Campesinos, agricultores, jornaleros. - Aguador. - Conductor - Picapedreros (canteros, mineros, etc.) - Barrenderos. - Trabajo doméstico. - Trabajadores explotaciones petrolíferas. - Trabajadores manuales en general (carpinteros, albañiles, etc.)
Militar (MI)	<ul style="list-style-type: none"> - Soldados, guerreros. - Militares en general. - Guerrillero. - Otros individuos portadores de armas (activistas religiosos, fundamentalistas, etc).
Intelectual/Científico (IC)	<ul style="list-style-type: none"> - Sabio - Médico. - Maestro. - Estudiante, alumnos - Lectores. - Filósofos. - Escritores / autores.
Económico-empresarial y organizativo (EC)	<ul style="list-style-type: none"> - Banqueros. - Funcionarios. - Administrativos. - Empresarios - Otros trabajadores relacionados con el mundo económico o empresarial.

¹¹⁴ No se ha incluido en este ámbito aquellos políticos u otros personajes que no impliquen una relación directa con el sistema político marroquí.

¹¹⁵ No se observa que sean portadores de armas ni símbolos religiosos.

¹¹⁶ Cuando aparece como actividad “expulsados” se hace referencia al conocido cuadro de Carducho “la expulsión de los moriscos” que reproducen la mayoría de las editoriales.

ÁMBITO	ACTIVIDADES
Al mundo artístico (A)	<ul style="list-style-type: none"> - Músicos. - Bailarines. - Pintores. - Escultores
Lúdico, costumbres, hábitos (L)	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos y distracciones. - Hábitos: comida, vestimenta... - Ceremonias, rituales (abluciones..). - Otras actividades de la vida cotidiana.
Que implica movimiento o traslado de personas (TR)	<ul style="list-style-type: none"> - Inmigrantes. - Nómadas. - Transeúntes. - Otros personajes que se desplazan.
Otros campos no especificados (NE)	<ul style="list-style-type: none"> - Enfermos. - Personajes de ficción. - Personajes no reconocibles.
Pasivo (PA)	Sin actividad aparente

Asignación de las actividades a los distintos ámbitos

-El ámbito (TR) es “atípico” porque no designa, como el resto, las situaciones contextuales donde se desarrolla la acción de los personajes, sino más bien, su falta de lugar o ubicación.

-El ámbito (PA) incluye aquellas imágenes donde los personajes, frecuentemente dibujos, aparecen a modo “de posar para retratarse” sin tener una actividad aparente salvo por aquella que el texto escrito próximo le quiera conferir.

-El apartado de análisis histórico coincide con las dimensiones que se han considerado necesarias en el estudio de la cultura marroquí en los textos escritos: (a) Las referidas al origen de la cultura marroquí, b) aquellas que están en relación con la experiencia histórica que ha tenido en la cultura dominante y c) las que pueden aplicarse a una situación actual.

El protocolo de análisis puede verse a continuación. Se incluyen las distintas categorías referidas a los personajes y se relacionan con su distribución en las áreas estudiadas.

ÁREA EPÍGRAFES	G E O / H I S T. T.	É T I C A	C A S T E L L A N O	V A L E N C I A N O	R E L I G I Ó N	Σ	%
INDIVIDUAL							
GRUPO							
MUJER							
HOMBRE							
AMBOS							
DIFÍCIL DETERMINACIÓN							
INFANCIA							
ADULTOS							
AMBOS							
DIFÍCIL DETERMINACIÓN							
ÁMBITO							
PR							
P							
R							
MI							
MA							
IC							
EC							
A							
L							
TR							
NE							
PA							
PERÍODO HISTÓRICO							
a							
b							
c							

De un total de 87 libros analizados se han seleccionado 310 imágenes (el análisis detallado puede observarse en el Anexo VIII¹¹⁷ y el recuento por áreas en el Anexo IX).

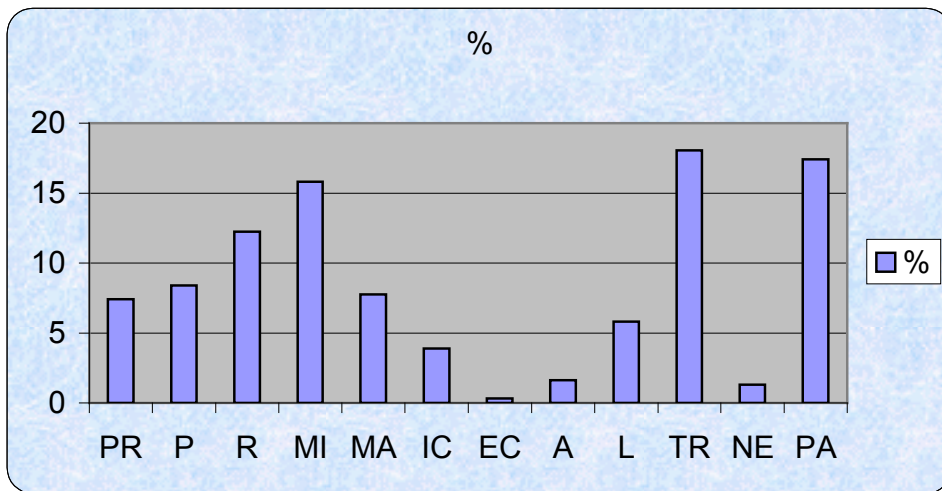
¹¹⁷ En este anexo se han incluido también aquellas imágenes a las que se hacen referencia en el proceso de interpretación.

Del análisis de la frecuencia, con que aparecen las distintas categorías en cada uno de los epígrafes, pueden observarse una serie de referencias que sirven para la orientación posterior del análisis interpretativo:

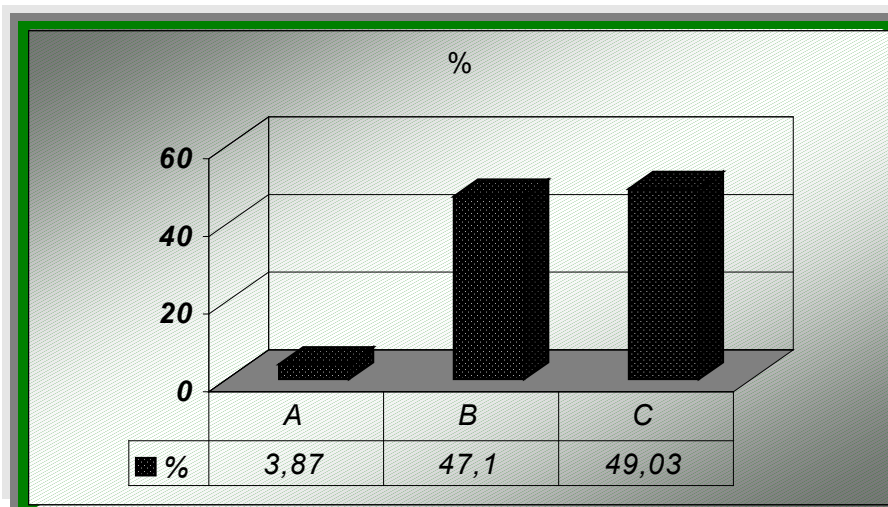
ÁREA EPÍGRAFES	G E O / H I S T.	É T I C A	C A S T E L L A N O	V A L E N C I A N O	R E L I G I Ó N	Σ	%
INDIVIDUAL	35	4	19	16	17	91	29,35
GRUPO	147	13	18	19	22	219	70,65
MUJER	18	1	2	8	4	33	10,65
HOMBRE	103	8	23	16	25	175	56,45
AMBOS	30	3	11	9	8	61	19,68
DIFÍCIL DETERMINACIÓN	31	5	1	2	2	41	13,22
INFANCIA	8	1	2	6	2	19	6,13
ADULTOS	95	2	27	18	27	169	54,52
AMBOS	30	2	2	4	4	42	13,55
DIFÍCIL DETERMINACIÓN	49	12	6	7	6	80	25,80
ÁMBITO							
PR	19	0	1	1	2	23	7,42
P	21	1	1	2	1	26	8,39
R	16	9	0	1	12	38	12,26
MI	32	1	8	3	5	49	15,81
MA	22	0	0	2	0	24	7,74
IC	5	0	1	2	4	12	3,87
EC	1	0	0	0	0	1	0,32
A	1	0	1	2	1	5	1,61
L	8	0	7	2	1	18	5,81
TR	37	4	2	8	5	56	18,06
NE	0	0	1	2	1	4	1,29
PA	20	2	15	10	7	54	17,42
PERÍODO HISTÓRICO							
a	10	0	1	0	1	12	3,87
b	85	3	33	18	7	146	47,10
c	87	14	3	17	31	152	49,03
Σ	182	17	37	35	39	310	

Protocolo de análisis de las imágenes seleccionadas

1º Los contextos predominantes donde se pueden encuadrar las acciones de los personajes son los referidos a la emigración, nomadismo etc., y a los ámbitos militar y religioso, sin tener apenas representación las actividades incluidas en los ámbitos intelectual y científico, económico empresarial, artístico y los referidos a las costumbres y hábitos de la vida cotidiana.



2º Los personajes aparecen contextualizados por igual en marcos históricos pasados y actuales, y en muy baja proporción, se refieren a figuras ancestrales o aparecen inscritos en contextos referidos al origen de los distintos aspectos que componen la cultura marroquí.



3º Existe una clara tendencia a representar el mundo de los adultos y de los hombres por encima de otras categorías en todas las áreas estudiadas.

4º La representación colectiva - en grupo - de los personajes estudiados triplica las de aparición individual en las áreas de Geografía e Historia y de Ética y un reparto más equilibrado en las áreas de Lengua y Literatura, tanto en castellano como en valenciano, y en la materia de Religión.

El mayor porcentaje, (59 %) de imágenes seleccionadas, se ha obtenido de la materia de Ciencias Sociales (182 de un total de 310), que corresponden sólo al 26% de los libros de texto utilizados (23 textos de 87).

EDIT.	VICENS VIVES	S.M	SANTI-LLANA	ECIR	ANAYA	Σ
ÁMBITO						
PR	5	3	5	5	1	19
P	1	12	6	1	1	21
R	3	5	3	4	1	16
MI	6	9	5	4	8	32
MA	4	7	4	5	2	22
IC	1	1	1	1	1	5
EC	0	0	1	0	0	1
A	0	0	1	0	0	1
L	1	6	0	1	0	8
TR	5	12	8	8	4	37
NE	0	0	0	0	0	0
PA	1	8	1	8	2	20
Σ	27	63	35	37	20	182

5º Las áreas de Lengua y Literatura valenciana y castellana presentan, frecuentemente, personajes clasificados como pasivos (PA); suelen ser representaciones dibujadas que actúan como complemento de los textos escritos expuestos.

8.1.2.2. El estudio de los temas en los textos escritos

Por texto escrito se entiende en esta investigación el corpus impreso que aparece en los libros de texto incluidos, las portadas, índices y glosarios, elabora-

do por diversas fuentes. Se incluye por tanto las lecturas, actividades, cuadros, resúmenes, los textos que acompañan a las ilustraciones, etc., que ayudan a la comprensión del tema objeto de estudio.

Leído y releído el material se ha ido confeccionando, a través de aproximaciones sucesivas, la elección de las categorías fruto de la clasificación progresiva de los elementos, asignándolas dentro de cada dimensión de la cultura establecida. La elección de las categorías se corresponde con los temas elegidos, sirviendo de base al análisis un conjunto de 9 categorías o grandes temas sobre la valoración: del Islam, la lengua árabe, el período de conquista de la península por los musulmanes, la "reconquista" cristiana, el colonialismo de España en Marruecos, la inmigración marroquí, la visión de los textos sobre España y Marruecos, el conflicto entre estos dos países y los juicios que se proyectan sobre la mujer marroquí.

El protagonismo que cobrará cada tema en el desarrollo de la investigación dependerá de varios factores, entre los que cabe destacar: el volumen y tipo de información que aparezcan en los contenidos presentados, la relación existente entre los mismos, el nivel de actualidad que posean y el valor que a juicio del investigador merezcan.

1- Los orígenes o ancestros de los marroquíes (O)			
Categorías	Código	Subcategorías	Código
ISLAM	(OI)	- Mahoma (Muhammad) - Alá (Allah) - Los pilares - Costumbres - El Corán - La <i>yihad</i> - Musulmán - Islam	OIM OIA OIP OIB OIN OIY OIU OII
ÁRABE	(OA)	- Arabia preislámica - Lengua árabe	OAP OAL

2- La experiencia histórica que ha tenido en la cultura dominante (B)			
Categorías	Código	Subcategorías	Código
CONQUISTA	(BC)	- Inicio y expansión - Sociedad - Tolerancia - Contribuciones - Comunidad Valenciana	BCF BCS BCT BCC BCV
RECONQUISTA	(BR)	- Núcleo original - Expansión y fin - Sociedad - Tolerancia - Comunidad Valenciana	BRN BRE BRS BRT BRV
COLONIALISMO	(BI)	- Protectorado - Guerra Civil - Descolonización	BIP BIG BID

3- La situación actual (C)			
Categorías	Código	Subcategorías	Código
INMIGRACIÓN	(CI)	- Protagonistas - Integración	CIP CII
DOS PAÍSES DISTINTOS	(C2)	- Espacio de relación - Historia común	C2E C2H
CONFLICTOS ACTUALES	(CC)	- Choque de culturas - Fundamentalismo	CCC CCF
MUJER	(CM)	- Imagen - Discriminación	CMI CMD

La inscripción de las categorías, en distintos estadios culturales, es una forma simplificada del estudio de una cultura y debe entenderse tal clasificación no sometida a estructuras de localización temporal puesto que su recorrido, y por tanto sus valoraciones según los casos, se mantiene en etapas posteriores.

CAPITULO IX

La introducción de aspectos culturales no prescritos por la administración

9.1. La lectura de las culturas en el curriculum oficial

Las bases para una educación intercultural aparecen recogidas en dos leyes orgánicas según el Ministerio de Educación y Ciencia¹¹⁸: La L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a La Educación) y la L.O.G.S.E.¹¹⁹(Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Ambas leyes son una respuesta política a la demanda social de mejora de la educación que viene precedida por profundos cambios políticos en el Estado español como consecuencia de la promulgación de una nueva Constitución, la incorporación a la Comunidad Europea y la necesidad de adaptarse a un nuevo sistema productivo en continua renovación. La L.O.C.E. (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) no afecta a la concreción curricular de los contenidos que aparecen en los libros de texto analizados ya que su reciente promulgación (24 de diciembre 2002) es muy posterior a la edición de los manuales.

La LODE (1985) pasa de puntillas por el amplio campo de la educación intercultural recogiendo los principios y valores de la Constitución de 1978. Los fines de la actividad educativa aparecen expresados dentro de los principios democráticos de convivencia. En este apartado estudiaremos los principios generales que recogen los programas oficiales centrándonos en la LOGSE y en el Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del *Govern Valencià*, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.

¹¹⁸ Ministerio de Educación y Ciencia (1993): *Por una Educación Intercultural*. M.E.C. Madrid.

¹¹⁹ Llei d' Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament .

a) La LOGSE (1990) implica modificaciones importantes en el Sistema Educativo, aumentando el tiempo de educación obligatoria e introduciendo cambios organizativos que deberían permitir nuevas dinámicas en la vida de los centros y una mayor autonomía curricular. Del sentido general de esta Ley se desprende que está dirigida a un determinado tipo de alumno: al que no es "extranjero", entendiéndose este concepto como aquel alumno o alumna inmigrante y pobre del que no se tiene en cuenta ni sus orígenes familiares, ni sus valores culturales, ni siquiera su preparación para la escuela. En el preámbulo de esta ley se realizan las siguientes consideraciones:

1/ Como objetivo primero y fundamental de la educación

" una formación plena que les permita conformar la propia y esencial identidad (...) dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad".

El sistema escolar puede convertirse en un espacio privilegiado desde el que se remodelen las distintas identidades de pertenencia del individuo a través de un proceso de análisis de aquellas contradicciones de las propias representaciones o puede ser, un foco de reproducción de "aquellas identidades" dominantes que caracterizan la organización social dentro de una idea de sociedad homogénea. Existe la posibilidad que al definirse la identidad oficialmente, limite el que sea vivida ésta, en todas sus variantes, como un proceso que sigue dinámicas mudables y se reduzca a un producto momificado y esencialista.

2/"(...) De la madurez de las sociedades se deriva, en buena medida, su capacidad para integrar, a partir de la educación y con su concurso, las dimensiones individual y comunitaria".

Esta tensión entre la persona y el grupo, el individuo y la sociedad, no es fácil de resolver y es, especialmente difícil, cuando se trata de integrar ciertos vínculos de los países de origen de los inmigrantes con las condiciones precisas de inserción que les exigen en la nueva comunidad.

3/ "La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, ya sea por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad".

La lucha contra la discriminación y la desigualdad no puede llevarse a cabo de forma aislada por los "distintos grupos humanos" en función de criterios clasificatorios (etnia, género, nacionalidad, etc.) que permiten nuevas adscripciones sociales. Del nuevo discurso oficial se excluye la diferencia de clase que ha sido

engullida por el propio sistema y sustituida por la diferencia cultural, sexual... de modo que, se han abierto diferentes frentes en la lucha contra la explotación pero no existe una base común, no fragmentada, que señale y combata la opresión que se ejerce sobre los grupos más desfavorecidos. También, es necesario en la escuela revisar críticamente el modelo educativo que las sustenta, muy dado a utilizar discursos retóricos que están de moda y prácticas pedagógicas tradicionales que no conducen a ningún puerto. Por otra parte, y de un modo más concreto, reconocer que la educación ayuda a combatir la discriminación de razas es entrar en la misma corriente clasificatoria de aquellos que reconocen su validez.

4/"(...) la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero todavía adquirirá más relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para preservar en su esencia (...) los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente".

Trasladado al campo de las relaciones entre culturas y sus portadores, el problema no es que "nos" identifiquemos individual y colectivamente con determinados valores, sino que existen valores incompatibles y que ese proceso de identificación no es el mismo para todos. Hay que aceptar un mínimo de representaciones compartidas, un mínimo de uniformidad para desarrollar una vida en común con los "otros" y, este objetivo, sólo se alcanza, a través de la exposición de los conflictos y de la búsqueda de soluciones negociadas.

El desarrollo de una pedagogía intercultural en los centros abarca un conjunto de procesos mucho más amplio que la necesidad de atender adecuadamente a los alumnos inmigrantes, debido a las circunstancias "coyunturales" que afectan a la propia identidad de los individuos dentro de un modelo social y político permanentemente mudable.

En el título preliminar

Artículo 1º

" El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución (...) se orientará a la consecución de los fines siguientes:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- (...)
- d) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- e) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos."

Artículo 2.3

"La actividad educativa se desarrollará a partir de los siguientes principios:

- (...)
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a cualquier tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

e) La relación con el entorno social, económico y cultural.

La LOGSE se inspira en los principios y valores de la Constitución pero a pesar de que el sistema educativo español sigue un modelo del universalismo democrático, no existen referencias a otros marcos legislativos “superiores” de proyección transnacional, como los que proceden de Naciones Unidas o del ámbito de la U.E.¹²⁰.

En el Capítulo 13 (Cap. Primero: De los Españoles y los Extranjeros) de la Constitución se señala: “Los extranjeros gozaran en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley”. La Ley de Extranjería recorta los derechos de reunión, asociación y manifestación a los “sin papeles” aunque sus hijos e hijas puedan asistir a los centros escolares. Ignorando la problemática social y política que envuelve a la mayoría de familias marroquíes (como la de otros países), es prácticamente imposible pretender conseguir el desarrollo de la personalidad de estos alumnos y otros fines observando como se desarrolla su escolarización que, en la práctica, supone una desigualdad de oportunidades real.

Título Primero Capítulo III: De la Educación Secundaria

Artículo 19

“La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de su Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarla de manera apropiada.(...)
- c) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y escoger aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como un instrumento para su formación.”

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa que, por diversos motivos, no suelen alcanzar gran parte de los/las estudiantes marroquíes debido al propio proceso selectivo de la escuela (no se les ha permitido construir las destrezas necesarias para su participación social, ni expresar sus opiniones como forma de producción de conocimiento y método eficaz de eliminar las distintas formas

¹²⁰ Podría entenderse que en la LOGSE si se hace referencia a leyes de influencia universal ya que en el art. 10. 2 de la Constitución se explicita que los derechos de la persona que esta Ley reconoce “se interpretaran de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificadas por España” aunque no existe una referencia directa a una Ley que trascienda el Estado-nación.

de opresión existentes) y a las condiciones socioculturales propias en las que se desenvuelven (asunción del rol restringido de las jóvenes, incorporación temprana al mundo del trabajo, desvalorización del papel de la familia, etc.).

Título V: De la compensación de las desigualdades en educación

Artículo 63:

- " 1. Con el objetivo de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos promoverán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.
2. Las políticas de educación compensatoria reforzaran la acción del sistema educativo para evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole."

Los continuos cambios sociales y la variación permanente de la población escolar cada vez más heterogénea influyen en la consecución de los fines educativos y en su propia mutación, de modo que, la escuela se encuentra ante una nueva tensión que se origina al pretender, dentro de una escuela única, atender diferentes públicos con motivaciones e intereses distintos, todo ello imbuido en el lastre transmisivo de una escuela tradicional con un profesorado desorientado y sin fuerzas ni medios para enfrentarse a los nuevos retos.

La búsqueda de la igualdad ante los saberes y el desarrollo humano no se ha sabido compaginar con las diferencias que mantienen los individuos en sus relaciones sociales. Frente al discurso humanista de la igualdad, se resalta el valor de la diferencia cultural como forma de afirmación de las identidades diferentes y como recurso salvador que les libera del yugo opresor de la identidad dominante que impide sus posibilidades de desarrollo. En esta disyuntiva, los dictados oficiales ofrecen una escuela compensadora de la diversidad del alumnado referida a la capacidad del aprendizaje alejándose de cualquier connotación cultural. Las medidas compensatorias que se ponen en práctica en la escuela consisten generalmente en una serie de "ofertas" de programas y servicios encaminados a cubrir déficits y superar dificultades de aprendizaje, o bien a atender aquellos alumnos con riesgo de marginación social que suelen proceder de minorías o etnias determinadas como los gitanos e inmigrantes. La identificación de estos grupos con la marginación puede traducirse en una relación permanente entre fracaso escolar y correspondencia del sujeto a una determinada cultura, dándose soluciones técnicas de limitado alcance¹²¹.

¹²¹ La reciente Ley de Calidad de la Enseñanza (LOCE)¹²¹ autoriza las aulas específicas (transición o de enlace) para facilitar a aquellos extranjeros su integración atendiendo las necesidades

b) El Decreto 47/1992 integra las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En el preámbulo de este Decreto se recoge aspectos ya comentados en algunos artículos de la LOGSE, como las políticas de educación compensatoria, la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y el sentido de la nueva etapa de la educación secundaria obligatoria. Del currículum oficial se pueden realizar los siguientes comentarios que son de interés para este trabajo:

“(...) Al establecer las enseñanzas comunes para toda la Comunidad Valenciana, se ha optado por un currículo abierto y flexible.(...)”

Se trata por tanto de establecer un currículo que fomente la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos, el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de su práctica docente, al mismo tiempo que garantiza unas enseñanzas comunes al conjunto de la población de la Comunidad Valenciana.

Estas enseñanzas comunes deben, en primer lugar, asegurar una educación no discriminatoria que considere las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, capacidad, sexo, raza, lengua, origen sociocultural, creencias o ideología, ejerciendo actuaciones positivas ante la diversidad del alumnado. La igualdad de oportunidades debe contemplarse transversalmente en el currículo, realizando las adaptaciones pertinentes de acuerdo con las características particulares del alumnado y del centro.”

Parte el currículum oficial de unas enseñanzas comunes que pueden adaptarse a los distintos espacios geográficos y a las condiciones individuales. También debe fomentar el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora. Si los profesores son el “instrumento” principal para poner en práctica y diseñar el currículum es razonable pensar, fijándonos en la realidad, que su cambio, como pretende la reforma, no basta por sí solo para transformar los ya existentes en nuevos profesionales, máxime cuando las pautas organizativas, los materiales escolares, la distribución de horarios, etc. apenas han variado. ¿En cuantos centros no se siguen utilizando los mismos libros de textos que se emplean en contextos y con alumnos muy diferentes?.

“La sociedad reclama de la escuela la preparación de sus miembros más jóvenes para que puedan incorporarse a ella plenamente. Durante este proceso de preparación y socialización, los alumnos no sólo aprenden conocimientos, sino también las normas, las actitudes y los valores que configuran nuestra cultura.

En la Comunidad Valenciana el área de Lengua y Literatura tanto valenciana como castellana, no puede ser contemplada, dentro” del currículo, como una mera área de estudio desligada de los procesos de culturización, son que se tiene que convertir en instrumento de

lingüísticas o educativas hasta su equiparación al resto del alumnado. Este tipo de aulas pueden convertirse en guetos para estas personas.

análisis y búsqueda de la realidad, de adquisición de una conciencia de identidad, de pertenencia a una cultura y de asunción de normas y valores compartidos."

¿Es posible mantener una educación intercultural que sirva de nexo de unión entre los individuos y las culturas, y una educación que tenga como uno de sus principios básicos el fortalecimiento de los sentimientos de identidad?. Tendría que jugarse a un doble modelo polarizado entre tendencias universales y locales de difícil implementación, aunque la tendencia es buscar un curriculum común que incluya los valores básicos. Más preocupante es observar las referencias a la cultura como algo cerrado, sin contaminaciones, como algo "nuestro" que "nos" proporciona legitimidad y que excluye a los "otros". "Nuestra cultura" no es una cultura cerrada, como no lo es ninguna. Ni tienen menos de común con las demás que aquello que le distingue y es tan diversa internamente, como para no caer en reduccionismos simplistas, ni en obsesiones comunitaristas como a veces se muestra en los libros de texto. Por lo tanto, la lengua y cultura de la Comunidad Valenciana, no sólo debe servir de espacio integrador para todos los valencianos a no ser que, bajo este concepto, se englobe a la población flotante y permanente, a los que son "del lugar" y a los que vienen "de fuera".

La escuela no tiene como principal misión la reproducción de la cultura existente, al menos, de aquella cultura monoforme que suele ofrecerse envasada y que responde a unos intereses muy concretos. Las culturas como construcciones sociales deben entenderse críticamente y deben estar expuestas a una continua revisión.

"Un currículo abierto, como el que se propone, debe ser uno de los instrumentos más valiosos para responder a la diversidad. Esta diversidad se manifiesta en la escuela en tres ámbitos interrelacionados: capacidad para aprender, motivación e intereses.

La capacidad para aprender no puede considerarse como sinónimo de capacidad intelectual, la motivación e intereses son aspectos fundamentales para que la ayuda pedagógica que el profesor debe ofrecer sea lo más ajustada posible, de modo que incida positivamente en el desarrollo de las personas.

Ello no supone, sin embargo, negar la existencia de alumnos que manifiestan dificultades, y a veces limitaciones (deficiencias sensoriales, motrices...), en su capacidad para aprender (...) El nivel de compromiso del sistema educativo en general, y de la escuela en particular es, pues, muy importante siendo en este contexto donde el concepto de "alumnos con necesidades educativas especiales" adquiere pleno sentido, superando concepciones anteriores."

Se vuelva a entender el concepto de diversidad como algo restringido al ámbito del aprendizaje y más concretamente los referidos a las capacidades. Se habla de alumnos con necesidades educativas especiales, de motivación, de intereses, donde el concepto de diversidad cultural no aparece y por tanto la consideración del que es diferente se reduce a tratamientos técnicos iguales ante déficits

semejantes cuando de lo que se trata es de presentar las distintas formas de ver la realidad, de hurgar en el complejo entramado que constituyen las diferentes culturas y dejar que cada individuo extraiga su propia red de identificaciones.

Tal y como se presenta el concepto de diversidad a lo largo del preámbulo de la ley da la impresión que existe una piña, un grupo con parecidas pretensiones e intereses y los demás, los otros, que son los diferentes y diversos.

Artículo diecinueve

La enseñanza del área de Religión y la organización de actividades de estudio para los alumnos que no cursen tal área se ajustarán a lo dispuesto en el artículo 16 del Real Decreto 1007/ 1991, de 14 de junio, por el que se establecen la enseñanza mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

La escuela debe transmitir y crear líneas de reflexión sobre aquellos valores propios de una sociedad democrática y pluralista, excluyendo de su ámbito cualquier visión adoctrinadora o proselitista. La enseñanza del área de religión es uno de los efectos que se derivan de los acuerdos del Estado español con la Santa Sede y, se vea como se vea, es algo impropio de un Estado aconfesional.

ANEXO. Ciencias Sociales, Geografía e Historia I- Introducción

"(...) La enorme expansión - cualitativa y cuantitativa - de las ciencias sociales, sobre todo en el siglo XX, ha producido un proceso de acercamiento entre ellas y, al mismo tiempo, un proceso de fragmentación y especialización que no hace sino avanzar, complicando mucho la posibilidad de hallar una síntesis global y total. (...) los contenidos del área se han organizado sobre dos ejes jerarquizadores: geografía e historia. Dos materias que permiten definir el objeto de aprendizaje tanto en relación con sus resultados de investigación como en función de los procesos de construcción del conocimiento. Sobre estos principios organizativos se pueden integrar diferentes conceptos y hechos provenientes de otras materias, lo que será resultado de la selección realizada por los proyectos curriculares."

La relación entre la Geografía y la Historia debe realizarse desde una visión globalizadora del análisis social que permitan una misma dirección en las metas educativas y una propuesta metodológica conjunta que facilite los aprendizajes del adolescente. La elección de la Geografía y la Historia, como los ejes principales sobre el que pivotan las Ciencias Sociales en Secundaria, no parece que hayan ayudado a integrar otras disciplinas como la Economía, Antropología o la Sociología dentro del conocimiento escolar.

La Historia ha servido y sirve en los libros de texto como forma de afirmación de la propia "tribu", en la que las diferencias de unos grupos sociales sobre

otros no se explican. La Geografía, como después se verá, es el “utensilio” preferido para señalar las diferencias entre las sociedades occidentales -dignas de ser imitadas- y esas otras culturas y pueblos anclados en una tradición y formas de pensamiento que les automarginan, estando asentados en unos espacios físicos sin posibilidades de transformación que contribuyen al propio subdesarrollo.

"(...) Dentro de esta área se ha incluido un bloque de contenidos con características específicas y que se refiere a la reflexión ética (...) Toda sociedad o toda cultura lleva implícitas unas exigencias morales y de costumbres que se hacen colectivas mediante el proceso de selección de sus individuos(...) Estos aspectos de la educación moral se consideran fundamentales para favorecer el consenso que debe caracterizar a las sociedades libres(...)."

El bloque de contenidos referidos a “la vida moral y la reflexión ética” se organiza de forma independiente como materia en cuarto de la ESO. El resto de contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se imparte también en este mismo curso. La clase de ética, que así se conoce en el lenguaje escolar, no deja de ser un área de “bajo status”, una “maría que todo el mundo aprueba” a pesar de la indiscutible consideración formativa que se le asigna como espacio directamente dirigido a la formación del alumno y alumna como ciudadanos. En esta infravaloración disciplinar, tiene mucho que ver la falta de formación específica del profesorado, que muchas veces la contempla como una forma de completar su horario o como una materia sustitutiva de las clases de religión. Si la ética se preocupa por estudiar las relaciones humanas debe ocupar un espacio muy importante dentro de la educación intercultural, impregnando todas las actuaciones que se escenifican en el marco escolar y no reducirse al *tempus* asignado a una materia o a la buena voluntad de unos profesores que la incluyen como contenido transversal.

La convivencia entre personas debe moverse dentro de un conjunto de valores y normas de conducta que permitan la libertad individual dentro de un abanico de posibilidades razonables. Los diversos puntos de vista tienen que confluir en pautas comunes de actuación logrados a través del consenso, pero no debe olvidarse que, la reflexión ética, nace de las disensiones entre las personas, de sus conflictos, debiendo participar los propios interesados en su resolución.

Castellano: Lengua y Literatura Valenciano: Lengua y Literatura: Introducción

“La enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura tiene como objeto la formación de hablantes competentes en las dos lenguas oficiales, así como la adquisición y desarrollo de la competencia para leer e interpretar textos literarios en cada una de estas dos lenguas.(...) Aprender una lengua no es apropiarse únicamente de un sistema de signos, sino también de los significados culturales que estos signos transmiten, y, con estos significa-

dos, como las personas del entorno entienden o interpretan la realidad. El lenguaje contribuye de esta forma a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable, y, con ello, a la integración social y cultural de las personas”.

El sentido general del currículum oficial en estas áreas parece que únicamente se refiera al estudiante ideal y se rige por unos criterios que se alejan bastante de las circunstancias concretas de los centros y de los alumnos.

La tendencia creciente a incorporar en los centros escolares cuanto antes a los hijos de inmigrantes en clases con el resto de compañeros para que aprenda la/s lengua/s oficial/les es un requisito importante para facilitar su integración social y éxito académico. También es importante la enseñanza de la lengua materna como contribución necesaria a la formación de su propia identidad y seguridad personal y como valor que facilita la comunicación en su comunidad familiar.

No existirían especiales dificultades en poder imaginar el proceso que puede seguir un niño o una niña marroquí en el aprendizaje de distintas lenguas en una escuela en el Estado español: inicia su escolarización en su lengua materna, la lengua árabe, cuyo dominio va a contribuir a la adquisición de una segunda lengua, como es la del país receptor, y, por último, puede aprender una lengua extranjera que le permita trascender el entorno lingüístico que le rodea. El problema es que esta secuencia lógica no se da en la realidad: suele suceder que este grupo de alumnos se incorporan de forma tardía a la escuela o cuando se incorporan, no existe una estructura académica (programas y materiales adecuados, profesionales preparados, etc.) capaz de garantizar la enseñanza de la lengua de uso familiar o arrastran un problema de diglosia al no contemplarse en su país de origen el uso, por ejemplo, del bereber. Todo ello en un proceso donde es especialmente difícil conocer el nivel inicial de competencias que trae de su ambiente familiar, ni el tiempo que llevan escolarizados en su país de origen, ni los hábitos particulares que mantienen. Con frecuencia las únicas enseñanzas que reciben se dan en la lengua utilizada como lengua escolar vehicular (valenciano o castellano), necesitando asistir a clases de apoyo en las que se desarrollan programas compensatorios. La adquisición de una lengua extranjera, normalmente el inglés, para unos inmigrantes que no han podido realizar los estudios en su propia lengua puede producir cierta perplejidad. Esta distinción entre las lenguas no parece que sea la más idónea para indicar la igualdad entre las mismas, como aspecto simbólico que sirve para establecer relaciones entre los distintos grupos humanos. La calificación de “extranjera” puede entenderse como algo que no es propio o no sigue nuestras costumbres, como algo extraño que se percibe como ajeno; es conceder a una lengua el estatuto de “forastera” y establecer una serie de rangos entre las distintas formas comunicativas de comprender y expresar el mundo.

9.2. Una propuesta editorial homogénea

En cualquier material curricular puede encontrarse una propuesta de implementación del currículum en el aula pero ese programa ofrece una multiplicidad de interpretaciones y de posibilidades de puesta en práctica por parte de los profesores y alumnos. Los libros de texto, a pesar de que no exista ninguna normativa (exigencia) para su utilización en clase, son utilizados por la mayoría de profesores y centros docentes. Este material sirve de elemento intermediario entre el currículum prescrito y el currículum práctico ya que traduce, en la práctica, las prescripciones de un determinado programa curricular. Algunos manuales recogen textualmente los títulos, subtítulos y vocabulario técnico de la normativa legal, como si trataran de demostrar que se han incorporado a un nuevo lenguaje derivado de los cambios de la actual reforma.

Actualmente, el grado de prescripción en la concreción de los contenidos sigue una orientación “abierta y flexible”, eso quiere decir que se ofrecen en primer lugar una enseñanzas mínimas por parte de la administración central y autonómica (siguen este orden citado), para que después sean los equipos docentes quienes establecen las concreciones finales. El marco normativo se presenta en forma de:

- a) Objetivos generales de etapa y de área identificándose las capacidades a desarrollar en cada etapa y en cada área o materia. En la ESO se prima un tratamiento interdisciplinar por áreas.
- b) Áreas o materias se estructuran como un conjunto organizado de conocimientos que constan de bloques de contenidos que, se dividen a su vez en contenidos conceptuales (saber conceptual), contenidos procedimentales (saber hacer) y contenidos actitudinales.
- c) Orientaciones didácticas y de criterios de evaluación. La metodología que se quiere resaltar es constructiva, significativa y activa.
- d) Valores transversales del currículo.

Del estudio del Decreto 47/1992, que prescriben los planes de estudio y su comparación con lo que exponen e interpretan los manuales escolares, se obtiene una primera conclusión general que puede resumirse en la idea de la homogeneidad en las propuestas. Esto no implica que no existan variaciones de un manual a otro y, si se establece comparaciones, se observa que existen diferencias notables en el énfasis puesto en cada apartado de la secuencia didáctica, el uso de las fuentes, el tratamiento de la imagen y su interpretación, el espacio ocupado por las actividades, etc. Un ejemplo concreto que ilustra estas diferencias internas entre

manuales puede encontrarse en el tratamiento de la inmigración por parte de los libros de texto de Ciencias Sociales.

9.2.1. El endiosamiento de los conceptos

Pienso, que los autores de los libros de texto al hablar de las migraciones deberían ofrecer la idea de que son movimientos –desplazamientos- de personas que ya realizaban nuestros antepasados por causas parecidas a las de hoy, y que, la decisión de emigrar, la han tomado los pobladores de los distintos continentes a lo largo de la historia, de modo que, los alumnos y alumnas puedan reflexionar sobre la realidad compleja de la inmigración y suponga su reflexión, un replanteamiento, de la actitud que mantienen hacia aquellas personas que vienen a este país. Que las personas “somos” animales migratorios y que los desplazamientos en el tiempo o el espacio se han producido desde que se ha tenido la idea de mejorar, la recogen nuestros manuales aludiendo a distintas momentos de la historia de la humanidad. Desde las primeras migraciones que se produjeron desde África al resto de continente (7, 22)¹²², (16, 12), o los griegos como emigrantes a tierras lejanas (5, 214 y ss.), los movimientos de colonización, religiosos y los producidos por la esclavitud (7, 50), hasta las migraciones más recientes son objeto de referencia por parte de la mayoría de los textos de ciencias sociales de todas las editoriales si bien conviene señalar algunos matices. En el área de Ciencias Sociales (área donde existe una menor dispersión de la información referida y una mayor profundidad de sus contenidos), el enfoque predominante dado por las distintas editoriales al tema de la inmigración varía de unas editoriales a otras¹²³:

ENFOQUE PREDOMINANTE DADO A LA INMIGRACIÓN		
Ref.	Geoeconómico	Histórico
(2)	Tema 14: La población: distribución y tipos de poblamiento. Dossier: Cambios y problemas actuales en las migraciones Internacionales (pp. 222-223).	

¹²² Para situar los textos o las imágenes en los manuales escolares analizados indicaremos entre paréntesis dos números. El primero de ellos indica el número de referencia asignado a cada libro de texto (ver ANEXO I) y el segundo, la página donde se ubica.

¹²³ Se indica tema, apartados y páginas más relevantes. Los índices de los libros de texto utilizados pueden oírse en el ANEXO XI.

Ref.	Geoeconómico	Histórico
(3)		Tema 14: Dossier: Los movimientos neofascistas de los años 80 y 90 (pp. 226-227). Tema 16: España en el siglo XX: 1900-1939. Dossier: Las consecuencias de la Guerra Civil: 1900-1939 (el exilio) (pp. 264-265).
(4)	Tema 9: Subdesarrollo y tercer Mundo. Tema 11: Los desafíos del fin de siglo: Ap. 11.1: La explosión demográfica (pp. 158- 159). Tema 14: la población: evolución y estructura Tema 15: La ciudad: estructura, tipos y funciones.	Tema 6: España durante el franquismo (Exilio). Tema 10: Los organismos internacionales Dossier: El problema de los refugiados en el mundo de hoy (pp. 154-155). Tema 11. (Ap.: 11.2) El brote del neofascismo (pp. 160-161)
(5)		Tema 13: La civilización de los griegos
(6)	Tema 1: Distribución de la población en el mundo .	
(7)	Tema 3: Las migraciones humanas (dentro de una trilogía de temas que se recoge bajo el nombre de: La población ocupa el planeta (pp. 48-61). Tema 14: La nueva organización política del mundo (Un estado que nace: Palestina) (pp. 246-247).	
(8)	Tema 1: Evolución y estructura de la población mundial Tema 11: La Unión Europea: Hacia un espacio económico y político común: Ap. de actividades (inmigración ilegal, p. 193). Tema 12: El mundo subdesarrollado. Tema 15: Los grandes desafíos del siglo XXI (Ap. 3º : Integrar a las minorías) Tema 16: España y la Comunidad Valenciana. Diversidad territorial y proyección internacional. Ap. 4: España y el mundo mediterráneo.	
(9)	Tema 1:La revolución de las máquinas. Ap. 4: La revolución demográfica (pp. 18-19). Tema 15: La cultura norteamericana y su influencia en el mundo. Ap. 5: La España de los sesenta: dictadura y desarrollo	Tema 14: El mundo socialista. (Ap. 5): El modelo anticomunista del régimen del general Franco

Ref.	Geoeconómico	Histórico
(10)	Tema 15: La coexistencia pacífica y sus conflictos. (Ap. 4). El milagro económico español. Turismo y nuevas costumbres en tierras valencianas (pp. 258-259)	Tema 5: El avance de la ciencia y la transformación de la cultura. (Ap. 5): Las transformaciones urbanas. Valencia (pp. 90-91) Tema 13: El mundo después de la guerra. La guerra fría. (Ap. Aprender a investigar): Radiografía de la emigración española y valenciana (pp. 230-231)
(11)	Tema 13. Europa: espacios y regiones. (Ap. 13. 1). La población (p. 177)	
(13)	Tema 3: Población y desarrollo humano Tema 14: El proceso de urbanización. Tema 15: La estructura urbana. Tema 17: Población y poblamiento (Ap.) Saber más: Movimientos migratorios en España (p. 240).	
(14)	Tema 5. Nacionalismo y capitalismo. (Ap. 1) Desarrollo económico y social (pp. 92-93) (Éxodo rural). Tema 16. El Franquismo (Ap. 3): El despegue económico	Tema 2. La Revolución Industrial (1760-1870) (Ap. 2. 4) Las repercusiones sobre la población y el espacio rural (pp. 50-51). Tema 6: La era del imperio (Ap. 2) "La sociedad de masas" (Emigración transoceánica S. XIX.). Tema 11. El mundo actual (Ap. 4.) El problema Norte Sur. Monografías: Nuevos movimientos ciudadanos Tema 15: Segunda República y Guerra Civil. (Ap. 5): La retaguardia. El exilio.
(15)	Tema 3: Los pobladores del planeta. Tema 6: Un mundo desigual: desarrollo y subdesarrollo.	
(17)	Tema 3: Desequilibrios demográficos del planeta. Tema 6: El distinto nivel de desarrollo.	
(19)	Tema 6: El mundo de nuestros días: Apartado 2: Desequilibrios económicos y sociales en el mundo actual. (pp. 322-323)	
(20)	Tema 4: Vivimos en una vecindad universal Tema 8: ¿Cuántos somos? Tema 11: ¿Dónde vivimos?	

Ref.	Geoeconómico	Histórico
(21)	Tema 2: La diversidad de Europa	Tema 7: El mundo clásico, Roma: (Ap): Crónica de nuestro tiempo (inmigración ilegal marroquí (p. 112)
(22)	Tema 3: La población. Tema 4: Las dinámicas demográficas. Tema 14: Problemas de la sociedad occidental.	
(23)	Tema 15: La república y la dictadura de Franco. (Ap. 5) Economía y sociedad durante el franquismo (p. 262) y (Ap. 6) La C. Valenciana durante el franquismo (p. 264). Tema 16: España en democracia (Ap. 4) Los cambios en la economía y en la sociedad	Tema 4: La España del siglo XVIII. (Ap. 5) La Comunidad Valenciana en el siglo XVIII (p. 68). Tema 11: La restauración y la dictadura de Primo de Rivera. (Ap. 5) La C. Valenciana entre el 1875 y el 1930.

El peso de disciplinas como la Geografía o la Economía en el análisis de las migraciones es patente, incluso, en temas o apartados incluidos en textos de historia. Son contenidos que hacen especial hincapié en “lo conceptual” y se mantienen muy alejados de la creación de actitudes o del mundo de los valores¹²⁴. Se priman en el aprendizaje los conceptos y modelos deductivos derivados de esta situación sobre los hechos. Así en el tema 14 (pp. 204-223) de la Editorial Vicens Vives de 2º de la ESO que tiene por título “la población: distribución y tipos de poblamiento” aparecen los siguientes conceptos: crecimiento de la población, tasa de crecimiento natural, zonas repulsivas, zonas atractivas, focos de poblamiento, tasa de natalidad, tasas de mortalidad, crecimiento natural, migraciones, movimientos migratorios, flujos migratorios, deportaciones, isóneas, densidad, periferia, desertificación, distribución irregular, comarcas litorales, áreas de poblamiento, emigración, inmigración, éxodo rural, tasa de urbanización, indicadores, arco urbano, conurbaciones, área metropolitana, etc. Limita el hecho migratorio a España y la Comunidad Valenciana a partir de finales del S. XIX, aunque después en el apartado Dossier habla de las migraciones internacionales y presenta una serie de actividades a lo largo del tema que complementan una estructura sin apertura ni flexibilidad curricular, que vuelve constantemente a los alumnos al propio tex-

¹²⁴ La consideración de los valores como eje transversales del currículo entraña en su desarrollo no pocas dificultades. En el marco curricular los valores aparecen en tres ámbitos distintos: unas veces como objetivos verticales de etapa o de área, otras en forma de contenidos actitudinales y por último como ejes transversales.

to y a desarrollar sus tareas de forma individualizada, muy lejos por tanto, de los que aconsejan las prescripciones curriculares.

A la proliferación de conceptos en los que debe manejarse los alumnos se les une la disparidad de definiciones que reúne cada concepto. La definición de migración o movimiento migratorio es recogida por la mayoría de editoriales pero existen notables diferencias entre unas y otras según los factores que se tengan en cuenta. Se define como:

- desplazamiento de poblaciones (2, 209), (6, 20).
- factor histórico y político de distribución de población (6, 12).
- los que entran y salen de un lugar a otro (7, 34).
- el abandono de las personas de sus lugares de residencia para trasladarse, temporal o definitivamente, hacia espacios en los que esperan encontrar mejores perspectivas económicas (13, 47).

Los libros de texto diferencian entre emigración e inmigración cuando en realidad se trata de un mismo concepto (migraciones) donde lo único que cambia es la perspectiva desde la cual se considera el fenómeno:

- “Desplazamiento de una persona desde el lugar de nacimiento (emigración) a otro destino (inmigración)” (17, 75).
- “Se llama emigración al traslado de población desde un lugar a otro. En cambio se denomina inmigración a la llegada de población de un territorio desde otro diferente” (7, 48).
- (...) “emigrante: persona que se va de un lugar, inmigrante persona que viene de otro lugar” (15, 72).
- Emigración: “Movimiento de personas que se va a vivir fuera de un territorio determinado buscando trabajo o por otros motivos, como la persecución política o religiosa”. (20, 52).
- Inmigración: “Movimiento de personas que llegan a un territorio determinado para vivir en él y que proceden de fuera” (20, 54).

Se usan términos como “lugar de nacimiento”, “territorio” y “fuera” que delimitan posteriormente el concepto de nacionalidad y el de ciudadanía. Ni a todo el mundo que vive fuera de su país se le considera emigrante, ni todos los inmigrantes se les pregunta de dónde proceden o cuál es su nacionalidad, ni tampoco son los factores señalados los únicos y a veces los más importantes. ¿Desde qué perspectiva se está hablando? Es frecuente que en los libros de texto mezclen el concepto de migración, emigrante e inmigrante y no se sepa muy bien de quién

se está hablando: un marroquí que quiere vivir en Valencia es un inmigrante pero para un alumno o alumna marroquí que asiste a una escuela valenciana su compatriota debería definirlo como un/a emigrante. Es un efecto de doble traducción que no se tiene en cuenta.

La traducción de los contenidos oficiales es muy diversa y se da el hecho que dentro de una misma editorial puede observarse mayor heterogeneidad que la asumida por comparación entre distintas editoriales, todo dependerá de las características de la demanda en el mercado.

CAPÍTULO X

La explicitación de fuentes

Entiendo por fuentes aquello que informa de como es el pasado y que sirve para conocer, a través de distintos testimonios, el modo de vivir y las características (sociales, culturales, etc.) de grupos y/o sociedades. Como fuente se puede utilizar la imagen (fuentes iconográficas, cartográficas, de objetos), los medios de comunicación, las producciones orales y las escritas, etc., pero en los libros de texto el testimonio más importante, al menos el más extenso, es el elaborado por sus autores que se encargan de crear su estructura, presentar los temas, seleccionar otros documentos y comentarlos, elaborar las actividades, preparar en algunos casos pruebas de evaluación y trabajos de síntesis, etc. En realidad, un libro de texto es una fuente secundaria, en tanto que supone un resumen o recopilación de fragmentos de otras fuentes primarias que tienen como finalidad la introducción del conocimiento de una determinada materia.

En esta tesis no nos interesa tanto profundizar en quién específicamente radica la autoría de los materiales, como ha concebido los libros de texto o como es su bibliografía, aunque se sepa lo importante que es conocer estos factores, sino centrar nuestra atención en el análisis de sus producciones y en aquellas otras voces que, sin ser los creadores específicos de los libros de texto, pueden ser objeto de análisis explícito con relación al tema de estudio elegido. Se considera una extensión de la propia opinión de los autores de los manuales aquellas otras fuentes que sin ser efecto de su propia producción, no son contrastadas, criticadas o se cuestiona su mensaje de alguna forma. Se analizan los fragmentos de obras, citas, máximas y lecturas.

10.1. La representación

En el proceso de diseño de un libro de texto se utilizan técnicas textuales y tipográficas que dotan a estos materiales de un supuesto atractivo visual que pueden facilitar la atención de los lectores y ayudar a éstos a una mejor comprensión de los temas expuestos. La presentación de los distintos tipos de fuentes escri-

tas utilizadas en los proyectos editoriales, suele venir enmarcadas por unos rasgos característicos que indican al lector que se encuentran ante un texto escrito cuya autoría es distinta al resto de material escrito mostrado. Estos rasgos distintivos varían según la editorial que se escoja o de la materia que sea objeto de atención.

Las fuentes utilizadas suelen distinguirse del resto de contenidos por la utilización de uno o varios recursos visuales (enmarcación, color o situación espacial), que las identifican. En la columna (A), de la tabla que aparece a continuación, se expresa la presencia de estos elementos identificativos. En la columna (B) se refleja la presencia de referencias de la fuente que he utilizado. Se considera que una fuente está suficientemente referenciada cuando se especifica su nombre o título, autor o autora y otro dato más (editorial, año de publicación, fecha del tratado, etc.). Se entiende que las referencias aludidas pueden estar contenidas en la propia redacción del texto escrito. En la columna (C) se explicita el lugar de presentación de la fuente utilizada en el tema o unidad. Cuando aparece la celda en blanco se comprende que es en toda su extensión y en los cuatro cursos (dos ciclos) de los que consta la E.S.O.

MATERIA	EDITORIAL	FUENTE ESCRITA		
		A- SE IDENTIFICA	B- SE INDICA SU PROCEDENCIA	C- SE PRESENTA ¹²⁵
GEOGRAFÍA E HISTORIA	Vivens Vives	Si	A veces	
	Santillana	Si	Si	En las actividades, desarrollos y en las monografías.
	S.M.	Si	A veces	
	Ecir	Si	Si	
	Anaya	No	Si	(1, 2) Crónica de nuestro tiempo
ETICA	Sm	A veces	A veces	
	Santillana	Si	No	
	Octaedro	No	Si	
	Bruño	Si	Si	
	Mc Graw Hill	Si	Si	Actividades

¹²⁵ Se indica curso y apartado

MATERIA	EDITORIAL	A- SE IDENTIFICA	B- SE INDICA SU PROCEDENCIA	C- SE PRESENTA
CASTELLANO	Santillana	No	No	(1, 2) Introducción. Literatura (antología) (3, 4) Actividades
	Sm	A veces	No	
	Anaya	No	(1, 2) No (3, 4) Si	
	Teide	No	A veces	
	Bruño	No	Si	(1, 2, 3) Introducción y actividades
VALENCIANO	Castellnou	Si	A veces	
	Marfil	A veces	A veces	
	Anaya	(1, 2) Si (3, 4) No	A veces	
	Santillana	No	No	(1, 2) Introducción
	Sm	A veces	A veces	(1, 2) Especialmente en el apartado de literatura
RELIGIÓN	Sm	A veces	A veces	
	Edebé	A veces	A veces	
	Bruño	No	No	

Representación de las fuentes escritas en las distintas áreas y editoriales analizadas

La utilización de determinadas indicaciones para distinguir las producciones de otros autores y hacer referencia a fuentes históricas o el uso de algunos datos que informen del texto escrito que aparece en los manuales, son recursos didácticos empleadas mayoritariamente en las materias de Ciencias Sociales y Ética. No puede llegarse a la misma conclusión en el resto de materias analizadas en las que los autores de los libros de texto analizan, integran y presentan, en muchas ocasiones, toda la información como propia o apenas diferenciada de la que se deriva de su producción. El empleo de diversos tipos de documentos a lo largo de todas las secuencias de contenidos presentados en un tema o unidad es una práctica habitual, pero también lo es utilizar únicamente documentos ajenos en la

introducción de los temas como un recurso motivador, o en las actividades como elemento de reflexión sobre los contenidos expuestos anteriormente.

10.2. Las fuentes escritas como recurso para establecer discursos diferenciados

La utilización en los libros de texto de obras y autores que representan en diverso grado una cultura que no es la mayoritaria, indica el grado de apertura de esos textos a nuevas visiones del mundo que pueden alejarse de las representaciones de la realidad que aparecen como dominantes. La presentación de diversas fuentes escritas, producidas desde distintas "sensibilidades", contribuye a formar en los alumnos y alumnas una mejor percepción de los hechos y a valorar la relación que se mantiene entre los personajes.

La expresión de distintas voces, con distintas identidades, pueden proporcionar a los alumnos la comprensión de su realidad y relativizar esa pesada carga que supone la propia cultura mitificada. Para poder seleccionar lo más relevante de cada cultura con la idea de formar un curriculum común es necesario contar con la participación de los portadores de las distintas culturas, conocer su voz, que testimonios aportan para poder diferenciar que une y que distancia. Oír a los demás ayuda a autoreconocernos.

Los autores y autoras de los libros de texto – y/o las editoriales - seleccionan distintos testimonios o citas que son fragmentos de una obra mayor, inscribiéndolos en un contexto dentro del contenido general de una unidad o tema. No es lo mismo seleccionar un documento u otro, una cita crítica o un concepto *light*, aunque se trate del mismo libro o documento presentado.

Dentro del universo posible en la utilización de las fuentes escritas por parte de los autores de los libros de texto se ha seleccionado en esta investigación, para su análisis, tres obras (*El Corán*, *el poema del Mio Cid* y *Tirant lo Blanc*) que, por distintos motivos, reproducen y legitiman una determinada configuración cultural y una visión limitada del otro. También se repara en los documentos o fragmentos de textos que sirven de apoyo a la presentación de la etapa colonial en los manua-

les y como su utilización se emplea para resaltar, o silenciar, determinados hechos desde una perspectiva histórica interesada.

10.2.1. *El Corán* dogma de vida y código ético

Desde los primeros momentos el origen del Islam y su posterior desarrollo puede contemplarse como algo sorprendente. La historia de un pueblo, el pueblo árabe, se había unificado bajo la orientación de una nueva religión que pronto adquiriría un gran esplendor. De este periodo inicial del Islam se presentan numerosos documentos cuya obra más representada es *el Corán*, libro sagrado para los musulmanes que contiene el dogma del Islam y sirve de código ético para todos ellos. Los distintos fragmentos que se han encontrado suelen reflejarse concentrados en pocas páginas.

En Geografía e Historia las referencias suelen aparecer bien contextualizadas dentro de una unidad de sentido mayor referidas a la Alta Edad Media o al estudio del Islam. En las áreas de Ética y Religión los fragmentos se presentan de forma descriptiva, teniendo como eje central la comparación entre religiones y sin apenas actividades, aunque hay excepciones (26, 86 y ss.). En los libros de Lengua y Literatura, en valenciano y castellano, las referencias son inexistentes a excepción de la editorial Marfil (59, 232) donde se cita el Corán, no como el principal libro de referencia religiosa escrito en lengua árabe, sino como un “libro clásico y fundamental para la historia de la cultura occidental”.

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Libro Nº	Pág.
<i>El Corán</i> , sura 9, 72	El paraíso después de la muerte	6	134
<i>El Corán</i> , sura 4, 92/93	El que mata tendrá por recompensa el infierno	6	134
<i>El Corán</i> , sura 2, 87	La historia de la revelación	6	134
<i>El Corán</i> , sura 112, 1/4	Sobre Dios	6	134
<i>El Corán</i> , sura 16, 114/115	Normas alimentarias	6	134
<i>El Corán</i> , sura 2, 196	Peregrinación	6	135
<i>El Corán</i> , sura 23, 23/27	El Arca de Noé	6	135
<i>El Corán</i> , sura 5, 82	Sobre otras religiones	6	135
<i>El Corán</i> , sura 47, 34/35	Creencia en Dios. No mostréis signo de debilidad cuando sois los más fuertes	6	135
<i>El Corán</i> , sura 4, 34	El hombre superior a la mujer	6	135

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Libro N°	Pág.
<i>La cultura de los árabes</i> I. Antaki	Lengua árabe: "(...) la lengua no es de los hombres es de origen divino" (...)"	16	182
<i>Hadith</i> . En García-Gallo. A.: Manual de Historia del Derecho español	"Al hombre se le juzga en primer lugar conforme al Libro de Dios"	16	183
<i>El Corán</i> , sura 53	El Corán como revelación transmitida a Mahoma	16	183
<i>El Reino de Arabia Saudí. Tal es nuestro país</i> . 1991	"La Constitución del Reino de Arabia Saudí es el Corán - el Libro Santo revelado por el Todopoderoso al profeta Mahoma (...)"	16	184
<i>El Corán</i> , sura 112	Dios es el único	16	184
<i>El Corán</i> , sura 3	La limosna	16	184
<i>El Corán</i> , sura 5 y 12	Ritual para orar	16	184
<i>El Corán</i> , sura 2	Ayuno en Ramadán	16	184
<i>El Corán</i> , sura 2	Peregrinación a la Meca	16	184
<i>La cultura de los árabes</i> I. Antaki	Intolerancia religiosa: "(...) Antes del combate se invitaba a los infieles a convertirse al Islam.(...) Pero la "gente del Libro" - es decir, los judíos y los cristianos - podían conservar su fe a cambio de la obligación de pagar un impuesto - <i>jizia</i> - por cabeza"	16	185
S.A.: Formula matrimonial que se prometen los novios.	De acuerdo con las enseñanzas del Corán	16	189
Máxima Islámica: S.A.	Cuidado de ancianos	16	189
<i>El Corán</i> sura 33	Recogimiento de la mujer	16	190
<i>Hadith</i> (Tradicón)	Superioridad del hombre sobre la mujer. La mujer debe ser obediente	16	190
<i>El Corán</i> , sura 2	La Guerra Santa: "...Combatid a vuestros enemigos..."	16	197
<i>El Corán</i> , Azora CXII	Credo musulmán (creo en Dios)	25	172
<i>El Corán</i>	Alabad a Dios, el amo del mundo	26	89
<i>El Corán</i>	La promesa del paraíso	27	74
<i>El Corán</i> (37, 40-61)	El paraíso para los musulmanes	59	232
<i>El Corán</i> 2, 3-2	El Corán como libro guía	74	135
<i>El Corán</i> 2, 136	Los musulmanes creen en Dios y en lo que se ha revelado a los profetas	74	135
<i>El Corán</i> , 1	Alá y sus cualidades	78	15
<i>El Corán</i> (9, 11-12)	"...combatid contra los jefes de la incredulidad.."	78	45
<i>El Corán</i> (2,6, 24)	No hay más Dios que Alá	79	11
<i>El Corán</i> 69, 35 y comentario de Ibn Makhuluf	Existencia de una vida después de la muerte	79	149

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Libro Nº	Pág.
<i>El Corán</i> (57, 1-6)	Glorifica a Dios	80	11
Oración musulmana	Expresión de la fe a través de la oración	80	23
<i>El Corán</i> 59, 23-24	Alá es el Dios único	82	35
<i>El Corán</i> 17, 23-26	No adoréis a nadie fuera de Dios. Sé generoso con tus padres, dad lo que es justo al pobre	82	35
Mohamed Ibn Isaqu: <i>Primera biografía de Mahoma</i>	La primera revelación de la palabra divina a Mahoma	82	35
<i>El Corán</i> 27, 60-64	Dios ha creado el mundo	82	36
<i>El Corán</i> 31, 10-11	La creación de Dios	82	36
Inscripción en la puerta de la Universidad Musulmana de El Cairo	"La química es importante; Dios es más importante"	83	6
<i>El Corán</i> 3, 103	Por la gracia de Dios "habéis llegado a ser hermanos, cuando erais enemigos los unos de los otros"	86	71

Citas del Corán y otros documentos que aparecen en los libros de texto

De las 34 citas coránicas escritas en 14 libros de texto se puede realizar la siguiente clasificación temática:

TEMAS	Nº Citas
Dios.....	13
El paraíso.....	3
Eternidad.....	1
La mujer.....	2
Guerra Santa.....	3
Revelación.....	2
Sobre otras religiones	1
Contenido histórico.....	2
Normas rituales o de conducta.....	6
El Corán como libro guía.....	1

Clasificación de las citas coránicas

Dios aparece como el tema al que se refieren la mayoría de citas. La figura de Alá (Dios) es única y se le ve como amo y creador del mundo a quien hay que seguir.

10.2.1.1. ¿Dios o Mahoma?

Esta obsesión por la figura de Dios (*Allah*) se deriva en algo referido a Mahoma cuando se analiza las producciones escritas de los autores de los libros de texto. El entender el Corán como una obra inspirada en las acciones de Mahoma es un hecho que aparece con frecuencia en los manuales analizados, convirtiendo el Islam en una obra humana no comparable por extensión a la Biblia, que en la religión cristiana es obra de Dios (revelación de Jesús como enviado del Padre).

Se considera el Corán como el libro sagrado (que es digno de veneración) de los musulmanes (2, 4), (12, 92), (16, 102), (16, 183), (21, 138), (25, 172), (26, 86), (59, 232), (65, 105), (68, 209), (80, 35), (82, 35), (82, 170), (86, 68), (86, 70) o como libro "básico" (74, 63) que recoge:

- La enseñanza de la doctrina de Mahoma (16, 102), (74, 66).
- Las principales enseñanzas de Mahoma transmitidas por revelación (16, 183), (82, 32).
- Las predicaciones de Mahoma (2, 4).
- Las palabras del profeta (6, 132-134).
- Libro sagrado de los seguidores de Mahoma (68, 209).

En otros textos no está nada claro el contenido del Corán (12, 92): "Las enseñanzas de Mahoma fueron recopiladas en el Corán, el libro sagrado que contiene la palabra verdadera de Alá".

Algunos manuales señalan con acierto que el Corán es una revelación de Dios a Mahoma (16, 183), (25, 172), (74, 60), (78, 41), (80, 35), (82, 35), (86, 68), incorporando otros la duda ante tal afirmación:

- "(...) El Corán es su libro sagrado, y es considerado como una revelación de Dios (...)" (26, 86).
- "La experiencia religiosa tenida por Mahoma en el año 610 marcó el inicio de su profetismo. Desde aquella noche, Mahoma transmitió una serie de mensajes que sus seguidores consideran revelaciones divinas (...)" (86, 70-71).

Si existe la tendencia a hacer del Corán una producción de Mahoma, también se tiende a desprestigiar la figura del profeta realizándose los siguientes comentarios:

"conductor de caravanas de acomodada posición, gracias a su matrimonio con una rica comerciante" (16, 102).

“(..) se casó con una rica viuda, mayor que él” (74, 60).

“(el Islam) Va aparecer en Arabia, predicada por el profeta Mahoma, quien entre el 610 y el 612 va sufrir una crisis que transformaría su vida: comienza a escuchar mensajes, a tener visiones y se va a considerar el enviado de Dios (Alá) para predicar a su pueblo” (6, 132).

“(...) el último y más importante de los profetas y profundamente venerado por los musulmanes, no es más que un hombre” (82, 35).

Tampoco faltan los manuales que hacen de Mahoma fundador del Islam (20, 194), (21, 138) (21, 139), (25, 172), (82, 32), (86, 68), incluso consideran esta religión como su obra (74, 60), y lo que es peor, sustituyen el término Islam por el de islamismo¹²⁶, de modo que Mahoma:

- “Iba a protagonizar y universalizar una de las grandes religiones monoteístas: el islamismo” (16, 102).
- “El principio básico de esta religión es el **Islam**, o sumisión a la voluntad de Alá; por ello la religión predicada por Mahoma se llama **islamismo**. Los que las practican reciben el nombre de musulmanes, que quiere decir creyentes, y también el de *mahometanos*, o seguidores de Mahoma” (2, 4).
- “Islamismo, se inicia en el S. VII en Arabia y tienen a Mahoma como fundador” (26, 86).

Este desprestigio de la figura del Profeta se suele presentarse unido a la representación del “Dios de los musulmanes”, llamado Alá, como un ser único a quien sus fieles deben someterse (78, 45), (78, 47), (16, 102), (12, 92), (21, 138), (82, 32), (82, 33), (83, 8). Pocos textos explican la consideración de “sometimiento” en donde Dios es (78, 42) “Creador y Señor Omnipotente y Misericordioso, Eterno y Trascendente. Irrepresentable”, ni los nombres que recibe (82, 35) “el misericordioso, el compasivo, el indulgente, el generoso, el cariñoso, el sabio, el fiel...” que contradicen esa idea de servitud que se refleja en los libros de texto. También en algunos libros (80, 12), se relaciona el nombre de Dios con el “islamismo”.

10.2.2. De la relación entre religiones

Las distintas fuentes de referencia que aparecen en los manuales pueden utilizarse como contrapunto a las ideas expresadas por sus autores, pero también se emplean como correa de transmisión de un discurso equivocado que no permite visiones opuestas o críticas a la línea argumentativa presentada.

¹²⁶ Neologismo que indica un movimiento sociopolítico iniciado en algunos países en el siglo XX.

Para poder comparar las distintas religiones se deben de definir anteriormente por separado para que los alumnos se formen una visión de los elementos que las constituyen. Los libros de texto definen el Islam, además de ser una religión que predica el sometimiento de los musulmanes a la voluntad de Dios, como una religión:

- Monoteísta (26, 85), (27, 63), (28, 196), (74, 36), (74, 55), (74, 66), (78, 35).
- Profética (86, 43).
- Simple (78, 41).
- Sencilla (16, 183).
- Algo más que una religión - contiene leyes- (17, 172), (25, 172).

Los textos de otros autores son utilizados para definir con mayor contundencia las cualidades del Islam:

- El texto (63, 172) está incluido en un tema titulado “La fe en la tradición” y aparece como lectura que sirve de apertura a un tema del área de valenciano. Se plantea la revisión y corrección de un texto aunque no se aplica a la lectura aludida. Es un texto descontextualizado seguido de una serie de preguntas comprensivas del mismo que toma al cristianismo como eje de referencia.

(...) El enfoque que hace el Islam de las grandes cuestiones religiosas de la vida y la muerte, los orígenes y el destino del universo y el carácter de la humanidad y de Dios es tan sencillo como rígido (...) El Islam es una fuerza conservadora muy vigorosa (...) Adaptado de *¿Qué es el Islam?*, Peter Chippindale y Chris Horrie. Edit. Alianza.

- Este fragmento (36, 37) forma parte del tema: “La agricultura como motivo literario” en el que se describe el sentimiento de lo fatal que tienen los agricultores valencianos heredado de la influencia árabe en siglos anteriores. De la definición del Islam que se ha dado se deriva una actitud fatalista ante la vida, una opinión determinista que considera cualquier acontecimiento inevitable al depender de un ser superior.

¿Crees tú que descende de Roma este labriego alicantino que con su mulita a jorcate va labrando, allá en lo alto de una pina ladera, replanada en paratas, de tierra pedregosa, donde él siembra unos celemines de cebada? Si una desgracia subitánea y terrible, contéplale cómo se repliega sobre sí mismo, impasible por fuera, silencioso, vacando siempre a sus quehaceres. Esa serenidad bella e inalterable es nuestra serenidad. Esa serenidad procede del sentimiento hondo de lo Fatal. Y lo fatal es todo el Islam. Azorín: *Valencias* (...).

10.2.2.1. Muchos puntos comunes y pocas diferencias

Las creencias religiosas aparecen en todas las culturas modulando sus manifestaciones conforme han ido evolucionando. El compromiso religioso se entiende normalmente como un compromiso personal, con una serie de creencias y valores que se concretan en una forma determinada de contemplar la realidad y de actuar en la sociedad.

Las distintas formas de interpretar el mundo por parte de los sistemas religiosos aparecen frecuentemente reflejadas en los libros de texto, se analizan en ellos sus características principales y se emiten opiniones sobre las semejanzas y diferencias entre las religiones. El Islam con relación a otras creencias se caracteriza como una religión:

- a) Parecida al judaísmo y al cristianismo porque:
- Proceden de la misma región (Oriente Próximo) (16, 183), (74, 64), (74, 67).
 - Dios se comunica con los hombres por medio de patriarcas y profetas (74, 66), (83, 8), (86, 72).
 - Tienen a Jerusalén como ciudad santa (74, 65).
 - El Islam es la más reciente y se ha visto influido por ellas (16, 183), (82, 168). Creen en un solo Dios (28, 196), (74, 37), (78, 35), (78, 44), (82, 39), los ángeles o en el reconocimiento de una buena parte del Antiguo Testamento.
 - Piensan lo mismo sobre el origen del mundo y el origen de los seres humanos (25, 196), (79, 11).
 - Son descendientes de Abraham (82, 39).
 - Los cristianos y musulmanes defienden y promueven: “ la justicia social, los bienes morales, la paz y la libertad de todos los hombres” (78, 47).
 - Honran a María (82, 39).
 - El cristianismo y el Islam tienen una vocación mucho más universal y por eso son las religiones más importantes (74, 66).
 - “El cristianismo coincide con el Islam en que Dios es creador de todo, único, todopoderoso y misericordioso, y en que el hombre debe orientar su vida según la voluntad de Dios” (74, 134).
- b) Que presenta elementos o hechos comunes entre las religiones y tradiciones éticas:
- Relación entre el ser humano y una realidad poderosa (25, 169), (80, 10), (78, 35).

- Se comparte la idea de no hacer a los demás lo que no quieras para ti (25, 170).
- En todas las religiones hay un compromiso con los valores de libertad, igualdad, respeto, tolerancia, solidaridad (25, 171), (26, 86), (28, 198) y una propuesta de salvación futura (74, 64), (78, 44) o creencia en la resurrección (82, 39), (79,149).
- Todas tienen (82, 10): Creencias o doctrinas, Normas, Fiestas, Culto, Libros sagrados y templos.
- Todas las religiones están al servicio de la humanidad, creen en algo absoluto (86, 72).

Los deseos de diálogo y la búsqueda de elementos comunes entre las religiones aparecen también expresados en los siguientes documentos utilizados:

<u>REFERENCIA</u>	<u>TEMA TRATADO</u>	<u>FUENTE</u>
(74, 64)	Convergencias y diferencias entre las tres religiones monoteístas	Albert Samuel: <i>Las religiones de nuestro tiempo</i> . Ed. Verbo divino, Estella (Navarra) 1991
(78, 44)	Convergencias entre las religiones (las tres religiones monoteístas dicen que disponen de un clero)	A. Samuel: <i>Las religiones de nuestro tiempo</i> . Verbo Divino. Estella 1991, p. 185 (extracto)
(78, 47)	Declaración sobre las relaciones con las religiones no cristianas: con la musulmana deben superar errores pasados y promover valores comunes como la justicia social, la paz, la libertad ...	Concilio Vaticano II
(82, 39)	La Iglesia mira con aprecio a los musulmanes.	<i>Nostra Aetate</i> , Nº 3
(82, 40)	“Las religiones, al tomar contacto con el progreso de la cultura, se esfuerzan por responder a dichos problemas con nociones más precisas y con lenguaje más elaborado...la Iglesia católica nada rechaza de lo que en estas religiones hay de verdadero y santo..”	<i>Nostra Aetate</i> , Nº 2
(83, 9)	“La Iglesia Católica nada rechaza de lo que en estas religiones hay de verdadero y santo...”	<i>Nostra Aetate</i> , Nº 2
(86, 73)	“El acercamiento de la Iglesia a otras religiones es de auténtico respeto, pretende una colaboración mutua...”	Discurso de Juan Pablo II en Madrás, India, 1981

<u>REFERENCIA</u>	<u>TEMA TRATADO</u>	<u>FUENTE</u>
(86, 74)	“Con las religiones compartimos un respeto y obediencia a la conciencia que nos enseña a buscar a todos la verdad, el amor..”	Discurso de Juan Pablo II en Asís. 1986
(86, 74)	“La Iglesia católica no rechaza nada de lo que es cierto y santo en las otras religiones...”	<i>Redemptoris missio</i> , 53
(86, 74)	Pueden conseguir la salvación aquellos que sin conocer el Evangelio de Cristo aquellos que se esfuerzan por cumplir en las obras su voluntad conocida por el dictamen de la conciencia.	Declaración sobre la Iglesia, 16
(86, 74)	“El diálogo entre las religiones es de primerísima importancia porque conduce al amor y respeto recíproco; borra, o al menos atenúa, los prejuicios entre los adeptos de las distintas religiones y promueve la unidad y la amistad entre los pueblos.”	<i>Christi fideles laici</i> , 35

c) Diferente. Las diferencias entre religiones y las críticas referidas al Islam aparecen reflejadas de forma indirecta, señalándose la propia posición doctrinal como elemento diferenciador ante el resto de creencias. Como diferencias entre las distintas doctrinas religiosas se pueden señalar:

- Las diferentes religiones ofrecen respuestas diversas a los grandes interrogantes que se plantean las personas (80, 9).
- Pocos son los textos que se refieren a una crítica generalizada de las distintas religiones monoteístas:

<u>REFERENCIA</u>	<u>TEMA TRATADO</u>	<u>FUENTE</u>
(24, 172)	El mal uso del nombre de Dios por parte de las religiones monoteístas	Mello, A.: <i>El canto del pájaro</i> , 1982
(87, 250-251)	“Los profetas de la humanidad, científicos y místicos, han gritado siempre contra las aberraciones de unas u otras religiones, de unas u otras políticas. Todas ellas deben servir al hombre, a los pueblos, y no servirse de los hombres..”	V.V.A.A.: <i>Cristianismo, justicia y ecología. Nueva utopía</i> . Madrid, 1994

- El Islam es una religión sin cultos (74, 66).
- Son las llamadas religiones “del libro” que siguen una tradición nacida de la alianza entre Dios y Abraham pero:

“(..) Los judíos y los cristianos comparten casi por completo la primera parte de la Biblia, el Antiguo Testamento. Los cristianos han añadido el Nuevo Testamento, que contiene los Evangelios y los escritos de los primeros cristianos. El Islam tiene su libro propio, el Corán, que recoge las enseñanzas que Alá transmitió a Mahoma, su profeta.” (74, 66)“.

- La creencia en Jesús y Mahoma:

“Los musulmanes no creen que Dios sea una trinidad y, por tanto, tampoco creen que Jesús sea hijo de Dios. Para ellos es un profeta más de los que ha habido.

Los cristianos no aceptan a Mahoma como profeta, ni consideran el Corán como un libro sagrado superior a la Biblia.”(74, 134).

Algunas fuentes plantean como principal diferencia entre religiones a la visión que tienen de Dios:

<u>REFERENCIA</u>	<u>TEMA TRATADO</u>	<u>FUENTE</u>
(83, 8-9)	“Los cristianos nos situamos en la línea de los judíos y musulmanes. Creemos que Dios se ha manifestado de un modo personal a través de los profetas...Por eso, para nosotros Dios...no es un ser siempre alejado y desconocido (como en el judaísmo y el islamismo)...”	Adaptado de Xavier Píkaza en Misión Joven
(78, 45)	Divergencias entre las tres religiones mono-teístas (la diferencia es como se ve a Dios)	A. Samuel: <i>Las religiones de nuestro tiempo</i> . Verbo Divino. Estella 1991, p. 185(extracto)

- Apenas se han encontrado referencias actuales referidas a las relaciones conflictivas que han mantenido en el pasado:

“A lo largo de la historia, las relaciones y los contactos entre el *judaísmo*, el *islamismo* y el *cristianismo* no han sido precisamente amistosos.

El propio Mahoma parece haber tenido sólo una información muy deformada de la fe y de las enseñanzas cristianas. Las iniciales conquistas musulmanas estuvieron facilitadas por tristes divisiones y disputas entre las iglesias cristianas. Hoy en día, aún podemos percibir el eco de la intolerancia y la violencia que ha marcado la historia de estas religiones.

Tal vez la proximidad geográfica de las tres religiones en torno al Mediterráneo no haya sido un factor positivo, pues el afán de conquistar territorios y fieles les ha llevado a enfrentamientos constantes. Sin embargo, las tres tienen varios puntos en común.”(82, 38).

- El matrimonio y la familia han sido dos poderosos elementos que han permitido mantener la distancia entre las distintas creencias. La poligamia se ve como una fórmula matrimonial que corresponde a culturas o religiones ancladas en el pasado (82, 119), que supone un grave lastre, según dicen algunos sociólogos, para el progreso de la sociedad (82, 120).

El paso de la poligamia a la monogamia se presenta como una evolución en las costumbres (75, 107), pero también como un relato imaginado narrado por el subconsciente colectivo occidental de aquello que ocurre en cualquier país musulmán:

“A través de los textos bíblicos antiguos, sabemos que los padres casaban a sus hijos sin **consultarles**; que se prohibían matrimonios con extranjeros; y que existía la **poligamia**, favorecida por el deseo de ser una familia poderosa. Así, personajes bíblicos como *Abraham o David* tuvieron varias mujeres o concubinas.

Posteriormente, la poligamia, que en los tiempos más antiguos era una práctica común, desapareció. Sólo el matrimonio **monogámico** reúne las características que Dios pide”. (82, 121).

El matrimonio islámico se caracteriza de la siguiente forma (16, 188):

“En las zonas rurales y entre los nómadas es muy frecuente el *matrimonio endogámico*, es decir el que se realiza entre parientes de una misma familia patriarcal y concretamente entre primos.

El matrimonio viene a ser como un contrato pactado entre los padres de los futuros cónyuges. El divorcio es bastante frecuente. El marido puede repudiar fácilmente a su esposa, pero no a la inversa”.

Las referencias a la inestabilidad de la familia nuclear brillan por su ausencia y pocos son los textos que ofrecen una visión clara y actualizada de esta institución (75, 108):

“ (...)Con la revolución industrial, la familia patriarcal rural se convierte en nuclear urbana (...) Todo esto tienen grandes ventajas, pero tienen también sus inconvenientes. Aumenta la inestabilidad conyugal y crecen en número los divorcios, la revolución del amor afecta más a lo sexual que al diálogo y la ternura, no se deja sitio en casa para los ancianos, los deficientes y los enfermos crónicos. (...) A. Hortelano, en *Diccionario abreviado de pastoral*, Verbo Divino, Estella, 1988, pp.195-196.

Se explican en algunos libros la diferencia entre los tipos de familia patriarcal, nuclear y las nuevas relaciones familiares (87, 183), asignando el primer modelo a las sociedades que constituyen el Oriente Próximo y el resto de modelos a las sociedades occidentales (16, 188).

<u>REFERENCIA</u>	<u>TEMA TRATADO</u>	<u>FUENTE</u>
(75, 106)	"...el matrimonio es además una realidad religiosa con una especial vinculación a Dios, lo que se manifiesta especialmente en el judeo- cristianismo..."	A. Hortelano, en <i>Diccionario abreviado de pastoral</i> , Ediciones Paulinas, Madrid 1998, pp. 274-275
(75, 107)	"...La poligamia es incompatible con la unidad del matrimonio; el divorcio separa lo que Dios ha unido..."	Catecismo de la Iglesia Católica
(87, 186)	Críticas a la poligamia, divorcio, amor libre y otras deformaciones	<i>Gaudium et spes</i> 47, 49

- Pocos son los textos encontrados que de forma directa presentan al Islam como fuente de confrontación

<u>REFERENCIA</u>	<u>TEMA TRATADO</u>	<u>FUENTE</u>
(85, 57-59)	Persecución de los cristianos por parte de los musulmanes en Sudán: "En síntesis, Norte y Sur, islamismo y cristianismo, ricos y pobres, Frente Islámico y Ejército Popular, lengua árabe y lengua inglesa, y la sequía extrema y continuada son las raíces de la guerra, la desesperanza y la muerte que reinan actualmente en el país".	G. Zubier Wako, arzobispo de Jartum
(87, 77)	"Vuestras altezas, como católicos cristianos y príncipes amadores de la santa fe cristiana y acrecentadores de ella, y enemigos de la secta de Mahoma y de todas las idolatrías y herejías..."	<i>Diario</i> de Cristóbal Colón

10.2.2.2. El primer lugar

El único elemento comparativo entre religiones que de forma generalizada se ha podido hallar en los manuales estudiados es el que recurre a la estadística, expresada en forma de gráficos o en forma de representación cartográfica, para

mostrar el espacio “ocupado” por cada religión y fijar en la retina de los alumnos ese reparto de “campos de influencias” que anulan la diversidad de creencias religiosas en el interior de cada estado.

La idea que aparece repetida a lo largo de los textos, cuando se hace referencia a la extensión actual de las distintas religiones, es aquella donde se ve a religión cristiana como la que ocupa el primer lugar de todas, tanto en número de personas que la siguen (15, 87), (26,11), (28, 196), (80, 8), (82, 9), (73, 55), (74, 36), (63, 172), (74, 63), (82, 32), (83, 68), (86, 43), como en el espacio geográfico en los que extiende sus dominios (16, 173), (73, 55), (74, 36), (78, 38), (82, 8), (82, 36), (86, 42). La presentación de gráficos y mapas para representar esa hegemonía podemos afirmar que es la norma más utilizada para intentar explicar la posición que ocupa cada religión en la “lista” de los sistemas espirituales principales. Son mapas, gráficos y tablas, que suelen estar elaborados por los propios autores de los libros de texto¹²⁷, a los que suelen asociarse comentarios que tienen relación con la ilustración presentada y que moldean el discurso en una determinada dirección; a continuación se enumeran algunas referencias significativas:

- 1) El arranque del Islam y su rápida expansión(74, 115), (12, 96), (78, 41), (82, 37), ha sido calificada de muy diversas formas. El texto de Stoddard (16, 171) es representativo de la opinión que se tiene de la “propagación fácil” de esta religión:

“Cuanto más de cerca se examina este desarrollo, más extraordinario nos parece. Las otras grandes religiones han labrado su camino lentamente, luchando duramente y han triunfado finalmente gracias a la ayuda de monarcas poderosos convertidos a la nueva fe. Éste no es el caso del Islam. Emergiendo de una tierra desierta, poco habitada por una raza nómada que jamás se había hecho destacar anteriormente en los anales de la Humanidad, el Islam se lanza a su aventura débilmente sostenido por los hombres y yendo al encuentro de terribles fuerzas materiales.”

El Islam se vive como la limitación del cristianismo a partir del S. VII (73, 62), su presentación significa borrar el cristianismo del Norte de África debido a que las comunidades de estos lugares profesaban una fe “débil y poco arraigada” (74, 114). Algunos textos atribuyen la rapidez de la conquista a la debilidad de los territorios invadidos (12, 96), a la actitud de tolerancia con otras religiones (78, 41), o a la “habilidad de los invasores para atraerse sin violencia a la población local” (12, 96).

¹²⁷ Al menos no se señalan las fuentes, salvo excepciones. Se citan las fuentes en (26, 203), (28, 196), (74, 36), (83, 68), (86, 43) y en (17, 65) que se citan como fuentes los propios autores.

2) En la editorial Ecir (15, 87), aparece un gráfico con la extensión de las principales religiones. Nada más empezar la página se puede leer:

“Según el país en el que se nace (desarrollado o subdesarrollado) disfrutarás, más o menos, del bienestar (o miseria), de una cultura o forma de vida en la que la lengua, religión o raza son elementos que nos diferencian, aunque no deben ser motivo nunca de enfrentamientos, discriminación, guerras o persecuciones. “

Que las religiones son elementos que diferencian a las personas y que, estas diferencias, se dan entre personas de distintos países, es una inferencia que no cuesta mucho deducir al leer el texto. Al parecer, no hay diferencias internas entre las personas de cada país causadas por los mismos factores determinando inequívocamente el lugar de nacimiento de una persona, su prosperidad y cultura futura.

3) Se presentan dos mapas en la editorial SM (74, 36). En el primero se refleja las zonas del mundo donde están implantadas las distintas religiones, citándose el número de seguidores de cada una; en el segundo, se señala la distribución de la riqueza en la Tierra, indicándose los diez países más ricos y más pobres. A continuación, se pide que se complete un gráfico en el que se relaciona la religión con el número de seguidores, la zona donde se encuentra y la situación económica de cada zona. No es difícil de imaginar que al Islam le corresponde la mayor parte de los países más pobres, asociándose la religión más importante (la número uno) con los países que tienen un mayor desarrollo. Si nos quedaban dudas en la página siguiente se dice:

“El cristianismo es la religión que más ha influido en la civilización occidental (Europa y América) que a su vez es la civilización más fuerte del mundo.”

4) Un hecho que se da con mucha frecuencia en la representación geográfica de la extensión del Islam, es el olvido a señalar las minorías musulmanas existentes en Europa y en América del Norte¹²⁸. Se representa la extensión del Islam señalando el espacio que abarca cada una de las distintas corrientes (sunnitas o chiítas) que forman el Islam (16, 173), o se indica la extensión de cada religión en la tierra, resaltando la importancia que tienen la minoría judía en algunos países como son Estados Unidos, Francia o Alemania (86, 42).

¹²⁸ A excepción de un único caso (82, 36) donde se colorea los países en función del porcentaje de población musulmana

5) La comparación de las cifras ofrecidas por los autores de los distintos libros de texto con relación al número de seguidores de cada religión produce desorientación:

En millones de seguidores

(28, 196)	(73, 55)	(82, 8)
Cristianos 2020 Ateos 1334 Musulmanes 1201 Hindúes 859 Budistas 359 Relig. pop. Chinas 158 Religiones tribales 110 "Nuevas religiones" 138 Judíos 20, Otros 61	Cristianos ¹²⁹ 1500 Musulmanes 900 Hinduistas 750 Budistas 350 Judíos 15 Relig. primitivas 100	Cristianismo 1500 Islamismo 1000 Hinduismo 650 Sin religión ¿ Budismo 300 Otras religiones 150

En %

(26, 203)	(28, 196)	(80, 8)
Cristianos 30 Musulmanes 14 Hindúes 13 Rel. chinas 13 Budistas y Sintoístas 7 Otras (Animistas) 23	Cristianos 32,3 Ateos 21,3 Musulmanes 19,2 Hindúes 13,7 Budistas 5,7 Rel. pop. Chinas 2,5 Religiones tribales 1,8 "Nuevas religiones" 2,2 Judíos 0,3. Otros (1,0).	Cristianismo 22 Islamismo 11 Hinduismo 10 Sin religión 43 Budismo 5 Rel. de la naturaleza 4 Confucionismo 3 Sintoísmo 1

6) Del estudio de la evolución de las distintas religiones en un período determinado los autores derivan unas conclusiones que sólo pueden tacharse de pintorescas:

- a) Una vez más los autores de los libros de texto recurren a un texto ajeno a su producción para presentárnoslo como un discurso que no se discute y en el que puede observarse cierta ironía en los comentarios:

¹²⁹ Se suelen presentar las distintas corrientes (Católicos, Protestantes, Ortodoxos) que forman el cristianismo separadas aunque nosotros las agrupemos.

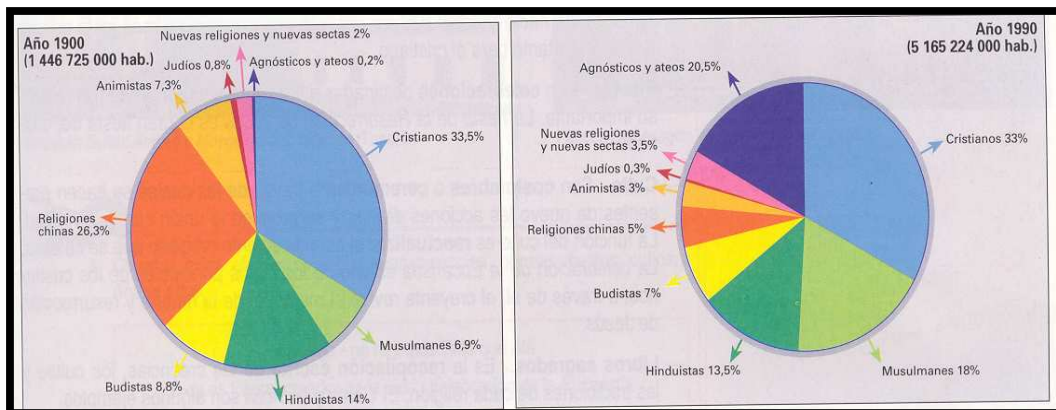
“(…) Resulta difícil calcular el número exacto de musulmanes, pero se cree que para el año 2000 tendrá al menos (el Islam) mil millones de adeptos.

En consecuencia, el Islam es la segunda religión del mundo después del cristianismo, que ya tiene más de mil millones de seguidores divididos entre ortodoxos orientales, católicos y protestantes. Y en la práctica, como indican muchos musulmanes, la fe cristiana en los países muy secularizados de Europa y Norte América suele ser nominal. Por eso afirman probablemente que el Islam es el que tiene un número más grande de “auténticos creyentes”.

La difusión del Islam siempre se ha basado en la fuerza y sencillez de esta convicción religiosa, con la insistencia que hace en las ideas de castigos y premios en la otra vida. Pero también hay motivos políticos y sociales del éxito persistente de la religión(…)”

¿Qué es el ISLAM?, Peter Chippindale y Chris Horrie. Alianza

b) En (82, 9) se presentan unas gráficas sobre la evolución de las religiones en el mundo desde 1900 hasta 1990:



Para después añadir en esa misma página

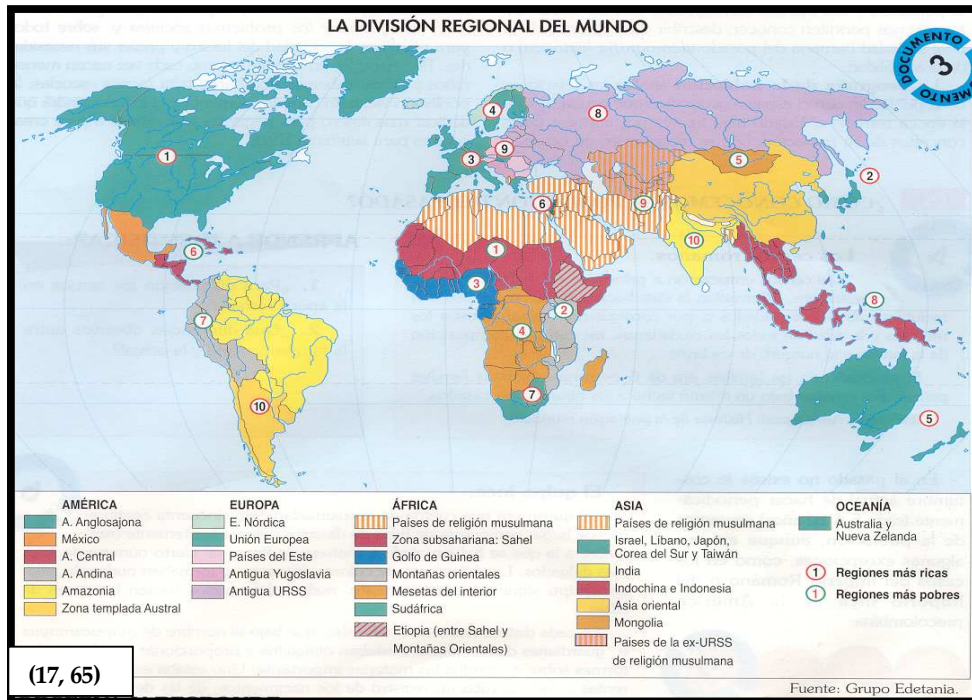
A lo largo de la historia han existido grandes religiones, Algunas han desaparecido (religiones prehistóricas); otras, en cambio, han ido cobrando un impulso cada vez mayor (cristianismo, budismo..).

¿y el Islam?

c) En (83, 68), a partir de los datos presentados en una gráfica, se pretende analizar el índice de variación que han sufrido las religiones en el mundo desde 1900 a 1986. Se trata de estudiar la situación actual de la religión y de lo que los autores llaman “increencia” (agnósticos y ateos). Se contempla en el gráfico a los ateos, agnósticos y sectas como religiones que, en el transcurso del periodo analizado, han sufrido un mayor incremento situándose el Islam en cuarto lugar. Parece que no se quiera plantear con claridad que el Islam es la religión que más ha crecido en las últimas décadas en número de

fieles y que, de seguir aumentando al mismo ritmo, en los próximos años superará al cristianismo.

7) En la unidad didáctica de la editorial Ecir (17, 65) que lleva por título "Desequilibrios demográficos en el planeta" aparece el siguiente mapa para señalar la división regional del mundo:



No es explicable la representación del área de los países de religión musulmana en África y Asia, puesto que si se sigue el criterio religioso para señalar las distintas regiones abarcaría una zona mucho más amplia que la delimitada; además, ¿por qué para delimitar lo que tienen en común los otros países que conforman una región se realiza en función de su población o de los recursos económicos que posee y no de la supuesta religión que practican?

8) Apenas hay referencias directas de la presencia de la religión musulmana en Europa. En (74, 63) se entremezclan distintos temas como la inmigración, el empleo y las relaciones bilaterales para hablar de la presencia de la religión musulmana en España:

"Desde los años sesenta, muchos magrebíes -ciudadanos procedentes del Magreb, o sea, de Marruecos, Argelia y Túnez- han cruzado el Mediterráneo hacia países de Europa en busca de empleo. De hecho, la religión musulmana representa el 6 % de la población de

Francia. Se calcula que en¹³⁰ **España hay cerca de 300.000 personas de religión musulmana.** Proceden en su mayoría del Magreb y del Oriente Próximo: Siria, Palestina y Líbano. España ha sido tradicionalmente un buen aliado de los países árabes.”

En este mismo libro de texto (74, 134), se minimiza la presencia de las religiones no cristianas en España (no llega al 1%), situando los núcleos de población de religión musulmana en Madrid, Cataluña y Andalucía. Para otros autores (82, 32), el Islam está a “tiro de piedra”, pero su presencia en España forma parte del pasado:

“Entrar en contacto con el *Islam* es relativamente fácil en la actualidad. Las informaciones periodísticas hablan frecuentemente de países de religión *musulmana* o *islámica*, un mundo que se extiende desde Marruecos hasta Indonesia. En España contamos además con numerosas huellas de la presencia islámica. (...) y cuenta actualmente con unos **1 000 millones** de fieles repartidos por casi todo el mundo - *península Arábiga, Oriente Medio, norte de África, Asia central, Pakistán, Bangla Desh, Malasia, Filipinas, Indonesia...*”

9) Hay manuales que plantean correctamente el estudio de la extensión y número de seguidores que tiene el Islam. Se pretende que realicen los alumnos su propia investigación: se dan instrucciones para la preparación del material recurriendo a fuentes externas, como por ejemplo enciclopedias y atlas, se proporcionan los datos y el proceso para la construcción de mapas o gráficos. A continuación, se realiza un análisis de la situación religiosa de toda el planeta y de la dirección de la expansión de cada religión, relacionándola con otros temas como por ejemplo el colonialismo (27, 76), o las sectas (26, 11), recomendando en este último caso su elaboración en equipo.

10. 2. 3. Los enemigos de los héroes.

Todas las culturas han ido acumulando a lo largo de su historia un conjunto de costumbres y tradiciones que se han convertido en leyendas adoptando formas literarias para su perpetuación. Estas leyendas suelen recoger, con cierto sentido mágico, determinados episodios del vivir diario o grandes sucesos en los que se destaca el papel de personajes que condensan los principales valores que se quieren imitar en una determinada época.

¹³⁰ La letra “negrita” no es nuestra

Los poemas épicos medievales recogen las hazañas de aquellos héroes que luchan por la supervivencia de un determinado “pueblo”, narrándose de paso ciertos ideales e intereses que se desean proyectar para la posteridad. Como narración, el poema épico ha nacido de un proceso que tuvo su origen en una información oral de hechos importantes posteriormente deformados y convertidos, al cabo de algún tiempo, en narraciones mitificadas que en la actualidad permanecen en el subconsciente colectivo.

10.2.3.1. El Cid: esforzado caballero

A las obras seleccionadas de otros autores se transfiere, en algunos manuales, la responsabilidad de informar al lector de aquellos conceptos que el lenguaje políticamente correcto u otros motivos impide manifestar. El *Cantar del Mío Cid* es prueba de ello. Como obra que, cuando fue escrita, reflejaba los comportamientos que la gente consideraba como ideal, tenía como protagonista a un héroe con quien identificarse. El protagonista de este poema épico, escrito en lengua castellana y de autor desconocido, es reconocido por los libros de texto como caballero castellano que representa al héroe de “carne y hueso” (31, 68), que “luchó en la Reconquista” (34, 66), (39, 158), (41, 56), “vencedor en mil batallas” (29, 87) y famoso por sus “victoriosas campañas guerreras” (30, 19). Es el héroe nacional “de España” (33, 118), que “conquista territorios y ciudades a los árabes” (35, 43), cuya “máxima hazaña fue la conquista de Valencia a los moros” (39, 158) y que encarna las virtudes de todo el pueblo castellano: “es el hombre que ama a Jimena, el buen hijo, el buen guerrero, el buen vasallo y el buen cristiano, aún en las circunstancias más adversas” (43, 259), que en la actualidad “sigue imponiendo sus rasgos siendo atractivo en la novela, en el cine, en el cómic...” (46, 45). Imagínate “si el Cid volviera a vivir...” (49, 159), ya que, “el héroe épico pervive en la literatura a través de los tiempos, con las modificaciones lógicas de la época en que surge y del lugar en que transcurre su existencia (...)” (49, 48).

No es propósito de esta investigación hacer análisis literarios ni históricos de las obras expuestas pero pienso que los mismos textos pueden presentarse a los/las jóvenes desde muchas perspectivas. La selección de fragmentos que se escogen con la intención de ser, por distintos motivos, representativa de esas producciones, resaltando unas características de los contenidos en detrimento de otras, es

un ejercicio deliberado de influencia que perpetúa una perspectiva cultural que puede ser manifiestamente discriminatoria. No todos las editoriales realizan la misma selección de textos referidos al héroe castellano, ni mantienen una elección equilibrada de las distintas partes de la obra. En la tabla puede observarse la selección de distintos párrafos que hacen las editoriales:

<i>Editorial</i>	<i>Fragmentos donde aparecen los "moros"</i>	<i>Otros fragmentos de la obra</i>
SANTILLANA		- (29, 88-89) Se escapa el león del Cid. - (31, 71) Llegada a Valencia.
SM	- (33, 120-121) "...y en la tierra de los moros entra luchando, feroz...De los moros y las moras a siete mil cautivó...". - (33, 120-121) La conquista de Castejón y Al-gara hasta Alcalá de Henares. - "...quince moros mató que a su paso encontró..." (35, 41).	
ANAYA	-(43, 138-140) Defensa de Valencia "Ahora quiero contaros noticias de allende el mar. De Yusúf, aquel Rey moro, el que en Marruecos está (...)	- (41, 42-45) El préstamo de Raquel y Vidas. - (41, 57-58) El Cid en el Monasterio de Cárdena. - (41, 59-60) El Cid va al encuentro del rey.
TEIDE	- (46, 143)" Embrazan los escudos delante del corazón, bajan las lanzas con los pendones e inclinando sobre los arzones la cara, se disponen a atacar con gran ánimo. A grandes voces les llama el que en buena hora nació: "¡Atacad, caballeros, por amor del Criador! ¡Yo soy Ruy Díaz de Vivar, el Cid Campeador!". - (47, 48) Batalla de Alcocer "...a Mahoma y a Santiago claman unos y otros ya..."	- (46, 140-141) Destierro (repetido). - (47, 45) Miedo de los Infantes de Carrión. - (47, 46) Adiós del Cid a su familia. - (47, 49) Crueldad de los Infantes.
BRUÑO	- (49, 44) Batalla de Alcocer: victoria y botín. "...Mío Cid Ruy Díaz, el que bien fue criado, al rey Fariz tres golpes le había dado; dos le fallan, y otro lo ha acertado; por la loriga abajo la sangre goteando (...)	- (49, 49) Cantar de las bodas.

Esta "obsesión" en resaltar al musulmán como "enemigo del sur" (70, 10), se traduce en la presencia continuada de fragmentos que establecen un continuo que abarca distintas producciones literarias hasta la actualidad. La visión del moro en

permanente guerra con el cristiano y cuyo héroe es el Cid (obsérvese que el término moro sustituye al de musulmán), se inicia en los cantares de gesta, se perpetúa con el romancero para acabar en las obras de diversos autores del siglo XX. Este hilo narrativo, mantenido en el tiempo, no puede ser concebido como una empresa “perfilada a conciencia” (propósito tan descabellado como quién percibe la Reconquista como un fin cristiano mantenido en el tiempo), pero lo cierto es que ha existido una visión radicalmente antagonista hacia nuestros vecinos magrebíes, que se solapa con la reacción derivada de la naturalización de la identidad nacional y que se manifiesta en la literatura, a través de distintos autores que se refieren a hechos y personajes de épocas pasadas.

AUTOR Y OBRA	TITULO DEL FRAGMENTO Y CONTENIDO	REFERENCIA
Menéndez Pidal, Ramón: <i>Flor nueva de romances viejos</i> . Espasa-Calpe	<u>Romance 6 del Cid y el moro Abdalla</u> “...Estas palabras diciendo, contra el moro arremetía; encontróle con la lanza, en el suelo le derriba, cortárale la cabeza y colgóla de la silla	(35, 44)
Jorge Guillen: <i>Homenaje</i> . Alianza Editorial	<u>Al Margen del «Poema del Cid».El Juglar y su Oyente</u> “...Que de Marruecos lleguen cincuenta mil soldados. «¡El Cid los vencerá!», grita seguro el niño. No hay problema, no hay dudas, no hay «suspense» .(..)”	(35, 48)
Manuel Machado	<u>Castilla (Destierro del Cid)</u>	(35, 53)
Lope de Vega	(Elena Osorio censura al escritor que aparece como guerrero árabe) “Confieso que eres valiente, que hiendes, rajas y partes y que has muerto más cristianos que tienes gotas de sangre (...)”	(39, 159-160)
Anónimo: <i>El Romancero</i> . Ed. Anaya	<u>La derrota de don Rodrigo (contra los árabes)</u> “Las huestes de don Rodrigo desmayaban y huían, cuando en la octava batalla sus enemigos vencían.(..)”	(40, 183-184)

AUTOR Y OBRA	TITULO DEL FRAGMENTO Y CONTENIDO	REFERENCIA
Ramón Menéndez Pidal, <i>Flor Nueva de romances viejos</i> Ed. Espasa-Calpe	<u>Romance de Diego Laínez y Rodrigo</u> (Enfrentamiento entre el rey Alfonso VI y el héroe)	(41, 127-128)
Guillen de Castro <i>Las Mocedades del Cid</i>	Se cuenta el argumento: "torturas mentales y emocionales" del Cid y de doña Jimena	(43, 259)
Romance	<u>Jura de Santa Gadea</u> (destierro del Cid)	(46, 142)
Manuel Machado: <i>Poemas escogidos</i> , Bruño	<u>Castilla (Destierro).</u>	(49, 150-151)
José Luis Corral : <i>El salón dorado</i> (adaptación) Edhasa	<u>Rodrigo, mi señor</u> "(...) Los ojos de los musulmanes andalusíes se volvieron hacia el campeón cristiano que guerreaaba bajo los estandares del islam.(...)"	(50, 24)

Fragmentos de obras que tienen como principal protagonista al Cid

No puede decirse que las actividades que se realizan sobre los fragmentos elegidos proporcionan a los alumnos elementos valorativos o de crítica, ni suponen la consulta de fuentes exteriores que puedan complementar o contextualizar las narraciones presentadas utilizándose, a veces, como elemento amplificador del mensaje negativo explicitado:

✓ (40, 195-196) Completa en tu cuaderno el romance (La penitencia de Don Rodrigo), colocando las siguientes palabras en los huecos correspondientes: Pidió, moros, (...)

(...)Métese por las ...
las más espesas que vía,
porque no le hallen los...
que en su seguimiento iban.(...)

✓ (35, 42) "Averigua, consultando el diccionario, el significado de estos términos bélicos del texto:

algarada, botín, emboscada, mesnada.

Añade tú otras cuatro palabras relacionadas con la guerra de las que se emplean actualmente."

10.2.3.2. Una novela total

De *Tirant lo Blanc* se dice en los libros de texto que es una gran novela “de caballeros, de amor, de batallas...” (58, 20), que “incorpora los ideales burgueses” (66, 68) y puede considerarse como “un documento literario...reflejo de la realidad que el autor va a vivir en la próspera Valencia del siglo XV (69, 33), cuyos personajes están basados en prototipos ideales de la época (70, 92). De su protagonista se comenta que es un héroe, sin ningún poder especial, ni designio divino, pero que hace proezas y siempre vence (59, 74) y es el “mejor caballero del mundo” (59, 75). Este héroe “va a convertirse en el jefe de los ejércitos bizantinos en la defensa de Constantinopla contra los turcos” (66, 68).

Entre los admiradores del “Tirant” de Joanot Martorell pueden mencionarse a Cervantes y Mario Vargas Llosa pero, al igual que se ha realizado con *El Poema del Mío Cid*, el interés que se persigue en esta investigación se centra en mostrar la utilización de la obra por parte de los autores de los libros de texto y el contenido que se selecciona.

Nº	Referencia	Titulo del texto	Contenido o fragmento a resaltar
1	(53, 53-55)	“ Tirant combate contra un alá”	Tirant pelea contra un perro como si se tratase de un enemigo humano.
2	(58, 21-23)	“Hacia Sicilia”	“...Cuando pasaban por el estrecho de Gibraltar, encontraron muchas barcas de moros. Y cuando los moros vieron la nave, se dispusieron para tomarla: ¡Marineros! ¡Al ataque!-va gritar Tirant, al ver que los enemigos les cortaban el paso.”
3	(59,74)		Tirant combate contra el caballero <i>Muntalbà</i>
4	(66, 69)	“Tirant es armado caballero”	Ceremonia donde Tirant es armado caballero.
5	(68, 15)		“...los moros bajaron a la fuente para beber agua fresca. Mataron a tres, el cuarto va huir pero le dispararon una ballesta y le hicieron caer”
6	(69, 32)	“Tirant a Sicília”	Tirant excusa la acción de mala educación de Felip, hijo menor del rey de Francia.
7	(70, 86)		El último suspiro de Tirant

Nº	Referencia	Título del texto	Contenido o fragmento a resaltar
8	(70, 93)	“Como el Emperador envía por su hija la carta a Tirant que los del campo le habían enviado”	La princesa ruega a Tirant que vuelve a la batalla cuando pueda cabalgar y así todos los “turcos serán vencidos”
9	(70, 98)		“...Tirant se va a ver obligado a servir a uno de los más grandes caudillos de los moros pero poco a poco, gracias a su astucia(...) se va a convertir en el capitán más poderosos de África y conquista todas las tierras de Berbería...”

Fragmentos seleccionados de la Obra de Tirant lo Blanc

Difícilmente se puede entender la obra objeto de análisis como novela de “caballería, fantástica, histórica, militar, social, erótica, psicológica”, al igual que la describió Vargas Llosa¹³¹, cuando de los ocho fragmentos seleccionados, en cuatro de ellos aparecen los moros como enemigos contra quien Tirant combate y en siete, se reflejan términos relacionados con la guerra..

Especial atención merece el texto nº 1 donde “alá” es definido como “perro de presa, vigoroso, que no suelta la persona o animal que ha cogido con los dientes”. A pesar de tratarse de una adaptación correcta de la obra de Tirant puede interpretarse como una forma implícita de hablar del Dios de los musulmanes a quien se le califica de “diablo o cosa encantada”, que tiene miedo a las armas de Tirant.

a) Un ejemplo de relación entre un texto escrito y la organización del conocimiento.

Si la selección de distintos fragmentos, que los autores de los libros de texto hacen de la obra de Joanot Martorell, se escora en un único sentido en la que se resalta el enfrentamiento entre “moros y cristianos”, también se puede prestar atención a aquellos otros elementos que encuadran los textos escritos presentados

¹³¹ Citado en la introducción a *Tirant lo Blanc* por Rosa Giner y Joan Pellicer. Valencia. Eliseu Climent, 1992.

y que, facilitan, el que sean seguidos, o no, por todos los alumnos y ofrezcan al profesor o profesora un abanico de posibilidades distintas para abordar el tema. En las tablas que aparecen a continuación, se puede observar la situación de los fragmentos escogidos con relación a las actividades propuestas y su integración en el contexto o con determinados aspectos (extensión, propósito, relación con las imágenes, tipo de aprendizaje y alcance disciplinar), que conforman el itinerario curricular.

Nº	Carácter de las actividades	Integración del contenido	Directividad de la actividad
1	Sin actividades	Se estructura en lecciones y apartados sin integración curricular	
2	Centradas y no centradas en el texto. Se pide información de otras fuentes. Se estimula la imaginación del alumno. Actividades individuales	Se organiza alrededor de un proyecto de trabajo con buena integración curricular	Sin preponderancia de actividades cerradas y abiertas
3	Centradas en el texto. Se señala a los héroes y antihéroes como una clase de estereotipo	Se organiza alrededor de un proyecto de trabajo	Cerradas.
4	Mayoritariamente centradas en el texto	Organización lineal. No existe integración curricular	Cerradas
5	Forma parte de la propia actividad	Organización lineal. No existe integración curricular	
6	Centradas en el texto	Organización lineal. No existe integración curricular	Cerradas
7	No centradas en el texto. Se busca la conexión del tema central con la realidad actual	Aunque se mantiene la organización lineal los contenidos giran alrededor de un tema central	En su mayoría abiertas
8	Sin actividades	Aunque se mantiene la organización lineal los contenidos giran alrededor de un tema central	
9	Forma parte de la propia actividad	Aunque se mantiene la organización lineal los contenidos giran alrededor de un tema central	

Carácter de las actividades y su integración en el contenido

Nº	Extensión	El texto se utiliza para señalar	Relación con las imágenes	Considera los conocimientos previos	Alcance disciplinar
1	2 pág.	Que los personajes de una narración no son siempre personas	Si	No	Sin conexión con otras áreas
2	3 pág.	Que Tirant lo Blanc es también un relato de viajes	Si	Si	Con conexión con otras áreas
3	1 pág.	Que existen héroes que no tienen un poder especial.	Si	No	Sin conexión con otras áreas
4	½ pág.	Que en todos los tiempos se utilizan ceremonias	Si	No	Sin conexión con otras áreas
5	4 líneas	Los determinantes que contiene	No	No	Sin conexión con otras áreas
6	½ pág.	Un ejemplo de novela clásica	Si	No	Sin conexión con otras áreas
7	6 líneas	Los héroes de las novelas de caballerías	No	No	Con conexión con otras áreas
8	1 pág.	La galantería y valentía de Tirant	Si	No	Con conexión con otras áreas
9	9 líneas	Los verbos y complementos directos que aparecen	No	No	Sin conexión con otras áreas

Enmarcación de los fragmentos de Tirant lo Blanc

No se parte de las ideas de los alumnos y la mayoría de actividades que se plantean mantienen una estructura cerrada, que poco contribuyen al progreso de las mismas. Se trata de actividades cortas, sin complejidad creciente, con poca relación entre las mismas y que se refieren al fragmento presentado, de forma que, su contestación, refleja una repetición del propio texto ofrecido. Si el análisis de las ideas previas se deja en manos de los profesores, como puede ocurrir por propia iniciativa de éstos, para poco puede servir un proyecto de trabajo como el que se presenta, definido ya de antemano.

Un documento o texto escrito es la expresión de una forma de pensar o de hacer de una determinada época. Si el texto aparece normalmente descontextualizado, sin que se exponga el ambiente social que rodea a su autor, el público al que iba dirigido, la cultura de la época, etc., los alumnos no podrán establecer

las diferencias de determinados principios con los actuales y no podrán comprender y valorar la obra expuesta. Los fragmentos presentados se convierten así, dada su temática, en relatos antiotros alejados del imprescindible carácter global, pluridisciplinar que deben poseer para captar su sentido.

b) El "moro" y la sociedad valenciana

La lectura de las gestas del caballero Tirant puede entenderse como una obra novelada que refleja unos acontecimientos, más o menos reales, fruto de su tiempo. No ocurre lo mismo con otros textos literarios y que, en orden a contribuir a una finalidad puramente descriptiva, resaltan los estereotipos más negativos de los vecinos musulmanes y los tópicos que encasillaron durante décadas a los valencianos. En (36, 41) se pretende reflejar la opinión de diversos viajeros cosmopolitas del romanticismo sobre la sociedad valenciana del siglo XIX. Se reproduce a continuación dos, de los tres textos, que se utilizan para describir a los valencianos:

«En los días corrientes y de trabajo, el valenciano, con sus enormes patillas negras, su rostro quemado por el sol, su mirada hosca, sus brazos y piernas color de bronce, tiene, ciertamente, el aire de un beduino, sobre todo si se desata el pañuelo y deja al descubierto su cráneo rapado y azulado como una barba acabada de afeitarse. A pesar del catolicismo de España, me costará siempre mucho trabajo creer que tales mozos no sean musulmanes. Probablemente, a este aire feroz deben los valencianos la reputación de mala gente que tienen entre las demás provincias de España. No obstante, he encontrado muchas veces en el campo bribones de aspecto siniestro que me han saludado con mucha cortesía.» (...) Teófilo Gautier (1843): *Viaje a España*

«El pueblo, este pueblo grave y austero, no siente aún el amor de las libertades modernas; este pueblo, adormecido como el león, ¿cuándo va a despertar, para desperezarse, saltar y caer sobre la presa? Este pueblo, tal como es, lo respeto y aprecio. Muchas veces cruel, no tiene miedo alguno a la muerte. Esta raza, que puso el pie sobre la cerviz de los moros, ha tomado de ellos la cortesía y las maneras fastuosas de los príncipes orientales, Esta nación leal y patriota, que no dice todo lo que siente, ejerce atracción misteriosa y profunda. No es simpatía lo que excita; para esto sería preciso que fuera más expansivo. Lo que inspira es estima y curiosidad; una curiosidad reflexiva. Nos inclinamos sobre esta raza, como en el oasis del desierto nos asomamos a un pozo, para oír el manantial que brota en el oscuro fondo y contemplar aquel negro espejo, en el que va a reflejarse alguna estrella, perdida en el seno de la noche.» Valeria Boissier: *A través de España* (1868)

En los fragmentos seleccionados, más que reflejar la opinión que se tiene sobre los valencianos, se refuerza, en el primer caso, el estereotipo negativo que se mantiene sobre los musulmanes y en el segundo, el concepto de superioridad de los “valencianos sobre los moros”. Las actividades propuestas no hacen nada más que subrayar lo descrito en los textos, al considerar lo descrito por los viajeros como legado árabe:

Comentar:

¿Por qué nuestros antepasados debieron de impresionar tanto a los viajeros cosmopolitas del romanticismo? ¿Realmente fuimos así algún día? ¿Tanto pervivía, hace poco más de un siglo, el legado árabe entre nosotros? ¿O crees que aquellos parisinos simplemente exageraban?

También del S. XIX es el siguiente texto que aparece en la editorial Anaya y que corresponde al cuarto curso de la ESO (23, 35); se rescata del olvido el odio suscitado por las continuas incursiones corsarias de los norteafricanos en las costas valencianas durante el S. XVI:

“el año 1518 recorría nuestras costas el pirata Barbarroja con una escuadra de diecisiete naves; una de sus gestas va a ser asaltar el pueblo de Chilches (Castellón). Va saquear las casas y haciendas y va a llevarse infinitos cautivos y un respetable botín. Después se dirige al puerto de Denia y captura dos naves cargadas de trigo que venía a Valencia, llega a Alicante y sostiene un verdadero combate naval, y aunque no sale vencedor, tampoco fue vencido, como lo prueba el hecho de haber quedado interrumpido el comercio marítimo de Valencia, porque ya no había seguridad ni para los barcos mercantes ni para los pueblos de la costa.

Joan B. Perales, "Décadas de la historia de la insigne y coronada ciudad y Reino de Valencia" (1880. Citat en *Historia del País Valencià*. Vol. III, p. 186. Barcelona, 1989.

El impulso del retorno de los pueblos a sus orígenes, recuperando el pasado esplendoroso, puede verse en la producción de diversos autores valencianos del S. XIX y XX, que hablan de la cultura árabe o ensalzan la figura de diversos personajes que tienen a “los moros” como oponentes:

Ref.	Autor y obra	Contenido	Finalidad del texto escrito
(36, 61)	Rafel Escobar: <i>L'últim muetzí</i> (1994).	Imprecaciones y amenazas de un viejo morisco contra los cristianos	Señalar la resistencia de los mudéjares a integrarse en la sociedad valenciana
(54, 199)	Mossén Adrià: <i>Crim de Germania</i>	“...Acudieron a la cita soldados mercenarios, negros liberados, jóvenes moros y garridos menestrales..”	Distinguir los textos literarios de los que no lo son.

Ref.	Autor y obra	Contenido	Finalidad del texto escrito
(64, 90)	Pere Calders: <i>Cròniques de la veritat oculta.</i>	"El día que el Turco -un cachorro de perro- se va a comer el sombrero..."	El cuento como actividad literaria
(64, 149)	Carles Salvador: <i>Al rei en Jaume en el 9 d' Octubre</i>	(se refiere a la Enseña) " ..que sea a Valencia devuelta la gran libertad que robada va a ser por un borde extranjero" ¹³²	Como ejemplo de estrofa
(65, 120)	Jacint Verdaguer: <i>Cani-gó.</i>	Derrota de los cristianos por los musulmanes: " ..antes que ser de Mahoma, queremos morir.."	Indicar las características del romanticismo: El pasado como inspiración
(68, 108)	Ponç Pons: <i>Memorial de Tabarka.</i>	Prisioneros de los piratas moros: " ..Un moro negro y desabrido, que renegaba en todas las lenguas, repartía trozos de pan duro y jarras con agua.."	Presentar un ejemplo de texto narrativo
(68, 214)	M. Sanchis Guarner: <i>Els pobles valencians parlen, els uns dels altres.</i>	Los árabes perfeccionaron el sistema de riegos	Estudio etnográfico sobre la cultura y costumbres de los pueblos.
(69, 190)	Josep Piera: <i>El Cingle Verd</i>	Reflexión del autor sobre semejanzas y diferencias entre las gentes de distintos lugares	Los viajes al extranjero como aventura
(70,8)	<i>Xàtiva musulmana</i>	Los almoravides se instalan en una fortaleza para cumplir la obligación islámica del <i>jihâd</i> o guerra santa	Señalar las características específicas de los textos descriptivos
(70, 20)	Eduard Lòpez Chavarri: <i>Proses de viatge</i>	Una crónica sentimental sobre la torre mora	Indicar en que consiste una crónica
(70,20)	Joan Roura	Inauguración de un restaurante de una industria multinacional en Amman	Ejemplo de crónica irónica
(71, 61)	Eduard Lòpez Chavarri: <i>Proses de viatge</i>	Recorrido por las montañas de Albocàsser donde: " ..Don Blasco luchaba junto a los moros contra su rey Don Jaime.."	Ejemplo de literatura costumbrista

¹³² En el original en valenciano aparece la expresión "bord estranger" aunque debería decirse "bord estranger". "Bord" puede traducirse como : persona de mala ley.

10.2.4. El pasado colonial

Los textos escritos y las imágenes presentadas son un recurso utilizado por los autores para hacer hincapié y resaltar determinados aspectos, de modo que, en algunos casos, esas referencias se convierten en la mayor parte del contenido expuesto. Puede decirse que todos siguen una línea argumental parecida: se analizan las causas del colonialismo, sus consecuencias y el proceso de descolonización, en los que se hacen referencias a determinadas resoluciones de organismos e instituciones internacionales o se refleja la opinión de destacados dirigentes africanos o asiáticos, que levantan su voz contra el colonialismo pasado y proclaman sus deseos de independencia, sólo que, en unos casos, existe una conexión argumentativa manifiesta y en otros, las explicaciones se sitúan en puntos tan lejanos que es difícil que los alumnos puedan interrelacionar la trayectoria histórica de un determinado acontecimiento o comprobar que los sucesos y conflictos no surgen de la nada.

Las causas del colonialismo son expuestas de forma simplificada o anecdótica. Entre ellas se señalan la necesidad de nuevos mercados, la búsqueda de materias primas, el dominio de rutas estratégicas, demográficas, la inversión de capitales excedentes, políticas, de evangelización, de aventuras de curiosidad científica, racistas, etc., realizándose las actividades, en la mayoría de los casos, no sobre los argumentos de los autores, sino sobre esos otros textos escritos que se han utilizado como apoyo. Veamos a continuación los temas tratados en los documentos que se presentan:

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Nº	PAG.
Discurso de Jules Ferry a la Cámara de los Diputados	Las colonias como forma de inversión	3	135
E. Stanley: <i>Viaje en busca del Dr. Livingstone al centro de África, 1872</i>	Exploradores de las colonias	3	136
Discurso de Sir Charles Dilke a la Cámara de los Comunes, 1882	Interés de Inglaterra en el Canal de Suez: "...tiene un doble interés en el canal: interés comercial...y tiene un interés político predominante, debido al hecho de que el canal es el principal camino a la India, Ceilán..	3	137
A. Dubarry. <i>Viaje a Dahomey, 1879</i>	La visión del indígena por el blanco colonialista: el negro es salvaje, bárbaro, falta de la idea de progreso y moral	3	141

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Nº	PAG.
Carta del rey Leopoldo II a los agentes del Estado del Congo	La visión del indígena por el blanco colonialista: en los países no civilizados es necesario una firme autoridad para civilizar a los nativos	3	141
Congreso de los colonos argelinos, 1906	Supresión de la instrucción primaria de los indígenas porque es un peligro para los colonos franceses.	3	142
J. Junt. Sesión científica de la Sociedad Antropológica de Londres, 1863	La idea racista de los colonizadores: "Las analogías entre los negros y los monos son más grandes que entre los monos y los europeos.."	3	143
"Negro", artículo del <i>Grand Dictionnaire Universel Larousse du siècle XIX, 1872</i>	La idea racista de los colonizadores: "La inferioridad intelectual de los negros, lejos de conferirnos el derecho de abusar de su debilidad, nos impone el deber de ayudarlos y protegerlos".	3	143
F.C. Marmocchi. <i>Curso de Geografía Universal, 1850</i>	La idea racista de los colonizadores: "Sin negar que los negros se pueden civilizar, es cierto, pero, que su civilización siempre será inferior a la nuestra ..."	3	143
Walter Bagehot, 1869	La superioridad del hombre inglés como causa de colonización	9	94
Circular del 17 de octubre de 1884	Toma de posesión de territorios africanos por Alemania	9	96
Stanley: <i>El congo y la creación del nuevo estado libre, 1876</i>	La riqueza del Congo	9	96
Relato de Stanley	El héroe europeo contra el caníbal despiadado	9	97
Hugo Bernatzic: Expedición etnológica al Alto Nilo	Los indígenas se adaptan mal al modo de vida de los europeos (chusma noctámbula y enemiga del trabajo)	10	117
J. Cordero. <i>Textos básicos de África. Vol. II, 1962</i>	Documento de compra de los territorios del Alto Congo, 1879	10	121
Propuesta de Pierre Savorgnan	Derechos de acceso en el dominio colonial	18	140
Acta General de la conferencia de Berlín, 26/02/1885	Reparto de las regiones de África	18	142
J. Challey: "La chine" en <i>L' Economiste Français</i>	Justificación de la colonización de China	18	143
Discurso de Bismarck en el Parlamento alemán (1884)	Actitud alemana en la expansión colonial	18	144
Discurso de Jules Ferry, ministro de Asuntos Exteriores Francés	La fundación de una colonia es la creación de un mercado	18	145

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Nº	PAG.
Discurso de J. Ferry	El dominio de nuevos mercados (r)	18	273
Algunas cláusulas del Tratado de Utrecht (1713)	Cesión a Gran Bretaña de Gibraltar a cambio de que no la habiten ni judíos ni moriscos.	19	81
Discurso de Jules Ferry ante La Cámara de Diputados (1885)	¿Para qué las colonias?	19	169
Discurso de Jules Ferry ante La Cámara de Diputados (1885)	"...la fundación de una colonia es la creación de un mercado."	23	157

Apenas aparece el discurso anticolonialista en las fuentes escritas y son muy pocos¹³³ los autores de libros de texto (3, 140-141) que se refieren a la organización y explotación de las colonias, el tipo de sociedad y a las diferencias de clase que el colonialismo había promocionado.

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Nº	PAG.
Discurso de Georges Clemenceau al discurso de Jules	El colonialismo como abuso no como forma de civilización	3	135
Discurso de Patricio Lumumba en la ceremonia de la Independencia, 1960	Descolonización: "Hemos conocido el trabajo agotador(...) Hemos conocido las ironías, los insultos (...) Hemos conocido los sufrimientos atroces de los confinados por opiniones políticas o creencias religiosas..."	4	20
Proclama del FLN argelino	Exigencia de soberanía argelina	4	24
Discurso de Gamal Abdel Nasser, 1956	Nacionalización del Canal: "la pobreza no es una vergüenza, pero si lo es la explotación de los pueblos. Recuperaremos todos nuestros derechos, pues todos estos fondos son nuestros y este canal es propiedad de Egipto..."	4	27
Jean Paul Sartre	Influencia negativa de la colonización europea en Argelia	9	101
Paul Vigné d'Octon, <i>Los crímenes coloniales de la Tercera Republica</i> , 1911	(Los colonizados)". Fatigados de ser explotados, desposeídos, reprimidos, masacrados..."	23	157

Discurso anticolonialista en las fuentes escritas

¹³³ Algunos textos, como el de la editorial SM (10, 120-121), dedican un capítulo a la organización colonial pero la exposición que se realiza es meramente anecdótica y los funcionarios y militares aparecen como amantes de la aventura y fieles servidores de su país.

El futuro de los países recién descolonizados se presenta con muchas dudas sobre sus propias posibilidades de desarrollo. Las guerras entre tribus rivales, dificultades económicas, sometimiento a la antigua "metrópoli", proyectos mal organizados, revanchismos contra los anteriores colonos o países que ejercieron la colonización etc., reflejan una visión de desamparo y de inmadurez por liderar su propio proyecto, que, hasta hacen dudar que los propios líderes que organizaron la lucha por la independencia desearan aquello por lo que lucharon, cayendo en la repetición de fáciles discursos alejados de la realidad. Para poco sirve también, la presentación de resoluciones de organismos internacionales o representativos de diversos colectivos si de hecho no se indica que, en el momento que se produjeron, tuvieron eco pero poca repercusión real, para caer, después de su publicación, en el terreno de lo deseable pero no de lo posible.

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Nº	PAG.
Discurso de Kwane Nkrumah ante la Asamblea Nacional de Ghana (1960)	La libertad política no se persigue por fines abstractos sino para obtener progresos económicos, educativos y un poder real sobre nuestro destino	3	144
Resolución 1514 de la ONU, 1960	Fin al colonialismo	4	21
Alfred Sauvy. <i>El Tercer Mundo</i>	Países subdesarrollados: "... ese Tercer Mundo ignorado, explotado, menospreciado como el Tercer Estado, quiere, él también, ser alguna cosa"	4	28
Discurso de clausura de Nehru en la Conferencia de Bandung, 1955	Países pobres: unios y afirmaros	4	29
M. Gandhi Declaración en el proceso por los escritos en la revista Joven India, 1923	Contra el colonialismo inglés: " A pesar mío, llegué a la conclusión de que nuestra asociación con Gran Bretaña había convertido a la India en más impotente que nunca política y económicamente..."	4	31
Jean François Revel: <i>Le regain démocratique</i>	La culpa del tercermundismo está en los propios países	9	101
Relato del cacique Mojimba	Daremos una fiesta al hombre blanco que viene	9	97
<i>Gandhi</i> , Autobiografía	El movimiento anticolonialista pacifista	9	206
<i>Diario Madrid</i> , 1947	Gandhi: dudas sobre le porvenir de la India	9	207
Crónica de Angel Roselló, corresponsal en París	Conferencia de Bandung	9	208

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Nº	PÁG.
<i>La encíclica Pacem in Terris</i>	Derecho a la libertad de movimiento y reconocimiento de las peculiaridades étnicas	9	209
Discurso de Patricio Lumumba, 1960	Independencia del Congo y fin de los privilegios de la minoría blanca	9	210
Nelson Mandela, 1994: Discurso de investidura	Dejemos que reine la libertad	9	210
<i>Diario Sevilla</i> , 1962	Situación de extraordinaria violencia en toda Argelia	9	212
<i>Diario Madrid</i> : De Gaulle ha proclamado la independencia de Argelia, 1962		9	213
François Mitterrand: Discurso ante la Asamblea Nacional francesa, 1954	Argelia es Francia	9	213
Carta del FLN: Proclamación del 1 de noviembre de 1954	Objetivo: la independencia nacional	9	213
Discurso de Macías, primer presidente guineano	Discurso sobre la recuperación de los tiempos felices y la vuelta a las viejas virtudes	9	214
Bolikango, primer ministro de Educación del Congo independiente	Antes de la independencia no me nombraron para ningún cargo	9	216
Vicente Talón, periodista español	La independencia del Congo no ha acabado con la discriminación de los negros	9	216
Francis Monheim, periodista belga	Administración paralizada	9	216
Joseph Kasavuvu, Presidente de la República del Congo	Los diputados, nuevos jefes no tienen autoridad	9	216
Patricio Lumumba, Primer Ministro del Congo independiente	Estoy dispuesto a llamar a los rusos para que los belgas abandonen el Congo	9	216
Declaraciones de un fugitivo europeo	La guerra la libran ahora las dos principales etnias locales	9	216
Moorehead, A: <i>EL Nilo Azul</i> , 1986, Ad.	El imperio británico amenaza al emperador africano de Abisinia para que libere al cónsul británico	10	117
<i>Le Monde</i> , 1962	Toque de queda en Argelia	10	239
<i>Le Monde</i> , 1962	Nuevas relaciones con los países árabes después de la guerra de Argelia	10	239

DOCUMENTO	TEMAS TRATADOS	Nº	PÁG.
Nelson Mandela, 1964	La lucha continuada contra el apartheid	10	241
Pandit Nehru, 1955: La Conferencia de Bandung (1955)	Levantamos nuestra voz contra la hegemonía y el colonialismo.	10	244
La Conferencia de Bandung (1955)	El colonialismo es un mal	10	245
Resolución de la ONU sobre la descolonización	Reconocimiento del deseo de los pueblos a la independencia	18	234
K. M. Panikar: <i>Problemas de los nuevos estados</i> (1969)	Problemas económicos tras la independencia	18	238
Discurso de Patrice Lumumba	Heridas del régimen colonial	18	237
Conferencia Afroasiática de Bandung	Acuerdo sobre el principio de autodecisión de los pueblos sometidos	18	238
E. Galdano: <i>Las venas abiertas de América Latina</i>	Un ejemplo de neocolonialismo: la banca estadounidense en Iberoamérica	18	274
N. THRIFT, <i>The Geography of International Economic</i> (1986)	La expansión de las grandes multinacionales	18	275
Resolución de la ONU sobre descolonización (1969)	Derecho de los pueblos a la libre determinación	19	275
Discurso de Patricio Lumumba	Independencia del Congo y crítica a los colonizadores belgas	19	277
J. B. Duroselle: <i>Europa de 1815 a nuestros días</i>	Dos formas de descolonización: con hostilidad o de forma pacífica	19	277
<i>Ecología</i> . Aula Abierta. Salvat, nº 65	Impactos medioambientales de la presa de Assuán	20	48
Resolución 1514 de Naciones Unidas, 1960	Contra el colonialismo	23	248
Declaración de Gandhi, 1922	Crítica el paso de los ingleses por la India	23	248
Comunicado final de la Conferencia de Bandung, 1955	El colonialismo es un mal	23	248
Discurso del presidente K. Nkrumah delante de la Asamblea Nacional de Ghana, 1960	Con la libertad de los países se obtienen progresos económicos	23	248
Schneider, B.: <i>El escándalo y la vergüenza</i>	Ayudas a obras faraónicas que se vuelven contra los más modestos	24	72
<i>Mi amiga la naturaleza</i> . Todolibro	(Des)Ventajas de la construcción de la presa de Assuán	51	77

Discursos y resoluciones sobre la descolonización

Ninguno de los libros analizados intentan poner a los alumnos en la tesitura de ser unos nativos conquistados por la fuerza, obligados a renunciar a su lengua, perder sus costumbres, verse como un pueblo atrasado y sin posibilidades de decidir su propio futuro, ni de participar en la gestión de sus propias riquezas. Ello no debe suponer sacralizar el primitivismo nativo, ni ensalzar la propia tribu, ni pensar que entre los dominados no hay figuras retorcidas que buscan sus propios intereses.

Así como en la exposición de los hechos se parte de un pasado colonial, muy parecido en casi todos los países africanos y asiáticos, se continua con la exposición de los diferentes modelos de independencia (conflictiva o no conflictiva) y las dificultades para alcanzar un adecuado desarrollo social y económico (aparece el concepto de Tercer Mundo y de países subdesarrollados), en el caso de la descolonización de las colonias españolas en África, apenas se habla de las causas que motivaron el deseo de colonización, ni de sus consecuencias posteriores. Algún manual ofrece argumentación sobre las causas del colonialismo español en el Norte de Marruecos considerándose como:

- “ una compensación por las pérdidas territoriales del 98” (3, 252).
- un contagio de la fiebre colonial europea (8, 122).
- una forma estratégica de evitar que España sea vulnerable (8, 122).

En las pocas referencias al Protectorado de Marruecos se insiste en la relación conflictiva mantenida con la comunidad marroquí, ignorando la evolución de dichas relaciones y los procesos que llevaron a su independencia resultado de una cesión española a las exigencias marroquíes (8, 242), (4, 25). No debe olvidarse que Marruecos ha estado presente en todas las crisis que durante el siglo XX han marcado la política española: la Semana Trágica, la dictadura de Primo de Rivera incluyendo la etapa de crisis de la Restauración, el inicio de la Guerra Civil y la muerte de Franco. Consecuencia del olvido de la presencia española en Marruecos es la ausencia de indicaciones de las reivindicaciones marroquíes del territorio del Sáhara, de Ceuta y Melilla y hasta de las Islas Canarias. Ese mismo tipo de relación se expresa en los pocos textos escritos encontrados sin entrar en las razones de los hechos narrados, convirtiéndose la imagen, como en otro capítulo se podrá comprobar, en la verdadera protagonista del discurso desarrollado.

Fuente escrita	Contenido	Referencia
<i>Diario de un soldado</i>	El asedio de Melilla: “implacable enemigo” el marroquí	(3, 252)

Fuente escrita	Contenido	Referencia
<i>La Tribuna</i> , 1909	La intervención española en Marruecos es necesaria por su valor civilizatorio. Lo dice un empresario	(10,123)
<i>ABC</i> , 1957	Detrás de los sucesos de Ifni se encuentra Marruecos	(10, 243)
Nota del Ministerio del ejercito	No hay ningún nativo de Ifni capturado en la incursión del grupo armado en Sidi Ifni. Se sospecha que detrás está Marruecos	(10, 243)
S.A: Acuerdo franco alemán tras la crisis de 1911	Colonialismo y reconocimiento de derechos en Marruecos	(19, 173)
Ángel Ossorio. <i>Declaración de un testigo</i> (1910)	La Semana Trágica: huelga general y movimientos revolucionarios. No habla de Marruecos	(19, 203)
Nota del gobierno de la Segunda República, 1936	El levantamiento se limita a Marruecos	(23, 253)

Textos escritos sobre el colonialismo español en Marruecos

CAPITULO XI

Formato y representación del contenido

El material editado analizado presenta el formato típico del libro de texto: un volumen encuadernado de paginas cosidas o pegadas que siguen una maquetación ordenada (distribución del texto e ilustraciones, márgenes, paginación) y distribuido en unidades, bloques temáticos o temas numerados.

No hay recomendaciones definitivas sobre cómo diseñar textos educativos. Suele ser el resultado de un proceso donde intervienen un buen número de profesionales (encuadernadores, pedagogos, editores, autores, supervisores, fotógrafos, dibujantes, etc.), con objetivos diferentes pero que confluyen en la elaboración de un recurso que en teoría debe formar, informar y transformar, las percepciones que el/la estudiante tiene del mundo, todo ello, sin olvidar que, en la producción de estos materiales, interviene un factor como es la rentabilidad del producto elaborado que atenúa la consideración de todos los demás influjos.

En este capítulo, y con relación al formato y representación del contenido, vamos a estudiar la amplitud conceptual de los contenidos referidos a dos casos concretos: la relación entre las distintas culturas peninsulares en la edad media y al colonialismo español en Marruecos. También se recalará de forma detenida en el discurso ejercido por las imágenes y los textos escritos, observando si mantienen una relación complementaria o transcurren por vías paralelas.

11.1 Amplitud conceptual: curso, etapa, ciclo, unidad

11.1.1 Los otros son los colonialistas

El período que transcurre entre finales del siglo XIX y principios del XX constituye un corto espacio de tiempo donde surgen grandes conflictos que preceden al estallido de la Primera Guerra Mundial. Después de la creación de los grandes estados nacionales en Europa se perfila otra época de expansión colonial

donde volverán a producirse dramáticos enfrentamientos entre estados y poderes que persiguen fines parecidos o encontrados.

De la misma manera que Al-Andalus fue un centro de producción y reproducción cultural que facilitó el resurgimiento cultural de Occidente, la expansión colonial siglos después podría haber sido un factor importante de progreso y de intercambio cultural y comercial para los países colonizados y colonizadores. La lectura que se hace en los libros de texto de esta época, que en general la suelen rotular bajo el epígrafe de la “etapa colonialista”, peca de simplista, con graves lagunas desde distintos puntos de vista. No se diferencia entre imperialismo y colonialismo aunque estén estrechamente relacionados, pasando del primero al segundo como un proceso lógico que se da en todos los casos¹³⁴, ni se diferencia el imperialismo que ejercen los países industriales en el siglo XIX de los antiguos imperios (romano, egipcio, etc.), en los que se daba una expansión territorial continua y lo que es más grave, en ningún texto se explicita la definición de colonia como territorio dominado por ocupación militar y cuyos habitantes nunca tenían los mismos derechos, privilegios como diría Memmi, que los que proceden de la “metrópoli”.

A continuación podemos diferenciar por su extensión el lugar que ocupa el tema del colonialismo en cada editorial y en particular la referida a Marruecos:

Editorial, curso	Título del tema y páginas dedicadas al colonialismo	Páginas dedicadas al colonialismo español en Marruecos y al resto del Magreb
Vicens Vives, 3º	Tema 9: El colonialismo en el siglo XIX (Dossier el neocolonialismo) (132-147)	11 líneas (p. 139)
	Tema 16: España en el siglo XX: 1900-1939	10 líneas (pp.: 252, 253, 255)
Vicens Vives, 4º	Tema 2: La descolonización(18-31)	2 pág. (pp. 24-25)
SM- Segundo ciclo (Biblioteca)	Tema 6: El dominio del mundo (90-105) Capítulo 9. 5: España a comienzos del siglo XX (152, 153)	-- 6 líneas (p. 152)
	Tema 13: La descolonización (204-219)	2 pág. (pp. 212-213)

¹³⁴ Imperios como el alemán o el estadounidense no se basaban en la posesión de colonias sino que como se señala en (23, 156) procuraban imponer sus intereses económicos.

Editorial, curso	Título del tema y paginas dedicadas al colonialismo	Páginas dedicadas al colonialismo español en Marruecos y al resto del Magreb
SM- Segundo ciclo - (Milenio)	Tema 7: El afán de construir imperios (114-129). Capítulo 10.4: La España de entreguerras: la dictadura de Primo de Rivera (172-173) Tema 14: La descolonización y el neocolonialismo (234-249)	2 pág. (122-123) 10 líneas (p.172) 2 pág. (242-243)
Ecir -(2ºciclo)	Capítulo 4-1: La época del imperialismo (1870-1918) (138-147) ¹³⁵ Capítulo 5. 3: España en la crisis del s. XX: Dictadura, República y Guerra Civil (191-193). Capitulo 6-3 El final de los imperios coloniales (234-239)	-- 7 líneas (pp.: 192-193) --
Ecir- (2º ciclo) (Saiti)	Tema 8: La expansión imperialista y la primera guerra mundial (162-183) Capítulo 10.5: Alfonso XIII y la crisis de la restauración (1902-1917) (pp. 202-203) Capítulo 14, 6-7: Descolonización de Asia y de África (pp. 274-277).	3 líneas (p. 170) 6 líneas (p. 174) 5 líneas (p. 202) Media página (p. 276)
Anaya (2º ciclo)	Capítulo 9.3: El colonialismo y el imperialismo(156-157) Capítulo 11.4: La crisis del 1917 y la dictadura de Primo de Rivera (p. 192, 193) Capítulo 14.2: La descolonización (1945-1965) (pp. 240-241)	-- 10 líneas (p. 192) --

Extensión de las referencias al colonialismo español en Marruecos

11.1.2. La aportación de las tradiciones culturales

La importancia concedida en los manuales escolares de Ciencias Sociales a las aportaciones de las distintas tradiciones culturales en la Península Ibérica, durante el período de la edad media¹³⁶, puede observarse en sus índices:

¹³⁵ Se excluye del recuento de páginas las dirigidas a la revolución sufragista que poco o nada tienen que ver con el imperialismo.

Editorial y nivel	Tema, unidad didáctica o apartados	Pág.
Ecir, historia, 1ciclo	4. Las sociedades medievales:	98-99
	• Tema 1: La época medieval	100-119
	• Tema 2: Musulmanes, cristianos y judíos en la España medieval	120-137
	• Tema 3: Expansión, crisis y cambios de la sociedad medieval	138-149
Ecir, Saiti, Historia 2º ciclo	1- El nacimiento del mundo moderno	10-44
Vicens Vives, 1	16: La fragmentación del mundo antiguo: -En Europa se inicia la Edad Media. -La Hispania visigoda	240-251
Vicens Vives, 2	1- El Islam y su expansión. La España musulmana	2-19
	2- La Edad Media. El feudalismo	20-37
	3- La ciudad medieval	38-53
	4- Los reinos cristianos en la Península Ibérica. Siglos VIII-XI	54-69
	5- Los reinos cristianos en la Península Ibérica. Siglos XII-XV	70-87
	7- Los Reyes Católicos. Nacimiento del estado autoritario	106-117
	Santillana, Historia, 1 ciclo	7. El Islam
	8. Europa hasta el año mil	103-114
	9. La sociedad feudal	115-130
	10. El tiempo de las catedrales	131-144
	11. Los reinos peninsulares	145-158
	12. El final de la Edad Media	159-172
	13. Los tiempos modernos	173-186

¹³⁶ El período de la edad media según la mayoría de libros de texto se extiende desde el S. V al XV.

Editorial y nivel	Tema, unidad didáctica o apartados	Pág.
SM, Ciencias Sociales 2	Unidad III: Las sociedades medievales y su evolución: 8. La construcción en Europa. La Alta Edad Media	124-139
	9. Hispania, Al-Andalus y los núcleos cristianos del norte	140-155
	10. Europa en la Baja Edad Media	156-171
	11. Los reinos cristianos de la península Ibérica	172-191
	12. Expansión de Europa en la Edad Moderna	192-207
Anaya, Ciencias Sociales 2	Bloque temático 3: El mundo medieval	132-134
	9. Europa y su entorno	135-152
	10. La sociedad feudal	153-172
	11. De Hispania a AL-Andalus	173-186
	12. Las "España medievales"	187-206
	13. La consolidación de los reinos hispánicos	207-220
	14. España, puente entre la cristiandad y el Islam	221-240
	15. Otros mundos en la edad media	241-252
Anaya, Historia, 2º ciclo	1. La hegemonía europea	8-23
	2. La España Imperial	24-41

Espacio dedicado a las tradiciones culturales durante la edad media

La España musulmana, que duró varios siglos, es presentada en los libros de historia como algo circunstancial dentro de un período circunscrito por coordenadas cristianas que se señalan como el principal, y a veces único, legado cultural recibido. La edad media se concibe como un período de tolerancia religiosa, con etapas de paz, aprovechado por el poder político en beneficio propio (84, 93), que acabó con la "...expulsión de musulmanes y judíos de Europa, matanza de herejes, quema de brujas, expolio de los sospechosos" (25, 22).

11.2. Interrelación entre los diversos lenguajes (imágenes, texto)

En estos momentos, la llegada de inmigrante magrebíes es un aspecto que llama poderosamente la atención de la opinión pública, de la clase política y de los medios de comunicación. El estudio de la inmigración requiere una aproximación cuidadosa a un tema tan complejo que precisa el análisis de distintas facetas que a su vez se pueden contemplar desde distintas perspectivas. Se ha encontrado más de un centenar de imágenes en los libros de texto que pueden relacionarse con este tema, de cuya clasificación se ha podido obtener un esquema de aquellos aspectos sobre el que se vertebra el discurso visual y su nivel de relación con la exposición escrita que aparece en los manuales.

11.2.1. Dos varas de medir distintas

Las migraciones pueden analizarse desde una perspectiva puramente demográfica, humana, social, legal, histórica, religiosa y sondear su impacto presente y futuro en la vida económica de las distintas naciones (territorios, regiones, lugares), que intervienen en el proceso. De su análisis dependerá que los alumnos obtengan una visión adecuada de la complejidad del tema o podrán no ir más allá de los tópicos reduccionistas que, tan a menudo, ofrecen los libros de texto. De unas adecuadas conclusiones se pueden obtener la idea que, antes unos y ahora otros, han pasado por la misma situación que requiere de los demás dosis de comprensión y tolerancia, a pesar de las dificultades que se generan en el proceso de entendimiento recíproco o bien de ver en el que es diferente, por ser inmigrante, una figura excluida socialmente y generadora de conflictos que vienen a arrebatararnos lo que es “nuestro”.

Si hubiera que elaborar una teoría general que predominase en la explicación de las razones de la migración en los libros de texto y que se desarrollase sobre todo en el lenguaje que ofrecen las imágenes tendría que diferenciarse, por un lado, entre aquellas migraciones realizadas por los emigrantes españoles en los años 60, donde resalta el factor humano y las consecuencias positivas que tuvieron el envío de sus ahorros para España y por otro, las migraciones de los inmigrantes a Europa (en particular de los inmigrantes marroquíes), cuya “instala-

ción”, en la mayoría de casos¹³⁷, sólo pueden tener consecuencias negativas para todos y que han sido empujados por la situación particular de sus países de origen situados en un mundo subdesarrollado.

a) El lado humano

Ya en el siglo XVIII muchos europeos tuvieron que emigrar de forma forzosa aunque sus esfuerzos fueron recompensados e incluso, véase la burrada, extendieron la raza blanca (9, 18):

Hemos visto que el aumento de la población en el campo explica el éxodo rural, las migraciones a las nuevas ciudades industriales, donde la demanda de mano de obra era alta.

Pero no todos podían solucionar allí sus problemas, y se decidían a probar suerte en países lejanos, donde era grande la demanda de mano de obra europea, y que parecían pagar a buen precio esa aportación.

De 1815 a 1914 cuarenta millones de europeos abandonaron definitivamente sus países para instalarse en Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina, Australia y Nueva Zelanda. Con ello aumenta la proporción de habitantes de raza blanca en esas zonas del mundo.

Esa emigración voluntaria no se produjo en el caso de la “raza negra”, cuya presencia en el continente americano fue consecuencia de una emigración forzosa como esclavos procedentes de África. Obsérvese las preguntas que aparecen al pie de la ilustración situada en el margen derecho.

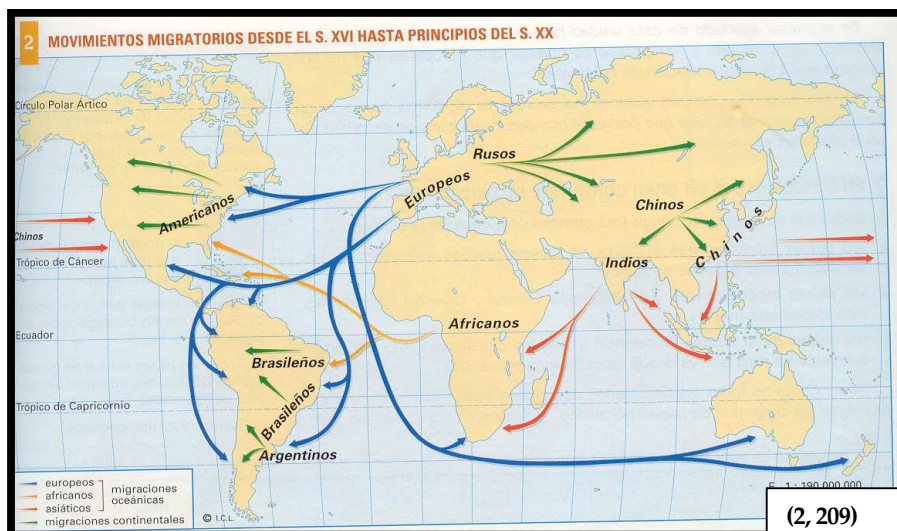
La emigración forzosa de los europeos es dulcificada en otros manuales, resaltando el proceso de modernización en la que Europa se encontraba inmersa o eliminando cualquier tipo de obstáculo para su recibimiento:



¹³⁷ Ejemplos de las consecuencias positivas de las migraciones puede encontrarse en (7, 55) en el apartado “las migraciones favorecen la difusión cultural y el progreso”.

- “Los movimientos migratorios fueron muy importantes en Europa durante el siglo XIX, tanto dentro de cada país como hacia otros continentes. La nueva organización económica impuso una redistribución población, facilitada por el desarrollo de los medios de transporte, Millones de personas abandonaron el campo y se trasladaron a las ciudades en las que había demanda de mano de obra. Pero esto no fue suficiente para absorber el crecimiento demográfico, y muchos tuvieron que abandonar Europa para trasladarse a otros continentes” (14, 50).
- “La mayor parte de los emigrantes europeos se dirigió a América, especial a cuatro países: Canadá, Brasil, Argentina y, sobre todo, Es dos Unidos, que recibió casi el 60 % de los emigrantes. También Australia y Nueva Zelanda recibieron un importante número de europeos.” (14, 51).

Incluso observando algunos mapas (2, 209), (9, 19), (7, 51), (22, 55 b), parece que las migraciones a lo largo de la historia se producen de una forma ordenada que acaba en la costa y va difuminándose en función de su distribución en el interior del país receptor.



El país de destino pre-seleccionaba a los inmigrantes de acuerdo a las demandas de trabajo internas, eligiendo a los más idóneos, consecuencia: siempre han existido limitaciones para la entrada de inmigrantes.

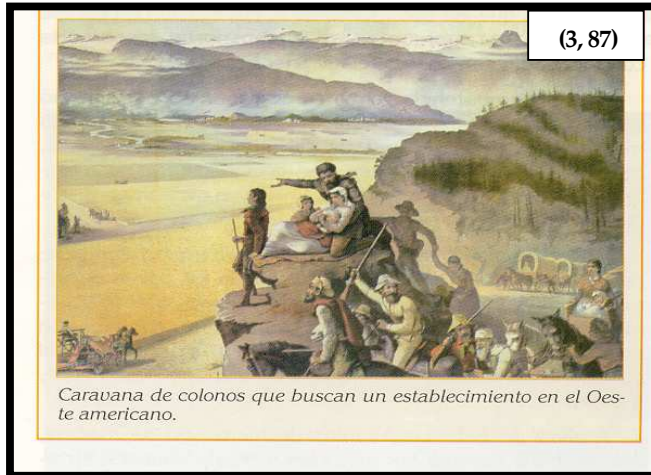
Quins grans conjunts de població es troben a l'hemisferi nord? Agrupen la majoria de la població mundial? Quins corresponen a societats d'economia agrària tradicional i quins a societats desenvolupades? Fixa't que un d'aquests grans grups engloba una societat agrària tradicional i un país modern molt desenvolupat. A quin ens referim?

Els emigrants que volien entrar als Estats Units a començament del segle xx eren rebuts a l'illa d'Ellis, front a Nova York. Molts eren tornats als seus països d'origen. Hi ha encara limitacions als països rics per a l'entrada d'inmigrants? Per quina raó es produeixen aquests moviments migratoris? Cap a quins països es dirigeixen?

Als països del gràfic de l'esquerra viuen 700 milions de persones. Suma'n les produccions. Quantes persones viuen a la resta del món? Quant produeixen? Trau les teues conclusions.

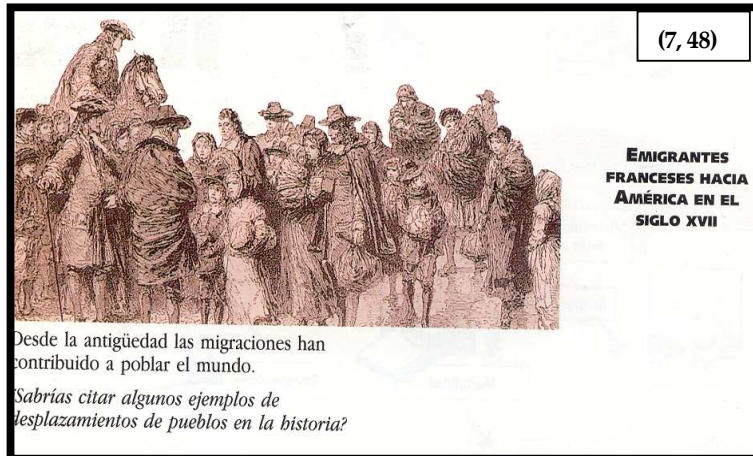
(20,55)

A veces se convierte el movimiento migratorio en una aventura idílica, cuya estimable decisión ha contribuido a poblar un mundo desabitado.



La afirmación falsa “hemos pasado de ser un país de emigración a ser un país de inmigración” se repite con cierta frecuencia

(7, 56-57), (8, 106), (8, 124), (13, 231), (13, 240); aún, son muy pocos los que hablan de la existencia de flujos de salida hacia el exterior aunque sean temporales (13, 240), o se refieren al número de emigrantes que permanecen en la actualidad fuera del país (83, 132) y en que condiciones viven. De su esfuerzo se benefició el país en la década de los sesenta en forma de remesas de divisas



(9, 30), (10, 258), (13, 240), (14, 276), (23, 264). Hay textos que contextualizan adecuadamente las consecuencias de esa migración:

“Al terminar la guerra civil muchos españoles del bando perdedor tuvieron que exiliarse de España y emigraron a Europa y América-Ésta era sobre todo una emigración de carácter político. Los exiliados se marchaban huyendo de las posibles represalias de los vencedores, o simplemente porque no estaban de acuerdo con el tipo de régimen que se había impuesto.

Años después se reanudó la tradicional emigración española por motivos económicos, ante las malas condiciones laborales y la pobreza que existían en España. Ésta emigración se dirigió sobre todo hacia Europa occidental: Gran Bretaña, Alemania, Francia, Suiza y Bélgica principalmente. Allí formaron la mano de obra barata del desarrollo económico europeo. A la vez, los envíos de divisas a sus familiares de España fueron una aportación muy importante para el crecimiento económico del país. En 1970, cerca de 3,4 millones de españoles estaban en el extranjero” (10, 230).

Las imágenes en forma de dibujos o fotografías se utilizan como un potente elemento complementario del discurso escrito resaltándose “el lado humano” de la emigración española. El sufrimiento de sus figuras, la separación de familias, la añoranza por volver a su país, etc. se convierten en el tema central y en elemento poderoso de atención de quien las observa.



(14, 265)

Las fotografías de los exiliados (4, 90), (3, 265), (14, 266), (64, 68), (67, 68) que tuvieron que huir acabada la guerra civil se reproducen todas en blanco y negro, no hay grabados, ni dibujos y suelen ser presentadas empotradas en el texto. Los niños y las mujeres son los protagonistas destacados.

En la presentación de instantáneas de diversos momentos de la migración de los años 60 se intenta fusionar el mensaje que proporciona el texto escrito (pie de foto o textos de otros autores) y la imagen, para que los alumnos establezcan las consecuencias que, para el país o para las personas que la realizaron, trae consigo (9, 230), (20, 109), (10, 231), (84, 12), (13, 240 b). También se asocia al drama de la separación la poderosa atracción de los países receptores de emigrantes (10, 230 b), (7, 56).



(10, 230 b)

Los países europeos necesitaban mano de obra para su reconstrucción y proporcionaban empleo a los emigrantes españoles.

Durante los años de la dictadura franquista más de cuatro millones de personas se vieron forzadas a abandonar el país, o por motivos políticos o económicos.

Los problemas que siguieron a la relación-confrontación de personas y grupos entre nativos y recién llegados no merecen la atención de las editoriales. Tampoco la vida cotidiana o la opinión de individuos o grupos, salvo excepciones (10, 230-231), (20, 109), (64, 69).



b) Inmigrantes ¿por qué vienen?


De la lectura de los textos de secundaria se deriva, con relativa frecuencia, la idea general de que los inmigrantes, objeto de nuestra atención, son aquellos habitantes de países subdesarrollados o del tercer mundo que viven en sociedades pobres y mal organizadas, con predominio agrícola, en el que el sector de servicios está poco desarrollado, salvo excepciones. Son espacios dependientes (neocolonialismo económico y cultural), con éxodo rural, natalidad elevada, una organización política deficiente y una deuda externa tan elevada que supone un obstáculo para su desarrollo (aunque este último factor no todos lo citan), bien resaltando los factores internos:

- “ Los países del Tercer mundo experimentan hoy una explosión demográfica semejante a la que vivió antes Europa. Las consecuencias son graves: dificultades para alimentar a sus poblaciones, desempleo e inestabilidad política. A menudo, la única posibilidad de supervivencia es la emigración.” (7, 39).
- “La **inmigración extranjera** en las sociedades ricas ha aumentado en la década de los noventa. Muchos de los inmigrantes proceden de los países pobres de África, América Latina o del este de Europa y buscan en el mundo desarrollado lo que sus países de origen no pueden ofrecerles.” (22, 244).

(8, 275)

**EL MEDITERRÁNEO:
DESIGUALDADES Y CONFLICTOS**

La modernización de la sociedad de los Estados mediterráneos más pobres es el mejor medio de conseguir la estabilidad en el interior de estos países y la paz en el conjunto de la zona. La existencia en el sur del Mediterráneo de pobreza, fuerte crecimiento demográfico, población joven y falta de puestos de trabajo está reactivando los conflictos étnicos y religiosos y provocando las corrientes migratorias hacia los países europeos.



o aduciendo factores derivados de las relaciones entre países o por efecto de la globalización donde se ve el mundo como un sistema integrado:

- “El comercio internacional está dominado por los países desarrollados que controlan la mayor parte de las exportaciones y de las importaciones e imponen los precios(...) **Este intercambio es desigual**, claramente desfavorable para los países subdesarrollados. Es una de las causas esenciales de su **endeudamiento y de su dependencia** de los países desarrollados (..) El endeudamiento tiene además **otros efectos** no menos catastróficos: la destrucción del medio ambiente, el tráfico de drogas cuyo mayor volumen proviene de esos países, el paro, la emigración -legal e ilegal- hacia los países desarrollados y los conflictos armados.” (15, 168-169).

- “En la actualidad se tiende hacia un funcionamiento globalizado de la economía: es decir, las economías nacionales dependen cada vez más del mercado internacional.

La globalización de la economía ha tenido efectos positivos, pero también negativos. Ha producido el desarrollo económico de algunos países asiáticos pero, en general, ha agravado las diferencias entre países ricos y pobres porque ha contribuido a mantener a los países subdesarrollados como meros productores y exportadores de minerales, productos agrícolas, etc., hacia los países desarrollados” . (11, 120).

- Los movimientos de personas, mercancías, capital, información e ideas desbordan hoy las fronteras políticas, lingüísticas y naturales (...) La mundialización, por tanto, es una realidad que no sólo afecta a la economía, sino también a otros aspectos esenciales que contribuyen a cambiar hoy la vida de las sociedades” (13, 18-19)

El recurso a la representación gráfica a través de dibujos para explicar conceptos un tanto complejos, como “intercambio desigual” o “deuda externa”, es utilizado por algunos autores. El dibujo es un apoyo visual a través del que puede lograrse una fina ironía pero



también demuestra la percepción que se tiene del otro y de las sociedades donde viven.



Los factores de atracción, como determinante del flujo de migraciones, apenas aparecen en las imágenes

El alto nivel de vida del mundo desarrollado y las expectativas de hallar trabajo atraen hacia estos países a un gran número de inmigrantes



c) Inmigrantes ¿Quiénes son?

Las imágenes identifican su figura, cuya edad recorre todo el espectro posible aunque a veces se especifica que los inmigrantes son personas jóvenes (7, 55), (7, 57), (8, 14), (17, 75), (20, 54), como alguien que normalmente se presenta en continuo movimiento sin saber muy bien hacia donde van, cual nómada en el desierto (84, 13), (69, 83), con una pesada carga que transportar, como si llevaran la casa

“a costas” (8, 15 a), (13, 240 a), (84, 15), y ofrecen un atisbo de duda sobre las repercusiones de su estancia (7, 49 b), (7, 55 a), (7, 55 c).



11.2.2. Imágenes que “facilitan” la integración

Los libros de texto no sólo enseñan determinadas materias sino que describen unos modelos culturales que van configurando una imagen genérica de como entender el mundo. De cómo presenten en sus contenidos la inmigración “tercermundista” va a depender, en la parte que le corresponde, la estigmatización de las personas y el reconocimiento como ciudadanos de sus miembros en igualdad de condiciones. A continuación se expone la tarjeta de presentación que se proyecta en los manuales de una parte de la inmigración extracomunitaria y, con qué o quién, se identifica o relaciona.

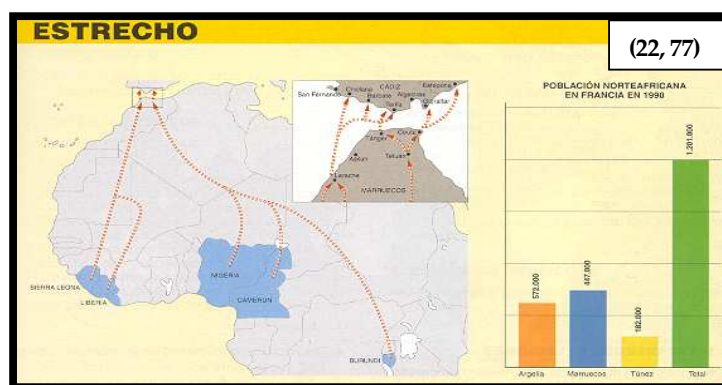
a) La frontera de la ilegalidad

La jerarquía de derechos establecida por la normativa española sobre extranjería, en la que se diferencia el status político y administrativo que poseen los nacionales, los inmigrantes residentes y los inmigrantes ilegales, conducen a estos últimos a ser como grupo el sector más excluido de los beneficios de la sociedad.

Hemos encontrado decenas de referencias y citas textuales en los libros de texto que recuerdan la Declaración de los Derechos del Hombre, la Constitución Española actual y las anteriores, el Estatuto de los Trabajadores, etc., pero apenas se ha hallado alguna referencia explícita a la diferencia legal establecida por la que nacionales e inmigrantes son ciudadanos de distinto rango (7, 53), ni a la contradicción que supone el discurso universalista de los derechos y su plasmación dentro de los Estados.

Existe una atención desproporcionada a todo lo que rodea a la inmigración ilegal. Se recurre a duras leyes contra la inmigración (20, 54), como una forma de protección de los de “aquí”, debido a las dificultades de integración de los inmigrantes y del crecimiento del paro en los países receptores (2, 223) o también, al período de crisis que se vive y las exigencias de acoplamiento a la política europea (63, 196)¹³⁸. El epíteto ilegal tiene una connotación peyorativa al utilizarse muchas veces como adjetivo que suele sustituir, en la práctica diaria, al nombre que acompaña y que implica una cosificación de las personas.

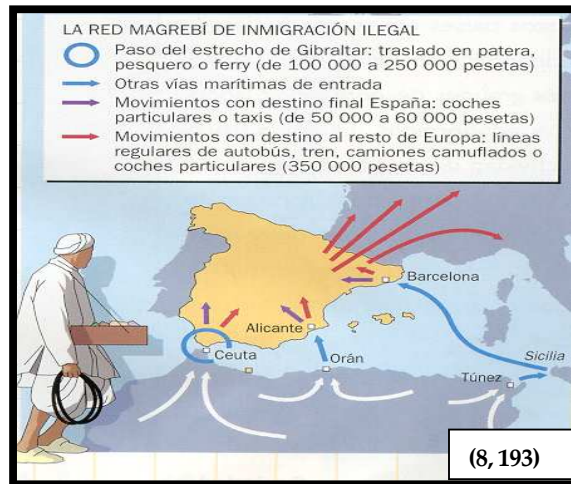
El/La “ilegal” por excelencia que se reflejan las imágenes es aquel/lla que procede de Marruecos. La referencia al origen de los inmigrantes ilegales magrebíes, norteafricanos y africanos, es una constante que se explicita en los manuales y que apenas aparece cuando se refiere a un/a inmigrante procedente de otros lugares (latinoamericanos, de Europa del Este, chinos, etc.). Siguiendo esta orientación lo único que puede lograrse es la estigmatización de un colectivo al que se le asocia una etiqueta que no le corresponde, al menos en exclusividad. Así en (22, 76-77) se expone un reportaje sobre los “clandestinos” que cruzan el estrecho y los flujos migratorios de los que se nutre.



¹³⁸ Estas razones aparecen reflejadas en un artículo periodístico sobre las migraciones donde se explica el inicio en España de las leyes de regulación para preguntar después:

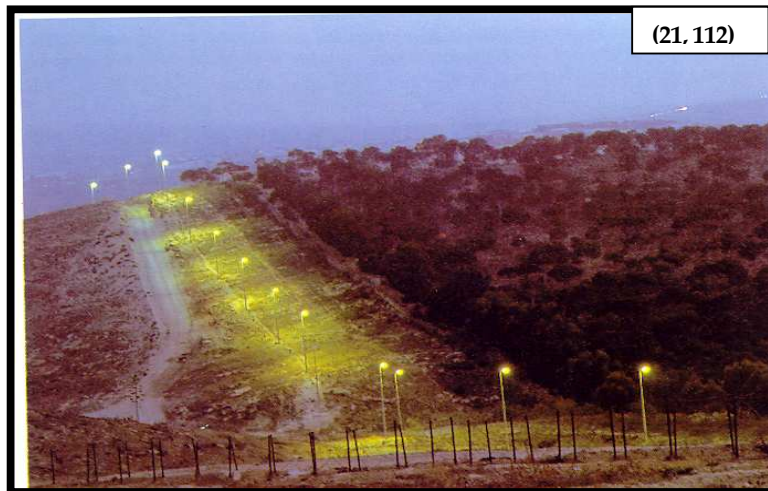
-¿cuáles crees que deberían ser los derechos y deberes de los inmigrantes provenientes de otros países?

El mismo objeto de atención puede observarse en (8, 193) dentro de las actividades que sirven como propuesta de trabajo en un tema referido a la Unión Europea como espacio económico y de política común o en (21, 112), donde se intenta poner en relación las migraciones que se producían durante la época del imperio romano y las actuales. Se utiliza un texto de prensa de nuestros días que comenta una



reunión del Gobierno español y del Gobierno marroquí sobre la excesiva permeabilidad de la frontera española de Melilla. Al lado de este texto aparecen los comentarios de un “hispano” en Massachussets reclamando la igualdad de derechos respecto a otros ciudadanos de los Estados Unidos.

La frontera de Melilla con Marruecos iluminada al anochecer



También se parte de un artículo periodístico en (22, 63) para narrar las peripecias de 70 marroquíes que intentaban introducirse “ilegalmente en España” para profundizar en las causas de su partida del país de origen.

En (13, 240) se identifica con claridad la proporción de inmigrantes irregulares según su lugar de procedencia y color de piel pero no se citan las fuentes de donde se han obtenido los datos, ni al momento al que se refieren:

-¿Consideras que es justo que un país establezca limitaciones legales a al entrada de inmigrantes extranjeros?

“Los inmigrantes legales son en sus dos terceras partes de raza blanca, de origen europeo, y trabajan principalmente en el sector servicios, Les siguen los hispanoamericanos, que en un porcentaje elevado son profesionales cualificados y, secundariamente, población femenina orientada al trabajo doméstico. Los africanos suponen tan sólo un 6 % de los inmigrantes legales en España, aunque esta cifra se incrementa hasta el 33 % en el caso de los ilegales, entre los que tienen también mucho peso los hispanoamericanos, con un 22 y los asiáticos, con un 12 %.”

Y por último en (8, 274) se refieren a la inmigración ilegal como un tema de estado que puede afectar las relaciones entre España y Marruecos:

“...España tienen un interés especial en mantener buenas relaciones con Marruecos, su vecino más próximo. En los últimos años se han intensificado las relaciones comerciales y financieras entre los dos países, convirtiéndose España en el cliente más importante de Marruecos. El fortalecimiento de las relaciones económicas y culturales entre ambos países puede aliviar las tensiones existentes y reducir los problemas derivados de una fuerte corriente inmigratoria hacia España, en gran parte desarrollada de forma ilegal.”

No todos los manuales ofrecen explicaciones restrictivas y parciales del hecho migratorio, sino que ahondan en las circunstancias que envuelven la inmigración ilegal y que contradicen la idea de que “no tienen nada que perder” o denuncian el enriquecimiento del sector que de esa forma les emplea:

“En los últimos años del siglo xx, numerosas personas, procedentes de países pobres, se introducen ilegalmente en un país europeo, ante la dificultad o imposibilidad de hacerlo de forma legal. La necesidad de entrar en el mundo rico les hace correr peligros, con frecuencia, caen en manos de mafias organizadas que los introducen ilegalmente. Este es el caso frecuente de norteafricanos que atraviesan el estrecho de Gibraltar en pequeños barcos, “pateras”, para quedarse en España o pasar a otros países. Algunos de estos barcos son detenidos y sus ocupantes devueltos a sus países de procedencia, y no son infrecuentes que algunas pateras naufraguen y parte de sus ocupantes mueran ahogados.

Los inmigrantes ilegales se ven obligados a vivir y a trabajar clandestinamente. Carecen de documentación y suelen ser empleados por empresarios poco escrupulosos, que les pagan salarios muy bajos, o acaban cayendo en la delincuencia para sobrevivir.” (22, 70).

Otros manuales aluden a la contradicción que supone la mayor demanda de mano de obra asalariada extranjera y el aumento de medidas restrictivas que conducen a la ilegalidad y la economía sumergida (22, 253). La “ilegalidad” que no la “irregularidad”¹³⁹ se proyecta en los manuales como un proceso donde las imágenes juegan un papel de lenguaje único en algunas de sus fases.

¹³⁹ Sólo se ha encontrado un libro de texto (17, 275) que defina quién es un inmigrante ilegal: “Personas que llegan a un país de forma irregular, lo que les dificulta encontrar trabajo, casa, escuela, etc.”

a.1) Nos invaden

El término “invasión” ofrece diversos significados en función del libro de texto analizado:

- En (22, 70), dentro del tema “Dinámicas demográficas”, dedican un apartado a la inmigración titulado: “Europa, ¿un continente invadido?”. Después de indicar que Europa ha sido y es un continente de emigrantes y de dar una explicación razonada del porqué existe la inmigración ilegal, responde a la pregunta que en un principio se plantea y sitúa la avalancha inmigrante en sus justos términos:

“(..)”Es preciso considerar que la dimensión actual de este fenómeno es menor de lo que se cree y tener en cuenta que los países europeos desarrollados aplican políticas que limitan el acceso de nuevos inmigrantes.

Las naciones con mayor presencia de extranjeros son Alemania, Francia y Reino Unido; en el resto del continente no hay inmigración o es poco relevante.”

- En (21, 30) aparece como acusación utilizada por algunos políticos franceses en campaña electoral para captar el voto xenófobo. Se recurre a un texto procedente de un artículo periodístico y se pregunta a los alumnos sobre si los pueblos tienen mecanismos para oponerse a las actitudes racistas.

- Bajo el rótulo “Los inmigrantes invaden Europa” (84, 13-17) se da nombre al segundo apartado (un apartado con más de cuatro páginas) de un tema que tiene por título “La tierra y los orígenes de Israel”; se certifica la existencia de tal invasión y justifica las limitaciones de entrada:

“La inmigración clandestina, pues, va en aumento, y crece, además, la solicitud de asilo en todos los países pertenecientes a la Unión Europea, que, como consecuencia, endurecen el control de entrada a estas personas”.

Planteándose ante el aumento de la inmigración entre otras las siguientes preguntas:

“-¿Hay sitio en Europa para todos?.

-Con vistas al futuro, ¿qué opinas de la nueva situación creada por los inmigrantes en nuestro país? Exprésalo en cinco afirmaciones.”

La llegada masiva de ilegales a la UE se escenifica en la producción gráfica a través de “dos fotos fijas”: el paso del estrecho en pateras y la representación en mapas de los flujos migratorios.

A pesar del drama que supone la aventura del paso del estrecho (22, 75-76), se dice de quien migra que tiene “poco que perder y mucho que ganar”(2, 222). Las ilustraciones muestran pateras abarrotadas de norteafricanos con mensajes escuetos a pie de fotografía que no reflejan las duras condiciones que sufren al tratar de llegar a la Península. Son imágenes que se asocian a distintos mensajes que se quiere transmitir sobre la inmigración:

1-63

- Tema: *Europa, España y la Comunidad Valenciana: relieve y ríos.*
- Situación específica dentro del tema: *apartado Dossier donde se informa de los condicionamientos físicos que tiene España.*
- Relación imagen-texto: *España como estado frontera*

“España ha sido, a lo largo de su historia, **territorio de frontera** y **lugar de paso** entre el continente europeo y el africano. En la actualidad, esta característica sigue vigente y se ha visto reforzada por el papel que España tiene dentro de la Unión Europea, como Estado que ha de controlar la frontera suroccidental.

De otro lado, su situación es óptima para ejercer su influencia en el Norte de África, tanto desde el punto de vista tecnológico como empresarial. Sin embargo la comunicación con el continente vecino es exclusivamente marítima, a pesar de la existencia de algunos proyectos para la realización de un túnel bajo el estrecho.”




7, 48 b

- Tema: *Las migraciones humanas*
- Situación específica dentro del tema: *Introducción*

-Relación imagen-texto: Reflexión sobre la posición de los estados ante la inmigración ilegal

**INMIGRANTES
AFRICANOS
DESEMBARCANDO EN
LA COSTA ESPAÑOLA**



(7, 48 b)

Las migraciones actuales reflejan, más que nunca, las desigualdades entre países.

¿Los Estados favorecen o dificultan las migraciones? ¿Sabrías dar alguna razón que justifique la prohibición de entrada a los inmigrantes?

14, 197

-Tema: El mundo actual

-Situación dentro del tema: El problema Norte-Sur

-Relación imagen-texto: La inmigración como una repercusión derivada de las desigualdades entre países

El efecto «boomerang»

“Las repercusiones sobre el mundo desarrollado de la evolución de los países subdesarrollados son muy variadas. La más visible es la inmigración procedente del mundo subdesarrollado. Sus poblaciones llegan al “Norte» en busca de los trabajos menos cualificados y peor remunerados y que los habitantes de los países desarrollados no ejercen en las mismas condiciones de seguridad, salubridad y salario. Aquí encuentran, en muchos casos, la marginación y la xenofobia.”



(14, 197)

Emigrantes norteafricanos cruzan el estrecho de Gibraltar en pateras.

La representación en mapas (8, 15), (7, 53), (17, 76) de las principales corrientes migratorias, sitúa a la Península Ibérica como una zona cubierta de “puntas de flechas” que penetran en su interior. Es la representación de un espacio saturado que contrasta con la información visual ofrecida de los flujos migratorios de otras épocas. Este “agobio espacial” no se patentiza en todos los trazados cartográficos (27, 71), (19, 333), (22, 55 a), (22, 71).

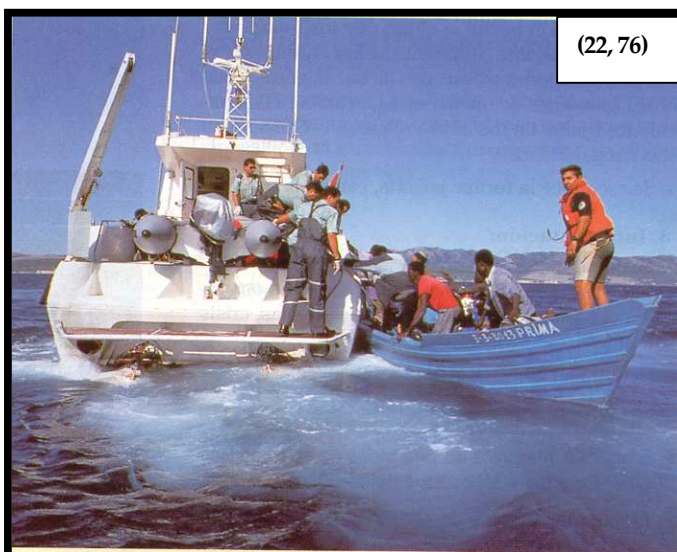
a.2) La normalización de las barreras

A medida que se endurecía la legislación inmigratoria europea se ha ido reforzando la medidas que obstaculizaran la entrada de inmigrantes impermeabilizando las fronteras e incrementando el cerco policial.

La representación de la Europa de las fronteras se plasma en algunos mapas que expone la editorial Ecir (15, 73), (17, 75), combinándose, en el caso de la segunda referencia, con la exposición de los flujos de inmigrantes ilegales que “nos invaden”.

La asociación de inmigrantes ilegales con la acción policial es frecuente en los libros de texto, bien de forma:

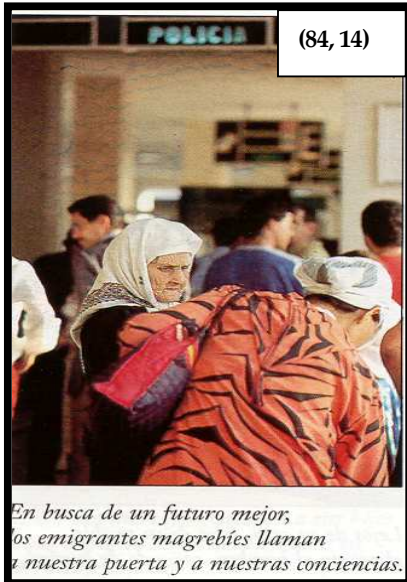
* explícita (7, 52), (17, 88), (22, 76)



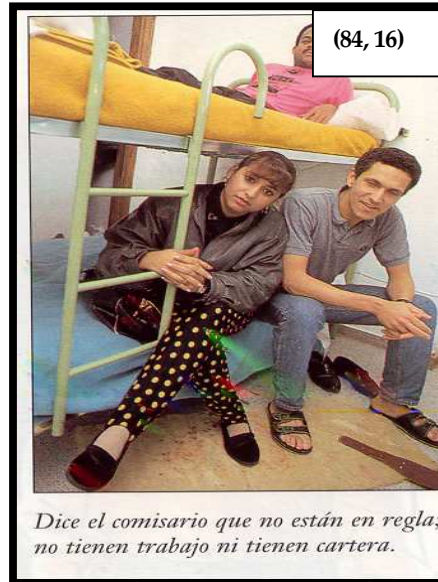
(22, 76)

Patera con inmigrantes ilegales norteafricanos interceptada por la Guardia Civil de costas cuando intentaba atravesar el estrecho de Gibraltar

* encubierta



* o sirviéndose del contenido expresado a "pie de foto"



b) Queremos integrarlos

Cualquier intervención pedagógica y social que se haga respecto a los inmigrantes tiene como fin último su integración. Integración no significa asimilación, es más, la responsabilidad mayor de posibilitar el punto de arranque de ese encuentro conflictivo entre dos grupos con diferencias culturales debe corresponder al grupo mayoritario. Y es así porque tienen el poder y los medios para iniciar el camino del entendimiento y adaptación recíproca. El concepto de integración se entiende de muy diversas maneras en nuestros manuales como:

1) Una situación que no genera conflictos dadas las características de la población de los países receptores, puesto que, Europa, es una tierra de asilo (21, 22). Como Europa tiene una población receptiva se plantea en la página siguiente diversas preguntas sobre el proceso de integración. Los interrogantes aparecen en un texto que acompaña una fotografía en la que se puede ver un grupo de inmigrantes que viven hacinados en un pequeño habitáculo.

¿Cuáles serían, a tu entender, las medidas más adecuadas para que los inmigrantes pudieran integrarse mejor en un país europeo? ¿Se han de respetar íntegramente sus formas de vida o es exigible una adecuación a las de Europa?



Se alude a la actitud de “repliegue espacial” de los inmigrantes que se integran con el tiempo:

“En las grandes aglomeraciones, las minorías étnicas o religiosas -judíos, chinos, africanos...- tienden a agruparse en zonas o barrios concretos. Se produce así un fenómeno de segregación espacial y de diferenciación residencial dentro de la ciudad.

Las personas pertenecientes a diferentes minorías étnicas se agrupan espontáneamente porque buscan la ayuda que se proporcionan unas a otras, las ventajas de compartir los mismos gustos, valores culturales y religiosos.

Sin embargo, los descendientes de inmigrantes o de minorías étnicas acaban integrándose con el resto de la sociedad “(7, 163)

2) Un problema aparejado a las migraciones cuya presencia es contemplada como un mal necesario que cumple su función:

“Por un lado, los inmigrantes son vistos como personas diferentes, ya sea por cuestiones religiosas, étnicas o culturales.

Pero en algunos casos y acudiendo al derecho a la diferencia, muchos inmigrantes tampoco tienen una clara voluntad de integrarse.

Como consecuencia de estas dificultades de integración y del crecimiento del paro en los países tradicionalmente receptores, éstos tienden a poner limitaciones a la llegada de inmigrantes.

Pero por otro lado existen tipos de trabajo en ciertos sectores (construcción, agricultura y algunos servicios) que por las características del empleo: temporal, poco remunerado o socialmente poco atractivo no son aceptados por la población del lugar.

Este tipo de trabajo tiene que estar cubierto, y es el que ocupan los inmigrantes”. (2, 223).

Las imágenes expuestas y que acompañan al texto escrito clarifican el concepto de integración que se quiere proyectar, presentándose consecutivamente 6 instantáneas que reflejan las sucesivas situaciones como un ciclo por las que pasa el/la inmigrante en la sociedad receptora y cuyo final, inconcluso, deja abierta la duda sobre la temporalidad de su estancia. Las fotografías no muestran ninguna relación o vínculo entre individuos de “distintas etnias” excepto en el ámbito escolar.

A Llegada de inmigrantes. países estables y países inestables (por ca
(2, 222 a, b, c)

La presión demográfica es la causa de que el mundo desarrollado sea inevitablemente un poco que perder y mucho que ganar.

El atractivo que ejerce el mundo desarrollado es un gran estímulo para emprender la aventura de la migración, a pesar de las dificultades que son conscientes que encontrarán. También las guerras o los conflictos políticos dentro de algunos países provocan la huida de numerosas personas que se refugian en países con una situación más estable.

1. LOS FLUJOS MIGRATORIOS, CADA VEZ, PROCEDEN DE MÁS LEJOS

En los años sesenta y comienzos de los setenta, la mayor parte de los emigrantes con destino a Europa occidental, Estados Unidos y Canadá procedían de países más o menos próximos.

B **C**

D En ocasiones, los inmigrantes se ven obligados a vivir en condiciones muy precarias.

C Muchos inmigrantes realizan trabajos duros y poco remunerados.

Este era el caso de españoles hacia Francia, italianos hacia Suiza o puertorriqueños y mexicanos hacia Estados Unidos.

Otras veces, los emigrantes eran originarios de antiguas colonias de la metrópoli: de África del Norte se dirigían a Francia, del subcontinente indio al Reino Unido, de la República Democrática del Congo a Bélgica, de Indonesia a Holanda, etc.

2. LOS PROBLEMAS UNIDOS A LAS MIGRACIONES

Los problemas unidos a los flujos migratorios son importantes y en algunos países pueden alcanzar niveles de cierta gravedad.

Las causas de estos problemas residen en el viejo debate que existe en los países receptores sobre si los inmigrantes han de integrarse a la comunidad o mantenerse más o menos aislados y con estatutos especiales que rijan la organización y vida de una colectividad de inmigrantes.

Por un lado, los inmigrantes son vistos como personas diferentes, ya sea por cuestiones religiosas, étnicas o culturales. Pero en algunos casos y acudiendo al derecho a la diferencia, muchos inmigrantes tampoco tienen una clara voluntad de integrarse.

Como consecuencia de estas dificultades de integración y del crecimiento del paro en los países tradicionalmente receptores, éstos tienden a poner limitaciones a la llegada de inmigrantes.

Pero por otro lado existen tipos de trabajo en ciertos sectores (construcción, agricultura y algunos servicios) que por las características del empleo: temporal, poco remunerado y socialmente poco atractivo no son aceptados por la población del lugar.

Este tipo de trabajo tiene que estar cubierto, y es el que ocupan los inmigrantes.

E **F**

D **E**

ACTIVIDADES

1 ¿Qué tienen que ver las diferencias entre países ricos y pobres, y estables o inestables con los flujos migratorios?

2 Con relación a los países de los emigrantes ¿cuáles son sus lugares de origen en los últimos treinta años?

3 ¿Cómo se entiende el crecimiento del paro en los países desarrollados y la llegada de inmigrantes en busca de trabajo?

4 ¿En qué sectores acostumbran a trabajar los inmigrantes? Explica por qué.

5 Observa las fotografías:
- ¿Cómo relacionarías la situación laboral de los inmigrantes con las condiciones de las viviendas?
- ¿Crees que el dominio de la lengua facilita las relaciones sociales? ¿Por qué?

223

Notas al pie:

2, 222 a: Llegada de inmigrantes

2, 222 b: En ocasiones, los inmigrantes se ven obligados a vivir en condiciones muy precarias

2, 222 c: Muchos inmigrantes realizan trabajos duros y poco remunerados.

2, 223 a y b: Las diferencias lingüísticas son un impedimento para desarrollar la vida y actividad laboral. El dominio de la lengua es el primer paso que facilita las relaciones sociales.

2, 223 c: Muchas familias durante las vacaciones vuelven a su país

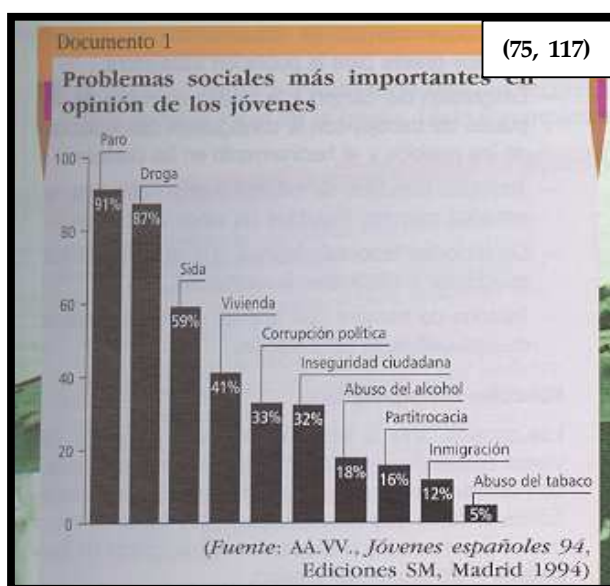
3) Una relación conflictiva entre “la sociedad” y grupos étnicos y culturales minoritarios:

“Actualmente, las sociedades desarrolladas están asumiendo el principio del respeto a las minorías. Se ha impuesto el concepto de *integración*, que implica aceptar a las minorías con todos los derechos y obligaciones propios de una sociedad democrática.

Ello supone un esfuerzo por ambas partes, basado en el respeto mutuo. La sociedad mayoritaria debe abrir las puertas a las culturas minoritarias; y las minorías deben asumir los principios de convivencia de la sociedad democrática que las acoge, renunciando a los aspectos culturales propios que no sean compatibles con estos principios" (8, 254).

c) Pero tenemos motivos para rechazarlos: la percepción del diferente.

La percepción del "cómo se ve al otro" y su interpretación, es el primer paso en un proceso de secuencias sucesivas que pueden establecerse en el análisis del encuentro. No se debe olvidar que el conocimiento que se tiene de los demás determina el modo de relación que se va a establecer y su posterior reconocimiento. Ejemplos del cómo se percibe a los otros pueden apreciarse en el recurso a las estadísticas que, frecuentemente,



aparecen reflejadas en los manuales en las que se expresan las actitudes de los españoles ante la llegada de los inmigrantes. La inmigración se ve en las encuestas como un motivo de preocupación menor respecto a otros problemas sociales. Los inmigrantes se sitúan entre los principales actores que son marginados. Es cierto que muchos de ellos y ellas soportan una realidad preñada de problemas económicos de todo tipo, desventajas sociales, etc., pero su consideración, como grupo social marginado, favorece la despersonalización de los individuos que lo componen, viéndose a veces sus señas de identidad como un "déficit o una deficiencia cultural" que deben recibir un tratamiento especial. Trasladada esta misma situación a la escuela, se habla muchas veces de los niños y niñas marroquíes o gitanos/as como "niños con riesgo de marginación", o se fijan porcentajes para limitar su presencia como grupo en los centros escolares. En esta situación, la línea convencional de separación que se traza no es escolar sino "étnica". Son marginados sobre todo:

“Los inmigrantes (...) ilegales, clandestinos y subempleados, que provocan actitudes de rechazo porque, en principio, se les presume violentos y con posibilidades de alterar el equilibrio social. Al menos, son éstas las razones que se esgrimen para prohibirles la entrada a determinados locales y para evitar su contacto”(27,127).

Varios elementos o circunstancias considerados como problemas sociales suelen asociarse bajo la globalidad de macroconceptos que son referidos con insistencia en los manuales bajo el nombre de marginación y discriminación, siendo objeto de atención teórica principalmente en los libros de ética:

Editorial y nº referencia	Título y número del tema o apartado	Idea general
Santillana (25)	6. La discriminación social y económica	La discriminación es consecuencia de la desigualdad
Octaedro (26)	1. La diversidad 10. El paro	-El respeto por las diferencias: la tolerancia - Principal problema social que sólo se puede paliar con un elevado sentido de justicia social.
Bruño (27)	7. Marginación y discriminación social	-La marginación como separación de la sociedad de ciertas personas. - Discriminación: Trato de inferioridad que se justifica en la diferencia
McGraw-Hill (28)	10. 7. Las discriminaciones	- Conducta que repercute en los sectores sociales más desfavorecidos

En (24, 52) se define al marginado como:

“...todos aquellos seres humanos a los que se les niegan las oportunidades de que disfruta la mayoría para desarrollarse y realizarse como individuos. Existen grupos de marginados en todas las sociedades, aunque el grado marginación que sufren varía de unas sociedades a otras.”

Esta concepción amplia del concepto de marginados se concreta en la imagen situada en un lado del texto ofrecido que se compone de unos titulares de periódicos en el que destaca por el tamaño y color la palabra "inmigrantes". La marginación social que se origina por el hecho



mismo de ser inmigrante se asocia con otras formas de marginación como el paro y la pobreza, factores que a su vez “provocan” la reacción de rechazo de la población autóctona, al vérselos como mendigos, prostitutas, drogadictos y delinquentes.

Esta vinculación se puede observar:

▲ en algunas imágenes donde se relaciona la inmigración con la falta de empleo en los países receptores. Inmigración, paro y (anti)racismo aparecen unidos como si fueran situaciones complementarias o elementos inseparables.



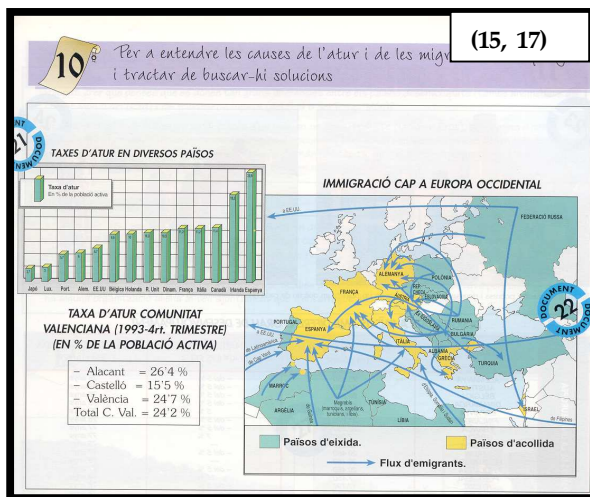
Inmigrantes magrebíes esperando embarcar en Argeliras.



Manifestantes exigiendo medidas eficaces contra el paro Juvenil.



Movilización ciudadana en Inglaterra contra las actividades nazis.



10- Para entender las causas del paro y de las migraciones en España y tratar de buscar soluciones

Se resalta la presencia de ilustraciones que implican al inmigrante con trabajos que tienen una posible relación con la economía sumergida, como puede ser la venta ambulante (8, 55 c), (20, 113), (8, 254 a), (22, 251), (27, 127), (13, 206), en detrimento de otras actividades como el trabajo en el campo, donde apenas aparecen (2, 222 c), (17, 75 a), (63, 197) o son inexistentes,



como ocurre en otros sectores laborales (hogar, construcción, y hostelería). La presencia en las imágenes de inmigrantes cualificados es escasa y, cuando aparecen (7, 55b), se sitúa su futuro profesional en el país de origen del que procede.

▲ en los textos escritos. La inmigración en Europa va a seguir siendo un fenómeno creciente que no puede tratarse como un problema. Es más bien, un hecho evidente que contribuye a mejorar económica y demográficamente al viejo continente y que requiere un conjunto de medidas políticas, sociales y jurídicas que faciliten la aceptación de los que llegan y evite los problemas de coordinación y perspectiva de futuro que tan frecuentemente se dan.

El discurso político sobre la inmigración se apoya en tópicos. Es un discurso diferenciado que puede observarse también en los manuales y sirve a algunos gobernantes para desviar la atención de la opinión pública hacia un chico expatriado que es responsable de la inseguridad ciudadana, la mendicidad, la precariedad y temporalidad en el empleo, etc. Es obvio que son pobres, de lo contrario no vendrían y por eso se concentran en los lugares más baratos que les permite, a su vez, estar en contacto con la gente que conocen, pero sus comportamientos con el tiempo tienden a converger con los que se dan en el lugar donde se instalan,

“El asentamiento de estas personas no es fácil; tras abandonar sus lazos familiares y afectivos y, en muchos casos, con desconocimiento de la lengua y de las costumbres. Ello provoca que, con frecuencia, se las relacione, generalizando equivocadamente, con ciertas actividades marginales:

Mendicidad. Desde el momento en que la pobreza y el desempleo forman parte de su ambiente, es normal que los apuros económicos les lleven a esta solución extrema de buscar la caridad pública por medio de la mendicidad.

Prostitución. Las condiciones de pobreza y marginación pueden conducir a jóvenes emigrantes a la prostitución. Incluso se las trae engañadas con contratos de trabajo cuya falsedad descubren ya en España, metidas en una red de la que es difícil salir.

Delincuencia. El motivo más frecuente de detenciones - al margen de las que se producen por indocumentación- es el de las infracciones contra la propiedad (carterismo, estafas y pequeños hurtos). En menor escala se encuentran los delitos contra las personas (homicidios y lesiones)”(27, 128-129).

“...El hecho de que muchas de esas personas sean pobres, y que sean las más afectadas por el desempleo o la tentación de las drogas, hace que constituyan una parte importante de la población marginada que tiende a la delincuencia”(14, 204).

“Efectivamente, muchos de estos nuevos pobladores, mayoritariamente en destinos urbanos, se ven rechazados por una sociedad racial y culturalmente diferente, que les asigna los trabajos despreciados por su propia población, cuando no les cierra totalmente las puertas del trabajo legal, lo que le obliga a actividades ilegales o de econo-

mía sumergida: venta ambulante, mendicidad, prostitución, tráfico de drogas...” (13, 206).

La pobreza, pobreza económica, es un fenómeno multidimensional por su propio contenido y por las formas en las que se manifiesta. La pobreza, por si misma, no implica marginación salvo que suponga una autentica exclusión de la vida social y se sitúen sus miembros al margen de los sistemas de protección social.

Los indicadores de la pobreza se suelen relacionar con el nivel de renta, vivienda, salud, trabajo y enseñanza. En la sociedad del “bienestar” - al menos en el Estado español- la salud y la enseñanza son consideradas derechos básicos a los que tienen acceso cualquier persona por lo que cualquier inmigrado o inmigrada, incluso los/as ilegales, pueden tener unos mínimos garantizados. El nivel de renta se suele derivar de los ingresos directos que se perciben del empleo asalariado. Los inmigrantes desarrollan, por diversas circunstancias, trabajos de baja remuneración o son las primeras víctimas del desempleo en etapas de crisis, como lo recuerdan algunos textos (13, 206), (22, 244), (22, 250); este tipo de inmigrantes “económicos” son los que vienen del norte de África (23, 280), trabajan en la economía sumergida (7, 233) o en el trabajo “negro” (22, 242).

La vivienda como espacio que satisface muchas de las necesidades de los individuos tiene como principal función el servir de residencia pero también se convierte en una circunscripción que demuestra la diferenciación y desigualdad social entre los individuos que componen una sociedad. Los inmigrantes como pobres viven en espacios pobres tanto en los países de los que proceden como en los países receptores como lo describen distintos párrafos (7, 163), (15, 165), (17, 183), (4, 223), (4, 266), (22, 88), (11, 138), (13, 201) e imágenes (27, 126), (15, 72), (27, 126), (2, 222 b) 19, 323), (19, 322), (21, 23).

La inmigración se estudia en los manuales como un “problema” social dentro de un rígido comparazón donde las coordenadas geográficospaciales prevalecen sobre cualquier otro tipo de tratamiento. Las migraciones se viven como un reajuste en la dis-



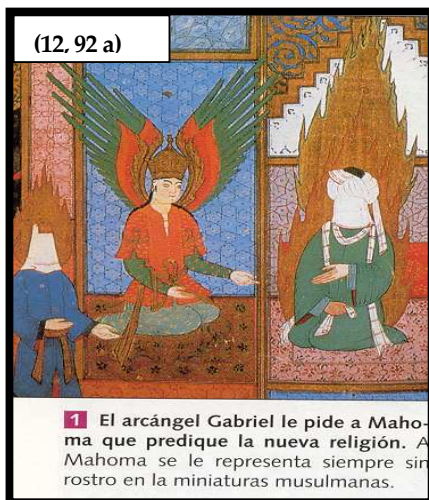
tribución de la población o como una reacción de supervivencia que les toca a otros vivir y no como una renuncia al propio individualismo o una situación relacionada con los derechos humanos.

11.2.3. Otra forma de establecer categorías

Toda imagen supone la representación de la realidad, es por tanto, una acción que supone la plasmación subjetiva de quien la realiza, dentro de unas coordenadas delimitadas por las ideas hegemónicas en el momento de su producción. Pero es también el “nicho ideal” para proyectar los estereotipos que organizan y simplifican la información del medio recurriendo a:

**La potenciación de expectativas negativas.* Convendría aclarar, cuando se habla de integración y cohesión social, a qué marco (europeo, estatal, regional) se aplica y de que forma se han de adaptar los inmigrantes a su nueva identidad.

**Generalizaciones.* Cualquier generalización es una declaración universal de aquellos aspectos comunes que identifican una obra de arte, una investigación, una religión, etc. En la ilustración




(12, 92 a) se dice a pie de foto que a “Mahoma se representa siempre sin rostro en las miniaturas”. En la ilustración (6, 132 a) puede observarse que existieron períodos en la historia donde sí se representaba el rostro del profeta.

*Simplificación excesiva de la realidad. En (16, 180) aparece el siguiente texto:

2 ORGANIZACIÓN SOCIAL Y CREENCIAS EN EL MUNDO ISLÁMICO

2.1 UN ESPACIO HABITADO POR MUCHOS PUEBLOS

(16, 180)



Individuos árabes. Existen algunas características en la indumentaria que nos permiten señalar la cultura a la que pertenecen los personajes de ambos documentos.

OBSERVA Y RESPONDE

1. Imagínate que estás en un país islámico. ¿Qué diferencias encontrarías entre las personas que veses y aquellas con las que diariamente te relacionas en tu entorno? Fíjate en los docs. 22 y 23.
2. Los que habitan estas tierras, ¿son todos de una misma religión?
3. En la actualidad, ¿se habla una misma lengua en el territorio que estamos analizando?
4. Recuerda las Unidades Didácticas vistas hasta ahora. Cita tres culturas anteriores al Islam en el Norte de África y Oriente Próximo.

“Individuos árabes. Existen algunas características en la indumentaria que nos permiten señalar la cultura a la que pertenecen los personajes de ambos documentos”.

El pañuelo árabe o Hatta es una característica de la indumentaria árabe pero es sólo una muestra tradicional. En la actualidad su vestimenta adquiere formas homologables a las europeas. La gorra militar que aparece en una de las fotografías es un símbolo que no se identifica con la cultura árabe.

*La Creación de diferencias cuando no existen. Se recurren a una posible diferencia fenotípica para enmarcar un conjunto de características físicas que sirve para diferenciar a las personas e institucionalizar la exclusión. En la editorial Bruño (87, 194) en un apartado dedicado a la tolerancia puede verse dibujada la figura de un hombre.



La intención parece ser la presentar a quién es diferente y no goza de libertad, ofreciendo un modelo cuyos rasgos físicos corresponden a una construcción estereotipada ¿a quién recuerda esta fisonomía de grandes labios y boca, nariz prominente, piel tostada, ojos pequeños, pelo...?

*La exposición de costumbres o conductas ante la evidencia de ya que no se dan o están en decadencia. En (16, 179) junto a la presentación de formas de vida que están en regresión se dice que es representativa del “mundo islámico” ¿de qué mundo se trata?.

Nómadas del desierto. Forma de vida muy frecuente en otras épocas, hoy está en continua regresión. No obstante, es una imagen muy representativa del mundo islámico



*La reproducción de estereotipos peyorativos. La caricatura de un árabe tumbado cuyas características físicas exageradas, con enormes bigotes y prominente barriga, se presenta junto a una serie de características representativas de la indumentaria árabe (babuchas y turbante) y de símbolos como la media luna. A la hilaridad que produce la presentación del personaje se une el significado del contenido de la actividad que versa sobre la reconquista. Contenido y representación se dan la mano.

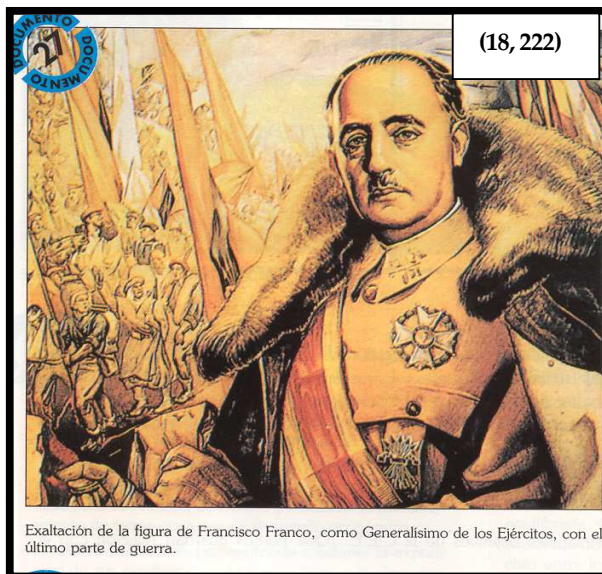


11.2.4. La mutación del enemigo

Se puede construir la imagen del “otro” por sus diferencias respecto a una identidad colectiva que se crea amenazada, (expulsión de los moriscos, reacción ante la inmigración) y también puede inventarse una misión civilizatoria para imponer a los demás las propias costumbres e intereses (colonialismo), transformar esa misión en una acción vengativa (guerra colonial), o aprovechar la imagen construida a lo largo de los siglos de un enemigo deshumanizado en beneficio propio como se va a tratar de demostrar en el presente apartado.

Cuando se consulta los temas de historia referidos al colonialismo y la República llama la atención el poco espacio dedicado a explicar el porqué de la presencia española en Marruecos y de los graves conflictos internos u externos que originó su estancia en el país vecino. Lo mismo puede decirse sobre la movilización de las tropas “moras” en apoyo de una ofensiva que iba en contra del bando republicano. Sorprende que de repente se pase en los libros de texto de historia de ver al marroquí como enemigo, al “moro aliado” del bando nacional, o al “moro fascista” de la legalidad republicana. Esa transformación que se ofrece se manifiesta de dos formas explícitas en las imágenes al aparecer el marroquí:

-Desfilando en extraña complicidad con el ejército de Franco o exaltando su figura (18, 222), (4, 76), (23, 259), (14, 264). Es una alianza que emprende una nueva cruzada contra el “rojo” que ignora la diferencia cultural y llega a mezclar los símbolos representativos de supuestas posturas (culturales) antagónicas (14, 262).



-Con fascistas y reaccionarios de dentro o fuera del país. Se añade nuevos elementos valorativos y prolonga el discurso negativo que sobre los marroquíes se había ejercido durante siglos (19, 245), (10, 195).



Las referencias a las posibles motivaciones (economía precaria, mala relación con la República, lucha contra los ateos, etc.) de los marroquíes para actuar como mercenarios en el ejército nacional se ignoran e incluso, en algunos textos, no se alude a su importante participación en la contienda

- “En términos generales, se puede decir que el alzamiento militar fue apoyado por clases –aristocracia, grandes propietarios y gran burguesía financiera e industrial-, por la mayoría de la oficialidad del ejército y la Iglesia católica que lo calificó de “Cruzada Nacional contra el comunismo ateo”. Las clases obreras fueron el soporte de la República. Las clases medias se dividieron entre los dos bandos”(18, 199).
- “Franco recibió ayuda de Italia y Alemania. Los motivos para la intervención de las dos naciones fascistas no parecen ser ideológicos sino razones de índole internacional.(...)(3, 262).
- “Los nacionales contaron con el apoyo militar y económico de la Alemania hitleriana y de la Italia fascista. Los apoyos internacionales de la España republicana fueron menores, porque los países democráticos europeos optaron por la no intervención; sólo la Unión Soviética vendió armamento a los republicanos. El número de combatientes extranjeros también fue mayor en el bando sublevado: unos 190.000 (marroquíes e italianos y , en menor medida alemanes)(...)(14, 262).

CAPÍTULO XII

Opciones culturales e ideológicas

Del sistema educativo se suele decir que debe promover aprendizajes que doten a los alumnos y alumnas de los suficientes medios conceptuales y actitudinales para poder vivir y manifestarse en el mundo e influir en él. Estos aprendizajes se mueven dentro de una serie de opciones que permiten incorporar distintas culturas y visiones de la historia o expresan deseos de homogeneización y adoctrinamiento.

Los libros de texto forman parte de ese complejo sistema de valores y actitudes que llamamos ideología y que son reflejo de la opinión de sus autores. De forma explícita u oculta, las distintas representaciones ofrecidas pueden servir a los intereses de grupos situados fuera de la escuela y se transforman en un conjunto de símbolos y visiones del mundo, ensalzando o denigrando distintas perspectivas y valores religiosos, políticos, sexuales, étnicos, de nacionalidad, etc., omitiéndose otras posibilidades e intereses y levantado barreras artificiales que profundizan las divisiones y los rencores.

12.1. Discriminación positiva

Se considera discriminación la actitud de negar a individuos o grupos la igualdad en el trato. Es un comportamiento negativo hacia los miembros de un grupo diferente basados en una serie de prejuicios y estereotipos determinados. Por consiguiente, se discrimina a un grupo cuando no se le facilita su integración social o no se les permite conservar sus costumbres religiosas y culturales, al menos aquellas que son dignas de ser respetadas.

Para materializar el ideario igualitario y combatir la discriminación es necesario crear una legislación especial que garantice la igualdad de oportunidades a los marginados. Ello supone realizar una política social que ayude a mejorar la calidad de vida de los desfavorecidos y evite su segregación pero que, a su vez, no perjudique a terceros.

La discriminación positiva en educación debe suponer, con relación al colectivo marroquí, una labor de depuración de aquellas categorías que han supuesto su menosprecio y un trabajo constante que permita la recuperación de su dignidad perdida. Fijarse en los contenidos de aprendizaje que muestran los libros de texto significa dirigir la mirada a un aspecto concreto de un mundo complejo como es el curriculum escolar que es mucho más que el conocimiento expresado en unos materiales caducos.

12.1.1. Las diferencias permanentes y hereditarias

La idea de que todos somos diversos y/o diferentes, con los mismos derechos y deberes, es un eslogan repetido tanto en la escuela como en la calle pero somos “nosotros” quienes vemos diferentes a algunos de los demás. Las diferencias son cualidades que pueden tener connotaciones negativas que en el caso de los inmigrantes han sido cuantificadas objetivamente como se ha visto: son pobres, sin trabajo ni vivienda, con distinta igualdad de oportunidades a la salud o la enseñanza, sin derechos como ciudadanos, etc. Estas clasificaciones, socialmente aprendidas sustentadas en prejuicios y estereotipos como formas de valoración, alimentan reacciones de rechazo y discriminaciones.

Doce siglos de relación con el vecino del sur ha sido un periodo más que extenso para dejar clara la morofobia existente basada en estereotipos peyorativos. No toca, aquí y ahora, explorar caminos ya abiertos por distintos autores sobre la iconografía y los insultos que al “moro” se dedica, pero es preciso aportar luz sobre si, en los libros de texto, se mantienen los equívocos imaginarios en el discurso histórico que han calado en la conciencia popular y como esa herencia perversa se ha mutado en nuevas perspectivas negativas, que en nada ayudan a establecer otros parámetros de relación entre alumnos y alumnas de distintas culturas. No es suficiente mostrar que los estereotipos son falsos sino que tienen como principal función la naturalización de las situaciones de desigualdad al seleccio-

narse características que se eligen entre muchas posibles o, simplemente, utilizando conceptos erróneos que contribuyen a crear confusión.

Si se quiere conocer las valoraciones que se hacen sobre los marroquíes en los libros de texto tendrá que perfilarse su figura para delimitar sobre quién se está hablando. En estos materiales aparecen distintos términos para referirse a las marroquíes como:

- musulmanes¹⁴⁰ o mahometanos cuando se trata de indicar su filiación religiosa como seguidores del Islam.
- Rifeños, beduinos y magrebíes según su localización geográfica.
- árabes, bereberes o berberiscos para designar su categorización étnica.
- moros, moriscos, mudéjares, sarracenos y “turcos”. Términos despectivos que han dejado de aparecer en el “lenguaje políticamente correcto” de las indicaciones de la historia actual o de la producción literaria moderna pero que se mantiene en la mente colectiva como prejuicio destilado de otras épocas donde el moro era un ser pestilente, malvado y vago, capaz de maltratar a “sus mujeres”, etc.
- inmigrante¹⁴¹, extranjero. Son términos para designar al que no es de aquí, “el que no es de casa”. Recogen en su significado una polivalente carga de prejuicios heredados y de discriminación “aséptica”, que bordean la frontera entre el lenguaje “políticamente correcto” y la designación peyorativa del diferente.

a) **Árabe y musulmán, dos términos que no deben aparecer siempre unidos**

No es fácil encontrar en los libros de texto la definición de los conceptos anteriormente subrayados y cuando aparecen se expresan en un lenguaje científico poco adaptado al nivel de los estudiantes. Así la editorial Ecir (16, 181), establece las siguientes diferencias entre los conceptos de árabe y musulmán,

“¿Cómo definir la cultura de los árabes? ¿Por el Islam o más allá de él? ¿Cuál es la frontera entre un árabe y un musulmán? Hay árabes cristianos como hay una inmensa ma-

¹⁴⁰ Los subrayados son nuestros.

¹⁴¹ De este término se informa en otros apartados y capítulos

yoría de musulmanes no árabes. Los primeros comparten con los musulmanes árabes su cultura. Los segundos, a pesar de conservar una gran cantidad de rasgos culturales parecidos a sus correligionarios árabes, que les fueron traídos por la conquista y perpetuados por la religión, presentan diferencias muy marcadas. Así, un griego ortodoxo de Aleppo (Siria) es auténticamente árabe, mientras que un musulmán sunnita de Pakistán no lo es." (ANTAKI, I., La cultura de los árabes, 1989).

para resolver después la diferencia terminológica en una actividad (16, 181)

5. Empareja los términos que guardan relación:

- | | |
|--------------|---|
| a) Musulmán. | 1) Concepto étnico (según el lugar de nacimiento) |
| b) Árabe. | 2) Concepto que alude a su religión. |

La delimitación del concepto "árabe" se realiza desde dos ángulos: se hace referencia a su situación geográfica y a la lengua que "les caracteriza". Bajo estas dos perspectivas se orienta el discurso en los manuales proyectando las siguientes valoraciones:

- "Los países árabes constituyen un grupo diferenciado dentro del mundo islámico y se localizan en el Norte de África y el suroeste de Asia.(...) **Los desiertos y estepas ocupan gran parte del territorio(...)**¹⁴² Un espacio poco poblado y diverso (...) Los países árabes forman parte de la **civilización islámica**, una vieja civilización que en la actualidad se extiende por Asia y África(...) En la actualidad, el Islam es el rasgo esencial del mundo árabe "(11, 126- 127).
- "La religión islámica y la aridez del medio geográfico son los principales rasgos comunes de los pueblos que forman parte del mundo árabe. El petróleo y el gas natural explican la riqueza económica de algunos países árabes "(8, 212) .
- "Los pueblos que integran el mundo árabe son muy variados(...) . Las sociedades de estos Estados, incluso de los más ricos sufren un importante atraso (...)" (8, 218).

Los "países árabes" aparecen en estos textos confundidos con los "países islámicos" y se les caracteriza como pueblos atrasados que viven en un medio hostil cuya posible prosperidad se debe a la suerte de poseer materias primas. Ni son árabes todos los habitantes de las regiones señaladas, ni la práctica del Islam se reduce a los países árabes, tal y como se señala en los siguientes textos:

- -"No se debe confundir el Islam con el mundo árabe, aunque naciera allí. Existen muchos países de mayoría islámica -como algunas repúblicas de la Comunidad de Estados Independientes- que no son de raza árabe "(74, 63).

¹⁴² Las letras en negrita aparecen así en el texto original

- -“La mayor parte de los habitantes de estas regiones son musulmanes, pero encontramos en la actualidad una gran mezcla de pueblos. Esta mezcla es comprensible si recuerdas el papel de encrucijada entre Europa, Asia y África que ha tenido el Oriente Próximo a lo largo de toda la Historia: muchos pueblos han pasado y se han asentado en estos lugares. Por ejemplo, los turcos no son árabes y sin embargo conquistaron estas tierras, las han dominado desde el final de la Edad Media hasta la Primera Guerra Mundial, en el siglo XX, y se asentaron en Asia Menor (actual Turquía).

Otros pueblos que ya en la Antigüedad estaban en alguna de estas zonas, tampoco son considerados como árabes. Éste es el caso de los habitantes del Norte de África (magrebíes) o de los persas, en el actual país de Irán. Al Sur de Egipto el aporte de población negra empieza a ser importante. Así pues, aunque se podría hacer alguna distinción, la población árabe propiamente dicha es la que está localizada en la Península Arábiga, hasta Mesopotamia y Siria” (16, 181).

De la península Arábiga se ofrece una visión similar a la indicada para el mundo Árabe:

(Arabia antes de Mahoma) “(...)Los habitantes de la península arábiga estaban repartidos en grupos tribales enfrentados entre sí, sin ningún poder político que los uniera. Algunos grupos eran sedentarios y aprovechaban las tierras fértiles de los oasis para practicar una agricultura rudimentaria. Otros eran nómadas y se dedicaban al pastoreo, al comercio o al pillaje (...)” (12, 92)

La pobreza es la característica principal de los moradores de este país como puede observarse en el siguiente texto.

“(...) Arabia estuvo habitada desde la antigüedad por los beduinos, un pueblo de pastores nómadas, que poseían pobres rebaños de cabras, ovejas y camellos.(...)Hasta el siglo VII de nuestra era Arabia permaneció aislada, casi sin relaciones con otros pueblos. Su cultura era muy pobre y su religión era idolátrica. Su ídolo principal era una piedra negra (quizá un meteorito), que adoraban en un santuario de la Meca “(2, 2).

No se ofrece una definición única del término musulmán y sólo aparece con su significado correcto en dos ocasiones como aquella persona “que debe orientar su vida según la voluntad de Dios” (26, 86), (74, 134). Se definen a los musulmanes como:

- Creyentes en el Islam o que tienen como referencia religiosa lo que dice el Corán (74, 60), (1, 102), (6, 136), (78, 41), (60, 201), (27, 74).
- Los que practican el Islam (78, 42).

- Los que profesan el Islam como religión indicando que hay musulmanes españoles (56, 80).
- Sometidos a Dios. (6, 136) (78, 45), (78, 47), (82, 32), (86, 68).
- Los que practican (el islamismo), que quiere decir creyentes, y también el “de mahometanos, seguidores de Mahoma” (2, 4).
- Creyente en Alá y Mahoma (86, 68).

También se les define a través de valoraciones donde juega un papel importante el empleo de recursos gráficos como puede ser la letra “negrita”:

“La España medieval **no era una unidad política**, sino un conjunto de reinos y condados independientes. Ahora bien, todos se consideraban parte de un espacio común al cual identificaban como la vieja Hispania romana y después visigoda.

Había, además, un elemento de unión entre los diversos núcleos políticos cristianos: la lucha contra un **enemigo** común, los **musulmanes** de al-Andalus, que ocupaban parte de la antigua **Hispania común**.” (21,192)

En algunos textos no aparecen las definiciones que los alumnos tienen que conocer para realizar las actividades

- Actividad: 1. “Señala las diferencias que hay entre estos tres términos: musulmán, árabe y mahometano.” (19, 277).
- Actividad 2. Analiza:
“¿En qué se diferencian los siguientes términos: islámico, árabe y musulmán?” (12, 93).

Del significado que atribuye la DRA a los términos “musulmán” y “mahometano” es fácil comprobar que los utiliza como sinónimos; recoge el uso social de ambos términos pero que no se adapta a su verdadero significado. Los mahometanos son (p. 915):

- 1- Que profesa la religión de Mahoma.
- 2- Perteneciente o relativo a Mahoma o a su religión.

El término “mahometano” suele aparecer poco en los manuales que analizamos (6, 223), (65, 105) y la explicación de su significado real únicamente se ha encontrado en la editorial SM (78, 42):

“Quien practica el islam es un musulmán (del término árabe muslim , “el que se somete a Dios”) llamarlo mahometano sería una ofensa, ya que implica un culto personal a Mahoma totalmente prohibido en el Islam.

b) El resto de términos

Los vocablos “moro”, “sarraceno”, “rifeño”, “berberisco”, etc., son palabras cargadas de agresividad, de “malos aires” repletos de estigmas negativos que han formado parte del rancio abolengo literario y popular, y que han llegado a fosilizarse en forma de estereotipos y prejuicios. En el siguiente cuadro pueden ojearse las definiciones y valoraciones que respecto a distintos términos se han realizado en los libros de texto entendiendo que cualquier definición implica ya de por sí una valoración de lo que se define.

<i>TÉRMINO</i>	<i>DEFINICIÓN Y REFERENCIA</i>	<i>VALORACIONES</i>
<i>Rifeños</i>	Se define el Rif como una “región montañosa difícil y mal comunicada” pero no se habla de sus habitantes (10, 122)	
<i>Sarracenos</i>	-Luchan contra los ejércitos cristianos (21, 206)	
<i>Magrebies</i>	-Ciudadanos procedentes del Magreb, o sea Marruecos, Argelia y Túnez (74, 63). -Población que vive en África Septentrional entre el mar Mediterráneo y el desierto del Sahara. La mayoría de la población, tanto la autóctona (berebere) como actual (árabe), es de raza blanca. En general, el idioma oficial es el árabe y la principal religión es el Islam (11, 136). -Habitantes del norte de África (16, 181).	
<i>Almoravides</i>	-Pueblo musulmán del norte de África (6, 146). -Imperio que se había constituido en África Noroccidental en la segunda mitad del S. .XI, como consecuencia de la unión de diversas tribus bereberes (21, 202).. -Eran bereberes de una tribus nómadas del Sahara (70, 8). -Guerreros de un imperio islámico que se habían formado en el actual territorio de Marruecos (2, 62) -Ejércitos del norte de África(21, 188).	-Se caracterizan por el rigorismo en la interpretación de los preceptos religiosos y por un encendido espíritu de guerra santa (21, 202). -Fanáticos guerreros islámicos (21, 202) -Temibles (21, 202). -Intransigentes (21, 202)

<i>TÉRMINO</i>	<i>DEFINICIÓN Y REFERENCIA</i>	<i>VALORACIONES</i>
<i>Almohades</i>	-Se trataba de un nuevo imperio surgido a mitad del S. XII al Norte de África (21, 20). -Imperio islámico establecido en el norte de África(2, 72). -Grupo berebere de África (12, 146-147). -Pueblo musulmán del norte de África (6, 146). -Ejércitos del norte de África (21, 188).	-Guerreros(2, 72)
<i>Mudejar</i>	-Musulmanes en territorios cristianos recluidos en barrios especiales llamados morerías (2, 77), (2, 150). -Musulmanes que habitaban tierras conquistadas por los cristianos (74, 63), (87, 93). -Musulmanes que van a continuar practicando su religión y sus costumbres en las tierras reconquistadas (6, 186), (21, 188). -Habitantes de origen árabe (36, 60). -Musulmanes bajo el poder cristiano (16, 133).	-Campesinos (6, 214).
<i>Morisco</i>	-Viejos mudéjares convertidos en cristianos nuevos (2,150), (23, 34). -Antiguos musulmanes convertidos (18, 29).	-Minoría (18, 29). -Vasallos de los nobles (23, 34)
<i>Moro/a</i>	Mora/s : "mujeres musulmanas" (69, 86)	Aparecen como: - siervos (70, 11), - sometidos (70, 28), - mano de obra barata y poco conflictiva (70, 42). - esclavos y ladrones (70, 122). -aliados de los turcos (6, 243). - perro de caza (30, 49)
<i>Marroquíes</i>	(Personas) que comenzaron a llegar lentamente durante el medio siglo de Protectorado español sobre el Rif (1906 -1956), (27, 128)	
<i>Beduinos</i>	-Pueblo de pastores nómadas (11, 53), (11, 55)	
<i>Converso</i>	- Judío o musulmán convertido al cristianismo (6, 186)	
<i>Nómada</i>	-La población nómada está formada en su mayoría por pueblos de pastores, como los beduinos en Arabia o los mongoles en Asia. Estos pueblos viven en los márgenes de los desiertos y se desplazan con su rebaño en busca de pastos, agua y sal (11, 53).	

TÉRMINO	DEFINICIÓN Y REFERENCIA	VALORACIONES
<i>Turcos</i>		- Son un peligro (19, 20). - Continuadores de los árabes (2, 7). - De sus cenizas vuelven a surgir los países árabes (4, 26). - Consideración de horda ¹⁴³ (53, 97). - Piratas (23, 79).
<i>"Mascarats"</i>	- Ejércitos de moriscos en tiempos de las Germanías (revuelta valenciana del siglo XVI) (6, 215)	
<i>Muladies</i>	- Mozárabes convertidos al Islam (12, 97). - Hispanovisigodos convertidos al Islam (16, 121), (16, 125).	

Valoraciones sobre los marroquíes

12.1. 2. La lengua árabe

El origen de la lengua árabe aparece en los libros de texto de forma confusa y ligada al Islam (16, 182):

"Dicen los árabes que Adán, el primer hombre, se expresaba en árabe cuando vivía en el Paraíso. Después de la culpa, la lengua original se alteró dando nacimiento al arameo. Sólo Ismael, hijo de Abraham y de Agar, conservó la lengua de Dios... Tal es la primera pre-tensión. La lengua no es de los hombres es de origen divino."

I.Antaki. *La cultura de los árabes*

o como lengua que se habla en los países que pertenecieron al Califato(2, 7):

"Gran parte de los territorios del antiguo Califato forman en la actualidad Estados independientes, de lengua árabe y religión islámica, en África y Asia, que reciben el nombre de países árabes "

¹⁴³ Entre los significados que el *Diccionario actual de la lengua española* (1990). Barcelona. Bibliograf, pág. 864 atribuye a la palabra horda encontramos: 1. Comunidad nómada que se distingue de la tribu por el carácter rudimentario de los vínculos sociales y espirituales que unen a los grupos familiares que la integran. 2. Grupo de gente armada que no pertenece a un ejército regular. 3. Grupo de gente que vive y actúa sin disciplina ni moderación.

Se resalta la figura de Alfonso X el Sabio como impulsor de la Escuela de Traductores de Toledo (33, 21), (41, 71), (50, 67) pero no se indica que la lengua árabe, era la lengua de la cultura y que mayoritariamente eran los textos originales árabes los que se traducían a lengua romance para su posterior traducción al latín.

Al hablar de las familias lingüísticas se suele ignorar la existencia de la familia semítica formada por el árabe, hebreo y etíope (46, 30), (47, 44), aunque otros libros de texto si que la mencionan (40, 67) e incluso se refieren a ella con cierta extensión:

“El alfabeto más antiguo, constituido por 22 letras consonantes (no había vocales) es el semítico septentrional (Palestina y Siria), que tiene algo más de treinta y cinco siglos - algunos sitúan su nacimiento alrededor del 1700 a. de C.-, del que derivaron los alfabetos hebreo y árabe (también estos transcriben sólo las consonantes: las vocales sólo se representan opcionalmente), y también el fenicio.” (39, 90).

Se ve la lengua árabe como algo propio de la sociedad marginada (70, 132).

“ La existencia de una lengua - la algaravía- diferente a la de la sociedad dominante, creo que constituía un signo indiscutible de la identidad nacional a la que pertenecían los mudéjares y los moriscos. Hay que tener en cuenta, en esta afirmación, que utilizo siempre los términos “nación” y “nacional”, no en su sentido actual, sino en los propios de la época medieval”. (Dolors Bramon).

y a pesar de tratarse de una lengua utilizada por los antepasados y tener en la actualidad una amplia vigencia en otros países, no se comenta su proceso de evolución excepto en un único manual (16, 182):

“ (...) El árabe clásico era uno de los dialectos que se hablaba en tiempos de Mahoma en la Península Arábiga. Estrechamente ligado a la religión, fue difundido por donde se extendía el Imperio islámico. En el Oriente Próximo las lenguas preislámicas han desaparecido prácticamente todas.

Con el correr de los siglos, debido a su amplia expansión, se dividió en una multiplicidad de dialectos, a los que se añadieron algunas lenguas que sobrevivieron (el farsi o persa) u otras que se incorporaron a estos lugares (el turco).

El árabe actual es bastante diferente del árabe clásico. Algunas de sus características son las siguientes:

- Se escribe de derecha a izquierda.
- Sólo escriben consonantes, lo que exige un buen dominio de la lengua para poder realizar una correcta lectura. Incorporan alguna vocal cuando puede producirse una confusión.”

El prestigio de una lengua no tienen relación directa con el número de hablantes que la utilizan, como se recuerda en alguno de los libros consultados (58, 148), pero la mayoría de editoriales ofrecen un “ranking” de las lenguas más habladas sirviéndose de cantidades muy dispares: así el árabe se habla en el mundo por 202 millones de personas (39, 232), (40, 49) o 130 millones (58, 122). En el caso del español se resalta “su posición” en la lista de los idiomas más utilizados y se hacen “cábalas” sobre los incrementos futuros (39, 232):

“Entre las lenguas del mundo con mayor número de hablantes, la nuestra ocupa el cuarto puesto (el segundo entre las occidentales): (...).Hablan español, pues, más de trescientos cincuenta millones de personas en todo el mundo (algunos aseguran que se aproxima a la cantidad de cuatrocientos; así aparece, por ejemplo, en un informe emitido por la Universidad de Washinton en 1993). Se espera que en el año 2025 supere la cifra de quinientos millones.(...)”

La valoración del legado lingüístico árabe se realiza en función de la “huella” que ha dejado en el castellano:

- Acusándole de la ruptura o fragmentación sufrida por el latín en la Península (40, 129), (41, 30), (46, 68), (48, 131).
- Como un préstamo al que no se concede especial relevancia debido a que procede de una lengua extranjera que “no es la nuestra” (39, 31), (40, 129), (42, 241), (47, 126), (49, 117) (50, 36) (58, 293) o cuya influencia no es digna de resaltar (71, 162):

“La grafía h (ache) es muda y, en consecuencia, no corresponde a ningún fonema; se conserva en muchas palabras por razones etimológicas, como pasa en castellano y en algunas otras lenguas románicas para recordar a los hablantes que en sus orígenes, griegos, latinos o de cualquier otra procedencia estas palabras se pronunciaban con un fonema inicial generalmente aspirado, que ha caído con el paso de los años (se citan a continuación ejemplos de palabras incluidas algunas de procedencia árabe)”.

- Considerándola como una aportación especialmente relevante que merece consideración:
 - “Los largos siglos de presencia musulmana en la Península dejaron huellas profundas en múltiples aspectos de nuestra realidad histórica. Poseedores entonces de una cultura superior a la europea los árabes legaron al castellano más de cuatro mil palabras.” (42, 246).
 - “El contacto con lenguas de reconocida tradición escrita (árabe, hebreo y latín) supuso un acicate para la evolución del castellano y contribuyó a su enriquecimiento léxico”(47, 55).

- “El elemento árabe es, después del latino, el más importante del vocabulario español. Un hecho de esta naturaleza demuestra con creces hasta qué punto lo árabe es esencial en nuestra cultura (...) EL Islam, De. Acento, Madrid, 1994 (74, 65).
- Como una lengua que desapareció de la península absorbida por el castellano (40, 148) o como una influencia de un pueblo que nos invadió y permaneció en un territorio que no era el suyo durante siete siglos (49, 116).

La influencia de la lengua árabe se observa en general como algo de escasa importancia y se reduce su aprendizaje a unas serie de arabismos apenas enumerados. Si se resalta, sin embargo, el uso del castellano en Marruecos y en el antiguo Sahara español (32, 226), (40, 149), (46, 69), (48, 131). También se concede poca importancia a la herencia árabe recibida por la lengua valenciana y a la relación establecida entre ambas, limitándose los manuales a señalar los préstamos de la lengua semítica recibidos (67, 127), (67, 142), (67, 136), (69, 163), o el carácter de lengua marginada que poseía durante el siglo XIV (70, 28):

“Las disposiciones oficiales, mientras tanto, distinguían sólo entre el latín y el romance vulgar -que comienza a llamarse valenciano por aquel tiempo-, ignorando completamente el árabe que hablaban los moros sometidos”

La vigencia de la lengua árabe como lengua viva a la que poder hacer referencia apenas aparece. Su presencia tiene relación con:

- Las características que posee un candidato al presentar su currículum (57, 216).
- la “gracia” que pueda tener una manera de hablar (58, 121):

“ En Marruecos, Argelia, Tunez, Libia y Egipto hablan árabe. Si diversas personas de cualquiera de estos países nos explicasen el mismo chiste en árabe, seguramente no sabríamos decir quien es el más gracioso. En cambio un marroquí posiblemente hubiera dicho que el más gracioso hubiera sido el de Egipto, porque dicen que la manera en la que hablan el árabe en Egipto es muy graciosa. Como vemos eso de la “gracia” que pueda tener una manera de hablar no es un hecho nada objetivo” .

- Un factor de discriminación o motivo de guerra (85, 58):

(...)“En síntesis, Norte y Sur, Islamismo y cristianismo, ricos y pobres, Frente Islámico y Ejército Popular, lengua árabe y lengua inglesa, y la sequía extrema y continuada son las raíces de la guerra, la desesperanza y la muerte que reinan actualmente en el país.

(...) a todo ciudadano se le exige hablar la lengua árabe y poseer el certificado de estudios islámicos para poder tener un puesto en la sociedad." (G. Zubeir Wako, arzobispo de Jartum).

- El derecho que tienen los inmigrantes de aprender su lengua de origen (26, 17):

" Activ. 3: Piensa si estás de acuerdo con las siguientes propuestas y por qué. Expón argumentos, evita los tópicos y piensa las consecuencias:

A los inmigrantes (africanos, por ejemplo) se les debería garantizar el aprendizaje de su lengua de origen (árabe, por ejemplo) en los centros donde estén escolarizados."

12. 2. Distintos puntos de vista sobre un mismo fenómeno cultural

Uno de los principales elementos que configuran una sociedad democrática moderna radica en la posibilidad que existe en su seno de establecer debates que permitan participar, con opiniones diversas y a veces antagónicas, a cualquier ciudadano y ciudadana.

En la escuela, la expresión de puntos de vista encontrados o con distintos matices ayuda, a los alumnos y alumnas, a comprender mejor las distintas parcelas de las que se nutre la realidad y a fortalecer el poso variable que constituye sus campos de reflexión. La controversia o la exposición desde distintos ángulos de un mismo fenómeno económico, histórico, político, etc., tiene que ser una estrategia repetitiva, que los autores de los libros de texto deben emplear, si de verdad se quiere ayudar a quien los ojea a participar en una sociedad donde el respeto a las opiniones de los demás sea un destacado hábito democrático a desarrollar.

12. 2. 1. ¿Un olvido intencionado?

Los ochos siglos de cultura hispanomusulmana han debido de dejar por fuerza su huella en la literatura medieval y en el legado histórico artístico transmitido. Se cuentan con las suficientes fuentes históricas para ofrecer un mismo acon-

tecimiento desde distintas perspectivas. Si como aparece en la historia la Península estaba dividida en dos zonas culturales (la formada por los reinos cristianos y la andalusí), al marroquí, árabe, musulmán...se le debería de describir bajo orientaciones más o menos distanciadas según el ángulo crítico desde las que se escribieron los distintos documentos en cada cultura.

Las escasas referencias que se conceden a los textos escritos de autores marroquíes, árabes y/o musulmanes, con relación a aquellas que pueden agruparse bajo la capota de la influencia "cristiana", presenta un fuerte desequilibrio a favor de estas últimas:

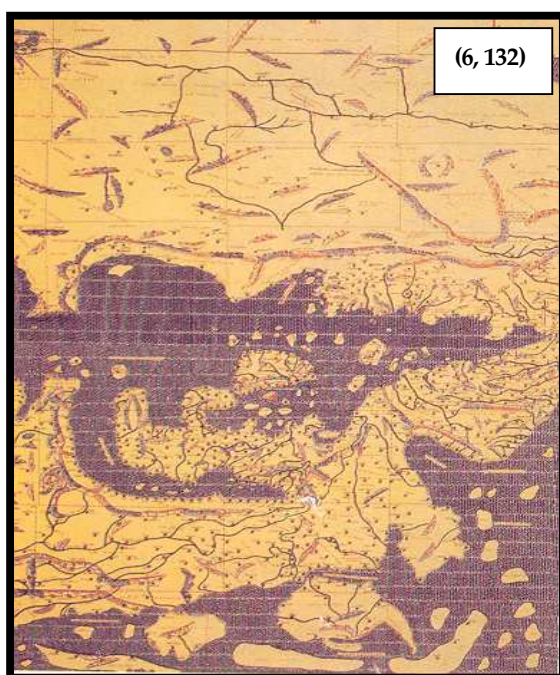
Ref.	Texto escrito	Contenido
(2, 12)	Pacto entre Abd al-Aziz y el noble visigodo Teodomiro	Derechos que mantienen los visigodos y tributos que deben pagar
(2, 75)	Carta de Ibn Almira, historiador nacido en 1186 en Alzira	La conquista de Valencia: "...(los cristianos) enseguida silenciaron el llamamiento a la oración de la mezquita y arrancaron de su cuerpo el hálito de la fe musulmana..."
(6, 145)	Las condiciones de capitulación de Teodomir y Abd al-Aziz	Condiciones de capitulación de Teodomiro
(6, 147)	Al-Ruzafí, el mejor poeta valenciano árabe	Los jardines de Ruzafa
(6, 175)	<i>Bayan al Mugrib</i> , de Ben Idhari	Crónica musulmana sobre la conquista de Valencia por el Cid a quien se le acusa de tirano y torturador
(6, 179)	<i>Documento sobre la artesanía valenciana. 1285</i>	Documento de compra-venta entre un "sarraceno" y Arnau de Castellar
(12, 99)	AL- Jushani <i>El libro de los jueces de Córdoba</i>	Audiencia de los jueces en la mezquita para impartir justicia
(12, 129)	Ibn al-Athir (1160-1233), <i>Historia perfecta</i>	La conquista de Jerusalén por los musulmanes
(12, 152)	Al-Idrisi, <i>Descripción de África y de España, siglo XII</i>	Toledo vista por los musulmanes
(12, 156)	<i>Abd Al-Basit, 1465</i>	Granada vista por un viajero musulmán como un país delicioso y amplio

Ref.	Texto escrito	Contenido
(12, 129)	Ibn Al- Athir (1160-1233), <i>Historia perfecta</i>	La conquista de Jerusalén: "... los francos masacraron a los musulmanes de la ciudad durante una semana..."
(12, 157)	<i>Código de Yusuf</i> , siglo XIV	Acceso y compostura en los templos: "...Se prohíbe la reunión de personas de diferentes sexos y edades...y se reservará un lugar apartado para las niñas y las doncellas, las cuales concurrirán cubiertas con sus velos y con la debida compostura"
(12, 158)	Ibn Abi Zar. <i>Rawd al-Qirtas</i> , siglo XIV	Acciones de saqueo del ejército cristiano
(16, 102)	Tratado de Paz entre Teodomiro y Abd al- Aziz	Documento de no-agresión y respeto a las creencias de los visigodos
(16, 192)	Ibn Luyun, S. XIV	Descripción de una casa de campo por un granadino del s. XIV
(16, 198)	<i>Muqqadima</i> , libro III Ibn Jaldún (S. XIV)	El poder
(29, 172-173)	Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	Historia del sueño de un califa
(31, 96)	Anónimo: <i>Romance de Abénamar</i>	Moro de la morería- Mentira es una villanía
(36, 51 a)	Ibn Gàlib al-Russafí	Poema. Que bella es Valencia
(36, 51 b)	Ibn al-Abbar	Nostalgia de la Valencia musulmana: "¡ Acudid a Valencia con vuestros jinetes".
(50, 69)	Anónimo: <i>Las mil y una noches</i>	El cuento de la lechera
(55, 197)	Ibn Hazm de Córdoba: <i>El collar de la paloma. Tratado sobre el amor y los amantes</i>	Poema de amor
(59, 172)	Ibn Al-Abbar	¿Qué será de Valencia después de la derrota ante Jaume I?
(65, 48)	Anónimo: <i>Las mil y una noches</i> .	Simbad el Marino un hombre de extraordinaria fortuna que vivía en Bagdad
(70, 6)	Ibn Amira: Poema "A la pèrduda d' Alzira"	No volveremos más a ver el Xuquer azul
(70, 94)	<i>La història de Jacob Xalabín</i>	Como Alí Paixá (visir) salva la vida de Jacob Xalabín

No se exponen fragmentos que reflejen posturas encontradas o visiones distintas sobre un mismo acontecimiento excepto en (12, 129), en el que se ofrece opiniones distintas del enfrentamiento entre los reinos cristianos y musulmanes.

excepcionales los documentos que reflejan la vida cotidiana de esta época o las composiciones populares musulmanas y las pocas obras literarias que aparecen, tienen carácter nostálgico o mágico.

Rara vez se exponen en los manuales como perciben los demás, los individuos con otras culturas, el mundo y frecuentemente sólo existe un lenguaje, el lenguaje etnocéntrico, para explicar los acontecimientos.



Este mapa árabe del siglo XI ilustra la visión que los musulmanes tenían del Mediterráneo y del espacio europeo. En los mapas árabes el sur se representaba en la parte superior

Ese etnocentrismo hace que se siga utilizando mayoritariamente la proyección cilíndrica de Mercator para representar la superficie de los continentes a pesar que se reconozca en los libros de texto (17, 31), (8, 154-155), (15, 28), que otras representaciones (Peters o Lambert) proyectan una imagen más aproximada, y menos interesada, de las proporciones continentales.

Si en la representación cartográfica se beneficia la propia imagen negando otras lecturas, algo similar ocurre con la forma de comprender el tiempo en las distintas culturas. La cronología islámica se rige por el comienzo de la era musulmana, que tuvo lugar el 16 de julio del año 622 de la era cristiana, y la traducción de fechas de uno a otro calendario es algo complejo debido, entre otros factores, a que los meses en la era musulmana son lunares (25 a 30 días). En pocas ocasiones (2, 4), (12, 64), (20, 194-197), se ofrecen explicaciones sobre las distintas formas que tienen las personas de medir el tiempo y son abrumadoramente mayoritarias las referencias a períodos de la historia o el uso de líneas de tiempo que emplean como eje orientador el nacimiento de Jesucristo.

Cualquier tema controvertido también puede ser discutido desde puntos de vista distintos aunque no necesariamente signifique que pueda participar los protagonistas implicados en las cuestiones que se suscitan. Se puede establecer un debate en los libros de texto sobre el colonialismo, por ejemplo, y a pesar de que

figuren como voces ausentes los colonizados se reflejen puntos de vista críticos a la colonización que partan de los propios colonizadores. El nivel de confrontación de ideas es poco utilizado en los manuales y apenas se han encontrado expresiones que señalen pensamientos divergentes sobre un mismo tema.

Dimensión controvertida	Opinión inicial y autor	Ref.	Desacuerdo con la opinión inicial y autor
"Reconquista" de Valencia	Valencia es nuestra y no vamos a hacer ningún daño a los musulmanes <i>Llibre dels fets del rei en Jaume</i>	(2, 75)	Nos han dicho que solo tenemos una alternativa: "morir o perder la libertad o bien marcharos" Carta de Ibn Almira
Colonialismo	Las razas superiores tienen el deber y el derecho de civilizar a las inferiores Discurso de Jules Ferry	(3, 135)	El colonialismo es al abuso "puro y simple de la fuerza que da la civilización científica sobre las civilizaciones rudimentarias" Réplica de Georges Clemenceau
Guerra entre civilizaciones	Las distinciones más importantes entre los pueblos son las culturales Samuel P. Huntington	(13, 39)	Las diferencias entre civilizaciones no tienen porque significar conflicto y violencia Carlos A. Zaldivar
	Los verdaderos conflictos en el mundo actual no son debido a razones de diferencia cultural William Pfaff	(13, 39)	
Colonialismo	(África) "es un mundo despiadado, y por primera vez sentimos odio hacia la canalla asquerosa y voraz que lo habita." Relato de Stanley	(9, 97)	Queríamos darle la bienvenida pero "escupieron hierro contra nosotros(...) No llegaba un hermano, sino el peor enemigo de los que ha conocido nuestro país". Relato del cacique Mojimba a un misionero varios años después.
Colonialismo	La fundación de una colonia es la creación de un mercado Discurso de Jules Ferry pronunciado a la Cámara de Diputados de Francia, 1885	(23, 157)	"He tenido un sueño. Por fin se habla en la Tierra de justicia para las razas sometidas y para los pueblos vencidos...". Paul Vigné d'Octon, <i>Los crímenes coloniales de la Tercera República</i> , 1911

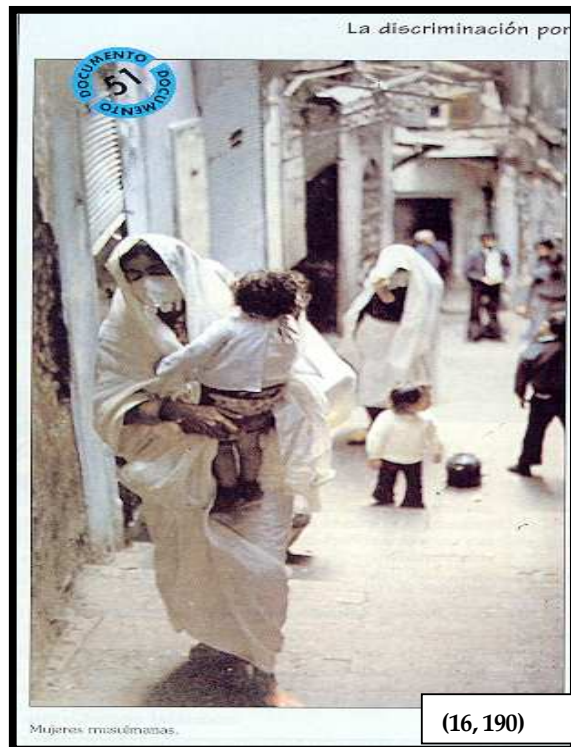
12.3. Desarrollo de orientaciones no sexistas, pacifistas, relaciones de clase y de poder

Los libros de texto, como elementos materiales que forman parte de un sistema educativo, son "correas de transmisión" de un determinado mundo de ideologías y valores que se transmiten a las nuevas generaciones y que frecuentemente suelen coincidir con los pareceres que poseen grupos religiosos, políticos y económicos que ostentan el poder. Del análisis de estos materiales puede entenderse como los grupos hegemónicos comprenden e integran a otros pueblos y culturas o como perpetúan y manipulan la imagen de los más "desgraciados". Se presenta a continuación el análisis de diversos contenidos referidos a la mujer musulmana, la expulsión de los moriscos y el tratamiento del racismo como tres ejemplos que ilustran y sirven de justificación a determinadas formas de actuar o hacer que conforman una manera de pensar que interesa mantener.

12.3.1 Una mujer típicamente islámica

No se puede llegar a entender los conflictos que surgen en el ámbito escolar que se derivan de la relación entre aprendices de distintas culturas si no conocemos las dinámicas internas, que como las de género, se producen en el interior de cada una de ellas. El mantenimiento de ciertas manifestaciones en los manuales referidas a la situación de la mujer en el mundo islámico no ayuda precisamente al conocimiento de una cultura de la que se quiere, al menos, informar.

De la misma forma que no existe una mujer típicamente cristiana, tampoco se puede hablar del prototipo de mujer musulmana por tratarse de una generalización que no res-



ponde a una visión exacta de la realidad. A pesar de que la situación de la mujer musulmana cambia de acuerdo con la sociedad en la que vive y de haber más de medio centenar de países donde el Islam es la religión oficial (además de existir minorías islámicas repartidas por medio mundo), se le sigue asociando a su figura el tópico del velo; prenda que por cierto es propia de las mujeres de ciudad. Es frecuente recurrir a imágenes de mujeres de Irán o Afganistán como prototipo de mujer musulmana o a presentar instantáneas donde su figura aparece totalmente vestida (10, 286), (10, 287 a), (10, 287 b), (10, 309), (13, 189), (14, 138), (14, 177), (21, 186), (25, 133), (27, 198), (54, 114), (87, 307), (74, 63 b), (49, 25), (11, 138), (43, 136).



(16, 191)

Exterior de una casa en una ciudad islámica. Observa en ella la ausencia de ventanas abiertas a la calle.

Otra generalización excesiva que se produce respecto a la idea de socialización femenina reside en el mensaje de “reclusa del hogar” (15, 174), (16, 191) y que sólo se dan, como ciertas, en la actualidad en algunos países pero no en todos.

Exterior de una casa de una ciudad islámica. Observa en ella la ausencia de ventanas abiertas a la calle

La valoración de la mujer musulmana como un ser inferior debe de haber contagiado la opinión de algunos de los autores, al considerarla que es un objeto como puede observarse en una actividad propuesta en el área de lengua y literatura valenciana de la editorial SM¹⁴⁴

(69, 86)

ACTIVITATS

1 Escriu el nom dels objectes que representen els dibuixos següents:

Escribe el nombre de los objetos que representan los dibujos siguientes

¹⁴⁴ En esta actividad los alumnos deberían diferenciar palabras que suenan en valenciano igual o de manera parecida.

a) La herencia del Islam

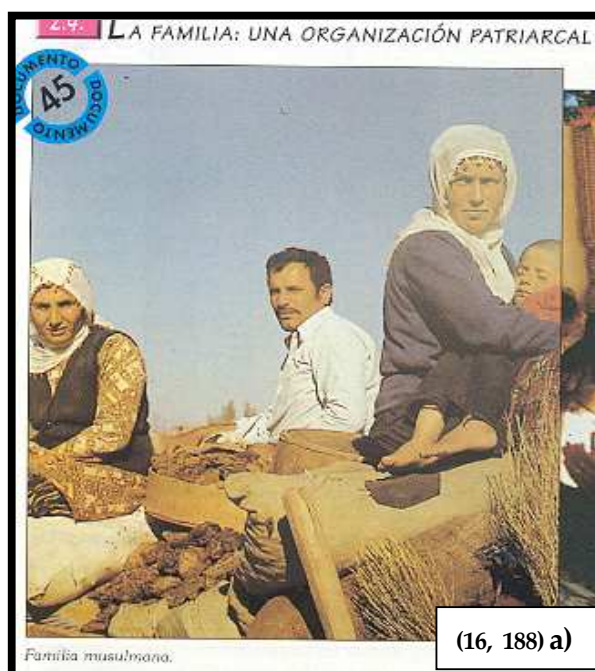
Si nos trasladamos en el tiempo, el Islam supuso un nuevo sistema de organización social, espiritual y política respecto al que funcionaba en la sociedad preislámica. Mejoró la posición de la mujer al regular su papel en una sociedad donde estaba sometida a todo tipo de abusos.

La interpretación inmovilista que algunos sectores musulmanes hacen del Corán, como ley fundamental del Islam, es una posición interesada para perpetuarse en el poder. También se equivoca quien presenta el libro “sagrado” como un producto estático no adaptable a los “nuevos tiempos” como ocurre en algunos libros de texto en los que se transcriben ciertos pasajes que indican la inferioridad de la mujer y se indican conductas de maltrato si no son obedientes (6, 135), (16, 190). La búsqueda de argumentos a favor de la inferioridad de la mujer también puede encontrarse en la Biblia aunque se da por hecho que la mejor forma de interpretarla supera su lectura literal.

Las dificultades de la inserción social de la mujer en el mundo árabe y musulmán se ha debido fundamentalmente a las ideologías oficiales y a una forma de organización social como es el patriarcado donde se le ha visto únicamente como madre y esposa:

El papel de esposa se inscribe en los manuales dentro de un mercado matrimonial poligámico o endogámico que escasamente se da en la actualidad como se reconoce en alguno de ellos (16, 188). La familia musulmana puede ser de cualquier tipo. No existen prescripciones acerca de la forma organizativa que debe adoptar, ni críticas a la familia nuclear.

Familia musulmana



El papel fundamental asignado a la mujer en el mundo subdesarrollado, como lo recuerdan algunos manuales (4, 204), (8, 17), es el de tener hijos. La ele-

vada tasa de crecimiento demográfico no sólo esta relacionada con las normas del matrimonio árabe, que facilita la entrada temprana de la mujer a esta institución o mantiene la creencia de que una familia extensa es una bendición de Dios, sino más bien al elevado índice de analfabetismo que afecta especialmente a la mujer y a la progresiva mejora de las infraestructuras sanitarias y avances médicos que han hecho disminuir las tasas de mortalidad. Apenas se han encontrado referencias al esfuerzo realizado por algunos países (incluidos entre ellos Marruecos) por moderar el crecimiento demográfico e implantar un modelo de planificación familiar.



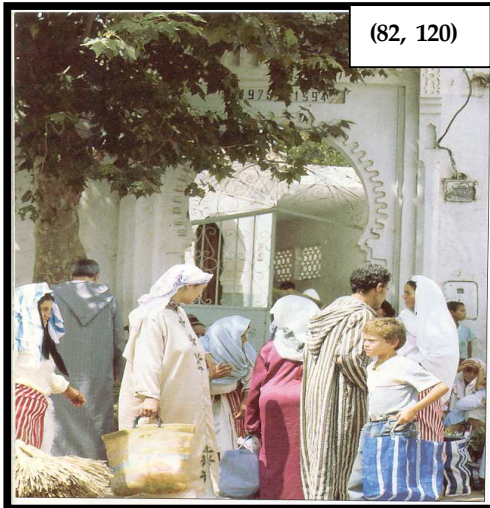
<p>Poco a poco, en el Tercer Mundo los nuevos contraceptivos sustituyen las técnicas tradicionales –abstinencia periódica, matrimonio no consumado, etc.–. Los estudios muestran como los métodos son utilizados por las mujeres con mayor nivel educativo preferentemente en las ciudades donde están más informadas y más influenciadas por nuevas actitudes</p>	<p>Cartel propagandístico de Colombia a favor del control de natalidad con inclusión de imágenes sugerentes para su rápido comprensión por parte de todo tipo de personas (alfabetas o analfabetas)</p>
--	---

También se asocia a la sociedad musulmana su falta de progreso social por mantener el régimen familiar poligámico. En (82, 120) aparece la imagen de unos ciudadanos marroquíes y se plantea a los alumnos la realización de la siguiente actividad:

Varios sociólogos han afirmado que las sociedades formadas por matrimonios donde existe la monogamia han progresado más que las que practican la poligamia.

- Buscad información y anotad los nombres de países y sociedades actuales en los que se dé la monogamia y en los que se dé la poligamia.
- Anotad argumentos, hechos, ejemplos... que demuestren o desmientan las afirmaciones de dichos sociólogos.
- Una vez realizadas las actividades anteriores, podéis entablar un debate.

Realizándose en otro texto la siguiente afirmación:



“A través de los textos bíblicos antiguos, sabemos que los padres casaban a sus hijos **sin consultarles**; que se prohibían matrimonios con extranjeros; y que existía **la poligamia**, favorecida por el deseo de ser una familia poderosa. Así, personajes bíblicos como *Abraham* o *David* tuvieron varias mujeres o concubinas.

Posteriormente, la poligamia que en los tiempos más antiguos era una práctica común, desapareció. Solo el matrimonio **monogámico** reúne las características que Dios pide.” (82, 121).

Junto a la religión, el concepto de familia ha sido un factor importante para mantener la fortaleza de las estructuras patriarcales y legitimar la superioridad del hombre. La familia árabe y/o musulmana es representada en las imágenes bajo distintas caras, bien apareciendo implícitamente incluida dentro de un modelo familiar pobre y de extensa prole que bajo el rótulo de países subdesarrollados o africanos se le compara con el modelo de familia occidental moderna, burguesa y con pocos hijos (4, 178), (15, 159), (20, 53), o bien, estando representada por la imagen típica de familia numerosa (13, 89).





(4, 178)

1 Observa las fotografías y establece diferencias entre las dos familias.
 ● ¿A qué tipo de país (del mundo desarrollado o subdesarrollado) crees que corresponde cada una de estas familias? Razona tu respuesta.
 ● Explica las diferentes características que corresponden a cada tipo de familia que aparecen en las ilustraciones.

Observa las fotografías y establece diferencias entre las dos familias.
 - ¿A qué tipo de país del mundo desarrollado o subdesarrollado crees que corresponde cada una de estas familias? Razona tu respuesta

En otras imágenes aparecen algunas mujeres alrededor de una figura masculina que destaca como elemento central del grupo o en actitud vigilante (74, 134), (27, 198).



(74, 134)

b) Una lectura etnocéntrica

La extendida pretensión de considerar la cultura propia como el centro del universo puede observarse en la lectura que se hace de la progresiva emancipación de la mujer occidental con relación a la versión “subdesarrollada” experimentada por la mujer en otras culturas y sociedades.

El grupo social más “alto” entre las mujeres del Tercer Mundo es el de aquellas que viven en una reclusión total en su casa (mundo musulmán)

2.4. LA DONA I LA INFÀNCIA

LA DONA A LA LLAR

DOCUMENT 36

El grup social més "alt" entre les dones del Tercer Món és el d'aquelles que viuen en una reclusió total a la seua casa (món musulmà).

El següent grup és el de les dones que tenen sola el seu càrrec les faenes de casa, la cria d'animals domèstics i diversos treballs d'artesania utilitària. Per aquests treballs no reben cap diners. Aquest és el model de la dona camperola d'Amèrica Llatina i l'Índia.

El tercer grup és el de les dones que ajuden els seus marits al camp (dones d'Àsia).

El quart grup, el que es troba en la pitjor situació, el formen les dones que han de mantenir-se elles mateixes i a les seues famílies virtualment soles (Àsia i Àfrica)

EL TREBALL DE LA DONA NO ESTÀ RECONEGUT

Les estadístiques nacionals solen ometre el treball de les dones en parlar de la població activa.

A Bangladesh, 9 de cada 10 dones treballen en l'agricultura.

A Àfrica, les dones realitzen entre un 60 i un 80% de les feines del camp.

A Àfrica, les dones són responsables, almenys, de la meitat de la producció d'aliments.

(15, 174)

Esta lección etnocéntrica omite información sobre la evolución del papel a lo largo de la historia de la mujer musulmana¹⁴⁵, de su decidida participación en los movimientos nacionalistas y de su contribución actual en el mundo laboral, que está suponiendo una revolución soterrada de la estructura familiar patriarcal en muchos países al romper con la división sexual del trabajo.

Para los autores únicamente han existido en occidente los movimientos feministas y sólo de esta zona se cuenta la larga odisea de las mujeres por alcanzar el reconocimiento y la igualdad que merecen (14, 56-59), (14, 138-139), (9, 68-69),

La igualdad, una carrera de fondo
En España las mujeres son el 50 % del sector público, el 58 % de los universitarios y el 53 % del mercado laboral pero a las mujeres aún les toca casi el 100 % del trabajo doméstico.

La mujer es la principal víctima mundial del odio y la intransigencia
La violencia doméstica, a menudo espectacular, pero igual de importante, y que se da tanto en países desarrollados como en el informe. En países tan diversos como El Salvador, Perú, Irlanda, Marruecos y Rusia, y atribuida a motivos tan distintos como el abuso del alcohol, el abuso moral o religioso del país o incluso la tradición, el acoso de una mujer física o mentalmente es una práctica cotidiana.
El País

El 30 % del joven empresario son mujeres
GONZALO P. POSSEBERA.
Son la prueba fehaciente de un fenómeno que ha nacido con los jóvenes. El 30 % de los afiliados a la Asociación de Jóvenes Empresarios (AJE) son mujeres. De este porcentaje, el 2 % tiene menos de 20 años, y el 90 % abarca edades comprendidas entre los 20 y 30 años.
Aunque tienen todo en su contra (la mayoría ha comenzado sus negocios con préstamos y subvenciones) y el fantasma de la crisis las amenaza día a día, han conseguido crear riqueza y puestos de trabajo por todo el mapa nacional.
El País

Lee detenidamente y reflexiona sobre los documentos que te presentamos en estas páginas.

¿Qué piensas tú sobre las funciones que desempeñan hombre y mujer en el hogar?
¿Crees que la educación transmite la desigualdad tradicional entre hombres y mujeres?
¿Podrías citar alguna de las discriminaciones que sufre la mujer en gran parte de la tierra?
¿Cuál era la posición legal de la mujer en la antigua Roma?
¿Qué opinión tenía Napoleón de la mujer?
¿Hasta cuándo no se reconoció en España el derecho de la mujer a votar?

(7, 25)

(9, 258-259), (10, 308-309), (25, 132-133), (27, 198-217). En las imágenes se sitúa a las mujeres de otras latitudes repetidamente en el papel de madres y de seres explotados en el hogar o fuera de él (20, 60), (27, 199), (27, 200), (17, 248 a, b, c), (17, 249, a, b) o se las compara con el prototipo de mujer empresaria occidental que ha alcanzado las más altas cotas de realización y éxito social y es dueña de su propio destino, a pesar de que se reconozca en algunos manuales que “les queda mucho por hacer” (8, 256 a, b). Conviendría recordar que, salvando las distancias entre

“ambos mundos”, la participación política y de toma de decisiones de la mujer en occidente sigue siendo inferior a la del hombre, que son objeto de discriminación en el mercado laboral y que es el núcleo de población más afectado por la pobreza y la marginación, todo ello sin hablar de la negación en la práctica de sus derechos de igualdad por motivos tradicionales o religiosos.

¹⁴⁵ Como excepción a este silencio se ha encontrado en (6, 154) un breve texto que alude a los derechos de la mujer de Al-Andalus muy superiores a los que se les reconocen actualmente en algunos países musulmanes y en (14, 138) a la participación de la mujer en los movimientos independentistas en algunos países en vías de desarrollo.

12.3.2. De la relación entre culturas

Una forma de relacionar y comparar las distintas culturas y de desbrozar sus límites, de modo que no aparezcan como “entes autónomos” con una identidad particular, es recurrir a proyectos de vida en común que se mantienen a través de la historia y que se ubican en un determinado territorio. La geografía y la historia, por tanto, pueden ser dos disciplinas que se utilicen como instrumento para hacer que los individuos sientan que forman parte de un proyecto comunitario que les sitúa y/o les sirve para distinguirse de otra realidad.

a) Una visión de Marruecos. El aprendizaje escolar de la geografía

En los contenidos de los libros de texto no sólo se valora otras gentes y culturas, sino que se construyen determinadas visiones de los demás países y de sus moradores. Esa descripción de otras personas y lugares ayuda sin duda a establecer por comparación, los propios códigos e identidades colectivas y por tanto a fijar ciertos límites y dotar de unidad a lo que se considera como cultura “propia”. La presentación de la imagen del otro, en su entorno vital, contribuye también a la formación de actitudes respecto a la diversidad y al desarrollo de comportamientos nuevos o utilizados antaño.

La geografía es una disciplina que favorece la creación de ciertas actitudes para conocer e interpretar el entorno más próximo y otros espacios geográficos a través de la observación de paisajes, representaciones a cartográficas y uso de estadísticas. También facilita el aprendizaje de las actuaciones humanas, de los comportamientos demográficos y de las relaciones entre diversas tendencias, globalizadoras y locales, que afectan a los ciudadanos y a la homogeneización de sus culturas. No se ha encontrado ningún apartado extenso¹⁴⁶ en el que se tenga como referencia central a Marruecos, a pesar de la importancia que se concede a las relaciones con este país, aunque si existen descripciones relativamente extensas de países arabomusulmanes cercanos o se recurren a clasificaciones o conceptos como el “Tercer Mundo” o “países subdesarrollados”, en los que se recogen un conglomerado muy amplio de diversas naciones cuyas características particulares se difuminan.

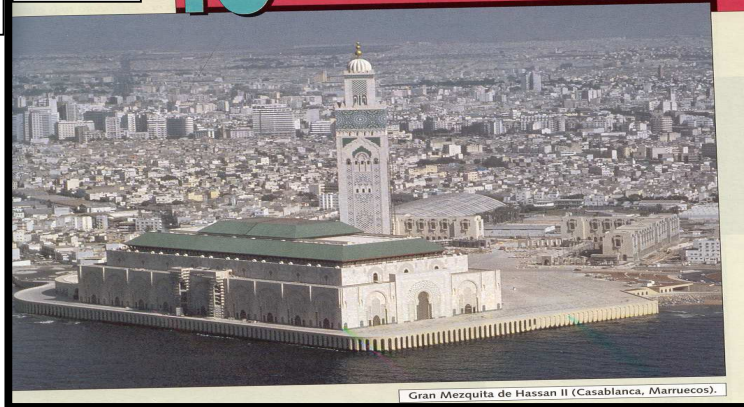
¹⁴⁶ Que supere la página

Al país magrebí se le ve como un espacio geográfico próximo a la península ibérica pero se les sitúa en órbitas económicas y culturales totalmente distintas. España es Europa y Marruecos, África.

Gran Mezquita de Hassan II (Casablanca, Marruecos)

(11, 133)

10 África, el continente olvidado



Gran Mezquita de Hassan II (Casablanca, Marruecos).

Se fija repetidamente la localización de ambos estados a través de mapas y se establece su posición (entendido este concepto como sistema de relaciones) y emplazamiento (asentamiento territorial). Del eje europeo o africano se suele pasar a otro sistema clasificatorio en el que el termino “país” aglutina descripciones geográficas homogéneas atendiendo a su paisaje, clima, crecimiento de población, etc.

Pocos kilómetros (12, 7) separan Europa (España) de África (Marruecos) en el Estrecho de Gibraltar. En esta fotografía de satélite, puedes apreciar diversos aspectos (...)



(15, 8)

Con menos frecuencia se habla de España y el Mediterráneo. Las relaciones entre los países del Mediterráneo se suele presentar como muy conflictiva, tanto en el pasado como en el presente (17, 283-288), pero no se señala su importancia estratégica mundial ni el abismo cultural, político y económico existente entre los países ribereños que se mantienen en el tiempo, fruto de distintos intereses de diversos países ajenos a los de la región.



El espacio africano está habitado por seres primitivos a los que se le asocia hambrunas y enfermedades endémicas o están en pie de guerra constante. Junto a la narración de conflictos y datos cuantitativos negativos se les representa en imágenes de paisajes yermos, donde el nomadismo y el caravaneo son las ocupaciones de sus habitantes (2, 3), (5, 41), (5, 61), (5, 67), (5, 68 a), (5, 68 b), (7, 35), ((8, 218 b), (11, 52), (11, 58), (11, 126 A), (16, 173), (16, 174), (16, 175), (16, 179 a), (16, 179 b), (16, 189), (17, 86), (21, 246), (21, 156), (49, 183), (55, 56). Son imágenes que demuestran la soledad de sus protagonistas, la fuerza opresiva de la naturaleza, el transcurrir por un camino que no se sabe donde termina ni donde empieza. Es un enfoque monocorde, sin matices donde se incluye a Marruecos dentro de una totalidad continental a pesar de que, como se reconoce en algunos mapas, es un país con parecidas condiciones naturales (climatológicas, de vegetación, etc.) a la mitad sur española (15, 94). Hasta su independencia, esta nación mostraba autosuficiencia alimentaria, incluso, exportaba cereales aunque mantenía una estructura prácticamente feudal en el reparto de sus tierras y en la distribución del agua que se ha mantenido hasta la actualidad.

En los libros de texto apenas se reflejan las transformaciones de los espacios agrícolas, industriales, de servicios etc. y cuando se hace se presentan como fruto de la aplicación de técnicas modernas sin relación con el progreso social de quien las utiliza,

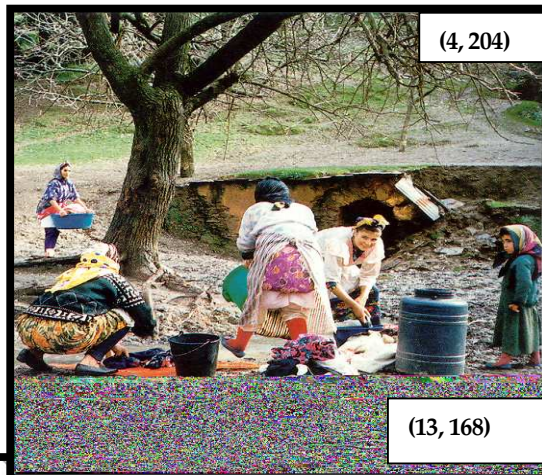
Gran oasis en Marruecos. Las técnicas modernas de captación han permitido que grandes extensiones antes no aptas para ningún tipo de cultivo, puedan dedicarse a agricultura especializada



Se articula un discurso único sobre el “mundo marroquí” a través de la iconografía. Un discurso donde se destaca:

a) lo negativo

→ carencia de los servicios sanitarios esenciales.



Observa la fotografía.



Niños marroquíes haciendo teselas para mosaicos.

• Responde:

- ¿Qué están haciendo esos niños: jugando, estudiando, trabajando...?
- ¿Sabías que, según UNICEF, el número de niños que trabajan en el mundo se sitúa en torno a los 250 millones? ¿Qué opinas sobre el trabajo infantil?

← En Marruecos existe explotación infantil.

No se explica que en un mundo globalizado los países más pobres únicamente pueden ser competitivos por el bajo costo de su fuerza de trabajo. Tampoco se cuenta que los principales beneficiarios, además de las arcas del propio país, son las multinacionales y que la explotación infantil aunque en menor medida existe en muchos países llamados civilizados.

→ se consumen drogas. Marruecos es uno de los principales productores y exportadores mundiales, sino es el principal, de resina de cannabis (13, 26). Un consumidor de esta droga en este país magrebí se arriesga a penas de prisión pero existe un acuerdo tácito entre autoridades y consumidores que legaliza su uso. Sin embargo en muchos países europeos no se penaliza el consumo individual y se ha iniciado un proceso dirigido a encontrar un frágil equilibrio entre el tratamiento y la discriminación de los consumidores de drogas.



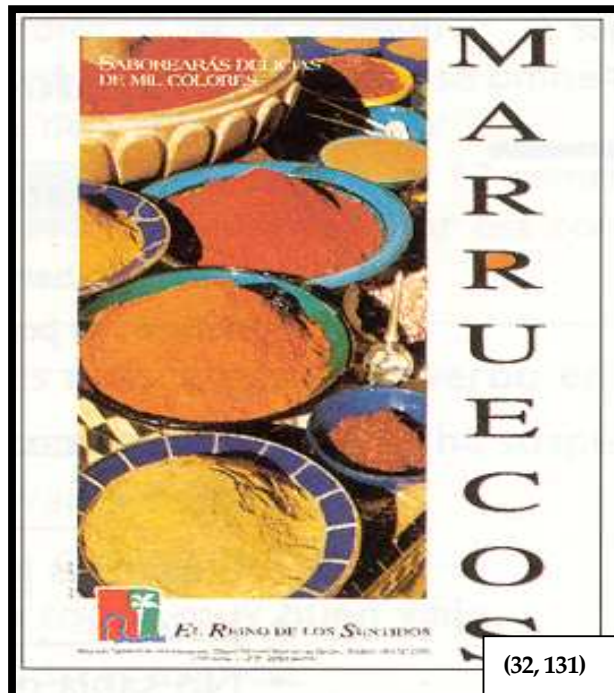
(26, 139)

b) las representaciones típicas y tópicas.

Las personas se apropian del mundo a través del lenguaje. Ese tejido verbal que son los tópicos sustituyen a las realidades. Los tópicos, como los tabúes y los prejuicios, forman parte del vocabulario de las gentes que reordenan las concepciones de lo que les rodea.

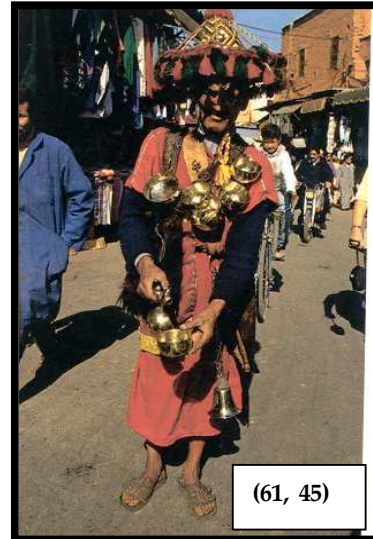
→ Marruecos: "país de contrastes", "País de los sentidos" "El más cercano de los países lejanos".

Saborearás delicias de mil colores
MARRUECOS
El Reino de los Sentidos



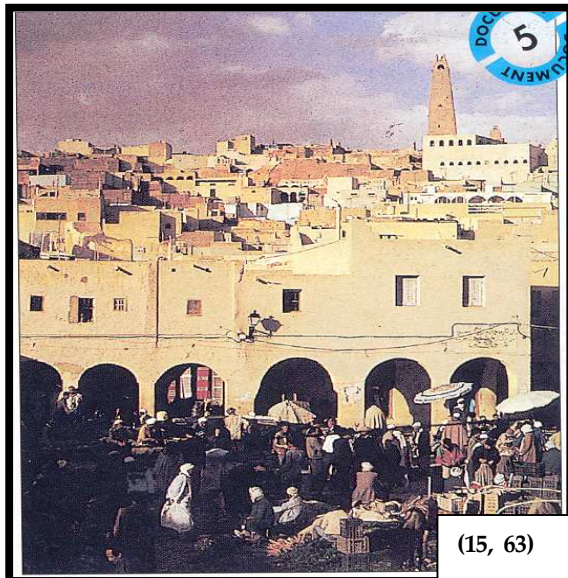
(32, 131)

→ La producción artesanal o las representaciones folclóricas dejan de ser algo anecdótico para convertirse en estos tiempos en elementos de identificación o resistencia cultural frente a lo externo.



La representación de las ciudades como ordenadoras del espacio geográfico es también una muestra de ese tipismo que se quiere proyectar. En el análisis efectuado no hay representaciones de aquellas partes de las ciudades que corresponden a la proyección de un sistema urbano moderno. Se ven a transeúntes en medinas (6, 60), (11, 138), (11, 133), (21, 139 b), (15, 63), (16, 195), (70, 7), (71, 148), (82, 120) o en espacios arquitectónicos por los que no pasa el tiempo. En (15, 63) se

presenta la misma fotografía tomada de una ciudad árabe que en (16, 195), sólo que, en la primera instantánea, se sitúa como ejemplo de ciudad de la edad media y la segunda, es reflejo de la vida social en la actualidad



En la **Edad Media** (siglos V a XV) fueron las ciudades árabes las más importantes. En torno a la mezquita gira la vida religiosa. Las calles son estrechas y desordenadas. Cada familia construye su casa sin una planificación previa. En la planta baja tenían pequeñas tiendas y al barrio comercial se le llama zoco, como el de esta ciudad norteafricana

Se insiste en el trazado irregular y de calles estrechas de las ciudades musulmanas como si fuera un trazado propio de las ciudades árabes cuando es un fenómeno generalizado a todo tipo de ciudades, ya que, éstas, evolucionan desde una estructura básica con muy pocas funciones a otras con un funcionamiento mucho más complejo. La Medina es el resultado de la concepción de un espacio urbano que gira alrededor de las edificaciones más características (mezquita, alcazaba), en la que la calle se contemplaba como un espacio que permite el acceso a la vivienda familiar.

b) El espacio de la historia

La historia reflexiona sobre las causas y consecuencias de los fenómenos históricos para conocer el funcionamiento de la sociedad en el pasado permitiendo a los estudiantes que adquieran los aprendizajes necesarios para establecer un análisis crítico de la realidad. En lo que respecta a las relaciones con Marruecos existe un desenfoque permanente en la narración de los hechos y procesos sociales más relevantes, cuando no un olvido intencionado.

La relación política, social y cultural de los pueblos peninsulares desde hace 12 siglos - momento del inicio de la España musulmana- es objeto de atención de los manuales. De la reelaboración que se hace en los libros de texto de esa historia puede proyectarse la idea de identidad nacional (o identidades nacionales) consagrándose “verdades” que hacen renacer rancios prejuicios que convierten al moro permanentemente en el “enemigo vigente”. No es nuestro objetivo retrotraernos en el tiempo y analizar un periodo de la historia que abarca más de un milenio, ni ofrecer en las siguientes páginas una narración sobre las huellas del legado árabe musulmán que impregnan “nuestra” cultura. Nos fijaremos más bien en como se transmite a los estudiantes la idea de aceptación del otro, observando como se describe en los manuales dos episodios: la expulsión de los moriscos y la narración de las relaciones durante el protectorado español en Marruecos.

b.1) La expulsión como medida satisfactoria

Los manuales escolares al referirse a la expulsión de los moriscos ofrecen un doble lenguaje complementario:

A) En el texto escrito¹⁴⁷ se analiza las causas y consecuencias del éxodo musulmán. Su marcha se dice que se debe a:

- la presión popular al ser los moriscos colaboracionistas de los piratas que asediaban las ciudades del litoral (70, 123).
- una sociedad preocupada por la unidad religiosa (87, 93), que tenían una cultura, lengua y religión diferentes (6, 253) y era “una comunidad no integrada” (36, 60).
- su consideración social al vivir como esclavos y a veces “la única salida que tenían era, frecuentemente, robar” (70, 122).
- el choque entre dos sociedades: “la de los cristianos viejos y la de los cristianos nuevos -los moriscos- que hasta entonces habían convivido más o menos en paz” (23, 35).
- que los moriscos son “una minoría inasimilable y odiada” (19, 46) y a sus contactos con el mundo musulmán norteafricano (19, 52).
- una situación derivada de la decadencia política del siglo XVII (41, 237).
- la posible alianza entre los moriscos con los turcos y al odio acumulado de la población que contemplaría la expulsión como una medida popular “que sería muy aplaudida” (6, 243).
- la idea de que la asimilación forzosa, a la que se les había sometido, fue un rotundo fracaso debido a que los moriscos “siguieron la norma coránica que permite a los creyentes que viven en un territorio hostil practicar externamente una religión mientras que en su interior sigan siendo musulmanes” (2, 150).

Las consecuencias que se derivan de la expulsión pueden verse en:

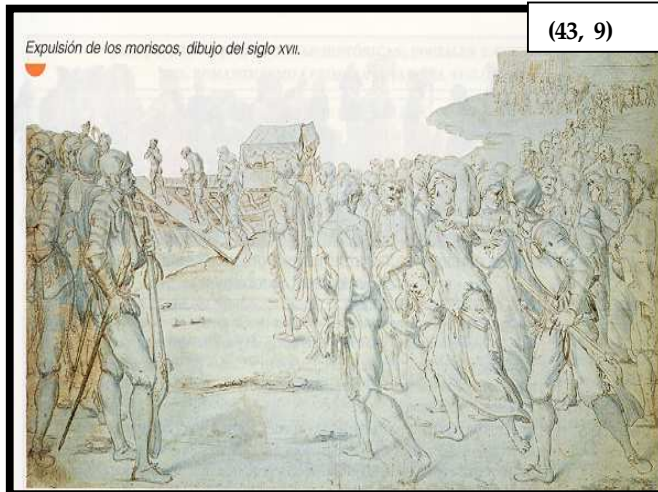
- La reducción demográfica (2, 172), (23, 36).
- Un enorme quebranto para la población y la economía valenciana pero para “algunos nobles, gracias al apoyo real, lograron hacer frente a sus numerosos problemas” (19, 52).
- La grave crisis económica y social (19, 58).
- La grave pérdida de la población campesina y de artesanos (6, 242).
- Su repercusión en la agricultura valenciana (70, 132), (31, 170).

¹⁴⁷ La mayoría de referencias se inscriben en textos referidos a la Comunidad Valenciana y a un escenario histórico que se deriva de la revuelta de las Germanías.

- La disminución de la población activa, la necesidad de importaciones agrarias y artesanales y en la pérdida de riqueza de muchas zonas (6, 253).

Se culpabiliza a la víctima de su propia desgracia, es más, se les acusa de que las consecuencias negativas de su drama las pagaron quienes forzaron su salida.

B) La imagen - acompañada a veces de un breve texto - se utiliza para expresar el drama vivido por los expulsados o para destacar las diferencias culturales que éstos mantenían con el resto de españoles. En el primer caso se trata de reproducciones de obras en las que apenas se distinguen las figuras que se representan, bien por su estado de conservación o su reproducción deficitaria (43, 9), (6, 242), (70, 123), (23, 35), o debido a su reducida proporción que apenas deja ver la obra (27, 143), (87, 93), (19, 46), de modo que es difícil apreciar su sufrimiento.



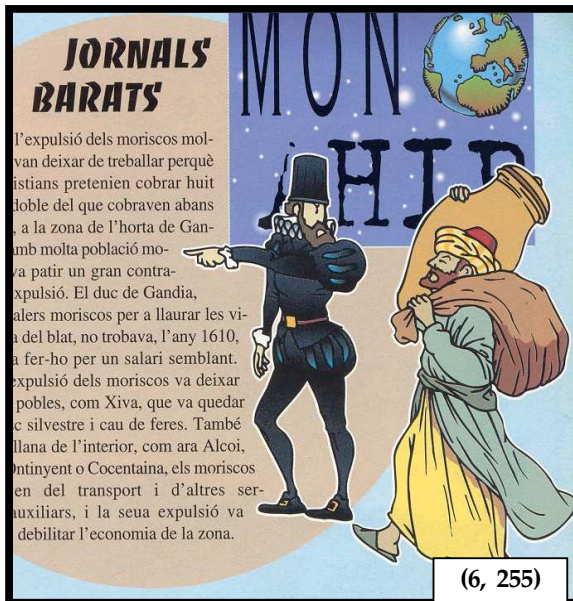
La vida y costumbres de los moriscos se muestran como algo distanciado de lo que se consideraba un comportamiento social normalizado. Una buena parte de los moriscos expulsados estaban plenamente integrados en la "lengua y la cultura española". En las imágenes aparecen como diferentes por:

✓ su vestimenta,

Los moriscos se distinguían por su indumentaria (con influencia musulmana) y por su trabajo en el campo; eran excelentes agricultores sometidos a nobles latifundistas. Poblaban preferentemente Andalucía, Valencia y parte del valle del Ebro



✓ el trabajo que desempeñan y el salario que perciben. Trabajaban como agricultores, mercaderes, pescadores, apicultores, artesanos del cuero, zapateros, carniceros, acemileros, panaderos, veterinarios, etc.



Jornales Baratos

Después de la expulsión de los moriscos en muchas fincas se va a dejar de trabajar porque los jornaleros cristianos pretendían ocho "pagas" al día, el doble de las que cobraban antes los moriscos(...) se ocupaban del transporte y de otros servicios auxiliares, y su expulsión va a debilitar la economía de la zona



✓e incluso por sus hábitos aunque sean éstos bien vistos hoy en día.

Contra los moriscos y el baño

El año 1566 el rey Felipe II va promulgar una orden por la que se obligaba los moriscos a abandonar sus costumbres y a comportarse igual que los cristianos(...) Quedaba prohibido bañarse y, para asegurarse que esta orden se cumplía se habían de destruir todos los baños de las casas moriscas. También tenían prohibido tener esclavos negros.

Algún manual muestra lo que decían los textos de la época para comprender bien la actitud de los moriscos ante su asimilación forzosa. Se les desprecia no tanto por el quebranto que pueden producir en la cohesión social, sino por el hecho de ser una especie de "falsos ciudadanos".

"...las familias moriscas bautizaban a sus hijos y les asignaban un nombre cristiano, pero, a continuación, les lavaban la cabeza para borrar el símbolo del sacramento y les ponían un nuevo nombre árabe y olvidaban el cristiano. También celebraban dos matrimonios, el musulmán y el cristiano.

Los moriscos redujeron algunas prácticas religiosas, como la celebración de fiestas musulmanas, y pocas veces realizaban la oración cinco veces al día. Sin embargo, mantuvieron las prohibiciones alimenticias y respetaban el ayuno: cuando se les ofrecía carne de cerdo,

alegaban estar saciados y, cuando se les invitaba a beber durante el mes del Ramadán, contestaban que no tenían sed, aunque su cuerpo estuviese empapado de sudor” (2, 150-151).

1 ▶ Además del episodio de las Germanías, en la Valencia del siglo XVI hubo otros problemas más permanentes como el fenómeno el **bando-lerismo, la piratería turca** y **sobre todos** de los musulmanes norteafricanos (**berberiscos**) y la persistencia de una importante minoría no asimilada, los **moriscos**, en conexión con los anteriores problemas.



(19, 34)

Un par de imàgenes referidas al bautismo forzoso (2, 150), (6, 214), otra al documento de destierro (6, 243 b) y, algunas otras, a monarcas y nobles que participaron en la expulsión cierran un discurso de condena que puede resumirse en otra

imagen cuyo significado se aclara, en caso de dudas, por el texto que le acompaña (19, 34).

Mención especial merece el paralelismo que se establece, en el libro de 3º de ESO de la editorial SM, entre la expulsión de los moriscos y el exilio que padecen algunas personas en la actualidad, sólo que, en este último caso, el papel de expulsados lo representan unos inmigrantes argelinos indocumentados que son “identificados por la policía”.

En el seu poema a la pèrdua d'Alzira, el poeta àrab Ibn Amira es queixa de la distància que el separarà de sa casa en el futur. Forçats pels cristians, els homes dels cabells rojos, els àrabs, que havien treballat les terres valencianes i les havien fetes produir, se n'han d'anar. La lectura de la premsa ens ajudarà a comprovar que, en l'actualitat, algunes persones viuen en una situació semblant a la que descriu el poeta alzireny. L'exili i el distanciament són, encara, un dels problemes més greus que ha d'afrontar la humanitat.



(70, 6)

Contra l'expulsió dels argelians

La Mesa d'Entitats de Solidaritat amb els Immigrants presentarà demà, davant de les Corts Valencianes, un manifest contra les expulsions d'immigrants algerians indocumentats que han sigut identificats per la policia als carrers de València. En l'escrit, que ha sigut distribuït aquest matí entre els mitjans de comunicació, l'entitat demana al Parlament autònom que es paralitzen les expulsions en tràmit i que s'autoritze la residència als algerians que ho demanen.

EL PAÍS, 9 de desembre de 1997

b. 2) La conflictividad ignorada

Las relaciones entre España y Maruecos se caracterizan, como parece indicar los numerosos vínculos históricos y geográficos que mantienen en estos dos últimos siglos, por continuos altibajos que impiden la normal colaboración entre dos países que son vecinos y que necesitan entenderse. La situación bélica vivida desde la segunda mitad del siglo XIX, hasta el primer tercio del XX dejó paso, después de la independencia marroquí, a periodos de crisis en las relaciones bilaterales que distan mucho en la actualidad de haber desaparecido.

Como se ha visto, se dedica muy poco espacio a la etapa colonial en Marruecos. Es un episodio de la historia española que se quiere ignorar y que se conoce a través de las consecuencias que supuso diversos acontecimientos que se produjeron en el interior del país (Semana Trágica, actuación de Primo de Rivera, etc) o por conflictos bélicos con los marroquíes (Batalla de Annual, inicio de la Guerra Civil española, desembarco de Alhucemas). El mismo tipo de atención se presta en las imágenes referidas a esta época y sólo se ha encontrado una ilustración donde los marroquíes aparecen como colonizados por el poder francés (3, 132). En esta ilustración se recoge la idea

Áfricanista de una Francia protectora que tutela el progreso y el conocimiento de unos marroquíes que aparecen como desvalidos y atrasados.



En otra imagen (10, 122), se representa al general O'Donnell charlando con el sultán marroquí. No se sabe muy bien quién puede ser el sultán, pero no hay dudas de quién es el general y su relevancia entre las figuras que están presentes.



De la etapa colonial en pocos textos aparece el nombre de Abd el-Krim (10, 122), (18, 193), (3, 139), (9, 152), destacada figura del movimiento de resistencia marroquí cuya labor la tomaron como modelo otros movimientos independentistas. No ocurre lo mismo con los líderes independentistas de otros países como Gandhi, Nasser o Nehru, que aparecen con cierta asiduidad. Atención distinta merece dos páginas dedicadas a el-Raisuni, figura que es presentada como "celebre moro", "enemigo - aliado" o "jefe de varias tribus musulmanas de Marruecos (10, 176-177)", con quien "el gobierno español había conseguido firmar una alianza". Se pretende que los alumnos traten de conocer como se rea-

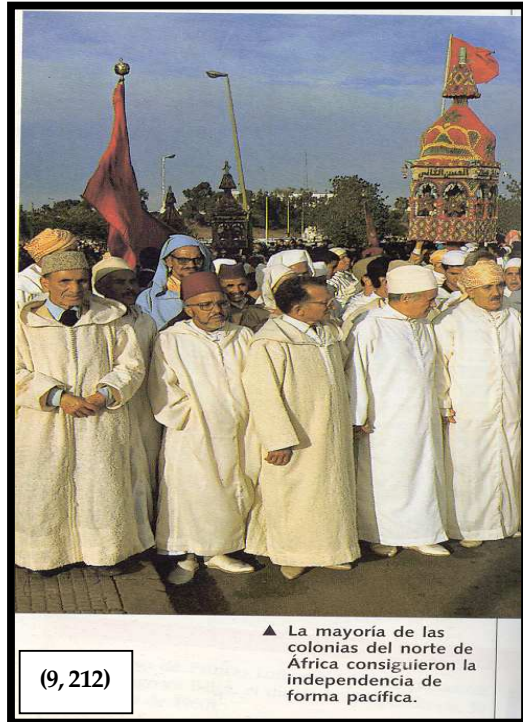


liza el análisis de las características de una fotografía y utilizan para ello una instantánea que se reprodujo en un periódico de Madrid en 1922 (10, 176).

La independencia marroquí se presenta como un acontecimiento pacífico, casi una cesión voluntaria por parte española, cuando en realidad es el final de un proceso que supuso una pérdida enorme de vidas de marroquíes y de españoles, y el comienzo de la resolución de otras asignaturas pendientes como Tarfaya (1968), Ifni (1969) y Sahara (1975).

Después de 1956 los contenciosos territoriales han enturbiado las relaciones entre España y Marruecos : Ceuta y Melilla, Las Canarias, las islas próximas a la costa del Rif, forman parte de la reivindicaciones territoriales permanentes del nacionalismo marroquí que se une a la controversia entre los dos países a propósito del Sahara occidental.

El tratamiento que se da precisamente al conflicto de la que fue colonia española permanece inmóvil en la época de su cesión a Marruecos: se ve como algo inevitable ante la reclamación por Marruecos “que tuvo que repartirse entre aquel país y Mauritania”(19, 298); no se informa de la situación de su población, ni de los conflictos que se han generado de una situación tan tensa que enfrenta a varios países. Son muy pocos los ejemplos donde se habla del conflicto como una ocupación marroquí (10, 146), o se utiliza la leyenda que acompaña a una foto (10, 242) para señalar la oposición de los habitantes de este territorio.



(9, 212)

▲ La mayoría de las colonias del norte de África consiguieron la independencia de forma pacífica.



(10, 242)

La población saharauí se negó a aceptar el reparto de su territorio entre Marruecos y Mauritania y proclamó su independencia de forma unilateral.

algo inevitable ante la reclamación por Marruecos “que tuvo que repartirse entre aquel país y Mauritania”(19, 298); no se informa de la situación de su población, ni de los conflictos que se han generado de una situación tan tensa que enfrenta a varios países. Son muy pocos los ejemplos donde se habla del conflicto como una ocupación marroquí (10, 146), o se utiliza la leyenda que acompaña a una foto (10, 242) para señalar la oposición de los

habitantes de este territorio. España se lleva bien con sus vecinos y las tensiones

son mínimas (17, 284), reconociéndose “que los mayores roces políticos se dan con su vecino Marruecos, por la cuestión de la reivindicación de las plazas de Ceuta y Melilla”, apenas se discute el conflicto y sitúan a estas plazas en poder español ya desde el siglo XV (2, 112), (17, 283), como enclaves españoles en el norte de África (8, 269) o como puertos francos (23, 206).

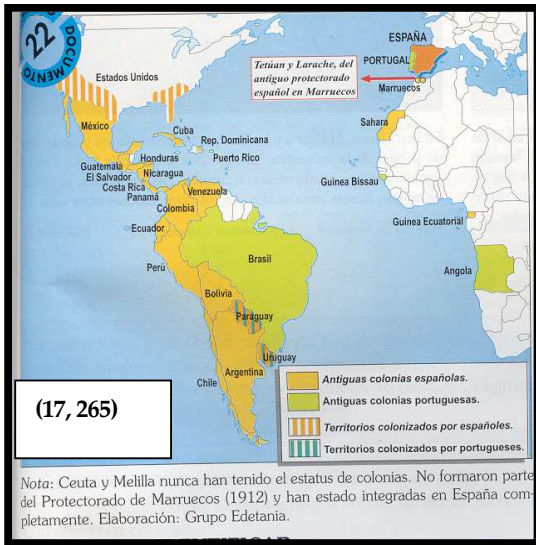
Las imágenes -en concreto la cartografía- se erigen en interlocutores válidos del pensamiento de los autores y sitúan a los alumnos ante una realidad actualizada que no se describe en los textos escritos:

- ✓ El Sahara tan pronto se incluye como parte integrante de Marruecos (18, 254), como se representa independiente (1, 129).

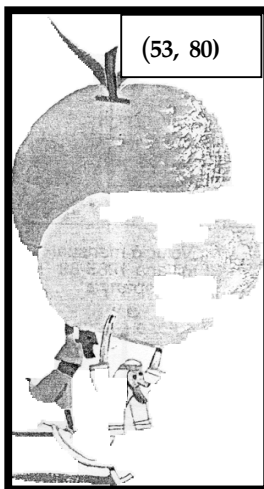


- ✓ A Ceuta y Melilla se les presenta como Comunidades Autónomas (11, 199), como territorios que no han sido nunca considerados colonias (17, 265) o estaban incluidos ya en Europa en el siglo XI (16, 104),





o se recuerda al alumno su pertenencia, por si no lo tiene claro (15, 108)



Las referencias a las relaciones comerciales especialmente referidas a la pesca son constantes, contemplándose como un problema difícil de resolver (17, 285), (17, 286) (17, 120), (11, 96), (11, 188), (11, 202), (13, 84), (8, 46), (13, 221). La exportación de productos agrícolas es ventajosa respecto a la mayoría de países del mediterráneo, tan sólo produce inquietud Marruecos (53, 80).

12.3.3. La ideología racista: un sistema que otorga privilegios

La estratificación en clases sociales, junto a la diferenciación por género y la estructuración en grupos étnicos o “raciales”, constituyen los tres aspectos básicos sobre los que se organizan y jerarquizan las desigualdades en la mayoría de sociedades. Estos tres ámbitos están relacionados, de forma que la contemplación de uno sólo de ellos, permite una visión incompleta de la realidad. Anteriormente se ha visto que la inmigración pobre -así es presentada en los libros de texto-, está constituida por actores que representan todo aquello que supone marginación y carecen de poder. Por otra parte, el inmigrante no es presentado en los libros de texto como un ser inferior, al menos de forma explícita, sino como un ser diferente. Este status diferencial que genera segregación o explotación, puede entenderse como una forma de racismo.

Se han encontrado numerosas referencias a la relación existente entre la inmigración y el racismo. La orientación general es tratar el tema desde un ángulo descriptivo donde se contemplan distintos conceptos como el racismo y la xenofobia para explicar la discriminación social que sufren las minorías (8, 254), (28, 95), (27, 140), (25, 68), (56, 48) o como un tipo de intolerancia (87, 199), (59, 112). Incluso son objeto de atención central en algunos manuales como ocurre en el área de Valenciano de la editorial Marfil (56, 48-59), en el que se dedica especial atención a los aspectos actitudinales críticos del contenido ideológico de las obras literarias o en el área de Lengua y literatura de la editorial SM (2º) (34, 114-131). No se ha encontrado la denuncia explícita del concepto de raza (ni de su origen y proceso histórico), como un sistema de clasificación de los seres humanos que únicamente sirve para promocionar y exagerar las diferencias entre los individuos. A pesar de tratarse de un concepto arbitrario, subjetivo, acientífico y con distintos significados sociales, se sigue utilizando en los libros de texto como puede verse en el texto e imágenes que siguen:

1- Es manifiesta la existencia de individuos y grupos en la sociedad que se ven privados de los medios básicos para su desarrollo personal por diversos motivos:

✓ Porque pertenecen a una raza distinta (gitanos, negros, magrebíes, asiáticos, hispanoamericanos, etc.) (25, 69) aunque pocas páginas después se dice:

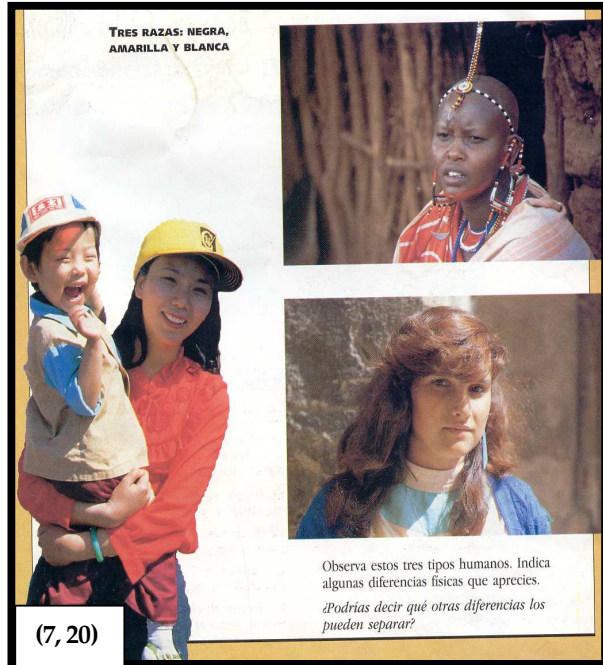
“Hoy sabemos que **las diferencias físicas** entre grupos humanos **no comportan diferencias psicológicas ni mucho menos diferencias morales**; ni siquiera es correcto hablar de «razas» humanas, pues los grupos de población no son distintos, sino continuos; es decir, las diferencias físicas se derivan de la consanguinidad de la población y de la adaptación medio. Además, al hablar de razas, reparamos unas divergencias físicas concretas, no en todas, y en

unas precisamente y no en otras; por ejemplo, reparamos en el color de la piel y no en el del pelo" (25, 74).

✓ Por su aspecto físico. El aspecto físico se puede establecer como una diferencia que separa a las personas (7, 20).

¿Podrías decir que otras diferencias los pueden separar?

El racismo como ideología relativa a las "razas" funciona como valor discriminatorio entre los humanos y establece una relación de causalidad entre el "ser biológico" y el "ser cultural". Es una doctrina donde se percibe "al inferior" como una amenaza asociada a los sentimientos de superioridad para mantener ciertas prerrogativas. Precisamente la utilización de la raza como hecho diferencial es utilizado en la expresión iconográfica como un recurso poderoso para expresar la idea de diversidad utilizando:



* El contraste entre "el blanco y el negro" (8, 16), (1, 118), (2, 223 b), (87, 197 b), (30, 135), (27, 140).



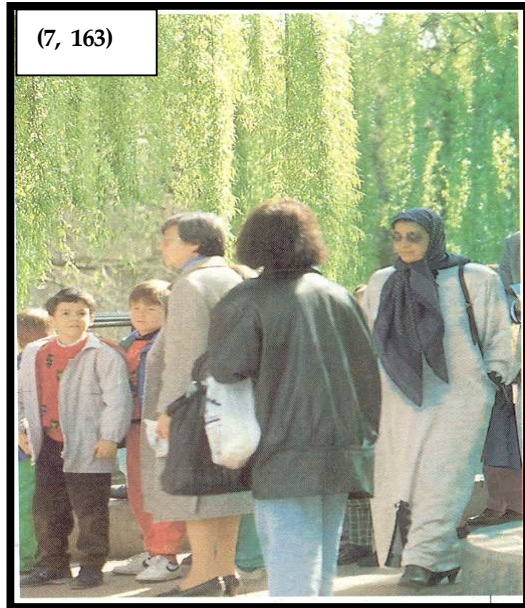
En Europa conviven una gran variedad de pueblos lenguas y culturas. Hoy en día esta diversidad se ha hecho aún mayor ante la llegada de emigrantes de todas las partes del mundo. La mayoría de estados europeos se esfuerzan en fomentar una integración que permita la unidad económica, social y política.

* El uso de signos externos observables

En nuestras ciudades es frecuente ver inmigrantes de otras razas y culturas

La cultura también aparece como un factor a tener en cuenta a la hora de habitar determinadas zonas de las ciudades:

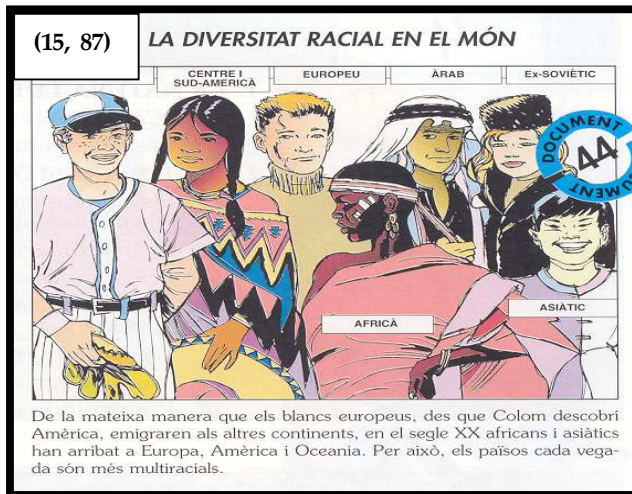
“También son acusadas las diferencias entre ricos y pobres. Las personas pertenecientes a los distintos grupos sociales ocupan barrios diferenciados por la vivienda, el nivel de renta, la cultura...” (7, 163)



(7, 163)

* Conjuntando las diferencias físicas con la indumentaria externa

De la misma manera que los blancos europeos, desde que Colón descubrió América, emigraron a otros continentes, en el siglo XX africanos y asiáticos han llegado a Europa, América y Oceanía. Por eso, los países son cada vez más multirraciales.



(15, 87)

2- ¿Somos los españoles racistas?. Es una pregunta que con relativa frecuencia se expone en los manuales. La respuesta ofrecida niega el que se sea pero se plantean ciertas matizaciones ya que:

- ✓ a pesar que en las encuestas no se cita si se mantiene un racismo silencioso (41, 173), que suele estar asociado a razones económicas (34, 114), (34, 122).
- ✓ el racismo es una reacción propia de grupos minoritarios:

“La integración de estos inmigrantes es rechazada por una minoría racista, a pesar que el conjunto de la sociedad se opone a estas posturas. Hoy Europa es una tierra de asilo¹⁴⁸” (21, 22).

“A nivel social, quizás la mayor fuente de agresión contra los derechos humanos sea el resurgir del racismo y la xenofobia contra los inmigrantes. Las fuertes inmigraciones de población procedentes de los países subdesarrollados están creando tensiones importantes dentro de las sociedades occidentales, donde resurgen grupos racistas violentos que atacan a las personas de otras nacionalidades o de otro color” (14, 204).

✓ Sentimos más simpatía o aceptación hacia unos inmigrantes o etnias que hacia otros, como vemos en las encuestas (7, 54), (34, 123) o en distintas explicaciones que ofrecen los autores:

“A pesar de que, como se ha visto, el número de inmigrantes es relativamente poco elevado, su presencia crea preocupación en una parte de la población europea. Los inmigrantes procedentes de Europa oriental son muy numerosos y étnicamente se diferencia poco de los demás europeos; sin embargo, los inmigrantes africanos, asiáticos y americanos vienen de contextos étnicos diferentes a los europeos, lo que provoca desconfianza en algunas personas” (22, 70).

En nuestro país existen las mismas actitudes que en el resto de Europa: por regla general, hay menos problemas con asiáticos que con africanos negros o con inmigrantes del norte de África. Los gitanos suscitan más antipatía; las personas de raza negra están mejor consideradas que los anteriores; los colectivos hispanoamericanos, portugueses y filipinos son vistos con más simpatía. Pero el sentimiento predominante entre los españoles es el de indiferencia (84, 17).



¹⁴⁸ El concepto de tierra de asilo se explicita en la misma página como: “Lugar donde las personas perseguidas en otros lugares por motivos bélicos, raciales, religiosos, políticos, ideológicos, etc. son aceptadas y amparadas”

3- Las consecuencias negativas de esa minoritaria oleada de intolerancia racista apenas se deja ver en las páginas de los manuales salvo en algunas fotografías (3, 226), (51, 163) y en unas pocas tiras cómicas (8, 61 b), (75, 49), en la que la ironía del dibujo se inserta en un contenido general que poca relación tiene con la cuestión abordada. Las imágenes sobre grupos o personas con ideología (neo)fascista (21, 30), (4, 157), (18, 181), aquellas que forman parte de campañas publicitarias y se reproducen en los manuales (30, 135), (56, 48), (52, 39), (47, 299), y las concentraciones/ manifestaciones públicas en contra del racismo y la xenofobia (41, 173 a), (87, 197 a), (3, 227), (56, 49), (8, 255), (45, 69), (28, 25), completan las explicaciones sobre la naturaleza de las relaciones raciales donde como principal explicación se ve al racismo como un conjunto de prejuicios y se deja de lado otros factores (sociales, culturales, históricos, políticos, etc.), que interrelacionados constituyen el pilar ideológico de esta doctrina, de la que se deriva la defensa de un sistema que otorga privilegios por pertenecer a una determinada comunidad. Se habla del derecho a la diferencia que tienen los grupos pero no tanto del derecho a la igualdad.

12. 4. Otros valores y prejuicios implícitos en el material

12.4.1. Una gran civilización

Otra forma de identificar y valorar a los otros como parte de un colectivo es recurrir a macroconceptos que, aunque difíciles de definir, son utilizados con profusión para conceptualizar y generalizar comportamientos. Como homólogo del concepto de cultura se utiliza por regla general el término civilización, para designar las culturas en su estado más desarrollado; es algo parecido a una fase final única y universal donde se alcanza la plenitud de las culturas. Cultura y civilización aparecen indistintamente como palabras que significan lo mismo:

-“La civilización europea, extendida por otros continentes, ha creado las bases filosóficas, económicas y políticas del mundo actual; junto a ella destacan otras grandes culturas, como la islámica, la china, la hindú, etc”(…) Junto a las grandes culturas y religiones, difundidos por extensos territorios existen todavía en el mundo más de 5000 *pueblos indígenas*, política y culturalmente dominados, pero que aún conservan sus rasgos culturales autóctonos”(7, 22).

Se habla del Islam como cultura de carácter universal (16,172), cultura urbana (16, 192) o como una civilización con un pasado y presente (16, 170). También se dice que:

- ✓ la mezcla de culturas crea civilizaciones

“..A través de los Pirineos, las invasiones germánicas (suevos, alanos y visigodos), y del estrecho de Gibraltar, los musulmanes construirán, al mezclarse con el substrato hispano romano, una de las civilizaciones más brillantes y originales de la Edad Media europea”.(17, 283)

- ✓ o que hay culturas diferentes que se diferencian sobre todo por la religión y el idioma pero todas tienen “indudables valores” (7, 22), sin embargo, se reserva el papel de gran civilización a la herencia cristiana y griega,

“En la época de las grandes civilizaciones, con la aparición de la filosofía griega (siglo VII a. C.) y de la religión cristiana, empieza a cambiar el modo de legitimar las normas morales de convivencia. En general, las comunidades siguen siendo moralmente monistas y también conceden con primacía a la colectividad frente al individuo, pero a la hora de legitimar las normas (¿por qué han de estar vigentes éstas y no otras?), no recurren ya a narraciones válidas sólo para un pueblo, sino a narraciones y a razonamientos que pretenden valer para todos los seres humanos. La **universalidad** ha hecho su aparición en la historia de la moral”(25, 22)

y a Estados Unidos como una sociedad que “quería ser una especie de crisol de civilizaciones y culturas” (9, 238).

12.4.2. Las teorías clasificatorias

Cuando se habla de civilización suele hacerse referencia a una serie de ámbitos culturales delimitados geográficamente, que permite identificar a los grupos humanos con relación a determinados modos de producción, relaciones sociales y escala de valores, como ocurre en el caso del Islam que a pesar de reconocerse que es un fenómeno pluricultural, multirracial e intercontinental, lo reducen a lo que se suele entender como mundo árabe (11,126), (16, 172), y a éste último a un espacio localizado en el norte de África y suroeste asiático, que se caracteriza por su aridez y agricultura de subsistencia. Esta especie de determinismo geohistori-

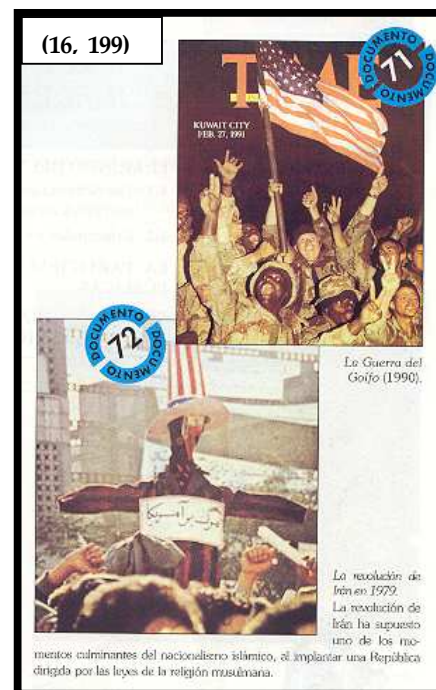
cocultural se concreta en una serie de teorías clasificatorias que diferencian unas civilizaciones de otras. En (11, 122) se exponen dos sistemas de clasificación:

1 - Para Fernand Braudel las civilizaciones pueden ser de dos tipos: las europeas y las no europeas. Las primeras comprenden Europa (a quien llama Occidente) y gran parte de los territorios colonizados por los europeos y están formadas por “una sociedad industrial y urbana. El cristianismo es la base de muchos principios, comportamientos y costumbres, pero la mentalidad predominante tiende al racionalismo y se aleja de la religión”. Las no europeas (Islam, África negra, India, Japón, etc.) están constituidas por

“Sociedades donde conviven tradiciones milenarias con un esfuerzo de modernización o industrialización, por eso la dualidad entre la ciudad y el campo es importante. La religión es un rasgo fundamental en estas civilizaciones: sus principios condicionan todos los ámbitos de la existencia del ser humano”.

2 - La teoría de Samuel Huntington postula que la religión es el principal elemento de diferenciación entre las distintas civilizaciones. En ningún momento se habla a lo largo del tema de las dinámicas internas y de la diversidad existente dentro de cada civilización, ni tampoco de su grado de apertura que permite intercambios de todo tipo. El concepto de civilización se presenta como una segunda identidad cerrada y aislada que permite alimentar enfrentamientos colectivos y pasiones exageradas.

La civilización como región cultural es difícil de delimitar, circunstancia que a pesar de ser reconocida por algunos autores (13, 36), se le da visos de real (13, 37), (13, 91). Ni siquiera se aprovecha la situación de establecer contrastes entre distintas opiniones cuando en las actividades (13, 39) se presentan tres opiniones divergentes sobre el aparente conflicto entre civilizaciones. El “choque de civilizaciones” se proyecta como la etapa que sigue a la guerra fría (14, 193) y que ha supuesto la explosión de varios conflictos regionales, como son la guerra del golfo, el islamismo radical en Argelia y el conflicto palestino, pero apenas se hace referencia a que la fuente esencial de estos conflictos es fundamentalmente económica y estratégica, evitándose poner sobre la mesa ver-



dades incómodas. Se resalta que se está en un mundo globalizado donde occidente impone sus valores culturales (7, 210), (8, 142), (4, 177), (13, 18), (21,252), (8, 202), (10, 287), pero se insiste especialmente en el discurso visual en la amenaza musulmana que sobre el espacio económico y financiero único existe, al tener la posibilidad de controlar la producción de determinadas materias primas.



Es evidente que las culturas no son iguales en todo, ni se puede justificar la barbarie en función de sus particularismos pero sería oportuno en algún momento proclamar que “nuestra civilización” es superior porque se renuncia a defender, en nombre de la razón o del progreso, ese afán imperialista de imposición de intereses económicos y políticos que se viene practicando, afrontando las complejidades de la globalización con seriedad o desmontando la “exportación” de ciertos valores que hacen insufrible el vivir diario de cientos de millones de habitantes en todo el planeta.

12.4.3. Una imagen distorsionada

Si hay un elemento común que aparece con frecuencia en los manuales al presentar ese hipotético enfrentamiento entre bloques encontrados es el fenómeno del integristo islámico conocido como una forma de fundamentalismo (19,

135), (28, 198), (8, 150), (10, 286), (14, 177), (13, 37), (17, 286), (11, 127), (4, 164), (9, 260), (16, 185). Pocas son las referencias al concepto “fundamentalismo” y menos todavía se ofrece su verdadero significado salvo excepciones (11, 127), (16, 185). Se define como una actitud intolerante (87, 198) o como un término que aplicado a un creyente designa a una persona “que interpreta el mundo y aspira a organizar la sociedad conforme a los preceptos de su fe religiosa” y son grupos “dogmáticos, inmovilistas y opuestos a cualquier cambio” (4, 164). La reducción del todo islámico a una doctrina radical que se concreta en un código penal sirve de excusa a algunos formadores de la opinión pública occidentales para descalificar, no ya a una religión, como es el Islam, sino a todo un ámbito cultural musulmán especialmente al sector árabe, fuente este último de continuos conflictos

“A pesar de la unidad religiosa, existen diferencias internas en los países islámicos entre los partidarios de adoptar medidas modernizadoras tomando como referencia el mundo occidental, y aquellos pertenecientes a corrientes fundamentalistas, que defienden un modo de vida ligado estrechamente al Corán, su libro sagrado. Las consecuencias de estas tensiones se reflejan en graves conflictos, como las luchas actuales en Argelia, que han ocasionado miles de muertos y los atentados fundamentalistas contra turistas occidentales ocurridos en Egipto.

También existen conflictos entre algunos países del mundo árabe y otros países que no pertenecen a él, como los enfrentamientos entre palestinos (que son musulmanes) y judíos por el control de territorios en el Oriente Próximo. Otro ejemplo son las tensiones entre IRAK Y Estados Unidos y otros países occidentales por el control del petróleo, que derivaron en la guerra el Golfo (1990-1991)” (8, 218).

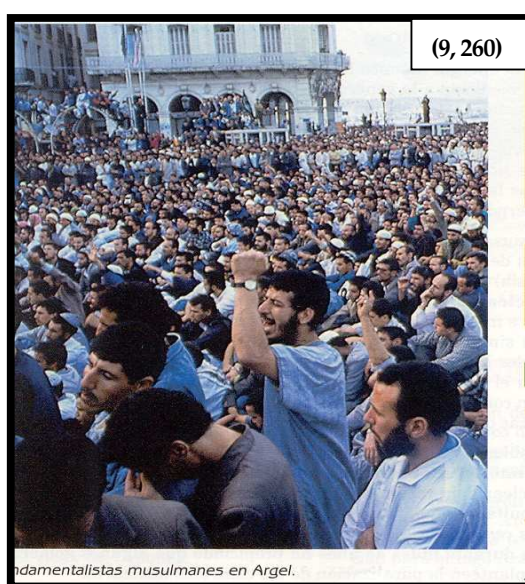
Tampoco hay que olvidar, como lo hacen la mayoría de manuales¹⁴⁹ escolares, que el crecimiento del fundamentalismo en muchos países musulmanes se apoya en una red ideológica fascista, populista y anticapitalista, que tiene como principales adeptos a una “masa” cada vez más numerosa de pobres sin horizontes, y cuyas raíces, surgieron de los movimientos antimodernos y anticapitalistas que se generaron en contra de las potencias colonizadoras durante los siglos XIX y XX como se dice en (82, 37), o de la mayor o menor aceptación de los países con cultura araboislámica del modelo civilizador impuesto desde el exterior. Del fundamentalismo islámico se recalca, además de los rasgos propios de todo integrista, el empleo de la violencia y su rechazo a la cultura occidental (4, 164), (9, 260), (13, 37),

“Guerras y conflictos políticos se suceden en diversos países de la cuenca del Mediterráneo y a pocos kilómetros de nuestras fronteras. Los más preocupantes hoy, son la persecución de

¹⁴⁹ La referencia a que el fundamentalismo se ha convertido en la voz de los pobres únicamente se ha encontrado en (4, 164)

los ciudadanos occidentales por parte de **integristas musulmanes** en los países del Islam y el conflicto de la **ex-Yugoslavia**" (17, 287).

Se presenta en las imágenes a los líderes de estos radicalismos, especialmente a Jomeini, como profeta airado (4, 165 a), (4, 128 a) y a los integristas como una marea humana exaltada a veces en posición amenazadora (4, 165 b), (4, 128 b), (13, 37), (19, 391), (14, 177), (9, 260), portando armas (20, 198), (21, 152), (28, 198) o esgrimiendo el Corán (19, 315). Los conflictos armados donde intervienen musulmanes aparecen con frecuencia, olvidándose de otros conflictos o dándole a estos últimos el barniz de conflicto étnico pero no religioso.



También se relaciona el integrismo islámico con la palabra *yihad* a la que se atribuye el significado de "guerra santa" (12, 93) aunque esta expresión no existe, ni en el Corán, ni en la tradición. Se citan distintas suras del Corán en las que se habla de "combatid a los enemigos" para establecer diferencias entre religiones (74, 45) o comentar la rápida expansión del Islam en la Península Ibérica (16, 197). En (21, 138) se define este tipo de guerra así: "El Corán promete la entrada directa en el paraíso a aquel que muera en la batalla por la expansión del Islam"

Algún texto intenta clarificar lo que dice el "libro sagrado",

"Es cierto que el Corán invita a un <esfuerzo permanente> por la extensión el Islam y que este esfuerzo ha significado guerras y enfrentamientos, pero no es exacto que el fanatismo sea propio del Islam. La <guerra santa> es una mala traducción de la <yihad> o <esfuerzo permanente >" (74, 63).

“El fin de la *guerra santa* no es la expansión territorial ni lograr conversiones por la fuerza, aunque a veces se haya utilizado para justificar ambiciones políticas. La guerra santa tiene el objetivo, cuando sea necesario de reformar el poder político y las instituciones de la propia comunidad islámica” (78, 43).

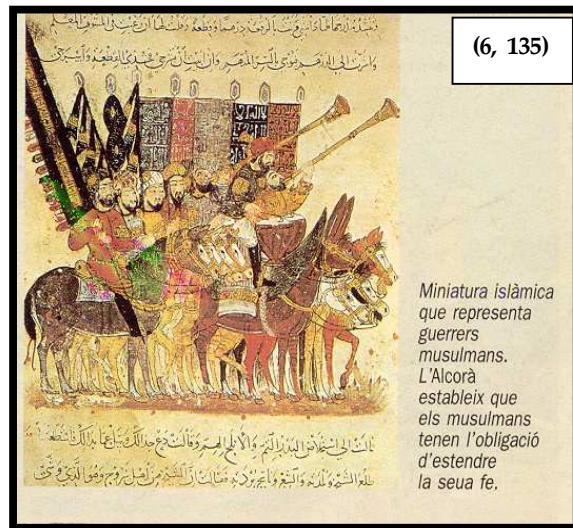
En algunos manuales se pretende evitar la autocritica para ejercerla sobre un otro no especifico (87, 207), o se interpreta un fragmento del libro sagrado (6, 135) a través de una pregunta:

- “Hablar de la guerra santa, después de lo apuntado hasta ahora, carece de sentido y más para los creyentes en Jesús. Sabemos que en otras culturas, países y creencias la guerra santa es un valor. Lo sabemos, pero no lo aceptamos. La amarga experiencia de la guerra del Golfo, comentada en la reunión de patriarcas y obispos de los países implicados, les llevó a éstos a declarar abiertamente: < Como nos ha dicho Juan Pablo II, no puede existir guerra santa, porque los valores de la adoración, de fraternidad y de paz que se derivan de la fe en Dios invitan al encuentro y al diálogo> “(Roma, 4-5 de marzo de 1991).
- (Sura 47, 34/35)” Dios no perdonará a los que no crean, se aparten de la senda de Dios y después, cuando sean incrédulos, mueran.
¡No seáis débiles!;¡No pidáis la paz cuando seáis vosotros los más fuertes! ¿Dios está con vosotros, no anulará vuestras acciones.

¿Cuál de estos fragmentos se refiere a la guerra santa?¿Por qué crees que clasifica los unos como débiles y los otros como fuertes?”

Esta interpretación del Corán se refuerza con la presencia de una representación de unos guerreros musulmanes

Miniatura islámica que representa guerreros musulmanes. El Corán establece que los musulmanes tienen la obligación de extender su fe



Miniatura islàmica que representa guerrers musulmans. L'Alcorà estableix que els musulmans tenen l'obligació d'estendre la seua fe.

CAPITULO XIII

Análisis de una unidad didáctica

Un juicio que se mantiene a menudo contra las instituciones escolares es aquel que se refiere a la falta de relevancia de los contenidos culturales seleccionados que suelen estar muy alejados de la realidad de los alumnos. Estos contenidos, que aparecen en los distintos recursos didácticos utilizados en las aulas, suelen estar plagados de inexactitudes y de juicios de valor erróneos, especialmente cuando se refieren a colectivos minoritarios que están marginados socialmente. Una muestra de tal efecto de distorsión ya se ha visto en apartados anteriores pero, a estas alturas de la investigación, parece conveniente agrupar los distintos aspectos analizados y contemplarlos desde una perspectiva que indique significados ocultos que apenas han sido pergeñados o que, por el enfoque utilizado, no se han sido distinguidos o mencionados. Para ello se ha elegido una unidad didáctica (ver Anexo XII) que, por su extensión y contenido, es un ejemplo poco repetido en todo el material estudiado.

No se pretende agotar todos los recursos de análisis al que puede ser sometido el material curricular, sino resaltar aquellos aspectos que mejor parecen informar sobre los fines buscados en este trabajo. De antemano, tiene que quedar claro que tanto alumnos como profesores (re)adaptan la información expuesta en los manuales y que por tanto, el análisis que se ofrece a continuación - y el que se ha desarrollado a lo largo de la fase de interpretación-, no tiene en cuenta la acción de transformación externa que se ejerce sobre estos materiales, ni el material complementario que las editoriales dirigen al profesor o profesora. Los libros de textos poseen unos recursos propios que se expresan a través de las imágenes y escritos, siguen un determinado tratamiento didáctico y utilizan el lenguaje icónico en muchas de sus variantes (esquemas, recuadros, viñetas, subrayado, negrita, etc.). Con la utilización de estos recursos se pretende que el contenido sea accesible y aporte saber a sus destinatarios, ello implica, y es lo que vamos a analizar, que los autores y autoras deban compaginar con habilidad la selección de contenidos sobre los que se quiere decir algo, la forma como lo presentan y el papel del alumno en el proceso educativo.

13.1. Identificación del libro analizado

- La cobertura curricular corresponde al área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia.
- Agrupa los contenidos de historia del primer ciclo de la E. S. O.
- Título de la unidad didáctica: Pasado y presente de una civilización: estudio antropológico del Islam.
- Nº de páginas: 30 (de 209).
- Además de los elementos típicos que presentan la mayoría de libros de texto (portada, índice, páginas dedicadas a la presentación de los autores, edición, etc.) se dedica una página a la presentación del libro. El contenido de esta página es un “popurrí” de pretensiones presentadas como ciertas y que recorren un amplio abanico de temáticas relacionadas con los contenidos expuestos: Estructura temática y contexto, seguimiento de las recomendaciones oficiales, experiencia y especialidad de los autores, tipo de aprendizaje del alumno, papel del profesor y tipo de actividades y por último, transversalidad y atención a la diversidad.
- Autores. Forman parte del Grupo Edetania bajo cuyo rótulo aparece en portada. Se les identifica su nombre en la primera página junto a los ilustradores y diseñador de portada. No hay referencias a otros componentes del quipo de elaboración en sus distintos niveles, ni la función específica de cada uno de ellos. En la presentación se dice “El grupo Edetania tienen una dilatada trayectoria en el campo de la Didáctica de la Historia, la Geografía y el Arte que se ha traducido en numerosas publicaciones de aula y científicas. Está integrado, desde 1980, por profesores que hoy experimentan y trabajan en centros de Educación Secundaria y Bachillerato”.

13.2. Selección de contenidos y su representación

La organización de los contenidos de Geografía e Historia en los libros de texto de la E.S.O. adoptan distintas fórmulas, apareciendo diferenciados en un mismo volumen o en volúmenes separados. Aunque en la portada del libro analizado se refleja la Historia como disciplina al que esta dirigido, basta ojear sus páginas, especialmente el tema analizado, para concluir que aparecen entrelazados contenidos de distintas disciplinas cuyos límites son difícilmente deslinda-

bles. Por contenidos se entiende al grupo de manifestaciones culturales seleccionadas sobre las que se organizan las actividades.

Cada unidad didáctica presenta en la primera página un guión o índice introductorio en los que se especifican los distintos apartados posteriormente desarrollados. En cada aspecto abordado se suele presentar un texto seguidos de actividades que acotan el campo de actuación de los alumnos. Las actividades remiten constantemente a lo que los autores del manual llaman “documentos”, que recogen un conjunto de imágenes (fotografías, mapas, tablas estadísticas) y textos escritos de diversos autores. En 30 páginas aparecen 73 documentos (49 imágenes y 25 textos escritos)¹⁵⁰, que dejan muy poco espacio para la producción propia de los autores.

En la mayoría de fuentes escritas se explicitan su procedencia¹⁵¹(ver tabla que sigue) pero no se recurre a textos periodísticos, ni se muestra informaciones que provoquen controversias o puedan modificar la información anteriormente proporcionada. Los textos seleccionados pertenecen a la tradición religiosa musulmana (El Corán y el Hadith¹⁵²) y también a:

- Autores de gran prestigio de otras épocas (Ibn Luyun, Ibn Jaldún).
- Autores occidentales modernos (Rodison, Stoddard, Goytisoló y Entrena).
- Ikram Antaki autora siria del libro *La cultura de los árabes* que se muestra muy crítica con algunos formas del pensamiento y modelo social árabe.

Los documentos escritos aparecen todos sobre un fondo y recuadro del mismo color de modo que pueden ser identificados rápidamente. Estas fuentes cuya función es diversa (explicación de término confusos, ampliación de la información ofrecida por los autores de los manuales, presentación del origen de diversas referencias históricas y/o religiosas, etc.) en muchas fases de la unidad didáctica se convierten en el verdadero texto sobre el que se desarrollan las actividades.

¹⁵⁰ En el documento 26 a la imagen se le acompaña un texto escrito.

¹⁵¹ No ocurre lo mismo con los imágenes presentadas que omiten cualquier referencia al autor o autora a excepción de algunos tablas estadísticas que mencionan la fuente de procedencia

¹⁵² El Hadith quiere decir tradición y es la transmisión de la Sunna (conjunto, palabras y gestos de Mahoma)

Nº y título	Contenido	Explicitación
1- La expansión del Islam	Inicio y extensión del ISLAM	STODDARD, A.M.L.: <i>El Islam, la religión de todo profeta</i>
21- Sin título	Vida y costumbres de un pueblo nómada	<i>Las razas humanas</i>
24- Los conceptos árabe y musulmán	Aclaración de los conceptos árabe y musulmán	ANTAKI, I., <i>La cultura de los árabes</i> , 1989
25- Los conceptos islámico y musulmán	Recomendaciones de uso de los términos islámico y musulmán	RODISON, M.: <i>Los árabes</i> . 1981. pág. 13.
26(bis)- Sin título ¹⁵³	La lengua árabe es de origen divino	I. ANTAKI. <i>La cultura de los árabes</i>
29- Sin título	El Corán como libro sagrado revelado	<i>El Corán</i> , sura 53
30- Sin título	El Corán como sistema de leyes	HADITH. En García Gallo, A.: <i>Manual de Historia del Derecho español</i>
31- Sin título	La Constitución del Reino de Arabia Saudí es el Corán	<i>El Reino de Arabia Saudí. Tal es nuestro país</i> . 1991
33- Sin título	Dios es único	<i>El Corán</i> , sura 112
34- Sin título	La obligación de dar limosna	<i>El Corán</i> , sura 3
35- Sin título	El rito de la oración	<i>El Corán</i> , sura 5 y 12
37- Sin título	El Ramadán	<i>El Corán</i> , sura 2
38- Sin título	Peregrinación a la Meca	<i>El Corán</i> , sura 2
40- La intolerancia religiosa	Tolerancia del Islam en el califato de Omar	I. ANTAKI. <i>La cultura de los árabes</i>
41- La intolerancia religiosa	El integrismo como sinónimo de fanatismo es rechazado por los musulmanes	V.V.A.A.: <i>Geografía Universal</i> , Instituto Gallach
47- Algunas máximas islámicas	Cuidado de los ancianos y funciones de las mujeres	-----
49- Sin título	Las reglas tradicionales que se siguen aún para casarse	ANTAKI, I.: <i>La cultura de los árabes</i> , 1989
50- Fórmula matrimonial que se prometen los novios	Promesa matrimonial	-----
52- Sin título	Papel de la mujer en la sociedad	<i>El Corán</i> , sura 33 HADITH (Tradición)
55- Descripción de una casa de campo por un granadino del S. XIV	Descripción de la vivienda ideal	Ibn Luyun, s. .XIV
56- Córdoba, capital omeya de Al-Andalus	Descripción de Córdoba y sus alrededores	-----
62- El Gran Bazar de Estambul	Descripción del bazar de Estambul	GOYTISOLO, J.: <i>Estambul</i> , 1989

¹⁵³ Texto escrito que acompaña a la imagen que aparece en el documento nº 26.

Nº y título	Contenido	Explicitación
66- La distribución de los beneficios del petróleo	Los beneficios del petróleo en manos de una minoría privilegiada	ENTRENA, J. Y otros: <i>La crisis de la energía</i>
68-La Guerra Santa	Consideraciones acerca de los enemigos y de los apostatas	<i>El Corán</i> , sura 2
69- El poder según Ibn Jaldún	Clases de poder	Ibn JALDÚN, <i>Muqqaddima</i> , libro III. (S. XIV)

Relación de documentos escritos

Los contenidos presentados son predominantemente descriptivos y se incluyen saberes del ámbito tradicional, de campos especializados o académicos y, en menor medida, los de procedencia popular (doc. 47) o los que presentan un marcado carácter administrativo (doc. 50). A pesar de tratarse de un libro de Historia se recogen contenidos relacionados con otras disciplinas (Geografía, Lengua, Literatura, Religión, etc.), debido al enfoque que se ha dado al tema que se deriva de una lógica organizativa y de secuenciación propia de la Antropología. Se estudia el Islam desde sus orígenes, analizando su evolución y variabilidad. Por ello se aborda temas tan variados como la historia, la economía, la lengua, la política, la familia, etc., a veces, bajo una perspectiva comparativa con la sociedad occidental (estructura de las ciudades y vivienda, culto, expresión artística, estructura social, costumbres, papel de la mujer).

En la secuencia lineal de presentación del conocimiento no hay espacio para la expresión de puntos de vista diferentes y cada aspecto presentado indica la dirección que debe contemplar el siguiente, de modo que no hay una reflexión de los expuesto anteriormente o son presentados los contenidos como si fueran los únicos que existen. Llega un momento, conforme se avanza en el tema, que no se sabe muy bien diferenciar si a lo que se alude tiene relación con el campo de influencia del Islam o procede de una fase anterior, si su localización es universal, se refiere a una determinada zona acotada por los propios autores (Magreb, Oriente Próximo y Península arábiga) o se trata de un hecho localizado en la Península arábiga.

Aún sin ser la unidad didáctica analizada el principal objeto de atención de este trabajo toca en su desarrollo dos aspectos considerados como fundamentales en el eje identitario marroquí al ser mayoritariamente musulmanes e identificarse con la cultura árabe. En la tabla que aparece a continuación se ha realizado una síntesis de los contenidos manifestados, tratándose de complementar con aquellos aspectos que se consideran importantes (al menos algunos de ellos) y que han sido excluidos¹⁵⁴.

¹⁵⁴ No se pretende hacer una larga tesis con la exposición de diversos contenidos excluidos pero si aportar explicaciones clarificadoras.

Unidad Didáctica 6 PASADO Y PRESENTE DE UNA CIVILIZACIÓN: ESTUDIO ANTROPOLÓGICO DEL ISLAM			
<u>Aspectos tratados</u>	<u>Consideraciones y valoración</u>	<u>Consideraciones excluidas</u>	
1. EL ESPACIO ISLÁMICO.	1.1. Una amplia franja de nuestro planeta.	<ul style="list-style-type: none"> - Una cultura con presencia (minoritaria) en todos los continentes. - Es un fenómeno multirracial, intercontinental y pluricultural (los autores se centran en el espacio del Islam tradicional -Países del Norte de África, Oriente Próximo y Península Arábiga-). - El Islam presenta características heterogéneas según los países por lo que se extiende pero también unos rasgos comunes como la lengua y la cultura árabes y la aridez del medio físico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las referencias a la universalidad del Islam son muy breves y deben ser explicadas con mayor profundidad. Existe una pésima tendencia a homogenizar el mundo árabe o la aplicación de la ley islámica. -El mundo del Islam no puede reducirse a unos pocos clichés cuando está constituido por centenares de millones de personas, decenas de países con pasados y presentes distintos en los que se hablan numerosas lenguas.
	1.2. La aridez: rasgo más característico del espacio islámico.	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de condiciones climáticas áridas con pocas precipitaciones, altas temperaturas y contraste entre el día y la noche. - Excepto en zonas reducidas la vegetación es pobre y adaptada a la sequedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se puede ocultar la realidad pero se puede insistir que cualquier país con medios puede luchar eficazmente contra las adversidades naturales. -Tampoco debe homogeneizarse la geografía del fracaso.
	1.3. Adaptación de la cultura islámica al medio en que se desenvuelve.	<ul style="list-style-type: none"> -El agua es el bien más apreciado en el desierto y aunque escasa se puede encontrar. -En los cursos de agua es donde mayor densidad de población existe. -La zona árida hay dos tipos de población: la sedentaria y la nómada. - El nomadismo es la forma de vida tradicional en el desierto y combinan actividades ganaderas con la de tráficos de productos. Un ejemplo de grupo nómada son los kashkai al sur de Irán. - Diversas técnicas empleadas para la utilización del agua son muy ingeniosas pero han quedado anticuadas en nuestra cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se insiste en la existencia de una población nómada que es minoritaria y que responde a otro de los clichés formados del mundo árabe. - No se habla del éxodo rural a las ciudades. - Se peca de olvido al hablar de las técnicas de extracción de agua al no mencionar como en determinados países situados en desiertos utilizan desaladoras para el riego de cultivos y consumo humano. También se olvidan de las presas construidas, de las estaciones de bombeo si no... ¿cómo iba Marruecos a competir con determinados productos españoles?

<u>Aspectos tratados</u>		<u>Consideraciones y valoración</u>	<u>Consideraciones excluidas</u>
2. ORGANIZACIÓN SOCIAL Y CREENCIAS EN EL MUNDO ISLÁMICO.	2. 1. Un espacio habitado por muchos pueblos.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia entre los conceptos árabe y musulmán. - Adecuado uso de los conceptos islámico y musulmán. - No son árabes todas los habitantes de estas regiones. Se tienen que excluir por ejemplo los turcos y los habitantes del Norte de África (magrebíes). - El árabe clásico es la lengua del Islam y su forma clásica se ha dividido en una multiplicidad de dialectos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es inútil establecer diferencias entre términos distintos cuando en el desarrollo del tema se asocia constantemente Islam y mundo árabe. Si el término “musulmán” se refiere al credo que profesa una persona, el de árabe indica una étnia, cultura, lengua, asociación entre países, etc. que no es explicado. - El árabe clásico se sigue estudiando en la mayoría de países a los que se hace referencia de tal forma que, aún con sus particularidades, es una lengua que permite una comunicación transnacional.
	2. 2. La religión: norma de vida y factor aglutinante.	<ul style="list-style-type: none"> -En el Oriente Próximo han surgido algunas de las religiones más importantes del mundo. - Es una religión sencilla y su dogma de fe se puede resumir en cinco principios: “la creencia en Alá –único Dios-, en sus ángeles, en sus profetas y enviados, en la resurrección de los muertos y en la vida futura. -El Corán es el libro sagrado para los musulmanes, revelación de Dios y código para juzgar a los hombres. -El Islam tiene cinco obligaciones rituales (se citan suras del Corán para describirlas). -La principal división en el Islam es la existente entre sunnitas (mantienen la tradición-Sunna y son el grupo mayoritario) y los chiítas (predominan en Irán y como minorías en otros países). 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuando se habla del Islam como una religión sencilla se supone que carece de complejidad y que confunde poco, estando dirigida por tanto a gente simple y sencilla. - Tanto en este apartado como en otros citados posteriormente se ve el Corán como principal elemento que refuta determinados juicios que a los habitantes de occidente escandalizan. Siempre hay una interpretación más ortodoxa y otra más secular, muchos de sus preceptos no se aplican en el mundo musulmán. -En vez de “división” podría hablarse de ramas del Islam. Estas nacieron a raíz de las disensiones surgidas en torno a la sucesión del poder después de la muerte de Mahoma. Ambas siguen la “tradicón” pero se diferencian en quién radica la autoridad religiosa.

	<u>Aspectos tratados</u>	<u>Consideraciones y valoración</u>	<u>Consideraciones excluidas</u>
<p>2.. ORGANIZACIÓN SOCIAL Y CREENCIAS EN EL MUNDO ISLÁMICO.</p>	<p>2. 3. El espacio religioso islámico: la mezquita.</p>	<p>-La mezquita es el edificio religioso más representativo de la arquitectura islámica. Su función principal es la de congregar a los fieles y sólo los hombres tienen obligación de asistir a ella y para la oración el viernes al mediodía.</p> <p>-El Islam no tiene sacerdotes aunque si <i>imanes</i> que dirigen las plegarias.</p> <p>- Su decoración es sencilla y sin imágenes religiosas.</p>	
	<p>2. 4. La familia: una organización patriarcal.</p>	<p>-“El Corán regula las bases de la familia musulmana y está presente en la vida de sus componentes desde el nacimiento hasta la muerte”.</p> <p>- Según el Corán “los hombres son superiores a las mujeres”</p> <p>- El concepto de familia es más amplio que el occidental. Se trata de un modelo <i>patriarcal</i> donde el padre o patriarca tienen una gran autoridad sobre el grupo familiar donde conviven juntas las familias de varios de sus hijos.</p> <p>-El matrimonio viene a ser como un contrato pactado entre los padres y en las zonas rurales y entre los nómadas es frecuente el matrimonio endogámico. El divorcio es una practica frecuente. El marido puede repudiar fácilmente a la esposa pero no a la inversa.</p> <p>-E l Corán reconoce la poligamia (podrán casarse hasta cuatro veces). Es una práctica cada vez más inusual.</p> <p>-La condición de la mujer es estas sociedades es de clara inferioridad. La lucha contra la discriminación es algo reciente en nuestras sociedades a comienzos de siglo no tenían reconocidos importantes derechos</p>	<p>- El Islam supone en los primeros momentos de su predicación un hecho revolucionario que supone el reconocimiento de derechos individuales a la mujer.</p> <p>- No se debe confundir divorcio con repudio.</p> <p>- Tanto el hombre como la mujer tiene reconocido el derecho al divorcio en el Islam.</p> <p>-La estructura patriarcal está siendo discutida por la nueva educación de los hijos, la occidentalización de costumbres y la liberación de la mujer.</p> <p>- El concepto de libertad es totalmente diferente en occidente que en el Islam. Una mujer como un hombre es libre cuando no son propiedad de nadie pero no existe el concepto de libertad de ser o hacer.</p> <p>-A pesar de los enormes avances de la posición de la mujer en las sociedades desarrolladas no puede hablarse de la discriminación de éstas en pasado, ya que, aún, falta mucho por conseguir en lo que respecta a la igualdad con el hombre.</p>

<u>Aspectos tratados</u>		<u>Consideraciones y valoración</u>	<u>Consideraciones excluidas</u>
3. LA VIVIENDA Y LA CIUDAD	3.1. La casa en los países islámicos.	<p>-Aislamiento del exterior y reclusión de las mujeres.</p> <p>-Aunque no existe un tipo de vivienda uniforme, "la religión y las tradiciones han forjado un modelo de casa muy característico".</p> <p>-En Al-Andalus existió también este tipo de casa "cerradas" al exterior y algunas de sus características han llegado hasta hoy incluido un importante legado lingüístico relacionado con la vivienda.</p>	<p>- Los hombres y mujeres no tienen relación social salvo en el seno de la familia.</p> <p>- El modelo de casa individual y sin ventanas está en retroceso debido entre otros factores a los efectos de la reordenación urbana durante el colonialismo, el proceso de modernización de muchas de las ciudades y la especulación urbanística que favorece la creación de edificios modernos habitados por un buen número de familias.</p>
	3.2. El Islam, una cultura urbana.	<p>-La ciudad musulmana se extiende en torno a un centro alrededor de la <i>mezquita</i> y el <i>zoco</i></p> <p>-Dos aspectos destacan de estas ciudades: la ausencia de una planificación urbana y las calles estrechas.</p> <p>-La influencia se ha dejado sentir en la construcción de amplias avenidas y altos edificios.</p> <p>-Córdoba fue en el siglo X una gran ciudad comparable a las grandes ciudades del momento.</p>	<p>- El trazado irregular y de calles estrechas de las ciudades musulmanas no es un trazado exclusivo de las ciudades árabes, sino que es un fenómeno generalizado a todo tipo de ciudades, ya que éstas evolucionan desde una estructura básica, con muy pocas funciones, a otras con un funcionamiento mucho más complejo.</p>
4. LA INCIDENCIA DEL PETRÓLEO EN UNA ECONOMÍA TRADICIONAL	4.1. Las actividades tradicionales: agricultura, comercio y artesanía.	<p>-Una agricultura avanzada en otras épocas. En la actualidad la extensión de los cultivos está muy condicionada por la aridez del suelo. "Es muy usual que la agricultura no sea suficiente para una población que está en constante crecimiento, por lo que tiene que recurrir generalmente a la importación".</p> <p>-Del Islam llegaron nuevos cultivos como la naranja, algodón, plátano, etc.</p> <p>-Una larga tradición comercial y artesanal. El comercio caravanero está en franco retroceso debido al control de los gobiernos de la actividad caravanera. El otro tipo de actividad comercial es la que se da en los núcleos urbanos. Los artesanos se agrupan en corporaciones parecidas a los gremios medievales</p>	<p>El mundo árabe tiene una gran dependencia alimentaria del exterior debido sobre todo a razones políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fracaso de las reformas agrícolas puestas en marcha, -la reorientación de la producción, siguiendo los consejos del Fondo Monetario Internacional, hacia las necesidades del mercado exterior desatendiendo las necesidades internas. -atención a la creación de tejido industrial desatendiendo la modernización del sector agrícola.

<u>Aspectos tratados</u>		<u>Consideraciones y valoración</u>	<u>Consideraciones excluidas</u>
4. LA INCIDENCIA DEL PETRÓLEO EN UNA ECONOMÍA TRADICIONAL.	4.2 El petróleo: importante factor de transformación	<p>-Una fuente de riqueza, no siempre bien invertida.</p> <p>-El petróleo en el mundo árabe ha supuesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Un importante factor de transformación y de mejora del nivel de vida de toda la población. -La creación de estructuras modernizadas que contrasta con las tradicionales. -Enormes inversiones en gastos militares. -El enriquecimiento de unos pocos que llevan una vida de lujo y de continuo derroche 	<p>-Existen notables diferencias entre los estados árabes: mientras en algunos existe una enorme riqueza petrolífera otros viven de su producción agrícola.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El petróleo es una materia prima estratégica que aumenta los peligros relacionados con el control de la región. - El crecimiento económico que representa el petróleo se traslada de vuelta a los países desarrollados. - Los precios del petróleo están sometidos a un vaivén resultado de múltiples intereses internacionales.
5. LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA.	5.1. De la familia extensa a los grandes Imperios.	<p>-En la introducción del tema se dice que la expansión fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimiento asombroso con un desarrollo extraordinario. - Surge de una tierra y de un pueblo olvidado - Derriba las religiones establecidas. -Construye un mundo totalmente nuevo. -Habitada ((la tierra de donde surge) por una raza nómada. <p>-La rapidez con la que se extendió el Islam se debió a: 1- La debilidad de los imperios Bizantino y Persa. 2- Que había que mantener ocupadas en continuas expediciones de saqueo a las tribus para evitar revueltas internas. 3- Al entusiasmo religioso.</p> <p>-Según el Corán se debe combatir a los enemigos y en defensa de la religión. No se debe atacar los primeros.</p> <p>- En la actualidad la estructura social se mantiene casi sin variación desde los tiempos de Mahoma: familia extensa, clanes, jeques, emires...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La expansión del Islam no se produjo por un conjunto de hechos marrados de una forma simplista que desvaloriza el proceso de islamización. En cualquier caso, en este punto es necesario el contraste de opiniones y la referencia necesaria a las condiciones tanto interna como externas de los países (pueblos, civilizaciones) que facilitaron -o no- esa expansión. - La guerra en el Islam no es tenida nunca por santa y únicamente se entiende como medio legítimo cuando se trata de defenderse de una agresión externa y no como forma de expansión, ni de imposición de un credo. - La estructura social es distinta de unos países a otros así como el juego de influencias entre sus distintos estratos.

<u>Aspectos tratados</u>		<u>Consideraciones y valoración</u>	<u>Consideraciones excluidas</u>
5. LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA.	5.2. El nacionalismo árabe	<p>-El origen del nacionalismo árabe surge como un sentimiento antioccidental (los países del norte de África estaban bajo dominación europea y los de Asia Occidental pertenecían al imperio turco), reforzado por el deseo de ser gobernados por las leyes islámicas.</p> <p>-A pesar de haber conseguido la independencia “las aspiraciones de los árabes iba más allá: había que romper con toda influencia y dependencia económica de occidente e implantar gobiernos islámicos”.</p> <p>- “El Islam se presenta a fines del siglo XX con una gran fuerza pero con contradicciones internas de riqueza y pobreza así como con poca estabilidad de sus gobiernos. La tan ansiada unidad del mundo árabe se revela como muy difícil”</p>	<p>-Diferenciar el Islam y el Nacionalismo Árabe.</p> <p>Difícilmente se puede explicar en tan pocas líneas un movimiento político sin dejar en el camino ideas fundamentales. Algunos de los puntos más importantes del nacionalismo árabe son:</p> <p>1- Reforma agraria 2- Nacionalización de las empresas extranjeras 3- Unificación del Mundo Árabe 4- No dependencia del exterior, mejora de la educación y la salud. 5- Eliminación del hambre y la pobreza.</p>

Contenidos que no se incluyen en la unidad temática analizada

En opinión de los autores (ver en el anexo XII la presentación que hacen en el libro de texto del alumno), se han seguido cada “una de las recomendaciones de las autoridades educativas en relación con los contenidos”, construyéndose un proyecto global para los cuatro cursos de la ESO, de modo que, las unidades didácticas “estén muy articuladas y interrelacionadas”. En general puede afirmarse que los contenidos analizados reflejan y reproducen los que aparecen en el currículo oficial¹⁵⁵ con los siguientes matices respecto al:

- ✓ Bloque I. Iniciación a los métodos geográfico- históricos.
 - Ausencia de la utilización de la escala como forma de delimitación territorial.
 - Explicación de la utilidad y limitaciones de las fuentes.
 - No uso de las técnicas de medición temporal (ejes cronológicos, diagramas temporales).
 - Ausencia de debates en grupo y puestas en común.
 - Falta de utilización de las fuentes de información actuales como puede ser los medios de comunicación.

¹⁵⁵ Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Govern Valencià, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana

- ✓ Bloque 2. Valores y actitudes en la vida en sociedad
 - Se minusvalora la influencia del Islam en el pensamiento europeo.
 - No existe una valoración crítica de los prejuicios sexistas existentes en los hábitos y tradiciones occidentales.

- ✓ Bloque 3. Sociedades y territorios
 - Las desigualdades económicas en el espacio islámico son presentadas como un problema generado en exclusiva por causas internas.
 - No se indica que en la explotación de materias primas hay grandes intereses comerciales que sobrepasan el estricto marco nacional.
 - Se evitan las situaciones conflictivas o sólo se aluden a las de carácter bélico.

- ✓ Bloque 4. Sociedades y procesos históricos.
 - Ausencia del estudio de la vida cotidiana y de espacios concretos.
 - Poca plasmación de los cambios que han experimentado las sociedades aludidas.
 - Esta unidad temática ha podido utilizarse como ejemplo de alguna cultura no europea sin proyectarse la idea de que las culturas ejercen influencias mutuas y que sus límites son porosos.

- ✓ Bloque 5. Las sociedades actuales
 - Se ignora el presente actual del Islam y los efectos de la presencia de musulmanes en las sociedades “desarrolladas”.

Los autores del manual comentan en su presentación que han construido un proyecto global para los cuatro cursos de la E.S.O., de tal forma que las unidades didácticas están enlazadas y muestran una correspondencia mutua entre sus contenidos. Tomando como eje central la unidad didáctica analizada se ha estudiado su conexión con aprendizajes anteriores y posteriores, comprobándose que la realidad queda muy lejos de lo aseverado. El tema sobre el Islam, además de tener un carácter globalizador (alrededor de una idea eje donde se pretende establecer relaciones) e interdisciplinario (conocimiento científico relacionado) del que carecen las cinco unidades que le preceden, presenta lagunas en la secuencia de los contenidos que parcialmente se complementan en otras páginas del mismo manual o en mensajes breves en el resto de libros de texto, presentándose el Islam como una “civilización” sin aparente contacto con otras (por ejemplo se omite todo el periodo intermedio que va desde su expansión inicial al siglo xx) o si lo tiene, es alrededor de una situación conflictiva: su expansión provoca el derribo de las religiones establecidas (p. 171); sentimiento antioccidental en el siglo XX (p.

199)). Se pasa de la cultura de origen a unas manifestaciones culturales del pasado reciente sin apenas continuidad.

No hay referencias a las posibles conexiones entre distintas unidades temáticas, ni siquiera en las que se presentan contenidos complementarios o enlazados como podrían establecerse entre la unidad estudiada y la número 4: “las sociedades medievales”, sino más bien contradicciones que hacen dudar de que hayan sido creadas por los mismos autores o exista comunicación entre ellos. Así los cinco pilares de la religión musulmana se presenta en la página 184 como “cinco obligaciones rituales” que son descritas con cinco pasajes del Corán y en la página 102 como “preceptos básicos” o “mandamientos” que incluyen los gastos militares y la *yihad*,

“Sus preceptos básicos son: la creencia en un solo Dios, Alá, creador y señor de todas las cosas. Para lograr serle fiel y alcanzar el paraíso se ha de cumplir una serie de mandamientos: la oración que se realiza cinco veces mirando La Meca; el ayuno durante el mes de Ramadán, desde el amanecer hasta la puesta del Sol; la limosna para los fieles más necesitados y los gastos militares; la peregrinación, al menos una vez en la vida, a la Meca; a ellos se añade la guerra santa (*yihad*).”

Si bien en los manuales escolares tradicionales las imágenes aparecían ligadas y dependían para su entendimiento del discurso escrito, en la actualidad la incorporación de las nuevas tecnologías y la creciente importancia del discurso iconográfico hace que la imagen se haya constituido en un nuevo lenguaje con códigos y características propias no siempre supeditado al texto escrito. De las 49 imágenes analizadas¹⁵⁶, 27 son fotos, 13 esquemas y 7 dibujos. Las fotos proyectan un alto grado de realismo pero no debe olvidarse que pueden manipularse; los esquemas (mapas, tablas y gráficos) concretan más la realidad y la hacen accesible y los dibujos identifican lo representado en sus elementos más esenciales. A continuación, además de especificarse el texto escrito que acompaña a cada imagen¹⁵⁷, se ha realizado una primera clasificación del discurso iconográfico ofreciendo una visión individual descriptiva de las imágenes sin establecer relaciones:

Tipo de documento	Descripción	Texto que sirve de anclaje
1 – Foto	Grupo de personas con pancartas	---

¹⁵⁶ No se ha tenido en cuenta una sucesión de dibujos en sucesión verticales que aparecen repetidamente en la primera página de cada unidad didáctica.

¹⁵⁷ Los libros de texto utilizan textos escritos como las notas al pie, títulos, comentarios, leyendas, etc., que proporcionan a la imagen una significación. Es una función de anclaje de los posibles significados.

Tipo de documento	Descripción	Texto que sirve de anclaje
2- Foto	Personaje similar a un "jeque" árabe situado encima de unas conducciones petrolíferas	Pozos petrolíferos y refinerías árabes
3- Foto	Tres hombres en posición de oración	La oración en el Islam
5- Foto	Visión panorámica del El Cairo. Destaca en primer plano una de sus mezzitas	El Cairo (Egipto)
6- Mapa	Situación geográfica y número de seguidores musulmanes por países	El Islam se configura en la actualidad como una comunidad religioso-cultural de más de 800 millones de seres humanos
7- Foto	Personas a la sombra de unos árboles y niños jugando	Poblado en el desierto
8- Foto	Grupo de palmares en una zona desértica	Oasis en el desierto
9- Mapa	Zonas con riesgo de desertización	Los desiertos del mundo
10- Foto	Nómadas en el desierto	Nómadas en el desierto
11- Tabla estadística	Precipitaciones anuales en algunas ciudades	Precipitaciones anuales en algunas ciudades españolas y del mundo árabe (en mm)
12- Gráficas climáticas	Climograma de El Cairo y Teherán	El Cairo (Egipto) Teherán (Irán)
13- Mapa	Representación de los países del Norte de África y del Próximo Oriente	La vegetación en los países islámicos
14- Mapa	Representación de los países del Norte de África y del Próximo Oriente	Densidades de población
15- Foto	Jardines del Generalife	<i>Jardines del Generalife</i> (Granada). La escasez de agua en los países árabes ha llevado a los musulmanes a convertirse en auténticos maestros de canalizaciones y riegos.
16- Dibujo	Hombres realizando una perforación subterránea	Técnicas muy ingeniosas para la utilización del agua
17- Dibujo	Noria con agua	
18- Dibujo	Extracción de agua con ayuda de un animal	
19- Dibujo	Nómadas en el desierto	Los nómadas en el desierto
20- Foto	Nómadas cocinando	<i>Nómadas en el desierto</i> . Forma de vida muy frecuente en otras épocas, hoy está en continua regresión. No obstante, es una imagen muy representativa del mundo islámico.
22- Foto	Grupo de personas en actitud observante	Individuos árabes. Existen algunas características en la indumentaria que nos permiten señalar la cultura a la que pertenecen los personajes de ambos documentos

Tipo de documento	Descripción	Texto que sirve de anclaje
23- Foto	Hombre con turbante palestino	
26- Dibujo	Persona leyendo un escrito siguiendo las instrucciones de un maestro. Ambos personajes aparecen rodeados de grafías árabes	La lengua árabe
27- Foto (en blanco y negro)	Dos personas que enarbolan una bandera (parece alemana) con símbolos nazis	Las tendencias racistas
28- Foto	La Meca	La gran mezquita de La Meca (Arabia Saudí)
32- Foto	El Corán	El Corán
36- Foto	Musulmanes rezando en una mezquita	Fieles rezando en una mezquita
39- Foto	Jomeini en actitud reflexiva	<i>El ayatoláh Jomeini</i> . Dirigente espiritual chiíta encabezó la revolución que implantó una republica islámica en Irán en 1979
42- Dibujo	Partes de una mezquita	-----
43- Foto	Una mezquita	<i>Exterior de una mezquita de Ibn Tulún (El Cairo)</i> . Observa la clara diferenciación entre la parte cubierta o sala de oración y el patio, en este edificio religioso egipcio.
44- Foto	Interior de una mezquita	<i>El mihrab de la Aljafería(Zaragoza)</i> . En la figura puedes observar la riqueza decorativa de una parte dela mezquita. Pese a que tras la Reconquista muchos edificios islámicos fueron destruidos, todavía quedan algunos de gran belleza en nuestro país
45- Foto	Dos mujeres, una de ellas con un niño en los brazos junto a un hombre que ocupa la posición central de la toma	Familia musulmana
46- Foto	Fiesta	<i>Ceremonia nupcial musulmana</i> . Hasta que no concluye la ceremonia nupcial, el novio no verá el rostro de su futura esposa
48- Foto	Animales en un descampado	<i>Familia nómada acampada en el desierto</i> . Entre los nómadas han pervivido con gran pureza las costumbres tradicionales, familia extensa patriarcal y matrimonio endogámico.
51- Foto	Mujer en la calle totalmente tapada con una niña en los brazos.	Mujeres musulmanas
53- Foto	Un viandante que camina próximo a una casa sin ventanas	<i>Exterior de una casa en una ciudad islámica</i> . Observa en ella la ausencia de ventanas abiertas a la calle

Tipo de documento	Descripción	Texto que sirve de anclaje
54- Foto	Patio interior de una casa o edificio	<i>Jardines en el interior de una casa.</i> Normalmente las viviendas giran en torno a un patio interior, al cual se abren las distintas dependencias
57- Plano	Dibujo de una red urbana	<i>Plano de la ciudad de Túnez.</i> Observa en el mismo, el contraste entre la ciudad antigua y la moderna que fue surgiendo en época colonial.
58- Foto	Vista de una ciudad rodeada de murallas	Ciudad islámica, norteafricana
59- Foto	Orilla con árboles de un lago o río	<i>Regadíos en el Nilo.</i> La aridez del terreno en la mayor parte del mundo islámico lleva a explotar al máximo aquellas tierras que, por tener agua, son cultivables.
60- Tabla estadística	Porcentaje de población en algunos países	Porcentaje de población rural en algunos países islámicos en %
61- Tabla estadística	Población activa por países	Porcentaje de población activa por sectores
63- Foto	Vista panorámica de una ciudad	Mercadillo musulmán
64- Mapa	Representación de los países del norte de África y oriente próximo	El petróleo en el mundo islámico
65- Tabla estadística	Producción petrolífera en algunos países	Producción de petróleo crudo de la OPEP (1993)
67- Mapa	Extensión del Islam según épocas	Expansión del Islam por el Oriente Próximo
70- Dibujo	Guerreros a caballo	-----
71- Foto	Soldados haciendo con sus dedos el signo de la victoria situados alrededor de una bandera americana	La Guerra del Golfo (1990)
72- Foto	Manifestación donde se muestra símbolos antiamericanos	La revolución de Irán en 1979. La revolución de Irán ha supuesto uno de los momentos culminantes del nacionalismo islámico, al implantar una República dirigida por las leyes de la religión musulmana.
73- Dibujo de un mapa	Países del Norte de África y Oriente Próximo	La liga árabe

La mayoría de ilustraciones ejercen un efecto motivador (enriquecen la comprensión de la lectura, facilita la memorización, atraen con más facilidad al lector), manteniendo una estrecha relación con los textos escritos a los que acompañan y contribuyen a complementar la información que éstos ofrecen. No se han encontrado ninguna leyenda interrogativa que indique que la propia imagen puede servir de reflexión aunque, como ya se ha indicado, las actividades remi-

ten constantemente a los documentos visuales, funcionando éstas como cuestionarios que obligan al alumno o alumna a fijarse de nuevo en las ilustraciones. El discurso iconográfico sigue una secuencia lógica guiada por el enfoque antropológico utilizado. Se identifica constantemente el Islam con el pueblo árabe teniendo como objeto de atención:

- Los personajes (doc. 1, 2, 3, 10, 19, 20, 22, 23, 39, 51, 70 y 72).
- El espacio islámico (doc. 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18).
- La lengua árabe (doc. 26).
- La religión (doc. 28, 32, 36, 42, 43 y 44).
- La familia (doc. 45, 46 y 48).
- La mujer (doc. 51).
- La vivienda y ciudad (doc. 53, 54, 57 y 58).
- Las actividades tradicionales y el petróleo (doc. 59, 60, 61, 63, 64 y 65).
- Historia y organización política (doc. 67 y 73).
- Conflictos (doc. 27 y 71).

El montaje de imágenes fijas en secuencias sirve para transmitir unos significados que difícilmente podrían leerse sino se presentaran de forma conjunta reforzando la visión prototípica de los árabes como: radicales, jeques o fieles practicantes (ver doc. 1, 2 y 3), fijando el papel que desempeña la mujer musulmana en la familia (ver doc. 45, 46 o 51 y 53) o mostrando el antioccidentalismo de algún país musulmán y la respuesta recibida (doc. 71 y 72).

La presencia de la figura femenina es escasa, se la ve como una persona discriminada, aislada del exterior y reclusa del hogar, que está supeditada a la presencia del hombre y se la compara con la mujer occidental de quien se habla como sujeto que “sufrió” discriminación por motivos de sexo en el pasado (p. 190). Las referencias a las distintas formas de vida giran alrededor de lecturas fragmentadas donde la figura principal es el nómada que se mueve en un terreno árido, en el que el agua es la fuente de energía más escasa y se siguen costumbres tradicionales en una economía tradicional. La vida en las ciudades se acota en unos límites cercanos al exotismo (doc. 62) donde nada ha cambiado y cuyo momento de mayor esplendor se dio en el pasado (doc. 56). La modernización de algunos países se debe fundamentalmente a los ingresos por el petróleo de cuya riqueza se han beneficiado unos pocos que derrochan fortunas en gastos suntuosos o en compra de material bélico (p. 196). Ejemplo de esta minoría privilegiada son los “jeques del petróleo” herederos de una estructura feudal donde “las diferencias de clase eran abismales”(doc. 66). Se hace corresponder una religión con

una etnia dentro de un espacio delimitado. Ya ha nacido una identidad comparable a otras identidades.

13. 3. Estrategias didácticas y modelo de aprendizaje del estudiante

En la estructura y selección de contenidos se tiene en cuenta un conjunto de factores en torno a los que se deben organizar las actividades que se desarrollan en el aula. Estos factores van desde las perspectivas que se utilizan para elaborar el currículum (fuente epistemológica, psicopedagógica y socioantropológica) pasando por los objetivos propuestos, el tipo de alumnos, el contexto curricular, etc. En la presentación del libro de texto los autores ofrecen una explicación de cómo han seleccionado y estructurado los contenidos. Las razones que se esgrimen aparecen seguidamente dentro de unos recuadros para distinguirlas del análisis crítico:

En cada Unidad Didáctica los alumnos y alumnas trabajarán, contando con el papel mediador del profesorado, una serie de tipos de actividades a las que podemos clasificar de normales y de refuerzo ya que las de ampliación van siempre en el libro del profesorado. Denominamos actividades normales a aquellas que el profesor o profesora deben seleccionar para, que todos los alumnos y alumnas construyan su conocimiento significativo. Las de refuerzo, aquellas que sirven para repasar temáticas anteriores o ideas en las que hay que insistir de nuevo. Aparecen articuladas en una serie de tipos:

- APRENDE A IDENTIFICAR. Es el encabezamiento o título de aquellas actividades que se refieren, sobre todo, a procedimientos y se relacionan con los documentos.
- OBSERVA Y RESPONDE Dirigidas a nivel individual o grupal, relacionan los conceptos con los procedimientos. También aparecen con este título aquellas actividades de refuerzo destinadas a corregir preconceptos erróneos y a repasar ideas de actividades anteriores.
- PREOCÚPATE POR... Son las actividades que insisten más en los contenidos actitudinales.

Si como se dice “todos los alumnos y alumnas deben construir su conocimiento significativo” los autores de este manual ¿ya conocen cómo piensan los alumnos?, ¿qué saben?, ¿conocen el modo en que se produce su aprendizaje y qué tipo de ayuda necesitan?. En la unidad didáctica analizada se han encontrado dos actividades dirigidas al estudio de las preconcepciones de los educandos (p. 171); en la primera preenjuicia la respuesta y deslinda como entes separados la

cultura islámica y la cristiana: 1.b) “ Aparte de la frecuente oposición entre la cultura islámica y la cristiana, ¿ha habido en algún momento un intercambio cultural pacífico? ¿Puedes citar algún ejemplo?. En la siguiente actividad orienta las respuestas hacia configuraciones ya predeterminadas reflejadas en los documentos ofrecidos 2) ¿Qué imagen tienes del mundo árabe? Comentad en grupo las ideas que lo caractericen y anotadlas en vuestros cuadernos. Podéis tener en cuenta los documentos 1, 2 y 3 que aparecen en esta página.

Los autores clasifican las actividades siguiendo la opción curricular de la Reforma Educativa distinguiendo varios tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para el entendimiento de su propuesta por parte de los alumnos y alumnas - puesto que si está planteada en el libro del alumno se dirige a ellos y ellas- podría haberse utilizado una perspectiva donde se dividiera las actividades en función de su significado: de evaluación inicial, motivadoras, de información, etc. Según el número y la articulación de las actividades en cada apartado que presentan los autores puede realizarse la siguiente clasificación:

Secuencia contenidos		Tipo de actividades		
		Aprende a identificar	Observa y responde	Preocúpate por
Introducción		3		
1. El espacio islámico.	1.1. Una amplia franja de nuestro planeta.	2	3	
	1.2. La aridez: rasgo más característico del espacio islámico.	4	6	1
	1.3. Adaptación de la cultura islámica al medio en que se desenvuelve.	7		
2. Organización social y creencias en el mundo islámico.	2.1. Un espacio habitado por muchos pueblos.	10		3
	2.2. La religión: norma de vida y factor aglutinante.	4		4
	2.3. El espacio religioso islámico: la mezquita.	7		
	2.4. La familia: una organización patriarcal.	2	3	
3. La vivienda y la ciudad.	3.1. La casa en los países islámicos.	3		
	3.2. El Islam, una cultura urbana.	4		

Secuencia contenidos		Aprende a identificar	Observa y responde	Preocúpate por
4. La incidencia del petróleo en una economía tradicional.	4.1. Las actividades tradicionales: agricultura, comercio y artesanía.	1	4	
	4.2. El petróleo: importante factor de transformación.		4	
5. La organización política.	5.1. De la familia extensa a los grandes Imperios.		6	
	5.2. El nacionalismo árabe.		2	
Σ		7	65	11

Del recuento y modalidad de actividades es fácil ver que se priman aquellas dirigidas a contenidos conceptuales a lo largo de toda la estructura de la unidad temática. No se utilizan estrategias de secuenciación y de organización de los conceptos clave como pueden ser los mapas conceptuales, ni tampoco se presentan síntesis o cuadros esquemáticos que faciliten su comprensión o memorización. No están explicitados los objetivos, ni las finalidades que se persiguen. La información y las actividades aparecen muy estructuradas de modo que el margen de intervención de los estudiantes y del profesor o profesora son muy reducidos e indican un intento de aceptación acrítica de la realidad, dejándose muy poco margen para que los estudiantes cuestionen la información que se les brinda o busquen alternativas al material presentado. También puede observarse el poco espacio dedicado a los procedimientos (habilidades, destrezas, estrategias, etc.) y a las actitudes que deberían considerarse ambas como la base fundamental del aprendizaje.

“También hemos cuidado el lenguaje, el nivel conceptual y los objetivos para adecuarlos a la comprensión y madurez mental del alumnado.”(...)“Estamos convencidos de que se ha atendido la DIVERSIDAD DEL ALUMNADO que toda aula presenta”

La impresión que se obtiene al leer estos párrafos es de perplejidad. Atender a la diversidad del alumnado supone valorar sus conocimientos previos, dar respuestas educativas a individuos con características distintas (de capacidad, motivación, estilos de aprendizaje, etc), atender las peculiaridades culturales de cada uno y cada una de los alumnos y alumnas dentro de una cultura común, adoptar metodologías con actividades abiertas y de aprendizaje cooperativo, etc.; la aparición de este conjunto de características es algo infrecuente en el espacio analizado. Entonces, ¿cómo es posible que se hable de la adecuación del lenguaje, el nivel conceptual y los objetivos a la comprensión y madurez del alumnado? ¿a qué tipo de alumno se refieren los autores?. También hay que tener presente que

la educación de cualquier material a la diversidad del alumnado depende no tanto del diseño de los materiales como del uso que se haga de ellos.

Se han contabilizado 5 actividades donde se aconseja su realización en grupo, de un total de 85, entre ellas cabe significar la única que aparece como “actividad de síntesis”. La posibilidad de utilización de materiales que enriquezcan el conocimiento se reduce al uso abusivo de los medios tradicionales (cuaderno y bolígrafo) remitiéndose a los alumnos una sola vez a la consulta de periódicos locales y otra a la Constitución, cinco veces a enciclopedias, tres a diccionarios y cuatro a la consulta de mapas. Bajo la clasificación de “busca más información en” se presenta dos actividades cuya explicación no se recoge en la clasificación realizada por los autores que podrían entenderse como de ampliación.

Se presenta el Islam como una “civilización” alejada de la realidad del alumno (se ignora el contacto entre gentes de distintas religión y cultura por ejemplo) y por tanto no se relaciona con el entorno inmediato de éste.

A lo largo de este libro se trabajan los EJES TRANSVERSALES, a los que hemos dado una especial importancia y que se incorporan dentro de cada una de las Unidades Didácticas.

Los temas transversales responden a la demanda de conectar la realidad, la vida cotidiana del escolar, con la institución escolar. Son contenidos predominantemente actitudinales que se desarrollan dentro de las disciplinas como parte de ellas. Cuatro han sido los ejes elegidos tratados de forma superficial:

- La degradación del ecosistema (p. 176) que se preocupa por los riesgos de la desertización. Se ahonda en la misma visión generalizante ya proyectada en contenidos anteriores.
- Las tendencias racistas (p. 182) en Alemania. Se pregunta si en el entorno del alumno existe actitudes y acontecimientos racistas pero se ignora a lo largo de la unidad conceptos como tolerancia, inmigración, relación cultural, etc.
- La intolerancia religiosa (p. 185) de los musulmanes. No se presenta la existencia del fanatismo en otras religiones.
- La discriminación por motivos de sexo (p. 190). Da por sentado que esta discriminación en “nuestras sociedades” es un hecho del pasado.

“(…) el proceso de enseñanza-aprendizaje es realmente efectivo”

La concepción de planificación que resaltan, como puede observarse por la afirmación de los autores, se preocupa sobremanera por la eficiencia y eficacia

que suena a fundamentación tecnicista del proceso de enseñanza aprendizaje siguiendo procesos algorítmicos en los que las secuencias de contenidos y actividades están muy pautadas, más que por orientar a los alumnos en una secuencia general que deben respetar. No hay sugerencias explícitas respecto a la evaluación y el material difícilmente permite su adaptación a distintos niveles, posibilidades e intereses de los estudiantes .

CAPITULO XIV

Conclusiones

Los individuos como sujetos singulares tienen el derecho, en un marco de igualdad de oportunidades, a ser socializados en una cultura común dentro de espacios democráticos y de enriquecimiento intercultural. La educación como bien público debe contribuir a la satisfacción de sus necesidades e intereses y participar en su socialización favoreciendo la transmisión del actual legado cultural sobre una base de reflexión y crítica del mismo, como mejor fórmula de comprender la realidad y formar ciudadanos del futuro. La educación, por tanto, es una herramienta que se utiliza para socializar a la nueva generaciones pero es también un segmento de una concepción política determinada y de unos intereses focalizados en una dirección. La institución escolar, como espacio donde se relaciona una amalgama variopinta de aprendices de la ciudadanía, no es ajena al juego de intereses existentes en la sociedad. Su estructura, organización, clima, etc., es reflejo de un conjunto de realidades cuya presencia estará en función del peso específico que tengan cada grupo social en los diversos ámbitos económicos e ideológicos.

El Estado como poder público, y no las culturas mayoritarias, tienen la obligación de atender las demandas razonadas y razonables de los grupos minoritarios puesto que están constituidos por ciudadanos y ciudadanas con los mismos derechos y deberes de los demás aunque parezca un contrasentido el apoyo a demandas que rompen con la cultura homogénea asentada. El deseo de reconocimiento de las particularidades de los distintos grupos que forman el conglomerado social choca con los fines asimilacionistas de la escuela que ante las relaciones de distintas culturas en el seno de una misma comunidad reacciona con lentitud y perplejidad. Los materiales pedagógicos, y en concreto el libro de texto, son mediadores excepcionales de la cultura en la escuela y del análisis de sus contenidos culturales y de las perspectivas que en ellos se fomentan puede obtenerse planos explicativos de cómo los alumnos son socializados y qué valoraciones se proyectan sobre otras gentes y culturas. Los/as marroquíes, como protagonistas elegidos en esta historia sin terminar, acaparan la desconfianza y el recelo social de catalogadores que identifican al extranjero, término que se evita pronunciar, como un ser antagónico que prefigura el propio perfil. En los manuales se valoran de muy diversas formas a los vecinos del sur. Se les evalúa y tasa de forma individual por su presencia física, por su religión, costumbres, por su pasado, presente y falta de futuro. También se les valora de forma colectiva inscribiéndoles en identidades que funcionan como prisiones o en territorios enmarcados por fron-

teras que delimitan su propia desgracia. Si se hace un recorrido ordenado por los distintos niveles de análisis cultural que se han utilizado es fácil observar que los discursos recientes que se hacen de “ellos” son discursos añejos, repetidos y transformados, tantas veces, como son necesarios la mutación de lenguajes o la no aceptación de conductas difícilmente sostenibles. Se emiten juicios que suponen una relectura del pasado y a veces una manipulación descarada de la historia europea.

a) El recurso a las fuentes escritas

La utilización de diversas fuentes o el empleo de ilustraciones son dos recursos frecuentemente utilizados por los autores de los manuales para complementar sus propias producciones. El uso de las fuentes, al informar a través de distintos testimonios de cómo es el pasado, es una herramienta poderosa que puede presentarse de muy distintas formas y cuyos efectos se sienten en el presente amparando determinados comportamientos o legitimando decisiones que, observadas desde otro ángulo, carecen de equidad y razón. Del estudio de su presencia y utilización referido a aquellas categorías que se inscriben en las esferas de relación cultural del grupo estudiado o de su cultura de origen, pueden destacarse las siguientes conclusiones:

1º- *El Corán y la Sunna* (la Tradición) son las dos fuentes de fe de la vida musulmana. El Corán como libro revelado aparece citado como elemento de apoyo que sirve para refrendar formas de pensar y comportamientos que parecen anacrónicos en la actualidad. Este libro sagrado se utiliza como una fórmula para demostrar el inmovilismo de pensamiento de un grupo de personas que tienen que estar sometidos a su dictadura y que no admite más interpretaciones que su propia literalidad. El Islam, así presentado, carece de matices y determina infaliblemente todas las actuaciones y pensamientos de unos fieles que se someten a su dictado. Es un Islam anclado en su origen que se somete a los preceptos de las tradiciones.

2º- Otras fuentes son elegidas porque son representativas de la época en las que fueron escritas y por su valor literario como ocurre con el *Poema del Mío Cid* o *Tirant lo Blanc*. No sería objeto de atención la elección de estas obras sino fuera como se ha demostrado por la selección de fragmentos que se

hacen en determinados libros de texto que no reflejan una elección equilibrada de las distintas partes de las producciones seleccionadas y eligen únicamente relatos donde el “moro” es el enemigo del cristiano a quien hay que combatir. En ambas obras se erigen como principales protagonistas a héroes con quien la gente se identificaba y que luchan por la supervivencia de una determinada “pueblo”. Estas narraciones mitificadas se extrapolan en el subconsciente colectivo a la actualidad a través no sólo de las consecuencias ejemplarizantes que se derivan de su propia lectura, sino en la selección de pasajes de obras recientes donde se mantiene ese antagonismo con el musulmán.

3º- Existe una profusa utilización de referencias que proceden de diversas fuentes en las distintas fases del colonialismo. La etapa colonial está salpicada de razonamientos que intentan explicar las distintas causas que motivaron su extensión y apenas aparece la voz del colonizado a quien se le da protagonismo cuando tienen éxito las reivindicaciones independentistas. Ese uso variopinto de fuentes distintas queda anulado por el silencio en el caso del Protectorado mantenido en Marruecos, en el que las pocas referencias utilizadas proceden de un solo lado. Se pasa de puntillas por una etapa de la historia reciente cuyos “efectos colaterales” no se han difuminado.

Esta presentación interesada o esos silencios reincidentes ayudan a fomentar temores que afloran frecuentemente en forma de legitimación de sentimientos anti “otros” que no tienen como base una realidad concreta o unos hechos determinados, sino una vaporosa generalización de un prejuicio rancio.

b) El uso de las ilustraciones o un modo de establecer discursos paralelos

Las ilustraciones forman parte del espacio que no está ocupado por la textualidad y su percepción no sigue reglas tan claras como se utilizan en la lectura de cualquier texto escrito. Su función pedagógica depende, en gran parte, de variables individuales difícilmente evaluables y sin embargo son cada vez utilizadas con más asiduidad llevadas de la mano del perfeccionamiento técnico que en el campo de la imagen se está produciendo. La mayoría de imágenes analizadas tienen relación con el texto que acompañan pero no sería demasiado arriesgado aseverar que le ganan en protagonismo y atracción.

De las conclusiones preliminares extraídas de un primer análisis cuantitativo de las imágenes de los personajes, donde se encuadra a los marroquíes en contextos relacionados con la trashumancia (inmigración y nomadismo fundamentalmente) o en actividades que tienen que ver con el ámbito religioso y/o militar, se pasa posteriormente a una ampliación de los significados cuando se va más allá de una búsqueda de referencias meramente acumulativas. Entonces, se observa que la imagen tiene una función expresiva que manifiesta emociones y sentimientos, como ocurre frecuentemente cuando se habla de las migraciones de los ciudadanos europeos, situación apenas perceptible en la limpieza étnica que ocurrió con la expulsión de los moriscos

L'EXPULSIÓ DELS MORISCOS

(6, 253)

TENIEN UNA CULTURA, LLENQUA I RELIGIÓ DIFERENTS





DE 1609 A 1613, FELIP III ELS VA EXPULSAR DE TOTS ELS REGNES DE LA CORONA



EREN EL 26% DE LA POBLACIÓ DE VALÈNCIA, EL 19% DE LA D'ARAGÓ, EL 12% DE LA DE MÚRCIA I MENYS DEL 3% A CASTELLA, ANDALUSIA O EXTREMADURA

CONSEQUÈNCIES

DISMINUCIÓ DE LA POBLACIÓ ACTIVA	NECESSITAT D'IMPORTACIONS AGRÀRIES I ARTESANALS	PÈRDU A DE RIQUESA DE MOLTES ZONES
----------------------------------	---	------------------------------------

o se transforma por regla general en lenguaje normativo/administrativo/policial cuando se trata de inmigrantes que "aterrian" en este país. Esa modulación expresiva diferencial que se establece en unos casos u otros también puede observarse en elementos más sutiles como puede ocurrir en las representaciones de los flujos migratorios que aparecen en algunos mapas: las migraciones a lo largo de la historia se describen a través de trazos con perfiles redondeados, las actuales con vectores rígidos que atraviesan las fronteras y que inundan el espacio receptor. La imagen también ha ocupado el hueco que ha dejado el lenguaje soez, representante de los estereotipos, al reproducir al árabe, musulmán o marroquí de forma semejante a la representación social deformada que se tiene de estas figuras



o las ha unido a símbolos o personajes cuya dimensión histórica y política forman parte de una desacreditada historia reciente.



Mucho más que en los textos escritos ha sido en la iconografía donde se ha remarcado, a través de los mapas o en el uso de secuencias de imágenes, aquello que la producción escrita ha silenciado o no ha establecido relación. También, se

han utilizado para resaltar las funciones de la mujer musulmana en la familia, subrayando su papel de madre y esposa, y ocupando un espacio que siempre pivota alrededor del varón además, y por si ello fuera poco, ha sido representada en un plano inferior a la mujer occidental a la que se ha visto independiente y se ha encuadrado dentro una familia burguesa y moderna.

c) Sobre las opciones culturales e ideológicas

La inclusión de contenidos que traen consigo la depuración de aquellas categorías que suponen el menosprecio a las personas o colectivos oprimidos, dentro de una estrategia global donde se prepara a los alumnos para actuar ante la desigualdad y las distintas formas de racismo, debe ser un objetivo prioritario que debe considerar los autores de los manuales. No se puede dejar al margen de las disciplinas y de la vida escolar a determinados colectivos sociales sin tenerlos en cuenta, ni naturalizar significados que contribuyen, a veces de forma sutil, a mantener situaciones de injusticia.

No parece, salvo excepciones, que el trabajo curricular que se muestra en los manuales siga una línea en la que se favorezcan prácticas educativas que eviten las estereotipizaciones, omisiones graves, los conceptos erróneos y la simplificación de las formas de vida. Tampoco se tienen en cuenta las opiniones de aquellos personajes que son aludidos, ni aparecen las voces discrepantes que se sitúan fuera del discurso mantenido pretendidamente neutral. Junto a las valoraciones que desprestigian los elementos que conforman su cultura de origen (lengua y religión), se ignora o tergiversa un pasado de relaciones atrancado en una visión unilateral de la historia y en un presente en el que una parte de los elementos analizados se presentan como limitación de la propia singularidad, o bien, como cultura que amenaza “nuestra forma de vida”. Visto lo expuesto, no es extraño que se siga pensando que Marruecos es un país anclado social y económicamente en la edad media y que el/la marroquí vive en una “tienda de campaña” en medio de un desierto y que todos son musulmanes y musulmanas y hablan árabe. Del ser “árabe preislámico”, perteneciente a una tribu que mantiene constantes pugnas con sus vecinos, se pasa al ser “musulmán”, sin libertad individual y sometido a los designios de Dios para que, a continuación, se convierta en feroz guerrero que recorte la influencia cristiana y más tarde pretenda liberarse de la empresa colonialista que trata de “evangelizarle” o de mirar por su “progreso”. Independen-

dentistas de ayer pasan hoy a formar parte del pelotón de reconvertidos en viscerales radicales de la religión que amenazan en bloque a la “civilización occidental”, eje del bien por excelencia, o en inmigrantes pobres, marginados e ilegales cuyo propósito es tener “nuestros” mismos derechos y poseer en un “plis plas” el reconocimiento de ciudadanos democráticos de toda la vida. Esta explicación de la realidad, referida a una etnia minoritaria o a un grupo sin poder en un momento histórico concreto, se corresponde con el concepto de hegemonía ideológica que utiliza Gramsci como forma de designar la imposición de unos significados creando una conciencia colectiva, un “sentido común”, que perpetúan las relaciones sociales dominantes.

d) Otras consideraciones

Del diseño de investigación establecido en sus distintas fases de preanálisis, análisis e interpretación se derivan un conjunto de observaciones que tienen que ver con diversos aspectos que mantienen relación con la utilización de los libros de texto en la Comunidad Valenciana o con las potencialidades didácticas de los mismos. Éstas son:

- Sigue siendo mayoritario, en todos los cursos y áreas estudiados, el uso de los libros de texto en los centros escolares.
- Se suele mantener en cada área o materia la misma editorial a lo largo de los cuatro cursos de la ESO lo que permite, al menos, establecer cierta continuidad en los programas curriculares aunque no existieran otros factores que lo facilitaran.
- Unas pocas editoriales concentran las ventas de libros, tanto en el sector público como en el privado, aunque no mantienen una simetría exacta en el lugar ocupado. Mientras en el sector público existe una mayor apertura a distintas editoriales, se restringe la gama utilizada en los centros concertados y apenas existe variedad en aquellos centros con ideario confesional.

- Las editoriales suelen seguir las recomendaciones oficiales incluyendo en las páginas de los manuales aquellos contenidos señalados como pertinentes aunque suelen variar en el enfoque y extensión de los temas tratados. A veces, de forma minoritaria, se presentan unidades didácticas o propuestas de trabajo que tiene poca relación con el desarrollo del programa e incluyen temáticas relacionadas con la actualidad o con determinados problemas sociales. Con relación a esa concreción de los preceptos oficiales se asume los postulados que caracterizan la organización social en una sociedad culturalmente homogénea ignorando las causas de la problemática social.

- El "seguidismo" practicado respecto al currículo oficial se desvanece a la hora de seguir las prescripciones curriculares respecto a los planteamientos psicopedagógicos que inspiran la LOGSE y los currículos de las Comunidades Autónomas, al no contar frecuentemente con las ideas previas de los alumnos y su relación con el entorno, utilizando una organización lineal y fragmentada de los contenidos, actividades sin opcionalidad y centradas en la información ofrecida, etc., que indica una concepción de la enseñanza memorística orientada a la transmisión de conocimientos y alejada del aprendizaje significativo olvidándose, en la mayoría de los casos, de la importancia que tiene la interacción social en el desarrollo del pensamiento.

e) Relación con otros estudios

En el apartado 7. 5. 1 se han señalado distintas investigaciones relacionadas con los fines de esta investigación. Las referencias a los personajes y a aquellos temas que conforman la cultura marroquí son objeto de atención explícita en las propuestas curriculares ofrecidas en los manuales; esta presencia contrasta con la nula existencia de otras minorías como pueden ser las de los gitanos (Calvo Buezas, 1989; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998). No obstante, hay que reconocer que los ejes identitarios sobre los que se ha arbitrado su consideración exceden el marco restringido que ofrece el ámbito territorial marroquí o la caracterización de sus moradores. En la tabla siguiente se presentan los puntos de coincidencia con otras investigaciones que hacen referencia a culturas olvidadas en los libros de texto.

Conclusiones	Investigador/a
La información sobre las condiciones políticas, sociales y culturales de los grupos minoritarios es meramente descriptiva y se habla muy poco de sus condiciones de vida	- Ellington (1986)
El vocabulario descriptivo es utilizado para referirse a los principales acontecimientos y líderes	- Anyon ¹⁵⁸ (1979)
Utilización de conceptos ambiguos y confusos. Solidez ideológica de algunas ideas falsas y preconceptos	- Navarro y otros, (1997) - Grupo de Härnösand (citado por Jhonsen,1996)
Imagen estereotipada y supeditada a otros	- Hicks (1981)
Sin referencias a aspectos de integración e inserción social	- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998)
Categorización racial para delimitar las diferencias entre grupos	- García Castaño y Granados Martínez (1998)
Valoraciones negativas de otras culturas producto del etnocentrismo	- Denia, Giró y Navarro(1988) - Navarro y otros (1997) - Grupo Hegoa (1991). - Gema Martín Muñoz (1996) -Eleuterio Quintanilla(1998)
Las situaciones conflictivas se colocan en un horizonte lejano que trasciende las fronteras	- Selander (1990) - Calvo Buezas (1989)
Se niega la dimensión social y cultural de "los otros"	- Alegret (1994)
La figura que predomina es la del hombre adulto y es escasa la presencia de personajes femeninos. Se reafirma el discurso androcéntrico	- Garreta y Careaga(1987) - Nieves Blanco (2000) - Rodríguez Rodríguez (2000)
Las personas con cultura árabe y/o musulmana aparecen como inadaptados y problemáticos	- Caramés y Garriga (1995)
Los árabes son mostrados como un pueblo fanático y guerrero	- Denia, Giro y Navarro (1988) - Gema Martín Muñoz (1996) - Navarro y otros (1997)
Se defiende los derechos y la igualdad humana en un horizonte utópico	- Calvo Buezas (1989)
Se plantean dilemas pretendiendo neutralidad	- Eleuterio Quintanilla (1998)
Cuesta aceptar que los valores occidentales no son necesariamente universales	- Navarro y otros (1997)
Los procesos sociales y políticos que se dan en el mundo musulmán se explican como manifestaciones de religiosidad extrema y se niega la contribución árabe a la personalidad nacional española	- Gema Martín Muñoz (1996)

Relación de esta investigación con otros estudios

¹⁵⁸ Citado por Jurjo Torres (1996 a)

f) Propuesta de investigaciones posteriores

La elaboración de esta tesis ha respondido al interés que el tema elegido supone para el autor y podría concebirse como el principio de una labor más amplia. La autopropuesta de emprender nuevas líneas interrogatorias que impliquen variaciones sobre el mismo tema estudiado aparecen al instante. Se podría haber limitado el campo de estudio a hechos o períodos más concretos para ganar en profundidad pero se perdería la aportación que supone la visión panorámica que este trabajo precisa.

Cada uno de los apartados de los que consta el análisis del material curricular podría haberse constituido en un solo factor de interés estudiándose cómo utilizan y qué aprenden los alumnos en los libros de texto. Un elemento que hay ido creciendo en importancia en el proceso de interpretación ha sido el potencial en significaciones que ofrece la lectura de las ilustraciones y que induce a pensar que, debería de desarrollarse una línea de investigación referida a la comprensión del lenguaje icónico y su relación con la producción escrita, observando la percepción y decodificación diferente que cada estudiante realiza.

El análisis del contenido como dice Krippendorf (1990), es una técnica que posee unas características que facilita el examen crítico de los resultados obtenidos por distintos investigadores y orienta el desarrollo del propio método pero tengo “la sensación”, en esta investigación, de haber seguido en el proceso algo parecido a un “síndrome de Estocolmo” hacia “lo marroquí” donde sólo se observa lo criticable en una sola dirección. Quiero decir con ello, que si se pudiera estudiar con el mismo ángulo de enfoque como es representado “lo extranjero” en los manuales utilizados en Marruecos, podría determinarse hasta que punto hay similitudes en las pautas de representación de los “otros” en ambos Estados o pueden establecerse diferencias.

g) Reflexiones finales

La traducción práctica que se puede hacer de las valoraciones que sobre los marroquíes aparecen en los contenidos evidencia las enormes dificultades que existen para mejorar las relaciones históricas y de convivencia entre ciudadanos

de distintas culturas. En el plano teórico los libros de texto analizados formarían parte de un modelo de escuela asimilacionista con una sola cultura, la única posible, donde no se reconocen y valoran las diferencias y existe una representación jerárquica y generalizadora de las distintas realidades. Se estaría pues lejos de un interculturalismo que se ha vendido sin cimientos puesto que no existe un acervo común enriquecido con aportaciones distintas. Además, la escuela, ofrece una organización compleja difícil de alterar que va más allá de la expresión de unos programas o el desarrollo de unos contenidos. Es de sobra conocido que el currículo oficial no pase de ser una declaración de intenciones de lo que supone de verdad la escolarización. El curriculum real que viven los alumnos es un campo lleno de matices y recovecos. De partida, si se quiere incluir aquellos intereses de los distintos grupos sociales y étnicos, se tendrá asumir variaciones que no sólo afectan ya a los contenidos que aparecen en las áreas y materias sino al barniz monocultural que cubre las distintas relaciones que se establecen en la organización escolar y en la inercia conductual y cognitiva de los profesores y profesoras. Será por tanto relativamente fácil, si existe voluntad de ello, desde una perspectiva política eliminar de los contenidos aquellos aspectos que enturbian la convivencia, no responden a la verdad o afectan a los derechos básicos de las personas, aunque habrá que volver sobre ello con ánimo de reflexión y espíritu crítico; mucho más difícil es la empresa que pretende vaciar ciertos prejuicios de las mentes de los profesores, dejar de asumir en ciertos aspectos y detalles la superioridad de la cultura dominante o variar significativamente y hacer mella en el conocimiento social de los alumnos tan habitualmente cargado de visiones despectivas respecto a "los otros".

Es de sobra conocido que los libros de texto desempeñan un importante papel en la regulación del trabajo docente. Este material puede ser visto como una herramienta útil pero también es un medio que se transforma en una manera interesada de mirar el conocimiento cuando no se va más allá de lo expresado en sus páginas. El papel actual de los/las profesores/as en las sociedades multiculturales es bastante más complejo que el de transmitir una cultura universalmente aceptada con intención asimilatoria y se les demanda algo más que el mero voluntarismo para desarrollar sus estrategias escolares. Si junto a esta falta de "base teórica", se une una planificación casi exclusiva "desde" el libro de texto que marca los límites de la "normalidad curricular" (Martínez Bonafé, 2002, p. 33), podemos concluir que difícilmente puede producirse cambios en las actitudes intolerantes y racistas que se tienen sobre los inmigrantes y minorías marginadas y en las prácticas escolares que suponen integración. El discurso pedagógico, junto a los medios de comunicación, se convierte de este modo en elemento transmisor de modelos de referencia que amplifica los efectos discriminatorios que se ejercen

sobre personas y grupos participando en la construcción de una ideología mayoritaria donde existe la convicción de que cada uno tiene lo que se merece en función de su esfuerzo y dedicación (Galbraith, 1992).

No debemos exagerar el papel que tienen los libros de texto en el conocimiento que poseen de la realidad nuestros alumnos y alumnas puesto que las fuentes de información son más variadas que antaño, pero tampoco debemos olvidar que, como instrumento cultural, es a veces el único medio que garantiza algún tipo de cultura compartida (Gimeno Sacristán, 1996 b, p. 356). En este trabajo hemos demostrado que de forma fragmentada pero reiteradamente constante se entreteje una visión de nuestro vecino del sur machaconamente absurda, se le desprecia e insulta y sigue proyectándose su figura dentro de ese frasco de formol por el que no pasa el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADRIAANS, A.** (1999): " La ELCO en la Comunidad Francesa de Bélgica". En: ROQUE M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria /Antrazyt, págs. 97-102.
- AGUIRRE, B.** (2000): "Los inmigrantes aportan al estado más del doble de dinero que reciben". *El País*, 31 de julio.
- ALEGRET, J. L.** (1994): *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña durante la década de los ochenta*. Tesis doctoral. Edición microfotográfica. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- (1998): "Diversidad cultural y convivencia social". En : BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, M. (Comps.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares - Corredor, págs. 43-50.
- y **SERRA I SALAMÉ, C.** (1997): " La diversidad humana en los libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 264 (Diciembre), págs. 20-23.
- ÁLVAREZ DORRONSORO, I.** (1994): "Los retos de la inmigración". En: CONTRERAS, J. (Comp.), *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid. Talasa, págs. 25- 56.
- ANDRÉS ORIZO, F.** (1996): *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid. CIS, págs. XXIII- LXIV.
- ANTAKI, I.** (1990): *La cultura de los árabes*. México. Siglo Veintiuno.
- APPLE, M.** (1986): *Ideología y curriculum*. Madrid. Akal.
- (1987): *Educación y poder*. Barcelona. Paidós - M.E.C.
- (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós / M.E.C.
- (1995): "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?". En: V.V.A.A. *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad*. Madrid. Morata, págs. 153-171.
- (1996 a): *Política cultural y educación*. Madrid. Morata.
- (1996 b): *El conocimiento oficial*. Barcelona. Paidós.
- ARANGO, J.** (2002): "¿De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo?". *El País* (23 de marzo), pág. 11.

- ÁREA, M.** (1994): "Los medios y materiales impresos en el currículum". En SANCHEZ, J., *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori, págs. 85-113.
- ARENAS FERNÁNDEZ G.** (1995): *La construcción del género en la escuela infantil*. Málaga. Universidad de Málaga.
- ARENDET, H.** (1997): *¿Qué es la política?*. Barcelona. Paidós I.C.E./ U.A.B.
- ARIÑO, A.** (1997): *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona. Ariel.
- ARKOUN, M.** (1997): "Islam y modernidad". En: ROQUE, M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria /Antrazyt, págs. 309-327.
- ARROYO, C.** (1998): "El 60 % de los profesores creen que no han recibido una buena formación pedagógica" *El País* (5 de marzo).
- ARROYO GONZÁLEZ, R.** (2000): *Diseño y desarrollo del currículum intercultural: los valores islámicos-occidentales*. Granada. Universidad de Granada.
- AYUSTE, A.** (1997): "Pedagogía crítica y modernidad". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 256 (Enero), págs. 80-86 .
- (1998): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. Graó.
- AZAGRAR, M.** (1999): "Enseñanza de la lengua y cultura árabes en centros escolares públicos". En: ROQUE, M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria /Antrazyt, págs. 191-199.
- AZURMENDI, M.** (2001): *Estampas de El Ejido*. Madrid. Taurus.
- (2002): "Democracia y cultura". *El País* (23 de febrero).
- BALL, S. J.** (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós-MEC.
- (1990): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". En: V.V.A.A., *I Congreso interuniversitario de Organización Escolar. Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña*. Barcelona, págs. 129- 145.
- BALTA, P.** (1994): "De la nahda a nuestros días ". En: BALTA, P. (Comp.), *Islam, civilización y sociedades*. Madrid. Siglo Veintiuno, págs. 117-123.
- BANKS, J. A.** (1986): "Multicultural education: development, paradigms and goals" en Banks, J. y Lynch, J: *Multicultural Education in Western Societies*. Holt, Rinehart and Winston. London, págs. 1-28.
- (1987): "The social studies, ethnic diversity and social change". *The Elementary School Journal*. Vol. 87, Nº 5, págs. 531-543 .
- (1989): " Multicultural Education: Traits and Goals". En BANKS, J .A. y BANKS, CH. A.: *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Allyn and Bacon, London, págs. 2-25.

- BANKS, J. A.** (1993): "The Canon Debate, Know Ledge Construction and Multicultural Education" *Educational Researcher*, nº 22, págs. 4-14.
- (1994): *An Introduction to Multicultural Education*. Boston. Allyn and Bacon.
- (1997): *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- BANTON, M.** (1992): "Assimilation". En: *Dictionary of race and ethnic relations* Rouledge. Londres. Cashmore, págs. 2-27.
- BÁRBULO, T.** (2002): "El Gobierno rechaza desde el 14 de enero las peticiones de regularización de los inmigrantes". *El País* (28 de enero).
- BARCELONA, P.** (1996): *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid. Trotta.
- BARDIN, L.** (1996): *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- BARNIER, H.** (1997): *Percepciones sobre el mundo árabe*. Madrid. CIP
- BARTH, F.** (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México. FCE.
- BARTOLOMÉ PINA, M.** (2001): "Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural". En SORIANO AYALA, E. (Coord.), *Identidad Cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid. La Muralla, págs. 75-110.
- BARTON, L. y LAWN, M.** (1985): "Estudios del curriculum: ¿Reconceptualización o reconstrucción?" En: GIMENO, J. y PÉREZ, A., *La enseñanza: su teoría y práctica* . Madrid. Akal, págs. 241 - 250.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.** (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid. Siglo XXI.
- BEAS, M. y MONTES, S.** (1998): "El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza". En: ESCOLANO, A.(Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 73 - 102.
- BELL, M.** (1983): "Multicultural education and the youth service". *National Council for Voluntary youth Services*. Leicester, págs. 1-4.
- BELTRÁN LLAVADOR, F.** (1991): "Democracia y control en el sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 188, págs. 58-62.
- (1997): "Escuela democrática. Comunicación y conflicto". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº258, págs. 80-87.
- y **SAN MARTÍN ALONSO A.** (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid. Morata.
- BEN SALEM, L.** (1997): "Cambio social y transformación de los valores en las sociedades rurales del Magreb". En: ROQUE, M. A, *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria /Antrazyt, págs. 113-137.
- BENEDICT, R.** (1989): *El hombre y la cultura*. Barcelona. Edhasa.

- BEN-PERETZ, M.** (1990): *The Teacher -Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press.
- y **TAMIR, P.** (1981): "What teacher want to Know about curriculum materials", *Journal of Curriculum Studies*, 13 (1), págs. 45-54.
- BERGER, P. y LUCKMANN, TH.** (1983): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERNSTEIN, B.** (1974): Clases sociales, lenguaje y socialización". En: TORREGROSA, J. R., *Teoría e investigación social*. Madrid. Instituto de la opinión pública, págs. 582 - 598.
- (1988): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal.
- (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona. El Roure.
- (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.
- BESALÚ, X.** (1998): "Curriculum nacional y curriculum intercultural en Cataluña y España". En BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, J. M. (Comps.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares-Corredor, págs. 153-170.
- (1999): "Lengua y cultura de origen: mito y realidad". En: ROQUE, M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria /Antrazyt, págs. 317-329.
- BESSIS, B.** (1995): "Las múltiples caras del feminismo magrebi". En: HEGOIA, *El Magreb*. Vitoria-Gasteiz. Facultad de Ciencias Económicas, págs. 49-55.
- BEYUKI, A. H.** (2000): *La transición en Marruecos*. Madrid. Editorial Vosa.
- BLANCO, C.** (1990): *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao. Ayuntamiento de Bilbao.
- BLANCO GARCÍA, N.** (1994 a): "Materiales curriculares: los libros de texto". En: ANGULO, F. Y BLANCO, N. (Coord.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Aljibe, págs. 263 - 280.
- (1994 b): "Los contenidos del curriculum". En: ANGULO, F. y BLANCO, N. (Coord.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Malaga. Aljibe, págs. 233 - 262.
- (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- BOBBIO, N.** (1998): *Derecha e izquierda*. Madrid. Taurus.
- BOLIVAR BOTIA, A.** (1993): "Culturas profesionales en la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 219, págs. 68 - 72.
- BONAL, X.** (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona. Paidós.
- y **TOMÉ A.** (1996): "Metodologías y recursos de intervención". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 245, págs. 56-69.

- BOURDIEU, P.** (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- (1999): *La miseria del mundo*. Madrid. Akal.
- y **PASSERON, J. C.** (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H.** (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid. Siglo XXI.
- BRUNER, J.** (1987): *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós.
- (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BULLIVANT, B.** (1981): *The pluralist dilemma in education. Six case studies*. George Allen y Unwin. London.
- CABERO, J.** (1994): "Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza" En: **SANCHO, J.**, *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori, págs. 241-267.
- CABRUJA, T.** (1998): "Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad". En: **BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, M.** (Comps.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares - Corredor, págs. 51-66.
- CALVO, BUEZAS, T.** (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos escolares*. Madrid. Popular.
- (1990): *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona. Antropos.
- (1993): "Frente a la Europa racista, la Europa solidaria y tolerante". En: **CALVO, T., FERNÁNDEZ, R. y ROSÓN, G.**, *Educación para la tolerancia*. Madrid. Editorial Popular, págs. 9-76.
- (2002): "Etnia". En: **CONILL, S.** (Coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia. Bancaja, págs. 161-170.
- CAMAU, M.** (1992): *Poder y legitimidad en el Magreb*. Madrid. Maphre.
- CAMILLERI, C.** (1985): *Antropología cultural y educación*. París. UNESCO.
- CANAAN, J. E. y EPSTEIN D.** (1998): "Cuestiones de disciplina/disciplinar los estudios culturales". En: **CANAAN, J. E. y EPSTEIN, D.** (Comps.), *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona. Paidós, págs. 15-26.
- CANALS, M. A. y ROIG, M. A.** (1992): "El llibre de text a l'escola d'avui". *Perspectiva Escolar*. Nº 161, págs. 15-19.
- CANALES, P.** (1999): "Política, religión y costumbrismo". *El País* (23 de octubre).
- (2000): "Centenares de miles de marroquíes exigen un cambio en la sociedad". *El País* (13 de marzo).

- CANTARERO, J. E.** (2000): *Materiales curriculares y descualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado*. Tomo I. Tesis Doctoral. Valencia. Universitat de València.
- CARABAÑA, J.** (1993): "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas". *Revista de Educación*. Nº 302. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 61-82.
- (2003): "Liberalismo versus multiculturalismo". *El País* (11 de mayo).
- CARAMÉS, L. y GARRIGA, V.** (1995): "La imagen del otro. El Islam en los libros de texto". *Actas de la Conferencia Mediterránea Alternativa*. Barcelona. Material fotocopiado, págs. 36-44.
- CARBONELL, F.** (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*, Madrid. MEC.
- CARBONELL, J.** (1996): *La escuela entre la utopía y la realidad*. Barcelona. Eumo-Octaedro.
- CARR, W. y KEMMIS, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- y **HARTNETT, A.** (1996): *Education and the struggle for democracy*. Buckingham, Open University Press.
- CASTELL, M.** (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". En: CASTELL, M. y Otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós, págs. 13-53.
- CAZORLA, J. y MONTABES, J.** (1994): "Presupuestos políticos de las transiciones a la democracia: las tentativas del Magreb". En: LÓPEZ GARCÍA, B., y MONTABES PEREIRA, J., (Ed.): *El Magreb tras la crisis del Golfo: transformaciones políticas y orden internacional*. Granada. Universidad de Granada, págs. 233-245.
- CEMBRERO, I.** (2001 a): "El corazón del país bereber". *El País* (6 de mayo).
- (2001 b): "El contrabando con Marruecos de alimentos y tabaco triplica las exportaciones legales". *El País* (24 de junio).
- (2003): "El Magreb rebasa a Sudamérica". *El País* (11 de mayo).
- y **CANALES, P.** (2000): "Marruecos se engancha al móvil" *El País* (30 de julio).
- CHAMBERS, I.** (1994): *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- CHECA, F.** (1998): "La "culturización del dolor". Salud y enfermedad en los inmigrantes africanos en Africanos". En: CHECA, F. (Ed.), *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea*. Barcelona. Icaria, págs. 81-121.
- CHEKROUN, M.** (1990): *Jeux et Enjeux culturels au Maroc*. Rabad. Okad.
- CHERRYHOLMES, C. H.** (1988): *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. Nueva York. Teachers College Press.

- CHOPPIN, A.** (1992): *Les Manuels scolaires: Histoire et actualité*. París. Hachette.
- CHOW, R.** (1998): "Teoría, estudios de área, estudios culturales. Temas de pedagogía y multiculturalidad". En: CANAAN, J. E. y EPSTEIN, D. (Comps.) *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona. Paidós, págs. 27-45.
- COHEN, A.** (1994): "Reflexiones sobre la dinámica reciente de las migraciones mediterráneas y sus determinantes", En: LÓPEZ GARCÍA, B. y MONTABES PEREIRA, J., (Ed.), *El Magreb tras la crisis del Golfo: transformaciones políticas y orden internacional*. Granada. Universidad de Granada, págs. 41-60 .
- COLECTIVO AMANI** (1995): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Popular, Consejería de Educación y Cultura.
- COLECTIVO IOÉ** (1995): "Extraños, distintos, iguales, o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros". *Revista de Educación*. Nº 307, págs. 17-49.
- (1996): *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid. CIDE.
- (1999): "El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración". En: AJA, E. y Otros, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, Fundación "la Caixa", págs. 167-211.
- (2003): "Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 326. Julio, págs. 63-68.
- COLL, C.** (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Santillana.
- CONNELL, R. W.** (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.
- CONTRERAS, J.** (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal.
- (1991): "El curriculum como formación". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 194 (Julio – Agosto), págs. 22-25.
- CORSON, D.** (1995): Discursive power in educational organizations: An introduction. En: D. Corson(Ed.), *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Ins, págs. 3-15.
- CRUZ, M.** (1999): *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal*. Barcelona. Paidós.
- (2001): *Cuando la realidad rompe a hablar. Conjeturas y cavilaciones de un filósofo*. Barcelona. Gedisa.
- DAOUD, Z.** (1994): "Los Movimientos Sociales y la crisis del Golfo". En: LÓPEZ GARCÍA, B. Y MONTABES PEREIRA, J. (Ed.), *El Magreb tras la crisis del Golfo: transformaciones políticas y orden internacional*. Granada. Universidad de Granada, págs. 147-161.
- DE LUCAS, J.** (1996): *Puertas que se cierran*. Barcelona. Icaria- Antrazyt.

- DELVAL, J.** (1996): "Democrático y público. Ideas inseparables". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 248 (Junio), págs. 76-80.
- DENIA, N; GIRÓ, J. y NAVARRO, J. M.** (1988): *Elements per una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona.
- DEWEY, J.** (1961): *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires. Paidós, págs. 42-95.
--(1995): *Democracia y educación*. Madrid. Morata.
- DÍAZ AGUADO, M. J.** (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid. Pirámide.
- DÍAZ MARTÍNEZ, C.** (1996): *El presente de su futuro. Modelos de autopercepción y de vida entre los adolescentes españoles*. Madrid. Siglo XXI.
- DÍEZ NICOLÁS, J. e INGLEHARDT, R.** (Eds.): *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*. Madrid. Fundesco.
- DUCH, LL.** (1998): "Entre la compensació i els fonamentalismes". En: ROQUE, M. A. (Dir.), *Valors y diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Barcelona. Proa, págs. 353-363.
- EAGLETON, T.** (1998): *Las ilusiones del postmodernismo*. Barcelona. Paidós.
- ECO, U.** (2001): "Las guerras santas, pasión y razón". *El País-Domingo* (14 de octubre), págs. 19-21.
- EISNER, E.** (1985): " Los objetivos educativos: ¿ Ayuda o estorbo?". En : GIMENO J. y PÉREZ, A., *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid. Akal, págs. 257 - 264.
- ELORZA, A.** (2002): "Islam: Pluralidad cultural y terrorismo". *Claves de razón práctica*. Nº 119 (Enero-Febrero), págs. 8-16.
- ELLINGTON, L.** (1986): "Blacks and Hispanics in High School Economic Texts ". *Social Education* . Nº 50.
- ENZENSBERGER, M. H.** (1992): *La gran migración*. Barcelona. Anagrama.
- ESCOBAR FERNÁNDEZ, P.** (1998): " La exclusión social de la inmigración africana. Un análisis de la prensa diaria almeriense". En: CHECA, F., *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea*. Barcelona. Icaria/Antrazyt.
- ESCUADERO, A.** (2001): "Solo el 18% de los inmigrantes que residen en España estudian en colegios concertados". *El País* (23 de abril).
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.** (1992): "Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares". *Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- ESPIAGO, J.** (1982): *Migraciones exteriores*. Barcelona. Salvat.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M.** (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.
-- (1989): *El malestar docente*. Barcelona. Laia.

- ESTRADA DÍAZ, J. A.** (1997): "Identidad y reconocimiento del otro en la sociedad mestiza". En: JIMÉNEZ BAUTISTA, F. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (Eds.), *Granada, ciudad intercultural e integradora*. Granada. Instituto de la Paz y los Conflictos/Universidad de Granada, págs. 11-71.
- FALATURI A. y TWORUSCHKA, U.** (1997): " La presentación del Islam en la enseñanza. Aportaciones a la educación intercultural en Europa". En: NAVARRO, J. M. (Ed.), *El Islam en las aulas*. Barcelona. Icaria /Antrazyt, págs. 235 - 319.
- FAMBUENA, A y MOYA, C.** (1997): *Movimientos migratorios hoy. Aproximación a la sociología de las migraciones*. Valencia. Nau llibres, CITME- Cite.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1990): *La escuela a examen*. Madrid. Eudema.
- (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona. Paidós.
- (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid. Morata-Paideia.
- (2001): "Una profesión democrática para un servicio público". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 302 (Mayo), págs. 74-79.
- (2002): "La carga del hombre blanco". *El País* (11 de marzo), pág. 14.
- FERNÁNDEZ, M.** (1989): "El libro de texto en el desarrollo del currículum". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 168 (Marzo), págs. 56 - 59.
- FLECHA, R.** (1994 a): "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación". En: FLECHA, R. y GIROUX, H., *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure, págs. 94-128.
- (1994 b): "Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad". En: FLECHA, R. y GIROUX, H., *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure, págs. 27-56.
- (1994 c): "El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica". En: FLECHA, R. y GIROUX, H., *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure, págs. 165-196.
- FINKIELKRAUT, A.** (2001): *La ingratitud. Conversación sobre nuestro tiempo*. Barcelona. Anagrama.
- FREIRE, P.** (1970): *Pedagogía del oprimido*. Barcelona. Biblioteca Nueva .
- FREUD, S.** (1992): *El malestar de la cultura*. Madrid. Alianza
- FRIGOLÉ, J.** (1983): "El desenvolupament de l'antropologia cultural". En : FRIGOLÉ, J. y Otros, *Antropologia d'avui*. Barcelona. Teide, págs. 1- 34.
- FUINCA,** (1993): *El sector del libro en España. Situación actual y líneas de futuro*. Madrid. Fundesco.
- FUKUYAMA, F.** (1992): *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona. Planeta.
- (2001): " Seguimos en el fin de la historia". *El País* (21 de octubre), págs. 21-22.
- GALBRAITH, J.** (1992): *La cultura de la satisfacción*. Barcelona. Ariel.

- GARAUDY, R.** (1992): *Los integristas. Ensayos sobre los fundamentalismos en el mundo*. Barcelona. Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, N.** (1997): "El malestar en los estudios culturales". *Fractal*. Nº 6. Mexico, págs. 45-54.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. and PULIDO, R. A.** (1993 a): "Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case". *European Journal of Intercultural Studies* Vol. 4, Nº 2, págs. 67-80.
- , -- y **MONTES DEL CASTILLO, A.** (1993 b): "La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural". *Revista de Educación*, Nº 302 (Septiembre-Diciembre), págs. 83-110.
- y **GRANADOS MARTÍNEZ, A.** (1998): "Racialismo en el curriculum y en los libros de texto. La transmisión de los discursos de la diferencia en el curriculum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria". En: BESALÚ, X. y Otros (Comps.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares - Corredor, págs. 181- 209 .
- , -- y **GARCÍA, M.** (1999): " De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español". En: ROQUE, M. A, *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria /Antrazyt, págs. 215-280.
- GARRETA, J.** (1998): "El proceso multinacional de la integración". En: GARCÉS CAMPOS, R. (Coord.), *Informes. VI Conferencia de Sociología de la Educación*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza, págs. 47-58.
- GARRETA, N.** (1985): "En torno a los modelos culturales". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 126 (Junio).
- y **CAREAGA, P.** (1987) : *Modelos masculino y femenino en los libros de texto de EGB*. Madrid. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, Serie estudios, Nº 14 .
- GARRETA BOCHACA, J.** (1997): "Modelos de integración social de minorías étnicas. Hacia un modelo ideal de sociedad multicultural". En: GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (Eds), *Educación ¿ integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales, págs. 23-34.
- GEE, J. P.** (1990): *Social linguistic and literaries: ideology in discourses*. London. Falmer Press.
- GEERTZ, CL.** (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona. Paidós.
- (1996 a): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

- GEERTZ, CL.** (1996 b): *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona. Paidós.
- GELLNER, E.** (1994): *Postmodernismo, razón y religión*. Barcelona. Paidós.
- GERGEN, K. J.** (1992): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós.
- GIDDENS, A.** (1997): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea..* Barcelona. Península.
- (1998): *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid. Cátedra.
- (1999 a): *Sociología* . Madrid. Alianza.
- (1999 b): *La tercera vía. La renovación de la social democracia*. Madrid. Taurus.
- (2001): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid. Taurus.
- GIL GRIMAU, R.** (1994):“ La diglosia en el discurso político de los responsables árabes, antes y después de la guerra del Golfo“. En: LÓPEZ GARCÍA, B. y MONTABES PEREIRA, J. (Eds.), *El Magreb tras la crisis del Golfo: transformaciones políticas y orden internacional*. Granada. Universidad de Granada, págs. 247-259.
- GIL VILLA, F.** (1994): *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca. Amarú.
- (1996): “Enseñanza pública y enseñanza privada. Situación y diferencias“. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 248, págs. 54-58.
- GIMÉNEZ, C. y MALGESINI, G.** (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. La Cueva del Oso.
- GIMENO SACRISTÁN, J.** (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya.
- (1986): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.
- (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- (1991): “Los materiales y la enseñanza“. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 194, págs. 10-15.
- (1993): “Currículo y diversidad cultural“. *Educación y sociedad*, Nº11, págs. 127-153.
- (1994): “Los materiales: Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural“. *Ponencia presentada en IV Jornadas sobre la LOGSE*. Granada (Marzo).
- (1996 a): *La transición a la educación Secundaria*. Madrid. Morata.
- (1996 b): “Textos y democracia cultural: Estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones“. En: PEREYRA, M. y Otros, (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona. Pomares / Corredor, págs. 352 - 394.

- GIMENO SACRISTÁN, J.** (1997): *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- (2002): "Una buena intención por un camino equivocado". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 314 (Junio), págs. 65-70.
- GINER, S.** (1996): "La urdimbre moral de la modernidad" En: GINER, S. y SCAR-TEZZINI, R. (Eds.), *Universalidad y diferencia*. Madrid. Alianza, págs. 43-80.
- (2002): "Tolerancia". En: CONILL, S. (Coord.), *Glosario para una sociedad Intercultural*. Valencia. Bancaja, págs. 364-374.
- GIROUX, H. A.** (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- (1994 a): "La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo". En: FLECHA, R. y GIROUX, H. A., *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure, págs. 129-164.
- (1994 b): "Hacia una pedagogía en la política de la diferencia". En: FLECHA, R. y GIROUX, H. A., *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure, págs. 59-93.
- (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós.
- (1998): "Trabajo sobre estudios culturales en escuelas de magisterio". En: CANAAN, J. E. y EPSTEIN, D. (Comps.), *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona. Paidós, págs. 47-64.
- y **McLAREN, P.** (1998): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- GÓMEZ GARCÍA, P.** (2000) (Coord.): *Las ilusiones de la identidad*. Madrid. Cátedra, págs. 17-28.
- GÓMEZ, L.** (2001): "Imponen el velo en clase de religión islámica". *El País* (30 de septiembre), pág. 36.
- GOODSON, I.** (1991): "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". *Revista de Educación*. Nº 295, págs. 7-37.
- GORDIMER, N.** (2000): "La mala prensa de África". *El País* (13 de febrero).
- GOSÁLVEZ PÉREZ, V.** (1995) (Dir.): *Inmigrantes marroquíes y senegaleses en la España Mediterránea*. Valencia. Universidad de Alicante.
- (1998): "Política de inmigración y presencia africana en la agricultura mediterránea de España". En: CHECA, F. (Ed.), *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea*. Barcelona. Icaria, págs. 19-59.

- GOYTISOLO, J. y GRASS, G.** (1998): " Frente a la catástrofe programada". En: SOBREVILLA, D. (Ed.), *Filosofía de la cultura*. Madrid. Trotta, CSIC, págs. 81-95.
- GRAMSCI, A.** (1998): *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid. Libros de la Catarata.
- GRANT, C. A. y SLEETER, CH. E.** (1988): *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. New York. Macmillan P.C.
- (1989): *After the School Bell Rings*. Londres. The Falmer Press
- (1991): " Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks". En APPLE M. W., y CHRISTIAN- SMITH L. K. (Eds.), *The Politics of The Textbooks*, Londres-Nueva York.
- GRIGNON, CL.** (1985): "Cómo se fabrica un buen obrero o las funciones sociales de la enseñanza técnica". En: GRASS, A. (Ed.), *Sociología de la educación*. Madrid. Narcea.
- GROSSBERG, L., NELSON, C., and TREICHLER, P. A.** (1992): "Cultural Studies: An Introduction". En: GROSSBERG, L., NELSON, C. and TREICHLER, P. A." *Cultural Studies*. New York y Londres. Routledge, págs. 1-16.
- GRUNDY, S.** (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA** (1996): *Materiales para una educación anti-racista*. Madrid. Talasa.
- (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid. Talasa.
- (2001): *Extranjeros en la escuela. Propuestas de acción intercultural*. Gijón. Centro de Profesores.
- GRUPO HEGOA** (1991): *La cara oculta de los textos escolares: Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao. Universidad del País Vasco.
- (1993): " ¿Qué dicen los textos escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 215 (Junio), págs. 13-15.
- (1995): *Dossier El Magreb*. Vitoria-Gasteiz. Universidad del País Vasco.
- GURAK, D. y CACES, F.** (1998): "Redes migratorias y la formación de sistemas de migración". En: MALGESINI, G.(1998), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona. Icaria/ Fundación hogar del empleado, págs. 75-110.
- HABERMAS, J.** (1988): "Modernidad versus postmodernidad". En: PICÓ, J (Comp.), *Modernidad y postmodernidad*. Madrid. Alianza, págs. 87- 102.
- (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Madrid. Taurus.
- (1992): *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid. Taurus.
- (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona. Paidós.

- HALL, ST.** (1992): "Cultural Studies and its Theoretical Legacies" En: GROSSBERG, L., NELSON, C. AND TREICHLER, P. A." *Cultural Studies*. New York y Londres. Routledge, págs. 277-294.
- HANNERZ, U.** (1998): *Conexiones Transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid. Frónosis. Cátedra. Universitat de València.
- HANNOUN, H.** (1992): *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic. Eumo.
- HARRIS, M.** (1993): *Introducción a la antropología general*. Madrid. Alianza.
- HERNÁNDEZ, F.** (1997): "Reconocer influencias. Una reflexión en torno al saber escolar" *Cuadernos de Pedagogía* . Nº 264 (Diciembre), págs. 35-39.
- HICKS, D.** (1981): *Bias in Geography Textbooks: Images of the Third World and Multi-ethnic Britain* . London. University of London Institute of Education.
- HIGUERAS ARNAL, A.** (1993): "La demografía en la migraciones" . *Política Científica* (Enero), págs. 27-29.
- HOLMES, M.** (1992): *Educational policy for the pluralist democracy. The common school, choice and diversity*. Londres. The Falmer Press.
- HOSSEIN NASR, S.** (1985): *Vida y pensamiento en el Islam*. Barcelona. Herder.
- HOURLANI, A.** (1992): *Historia de los pueblos árabes*. Barcelona. Ariel.
- HOUSE, E. R.** (1992): "Gran política, pequeña política" . *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 202 (Abril), págs. 51- 57.
- HULLIUNG M. L. y MACRIDIS, R. C.** (1998): *Las ideologías políticas contemporáneas*. Madrid. Alianza, págs. 345- 366.
- HUNTINGTON, S. P.** (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona. Paidós.
- IN JALDÚN** (1987): *Introducción a la historia universal. (Al- Mugaddima)*. México. Fondo de Cultura Económica.
- INCE** (1997): *La evaluación del rendimiento escolar al final de la EGB*. Madrid. Ministerio de Educación y cultura.
- INFORME MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN 1998** (1998): Madrid. Santillana, Ediciones Unesco.
- INFORME SOBRE EL DESARROLLO MUNDIAL 1998/99. EL CONOCIMIENTO AL SERVICIO DEL DESARROLLO**(1999): Madrid. Ediciones Mundi-Prensa/ Banco Mundial.
- JACKSON , PH.** (1996): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- JARES, X. R.** (1993): "El lugar del conflicto en la organización escolar" . *Revista de Educación*. Nº 302, págs. 113- 129.
- (1999): *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular.
- (2001): "Educación y conflicto" . *Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Popular.

- JAEN JIMÉNEZ, M.** (1993): "Reforma educativa y profesionalización docente". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 220 (Diciembre), págs. 31 - 34.
- JHONSEN, E.** (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona. Pomares- Corredor.
- JENKS, CH.** (1993): *Culture*. Londres. Routlege.
- JONSON, R.** (1998): "Enseñanza sin garantías: estudios culturales, pedagogía e identidad" En: CANAAN, J. E. y EPSTEIN, D. (Comps.), *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona. Paidós, págs. 65-103.
- JOHNSON-RIORDAN, L.** (1998): "Enseñar/estudios culturales o pedagogía para viajeros "del mundo"/pedagogía viajera". En: CANAAN, J. E. y EPSTEIN, D. (Comps.), *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona. Paidós, págs. 157-173.
- JORDÁN, J. A.** (1992): *L'educació multicultural*. Barcelona. CEAC.
- (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.
- JULIANO CORREGIDO, D.** (1993): *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid. Eudema.
- KAPUSCINSKI, R.** (2001): "Del muro de Berlín a las torres gemelas". *Claves de razón práctica*. Nº 117, págs. 34-41.
- KRIPPENDORFF, K.** (1990): *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona. Paidós.
- KUHN, T. S.** (1992): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- KYMLICKA, W.** (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona. Paidós.
- LABOV, W.** (1985): "La lógica del inglés no standar". *Educación y sociedad*. Nº 4 Madrid.
- LACOMBA, J.** (2000): *Emergencia del islamismo en el Magreb. Las raíces sociopolíticas de los movimientos islamistas*. Madrid. Catarata.
- LAROUÍ, A.** (1994): *Historia del Magreb. Desde los orígenes hasta el despertar magrebí*. Madrid. Mapfre.
- LARRAMENDI, M. H. y NUÑEZ, J. A.** (1996): *La política exterior y de cooperación de España en el Magreb (1982-1995)* Madrid. Los libros de la Catarata /Instituto Universitarios de Desarrollo y Cooperación.
- LARROSA, J.** (1998): "¿Para qué nos sirven los extranjeros?." En: SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ PLACER, F. (Coords.), *Contra el Fundamentalismo escolar*. Barcelona. Virus, págs. 51- 71.
- LEWIS, J.** (1991): *The ideological Octopus: an exploration of television and its audience*. Nueva York. Routledge.

- LOPEZ GARCÍA, B.** (1999): "Niños marroquíes en la escuela española". En: FRANZÉ, A., *Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, págs. 37-47.
- LORCERIE, FR.** (1999): "La ELCO en Francia". En: FRANZÉ, A., *Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, págs. 65-74.
- LOSADA, T.** (1992): "Aspectes culturals de la immigració marroquina". En: PUIG I MORENO, G.: *Recerca i educació interculturals*. Actes de la Conferencia Europea de Sant Feliu de Guíxols, Col·lecció ERAIM. Hogar del Libro, págs. 131-139.
- LOVELACE, M.** (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid. Escuela Española.
- LUNDGREN, U.** (1996): "Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación". En: PEREYRA, M. y Otros,(Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona. Pomares - Corredor, págs. 208-236, 395 - 414.
- (1997): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Morata.
- LYNCH, E.** (1995): "Un relativo relativismo". *Revista de Occidente*. Nº 169, págs. 5-20.
- LYNCH, J.** (1992): " El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit". En: PUIG, G. (Coord.), *Recerca i Educació Interculturals*. Barcelona. Hogar del libro, págs. 141-158.
- LLEDÓ, E.** (1992): *El silencio de la escritura*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.
- LLUCH, X.** (1993): "Qué entenem per educació intercultural". *Documentos*. Nº 8, València.
- , **RODAS, A. y SALINAS, J.** (1995): *Módul de formació eix transversal. Educació intercultural*. València. Generalitat Valenciana.
- y **SALINAS, J.** (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. M.E.C.-C.I.D.E.
- MACEDA, P.** (1994): *La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para otro discurso educativo*. Madrid. Euroliceo de Ciencias Sociales y Humanidades.
- MACPHERSON, C. B.** (1991): *La democracia liberal y su época*. Madrid. Alianza.
- MACRIDIS, R. C. y HULLIUNG M. L.** (1998): *Las ideologías políticas contemporáneas*. Madrid. Alianza.
- MADRUGA TORREMOCHA, I.** (2002): *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España II*. Madrid. Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

- MAHMOUD, H.** (1989): *Versant sud de la liberté. Essais*. París. Editions de La Découverte.
- MALGESINI, G.** (1998): *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona. Icaria/ Fundación hogar del empleado.
- y **GIMÉNEZ, C.** (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. La Cueva del Oso.
- MANZANOS BILBAO, C.** (1999): *El grito del otro: arqueología de la marginación social*. Madrid. Tecnos.
- MARRERO, J.** (1993): "La teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza". En: MARRERO, J., RODRÍGUEZ, A. y RODRIGO, M. J., *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Aprendizaje -Visor, págs. 243- 276.
- MARTÍN CORRALES, E.** (2002): *La imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica siglos XVI - XX*. Barcelona. Bellaterra.
- MARTÍN MUÑOZ, G.** (1994): " Islam, laicismo y democracia". En: GARCÍA CANTÚS, D. (Ed.), *El mediterráneo y el mundo árabe ante el nuevo orden mundial*. Valencia. Universitat de València, págs. 91-100.
- (1997): " Razones en contra de la confrontación Islam / Occidente ". En: ROQUE, M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria/Antrazyt, págs. 329-346.
- (2000): "Marruecos y España". *El País* (16 de septiembre).
- (2001): " Occidente y los islamistas. Las razones políticas del conflicto". *Claves de razón práctica*. Nº 117, págs. 24-33.
- MARTÍN MUÑOZ, G. , VALLE, B. y LÓPEZ PLAZA M. A.** (1996): *El Islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*. Madrid. Ediciones Mundo Árabe e Islam.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.** (1992 a): "¿Cómo analizar los materiales?" *Cuadernos de Pedagogía* . Nº 203, págs. 14-18.
- (1992 b): "Siete cuestiones y una propuesta". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 203, págs. 8-13.
- (1993), "Tecnocracia y control sobre el profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº. 211 (Febrero), págs. 61 -64.
- (1994), "Los proyectos curriculares como estrategia de renovación". En: ANGULO, J. y BLANCO, N. (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Madrid. Aljibe, págs. 161-188.
- (1998 a): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Miño y Dávila.
- (1998 b): "La democracia es un conjunto vacío". *Cuadernos de pedagogía*. Nº 275, págs. 46-54.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.** (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid. Morata.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. F.** (1996): *La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía. Necesidades y recursos*. Sevilla. Consejería de Trabajo-Junta de Andalucía.
- MARTÍNEZ MONTÁLVEZ, P.** (1991): *El Islam*. Barcelona. Salvat.
- MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ, A.** (1995), " Introducción". En: MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ, A. (Coordas.), *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*. Madrid. La Caixa-Infancia y Aprendizaje.
- MARTINIELLO, M.** (1998): *Salir de los guetos culturales*. Barcelona. Bellaterra.
- MASCARÓ FLORIT, J.** (1995): "Una breve defensa". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 235 (Abril).
- MASTERMAN, L.** (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid. De la Torre.
- McCARTHY, C.** (1994): *Racismo y curriculum*. Madrid. Morata/ Paideia.
- McLAREN, P.** (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona. Paidós.
- (1998): "La pedagogía crítica en la era del capitalismo global: un desafío para la izquierda educativa". *Kikiriki*. Nº 49 (Junio-Julio-Agosto), págs. 25-35.
- McNAMEE, G. E.** (1981): "Estereotipos institucionales y práctica educativa" En: LESSER, G., *La psicología en la práctica educativa*. México. Trillas, págs. 52 - 86.
- McNEIL, M.** (1998): "No es como ninguna otra enseñanza: algunas versiones sobre la docencia de estudios culturales" En: CANAAN, J. E. y EPSTEIN, D. (Comps.), *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona. Paidós, págs. 105-131.
- McQUAIL, D.** (1985): *Introducción a la teoría de comunicación de masas*. Barcelona. Paidós.
- MEHLEM, U.** (1999): "El aprendizaje del árabe/ lengua materna en Alemania". En: FRANZÉ, A., *Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, págs. 75-96.
- MEMMI, A.** (1971): *Retrato del colonizado*. Madrid. Ediciones de bolsillo.
- MERNISSI, F.** (1999): *El harén Político. El profeta y las mujeres*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MESA PEINADO, M.** (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid. Cruz Roja Española.
- METZGER, W.** (1979), *Los prejuicios. Ensayo de caracterización psicológica y social*. Barcelona. Herder.
- MIJARES, L.** (1999). " A modo de conclusión ". En: ROQUE, M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria /Antrazyt, págs. 341-350.

- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. DIRECCION GENERAL DE MIGRACIONES** (1996). *Anuario de migración. 1995*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC)** (1990), *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid. Centro de Publicaciones de Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECD)** (2002): Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación. Madrid. M.E.C.D.
- MORGAN, R.** (Coord.) (1994): *Atlas de la situación femenina 80 países vistos por sus mujeres*. Barcelona. Hacer, págs. 635-646.
- MORÍN, E.** (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral.
- MORRILL, R.** (1987): "The education of minority children in Denmark". *Equity and Excellence*. Vol. 23. London, págs. 123-125.
- MOSTERIN, J.** (1993): *Filosofía de la cultura*. Alianza. Madrid.
- (1998): "Què són els valors?" En: ROQUE, M. A. (Dir.), *Valors y diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Barcelona. Proa, págs. 105-111.
- MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (MRP)** (1996): "¿Ejes transversales o fundamentación del currículo?". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 248 (Junio), págs. 87-91.
- (1997): "Una lectura crítica". *Cuadernos de Pedagogía*. Diciembre. Nº 264, págs. 10-13.
- MUÑOZ SEDANO, A.** (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid. Escuela Española.
- MURILLO, F.** (1988): *Ensayos sobre sociedad y política*. Barcelona. Península.
- y **MUÑOZ VITORIA, F.** (1993): "Revisión bibliográfica: Educación Intercultural". *Revista de Educación*. Nº 302 (Septiembre-Diciembre), págs. 361-384.
- , **GRAÑERAS, M., SEGALERVA, A. y VAZQUEZ, E.** (1995): "La investigación española en educación intercultural". *Revista de Educación*. Nº. 307, págs. 199-216.
- NAVARRO, J. M.** (Ed.) (1997): *El Islam en las aulas*. Barcelona. Icaria /Antrazyt.
- NAÏR, S.** (2000) : "Los inmigrantes y el Islam europeo". *Claves de razón práctica*. Nº 105 (Septiembre), págs. 7-11.
- OLEAQUE, J. M.** (1998): "Una encuesta refleja mayor repulsa hacia los árabes que contra los gitanos", *El País* (31 de octubre).
- OLTRA, B.** (1995): *Cultura y tiempo. Investigaciones de Sociología de la Cultura*. Valencia. Aguaclara.
- OPPENHEIMER, W.** (2000): "Los ministros de Interior de la UE debaten sobre la inmigración ". *El País* (28 de julio) .

- PALAUDÀRIAS, J. M.** (1998): " Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Cataluña". En: BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, M. (Comps.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares - Corredor, págs. 171-180.
- PATRICK, J. J.** (1998): *Multicultural Education and Civic Mission of Schools*. Bloomington. Social Studies Development Center.
- PARCERISA ARAN, A.** (1997): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.
- (1998): "El llibre de text i altres materials impresos: un recurs o una servitud". *Guix*. Nº 238, págs. 3-11.
- PEÑA CALVO, J. V.** (1997): " Educación política y participación escolar". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº255, págs. 86-89.
- PÉREZ GÓMEZ, A.** (1988): " Autonomía y formación para la diversidad" en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 161 (Julio-Agosto), págs. 8-11.
- (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- y **SOLA FERNÁNDEZ, M.** (2003): "Las contradicciones de la ESO. Evaluación externa en Andalucía". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 320, págs. 77-82.
- PÉREZ SABATER, A.** (2001): "El mercado editorial: producción y comercialización de los libros de texto". *Kikiriki*, Nº 61 (Junio-Agosto), págs. 30 - 38.
- PÉREZ-LANZAC, C. y VÁZQUEZ, M.** (2000): "El asilo, esperanza para muchos, realidad para muy pocos". *El País* (2 de agosto).
- PERRAULT, G.** (1991): *Nuestro amigo el rey*. Barcelona. Plaza & Janes/ Cambio 16.
- PIAGET, J.** (1977): *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona. Seix Barral.
- (1981): *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel.
- PINAR, W.** (1985), " La reconceptualización en los estudios del currículum". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A., *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid. Akal, págs. 231 - 240.
- POPKEWITZ, TH. S.** (1985), "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A., *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid. Akal, págs. 306 -321 .
- (1997), *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- PORTES, A. y BÖRÖCZ, J.** (1998). "Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación". En: MALGESINI, G. (1998) *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona. Icaria/ Fundación hogar del empleado, págs. 43-73.
- PUIG I MORENO, G.** (1991)": Hacia una pedagogía intercultural" *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 196 (Octubre), págs. 12-18.
- (1992)(Coord.): *Recerca i educació interculturals*. Barcelona. La Llar del Llibre, págs. 27-48.

- PULIDO SAN ROMÁN, A.** (1992): *Estadística y técnicas de investigación social*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- OUELLET, F.** (1992): *L'éducation interculturelle*. París. L' Harmattan.
- QUIN, R.** (1993): "Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos". En: APARICI, R. (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre, págs. 223 -242.
- REID, W. A.** (1992): *The pursuit of curriculum : Schooling and the public interest*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Company.
- REX, J.** (1986): *Race and ethnicity*. London, Milton Keynes, Open University Press.
- (1995): "La metropoli multicultural". *Antropología*. Nº 9 (Marzo), págs. 21-48.
- RIBAS MARCOS, N.** (1999): *La presencia de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña*. Barcelona. Icaria/Antrazyt.
- RICHTERS, J.** (1999). "La ELCO en Holanda. Dos modelos: el modelo actual y el modelo futuro". En: FRANZÉ, A., *Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, págs. 103-113.
- RIDAO, J. M.** (2001): "Dante contra Jayyam". *El País* (7 de octubre), pág. 23.
- RIFFAULT, H.** (1997). "La percepción de los "otros". En: ROQUE, M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria/Antrazyt, págs. 185-202.
- RIVERO RECUENCO, A.** (2000): " En Torno a la "exclusión social". Sujetos, predicado e ideología". *Claves de Razón Práctica*. Nº 108 (Diciembre), págs. 39-43.
- ROCHER, G.** (1983): *Introducción a la sociología general*. Barcelona. Herder.
- RODRÍGUEZ, J. C.** (1999): "En la tierra prometida". *El Mundo magazine* (28 de noviembre).
- RODRÍGUEZ J. A.** (2000): "Mayor: "La inmigración será el principal problema de convivencia en España". *El País* (17 de mayo).
- RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, J.** (2000): *Os materiais curriculares impresos e a Reforma educativa en Galicia* (Tesis Doctoral). Tomo I. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela.
- ROSALDO, D.** (1993): *Culture and Thruth. The Remaking of Social Analysis*. Londres. Routledge.
- RYKER, A.** (2000): "Los otros españoles" *El País Semanal*. Nº 1222 (27 de febrero), págs. 23-27.
- SAAF, A.** (1996): "Sobre el sistema político marroquí". En: LARRAMENDI, M. H. y LÓPEZ GARCÍA, B., *Sistemas políticos del Magreb actual*. Madrid. Mapfre. págs. 33-83.

- SAFIR, N.** (1997): "Dinámicas de la identidad y retos de la modernidad en el Magreb". En : ROQUE, M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria/Antrazyt, págs. 263-280.
- SAGHIYEH, H.** (2001): "No todo es culpa de Estados Unidos". *El País-Domingo*, (14 de octubre), pág. 4.
- SAID, E. W.** (1996): *Cultura e imperialismo*. Barcelona. Anagrama.
- SALEH, W.** (2002): "La imagen de los árabes y musulmanes en los libros de texto". *I Encuentro de intelectuales árabes*. Madrid. Material Fotocopiado.
- SALES CIGES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R.** (1997): *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- SALMERÓN, F.** (1998): *Diversidad cultural y tolerancia*. Barcelona. Paidós.
- SAN MARTÍN ALONSO, A.** (1995): *La escuela de las tecnologías*. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- SAN MARTÍN SALA, J.** (1999): *Teoría de la cultura*. Madrid. Síntesis.
- SANTAMARÍA, E.** (1994): "El cerco de papel...o los avatares de la construcción periodística del (anti)sujeto europeo". En: V.V.A.A. *Extranjeros en el paraíso*. Barcelona. Virus, págs. 207-218.
- SANTONI, E.** (1997): *El Islam*. Madrid. Acento.
- SANTOS GUERRA, M. A.** (1991): "¿Cómo evaluar los materiales?". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 194 (Julio), págs. 29-31.
- (1995): "Democracia escolar o el problema de la nieve frita". En : V.V.A.A., *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid. Morata, págs. 128 -141.
- (1996): "Aprender a ceder. Curriculum oculto y construcción del género". *Guix*. Nº 225-226 (Julio – Agosto), págs. 5-12.
- SAN ROMÁN, T.** (1992): "Pluralidad y marginación". En V.V.A.A., *Sobre Interculturalidad*. Girona: Fundació SERGI/Trama, págs. 177-188.
- (1996): *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona. Tecnos-UAB.
- SARRAMONA, J. y UCAR, X.** (1992): "Els textos impresos". *Crònica d'Ensenyament*. Nº 51, págs. 40-43.
- SARTORI, G.** (2000): "Multiculturalismo contra pluralismo". *Claves de Razón Práctica*. Nº 107 (Noviembre), págs. 4-8.
- (2001 a): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid. Taurus.
- (2001 b): "El Islam y la inmigración". *Claves de Razón Práctica*. Nº 117, págs. 10-15.
- SAVATER, F.** (1997): *El valor de educar*. Madrid. Ariel.
- (1999): "De las culturas a la civilización". *Claves de Razón Práctica*. Nº 92 (Mayo), págs. 4-8.

- SCARTAZZINI, R.** (1996): "Las razones de la universalidad y las de la diferencia". En: GINER, S. y SCARTEZZINI, R. (Eds). *Universalidad y diferencia*. Madrid. Alianza.
- STRAY, CH.** (1994): "Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook" *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 26. Number 1. Chicago. University of Illinois, págs. 1-29.
- SEAGER, J.** (2000): *Atlas Akal del Estado Medioambiental*. Madrid. Akal .
- SEBRELI, J. J.** (1992): *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Barcelona. Ariel.
- SELANDER, S.** (1990): "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa". *Revista de Educación*. Nº 293, págs. 345 - 354.
- SEN, A.** (2000): *Desarrollo y libertad*. Barcelona. Planeta.
- SERRA, C. y FEU, J.** (1998): " Conceptos y actuaciones frente a la diversidad cultural. Los maestros de la provincia de Girona ante el reto de la interculturalidad". En: GARCÉS CAMPOS, R. (Coord.), *Informes. VI Conferencia de Sociología de la Educación* . Zaragoza. I.C.E.- Universidad de Zaragoza.
- SEVILLA MORENO, U.** (2000): "Los presupuestos de educación en el conjunto del Estado" En *TE Federación Enseñanza de CC.OO.* Nº 215 (Septiembre), págs. 4-10.
- SIGUAN, M.** (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona. Paidós.
- SMITH, ST.** (1999): "Marruecos". *El Estado del Mundo 2000. Anuario económico geopolítico mundial*. Madrid. Akal , págs. 105-108.
- SOKOLOVSKII, S. y TISHKOV, V.** (1996): "Ethnicity". En: BARNARD, A. y SPENCER, J. *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, London. Routledge, págs. 190 -193.
- SOLE, I.** (1990): "Bases psicopedagógicas de la práctica educativa". En: MAURI, T. y Otros (Comps.), *El currículum en el centro educativo*. Barcelona. Ice/Horsari, págs. 51- 90.
- SOSNIAK, L. y STODOLSKY, S.** (1993): "Teachers and textbooks: Materials Use in Four Fourth-Grade Classrooms ". *The Elementary School Journal*. Vol. 93, Nº 3. Chicago. The University of Chicago Press.
- STENHOUSE, L.** (1991): *Investigación y desarrollo del currículum* . Madrid. Morata.
- STUBBS, M.** (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid. Cincel Kapelusz .
- SUBIRATS, M.** (coord.1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- TAYLOR, CH.** (1993): *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México. Fondo de Cultura Económica.

- TERRICABRAS, J. M.** (1994): "La trampa de la identitat". En: CARBONELL, F. (Coord.), *Sobre Interculturalitat 2*. Girona. Fundació SERGI, págs. 83-91.
- TIANA FERRER, A.** (2003): "Indicadores contra la Ley de Calidad. De los datos a la ideología". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 322, págs. 79-83.
- THERBORN, G.** (1987): *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid. Siglo XXI.
- TODD, E.** (1997): "Identidad cultural, sistemas familiares e ideologías". En: ROQUE, M. A., *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona. Icaria/Antrazyt, págs. 113-137.
- TORRES SANTOMÉ, J.** (1990): "Niños visibles, niñas invisibles". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº. 182, págs. 66 - 72.
- (1995): "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción". En: V.V.A.A., *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid. Morata, págs. 232-253.
- (1996 a): *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- (1996 b): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.
- (1997): "Multiculturalidad y antidiscriminación". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 264, págs. 30-34.
- (1999): "Sistema escolar y atención a la diversidad: La lucha contra la exclusión". En: VV.AA. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid. Miño y Dávila Editores, págs. 113-132.
- (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- (2002): "La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311, págs. 71-75.
- (2003): "Política de estándares para controlar los centros". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 321, págs. 77-82.
- TOURAINÉ, A.** (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy.
- (1997): *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid. PPC.
- TYLER, R. W.** (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel.
- TROYANO PÉREZ, J. F.** (1998): *Los otros emigrantes. Alteridad e inmigración*. Málaga. Universidad de Málaga.
- TYLOR E. B.** (1977): *Cultura primitiva*. Madrid. Ayuso
- UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES (UGT)** (2001): *Red de menores extranjeros escolarizados. Inmigración y escuela. De la Educación intercultural a la educación para la ciudadanía*. Madrid. UGT.
- VALENZUELA, J. y MASEGOSA, A.** (1996): *La última frontera. Marruecos, el vecino inquietante*. Madrid. Temas de Hoy.

- VALENZUELA, J.** (2002): ¿Despega Marruecos?. *El País Semanal* (17 de febrero), págs. 30-43.
- VALERA, M. I. y LLANEZA, A.** (1992): *La expansión del Islam*. Madrid. Anaya
- VERNET, J.** (1983): *EL Corán*. Barcelona. Planeta.
- VELASCO, M. E. y PÉREZ, G.** (1977): *Evaluación y elaboración de textos escolares*. Madrid. Narcea.
- VILCHES, L.** (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona. Paidós.
- VIÑAO, A.** (1997): "Educación comprensiva. Experimento con la utopía". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 260, págs. 10 - 17.
- WALZER, M.** (1993): "Comentario". En: TAYLOR, CH., *El multiculturalismo y " la política del reconocimiento"*. México. Fondo de Cultura Económica, págs. 139-145.
- (1998): *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona. Paidós.
- WEBER, M.** (1992): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona. Península, págs. 25-202.
- WEILER, H. N.** (1996): "Enfoques comparados en descentralización educativa". En: PEREYRA, M. y Otros, (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona. Pomares – Corredor, págs. 208-236 .
- WESTBURY, I.** (1991): "Textbooks ". En LEWY, A. (Ed.) : *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford. Pergamon, págs. 74-77.
- WIEVIORKA, M.** (1992): *El espacio del racismo*. Barcelona. Paidós.
- (1994): "La gran mutación: precondiciones del auge racista en Francia". En: CONTRERAS, J. (Comp.), *Los retos de la inmigración*. Madrid. Talasa, págs. 57-80.
- WILLIAMS, R.** (1980): *Marxismo y literatura*. Madrid. Península.
- (1983): *Keywords. A vocabulary for culture and society*. New York. Oxford University Press.
- WILLIS, P.** (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.
- YÁRNOZ, C.** (2002): "Europa tiembla ante la oleada migratoria". *El País* (26 de mayo).
- YETANO, A.** (1999): "Nacimientos de niños marroquíes en la zona consular de Barcelona". En : FRANZÉ, A., *Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, págs. 49-61.
- YUS, R.** (1995): " ¿ Existe un profesorado para la ESO ?. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 238 (Julio-Agosto).
- ZALLO, R.** (1988): *Economía de la comunicación y la cultura*. Madrid. Akal.
- ZAPATA-BARRERO, R.** (2000): "Política de inmigración y unión europea". *Claves de la razón practica*. Madrid. Promotora de Revistas, S. A., págs. 26-32.

- ZAPATA-BARRERO, R.** (2003): "Usos de un término polémico". *El País* (11 de mayo).
- ZOUGGARI, A.** (1999): " Cultura de origen y cultura escolar en Marruecos". En: FRANZÉ, A., *Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, págs. 29-35.
- ZUFIARRE, B.** (1995): " Educación, sistema productivo y postindustrialización". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 232. (Enero).
- ZUNZUNEGUI DIEZ, S.** (1985): *Mirar la imagen*. Vizcaya. Universidad del País Vasco.

ANEXO I**RELACIÓN DE LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS**

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA / HISTORIA

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
VICENS VIVES	1 Tiempo	M. García Sebastián C. Gatell Arimont F. Molinero Blanco J. Pons Granja J. Roig Obiol	251	Valencia	1999	1
VICENS VIVES	2 Tiempo	M. García Sebastián C. Gatell Arimont F. Molinero Blanco J. Pons Granja J. Roig Obiol Llorens Serrano R. Ortega Canadell C. Viver Pi-Sunyer	265	Valencia	1999	2
VICENS VIVES	3 Tiempo	A. Fernandez García M. Llorens Serrano R.Ortega Canadell J. Roig Obiol	268	Barcelona	1997	3
VICENS VIVES	4 Tiempo	A. Fernández García M. García Sebastián C. Gatell Arimont J. Pons Granja	273	Barcelona	1997	4
S.M	1	José Sánchez Sánchez Joan Santacana Mestre G. Zaragoza Ruvira Antonio Zárate Martín	271	Madrid	1999	5
S.M	2	José Sánchez Sánchez Joan Santacana Mestre G. Zaragoza Ruvira Antonio Zárate Martín	271	Madrid	1997	6
S.M	2 Ciclo (Bitácora) Geografía	José Sánchez Sánchez Antonio Zárate Martín	269	Madrid	1998	7

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
S.M	2 Ciclo (Milenio) Geografía	José Sánchez Sánchez Antonio Zárate Martín	287	Madrid	1998	8
S.M	2Ciclo (Bitácora) Historia	Joan Santacana Mestre G. Zaragoza Ruvira	269	Madrid	1996	9
S.M	2 Ciclo (Milenio) Historia	Joan Santacana Mestre G. Zaragoza Ruvira	319	Madrid	1999	10
SANTILLANA Secun. 2000	1 Ciclo Geografía	Ana Isabel Calvo Juan José Juste Pilar Moralejo	208	Madrid	1998	11
SANTILLANA Secun. 2000	1 Ciclo Historia	Manuel Ardit Antoni Furió Teresa Grence	232	Madrid	1998	12
SANTILLANA Secun. 2000	2Ciclo Geografía	Fernando Molinero Ricardo Méndez Milagros Alario	256	Madrid	1998	13
SANTILLANA Secun. 2000	2 Ciclo Historia	Manuel Ardit Carlos Dardé Isabel Burdiel Manuel Alcañiz Rafael Valls Tomás Peris	303	Madrid	1998	14
ECIR Edetania	1Ciclo Geografía	F.Latorre Nuévalos E.García Almiñana G.Ramírez Aledón J.P.Gomis Llorca R.Sebastián Vicent J. González Salcedo	253	Valencia	1996	15
ECIR Edetania	1Ciclo Historia	F. Latorre Nuévalos E. García Almiñana G.Ramírez Aledón J.P.Gomis Llorca R. Sebastián Vicent J. González Salcedo	209	Valencia	1996	16
ECIR Edetania	2ºciclo Geografía	F. Cisneros Fraile F. Latorre Nuévalos E.García Almiñana G.Ramírez Aledón J. P. Gomis Llorca R. Sebastián Vicent J. González Salcedo	312	Valencia	1997	17

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
ECIR Edetania	2ºCiclo Historia	F. Cisneros Fraile F. Latorre Nuévalos E.García Almiñana G.Ramírez Aledón J. P. Gomis Llorca R. Sebastián Vicent J. González Salcedo	279	Valencia	1997	18
ECIR Edetania	SAITI - (Historia)	F. Latorre Nuévalos E.García Almiñana G.Ramírez Aledón J. P. Gomis Llorca R. Sebastián Vicent	349	Madrid	1999	19
ANAYA	1º	I.González Gallego M. Mañero Monedo D.Sánchez Zurro J. Valdeón Baruque Garrido Rico I. Martínez Salas	217	Madrid	1997	20
ANAYA	2º	González Gallego M. Mañero Monedo Sánchez Zurro J. Valdeón Baruque Garrido Rico I. Martínez Salas	280	Madrid	1997	21
ANAYA	2º ciclo (Geografía)	Joaquim Prats José Emilio Castelló Mª Camino García Ignacio Izuzquiza Mª Antonia Loste Sebastià Garrido Isabel Martínez	311	Madrid	1998	22
ANAYA	2º ciclo (Historia)	Joaquim Prats José Emilio Castelló Mª Camino García Ignacio Izuzquiza Mª Antonia Loste Sebastià Garrido Isabel Martínez	319	Madrid	1998	23

ÁREA: ÉTICA

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
SM	Vida moral y reflexión	Jesús Conill Agustín Domingo Tomás Domingo Amparo Muñoz Carlos Roser	174	Madrid	1998	24
SANTILLANA	La vida moral y la reflexión ética	Adela Cortina D. García Marzá M ^a B. Domené E. Martínez Navarro J. Manuel Ros Cherta Norberto Smilg Vidal	176	Madrid	1998	25
OCTAEDRO	PRAXIS	J.M.Aran M. Güell I. Marías J. Muñoz	214	Barcelona	2000	26
BRUÑO	Nova	Villegas Guillén L. Barranco Camacho J. Fernández Bedmar	255	Madrid	1999	27
MC GRAW HILL	IN SITU	Antonio Linde Navas Luis Martín Carlos Mougán Rivero M ^a Rodríguez Penín	150	Madrid	1999	28

ÁREA: CASTELLANO. LENGUA Y LITERATURA

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
SANTILLANA	1	Nieves Mínguez Leonor Romo Concha Romero Enrique Ferro	239	Madrid	1997	29
SANTILLANA	2	Nieves Mínguez Leonor Romo Concha Romero Enrique Ferro Pedro López	239	Madrid	1998	30
SANTILLANA	3 Sec. 2000	Nieves Mínguez Leonor Romo Enrique Ferro Pedro López	263	Madrid	1998	31
SANTILLANA	4 Sec. 2000	Nieves Mínguez Leonor Romo Enrique Ferro Pedro López Estrella Molina	255	Madrid	1998	32
SM	1	L. Gómez Torrego Concha de la Hoz Pilar Navarro Gómez	255	Madrid	1999	33
SM	2	L. Gómez Torrego Pilar Navarro Gómez	271	Madrid	1999	34
SM	3(código)	María Simón Molina M. Alejandro Sánchez	287	Madrid	1999	35
SM	3(Bibliot)	J. Palomero Almela	63	Madrid	1999	36
SM	4(mester)	L. Gómez Torrego Pilar Navarro Gómez Enrique Páez	317	Madrid	1999	37
SM	4(Bibliot)	J. Palomero Almela	63	Madrid	1999	38
ANAYA	1	F. Lázaro Carreter J. M ^º Marín Martínez	240	Madrid	1998	39
ANAYA	2	Isabel Navarro Carmen Tendillo Ana Navarro	247	Madrid	2000	40

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
ANAYA	3 (Nuestro Mundo)	J. M ^a Marín Martínez P. Navarro Ranninger	319	Madrid	1998	41
ANAYA	4 (Nuestro Mundo)	J. M ^a Marín Martínez P. Navarro Ranninger	335	Madrid	1998	42
ANAYA	4 (Nuestro Mundo)Lit.	I. Navarro Sánchez C. Tendillo Sillas Juan José Sánchez	311	Madrid	1999	43
TEIDE	1	Carmen Picó Rosa Alsina Salvador Martí Juan Fortuny	268	Barcelona	1999	44
TEIDE	2	Carmen Picó Rosa Alsina Salvador Martí Juan Fortuny	287	Barcelona	2000	45
TEIDE	3	Carmen Picó Rosa Alsina Salvador Martí Juan Fortuny	331	Barcelona	1999	46
TEIDE	4	Carmen Picó Rosa Alsina Salvador Martí Juan Fortuny	343	Barcelona	1997	47
BRUÑO	1	Jesús Gómez Picapeo Julio Lajo Buil Jesús Toboso Sánchez C. Vidorreta García	255	Madrid	1996	48
BRUÑO	2	Jesús Gómez Picapeo Julio Lajo Buil Jesús Toboso Sánchez C. Vidorreta García	255	Madrid	1998	49
BRUÑO	3 (Proyecto NOVA)	Jesús Gómez Picapeo Julio Lajo Buil Jesús Toboso Sánchez C. Vidorreta García	287	Madrid	1999	50
BRUÑO	4 (Proyecto NOVA)	Jesús Gómez Picapeo Julio Lajo Buil Jesús Toboso Sánchez C. Vidorreta García	287	Madrid	1999	51

ÁREA: VALENCIANO. LENGUA Y LITERATURA

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
CASTELLNOU	1 (Eines)	Esperança Costa Isidre Crespo Emili Martí	325	Barcelona	1999	52
CASTELLNOU	2 (Textos)	Esperança Costa Isidre Crespo Emili Martí	303	Barcelona	1996	53
CASTELLNOU	3 (Àmbits)	Maite Boscà Josep Fuster Teresa Fuster Àngels Lázaro Francesc J. López Josep Sendra	229	Barcelona	1997	54
CASTELLNOU	4 (Gèneres)	Maite Boscà Josep Fuster Teresa Fuster Àngels Lázaro	267	Barcelona	1996	55
MARFIL	1 (A debat)	V. Brotons Rico Antoni Roderic Tost Tudi Torró Ferrero	175	Alcoi	2000	56
MARFIL	2 (A debat)	Josep Martines Jaume Fornés Caterina Martines Josep Escolano	261	Alcoi	1995	57
MARFIL	3 (A debat)	Josep Martines Jaume Fornés Caterina Martines Josep Escolano	296	Alcoi	1997	58
MARFIL	4 (A debat)	Glòria Gómez Vicent Martines Marisa Tomàs	257	Alcoi	1996	59
ANAYA	1 Aula Oberta	Francesc Ferrandis M.L. Hurtado R. Ortiz R. Sánchez	227	Barcelona	2000	60
ANAYA	2 Aula Oberta	Francesc Ferrandis M.L. Hurtado R. Ortiz R. Sánchez	227	Madrid	2000	61

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
ANAYA	3 El nostre món	Francesc Collado Francesc Ferrandis Enric Iborra	259	Madrid	1998	62
ANAYA	4	Francesc Collado Francesc Ferrandis Enric Iborra	228	Madrid	1996	63
SANTILLANA	1 (Voramar)	Monserrat Alegre Teresa Canós Francesc J. López Manel Miró	176	Valencia	1997	64
SANTILLANA	2 (Voramar)	Monserrat Alegre Ana Blas Miquel de Val R. L. García de Blas Francesc J. López	176	Valencia	1997	65
SANTILLANA	3 Secundària 2000	Monserrat Alegre Antoni Benedico J. María Hidalgo Miquel Melicí Lluís Pairató Miquel del Val	176	Valencia	1998	66
SANTILLANA	4 (Voramar)	Monserrat Alegre Antoni Benedico Josep María Hidalgo Carme Doménech Laia Fidalgo Teersa Guiluz Enric Izquierdo Eduard Juanmartí Miquel Melià Montse Roca	168	Valencia	1999	67
SM	1	J. Franco Martínez	223	Madrid	2000	68
SM	2	J. Franco Martínez	223	Madrid	2000	69
SM	3	J. Franco Martínez	255	Madrid	1998	70
SM	4	J. Franco Martínez	256	Madrid	2000	71

MATERIA: RELIGIÓN

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
SM	1º (Betel)	Javier Cortés Miguel Angel Cortés Felix Erdocia	143	Madrid	1999	72
SM	2 (Betel)	Javier Cortés Miguel Angel Cortés	141	Madrid	1999	73
SM	3 (Betel)	Gaspar Castaño Javier Cortés Miguel Angel Cortés	163	Madrid	1998	74
SM	4 (Betel)	Gaspar Castaño Javier Cortés Miguel Angel Cortés	141	Madrid	1998	75
SM	1 (Mambre)	E. Aguilera LLovet Miguel Gallart Ribera Jesús Olóriz Cortés	143	Madrid	1996	76
SM	2 (Mambre)	E. Aguilera LLovet Miguel Gallart Ribera Jesús Olóriz Cortés	143	Madrid	1999	77
SM	3 (Mambre)	Rafael V. Ortiz Antonio Medina	159	Madrid	1998	78
SM	4 (Mambre)	Quintín Calvo	159	Madrid	1999	79
EDEBÉ	1(Marjal)	M. Gómez Gejo(Dir.)	160	Barcelona	1996	80
EDEBÉ	2	M. Gómez Gejo(Dir.)	151	Barcelona	1999	81
EDEBÉ	3	Pedro Maza Juan Nasplesa Guillermo Ruiz Ricardo Toledo y Equipo Edebé	207	Barcelona	1997	82
EDEBÉ	4	M. Gómez Gejo (Dir.)	208	Barcelona	1997	83
BRUÑO	1	Carmelo Bueno Heras P. Mª García Franco E. Pérez Landáburu Alejandro Pérez Urroz	238	Madrid	1997	84

EDITORIAL	NIVEL	AUTORES	PÁG.	LOCALIDAD	EDICIÓN	Nº REF.
BRUÑO	2	Carmelo Bueno Heras P. M ^a García Franco E. Pérez Landáburu Alejandro Pérez Urroz	254	Madrid	1997	85
BRUÑO	3	Carmelo Bueno Heras P. M ^a García Franco E. Pérez Landáburu Alejandro Pérez Urroz	223	Madrid	1998	86
BRUÑO	4	Carmelo Bueno Heras P. M ^a García Franco E. Pérez Landáburu Alejandro Pérez Urroz	319	Madrid	1999	87