

## DIVERSIDAD

*¿Son los manuales escolares una herramienta didáctica adecuada para educar en la diversidad? ¿Proporcionan datos suficientes para iluminar en el presente fenómenos de indudable trascendencia como las*

*migraciones, la integración del colectivo gitano o la articulación política del Estado de las autonomías? ¿Postulan la adopción de valores como convivencia, tolerancia y solidaridad? Guiados por estas preocupaciones en este artículo se ofrece una investigación sobre manuales escolares de utilización habitual en la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria). El tratamiento de la diversidad estudiado se refiere a tres ámbitos: a) cómo está representada la diversidad cultural y nacional del Estado español; b) cómo se representa a la minoría gitana; y c) qué tratamiento se hace del fenómeno migratorio y de sus protagonistas. En primer lugar, se recogen las demandas que a la institución académica le plantea el denominado movimiento intercultural; en segundo lugar, se justifica la oportunidad de someter los manuales escolares al escrutinio de la crítica; por último, se presenta la metodología de la investigación y los principales hallazgos. Unas breves conclusiones indican el tipo de trabajo que el Grupo Eleuterio Quintanilla se ve impelido a abordar como derivación de la investigación ya que los datos ahora presentados avalan la idea de que los enfoques críticos nada positivo pueden esperar de las editoriales con mayor implantación en el mercado.*

# LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS MANUALES ESCOLARES: VINO VIEJO EN ODRES NUEVOS

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA \* \*

**U**n nuevo tópico recorre el mundo educativo: la **educación intercultural**. Bajo tal designación se articulan todo un conjunto de reflexiones y se propone una amplia variedad de cambios que pretenden, dar cuenta de la diversidad humana, favorecer el desarrollo de las personas en consonancia con sus identidades de partida y construir modelos de convivencia donde la diversidad se viva como disfrute. Sobre la base de sociedades con un claro incremento de sus rasgos multiculturales se proyecta una respuesta educativa orientada a una visión positiva de la diversidad, favoreciendo la **igualdad** y la **equidad**, y evitándose comportamientos y valores irracionales, miedos xenófobos e inmorales actos racistas.

## 1. La educación intercultural

La educación intercultural busca el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje donde las identidades no sean ahogadas bajo el peso de una tradición educativa que ha interpretado las diferencias como defecto, en nombre de una “alta” cultura, etnocéntrica y eurocéntrica, hecha a la medida del hombre occidental, blanco y de clase media.

Considerada en un primer momento como un esfuerzo por enfrentarse al racismo en las escuelas (Grant y Tate, 1995; Gay, 1983), se fue transformando paulatinamente en un *término paraguas* bajo el cual el movimiento de reforma de la escuela aborda los temas de raza, etnia, género, clase social, lengua, minusvalías, etc. (Grant y Sleeter, 1986); reforma que afecta a todos sus parámetros bajo la consideración de que igualdad y equidad no son la misma cosa y que la igualdad de acceso a las instituciones educativas no garantiza necesariamente la justicia.

Los nuevos enfoques interculturales y/o antirracistas demandan modificaciones sustanciales del aparato escolar en aspectos tan relevantes como los referidos a objetivos, contenidos, métodos y a las propias finalidades del sistema educativo:

Se postula la autoconciencia crítica sobre la propia cultura, el conocimiento de aspectos relevantes de otras culturas y el aprendizaje de otras lenguas. La idea es que a mayor información se produzca un mejor punto de partida para la comunicación intercultural.

Se pretende que los estudiantes sean respetuosos con las diferencias culturales y capaces de abordar los conflictos consustanciales a la diversidad.

Se insiste en liberar de estereotipos, distorsiones, silencios cómplices y errores la información que se proporciona sobre la diversidad de grupos sociales, étnicos, nacionales, etc., en libros de texto y materiales de enseñanza.

La necesidad de contar con docentes capacitados para trabajar en las aulas con estudiantes procedentes de diversas tradiciones culturales ha dado lugar a planes de formación en las universidades que abordan aspectos tales como:

- Información básica sobre pluralismo cultural. Adquisición de conocimientos y clarificación de valores sobre los grupos étnicos y sus culturas. Reflexión sobre cómo combatir el racismo.

- Competencias para percibir, concebir, evaluar y comportarse en contextos diferentes.

- Habilidades para transformar el conocimiento multicultural en programas, prácticas, hábitos y comportamientos de instrucción en el aula.

- Competencias en la formulación de objetivos, contenidos y actividades con base en los conocimientos previos de todos los estudiantes: valores, percepciones, procesos cognitivos y lenguaje.

- Psicología y sociología de la etnicidad, incluyendo contenidos de comportamiento humano y aprendizaje.

## 2. Reforma educativa, libros de texto y currículum escolar

La principal preocupación que ha guiado nuestro trabajo ha sido analizar el reflejo que tienen los enfoques interculturales en la institución académica. El largo proceso de reforma que está a punto de ultimarse ha supuesto un tímido avance dentro de nuestra homogeneizadora y segregadora tradición educativa. Las propuestas reformadoras han hecho hincapié en dos aspectos de la diversidad: a) capacidades, intereses, ritmos de trabajo y aprendizaje de los alumnos y alumnas; b) variedades lingüísticas, culturales, étnicas, etc.

Es a este segundo aspecto al que vamos a prestar atención.

¿Están los nuevos libros de texto en consonancia con un adecuado tratamiento de las diversidades existentes en el Estado español? Varias razones avalan la oportunidad de la investigación. En primer lugar, el papel central que el libro de texto juega en los procesos de enseñanza y aprendizaje (en el trabajo preliminar de determinación de la muestra pudimos comprobar que es usado mayoritariamente en todos los centros y niveles educativos). Son escasos los lugares donde se alterna con otros materiales curriculares. En segundo lugar, existe una arraigada tendencia a que el libro de texto sea el organizador del currículum. Los docentes suelen acomodar sus programaciones, objetivos, contenidos, metodología e incluso evaluación a partir del manual elegido. De ahí que se sostenga que el currículum no esté definido por las directrices ministeriales ni por la programación docente, aunque ambas tengan su importancia. Son las empresas editoriales las que, interpretando las recomendaciones ministeriales, fijan los currículos por niveles, disciplinas y/o áreas de conocimiento, estableciendo lo que el estudiante debe aprender y el profesorado debe enseñar.

El libro de texto preside también el tiempo escolar. De su ubicuidad en los procesos educativos da cuenta Apple (1989:91), quien refiriéndose a la sociedad estadounidense señala que “... el 75 % del tiempo que los estudiantes de Secundaria elemental pasan en el aula,

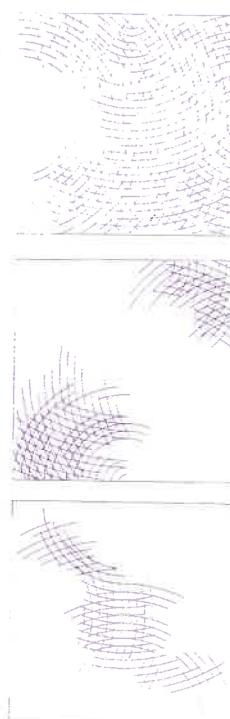
y el 90 % del tiempo dedicado a los deberes, están ocupados por material del texto". Desconocemos estudios referidos a nuestro contexto, pero no hay razones para pensar que la cosa sea diferente dada la aceptación que tienen en el imaginario colectivo de docentes, familias y alumnado. Así lo atestigua también las cifras de ventas de las editoriales, que ha permitido en algún caso la constitución de emporios de comunicación.

Por otro lado, los manuales escolares condensan la cultura que se considera digna de comunicar a la juventud a modo de herencia de lo mejor que la sociedad ha ido elaborando con el paso del tiempo. Así, el contenido de los manuales, tanto el manifiesto como el oculto, ha sido y es objeto de importantes investigaciones y debates. Se habla de la cultura escolar como "alta cultura" con su significado de "cultura estandarizada transmitida por educadores profesionales de acuerdo con normas codificadas bastante rígidas y con ayuda de la alfabetización, en oposición a una 'baja cultura' transmitida sin educación formal en el transcurso de actividades vitales..." (Gellner, 1994:42).

Para nadie es un secreto que esa *alta cultura* a la que se refiere Gellner juega un papel primordial en la configuración de los Estados nacionales, pues, como él mismo señala, "un Estado se convierte en protector de una cultura y uno obtiene la ciudadanía en virtud de la participación en una cultura" (Gellner, 1994:43). Como se ve, estamos en presencia de uno de los nudos centrales del análisis que nos traemos entre manos, pues diversidad cultural y Estado nacional no son dos polos de fácil coexistencia. Los debates sobre inmersión lingüística o la organización de los currículos por los gobiernos autonómicos con competencias son una privilegiada muestra del conflicto a que hacemos referencia.

La cultura escolar, los contenidos y los modos de hacerse con ellos tienen que ver con las relaciones de dominación y reproducción. Escolarmente se ha considerado como *conocimiento legítimo* el "capital cultural" (Bourdieu y Passeron, 1977 y Bernstein, 1988) de las clases dominantes, lo que remite a denunciar la autopropaganda neutralidad del aparato escolar. Más allá del debate de las epistemologías disciplinares y su trascendencia en la organización de los currículos, debe iluminarse en qué consiste el conocimiento que preside los procesos de enseñanza y aprendizaje. Máxime cuando este debate está organizando la agenda de los políticos de la

**"La educación intercultural busca el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje donde las identidades no sean ahogadas bajo el peso de una tradición educativa que ha interpretado las diferencias como defecto, en nombre de una "alta" cultura, etnocéntrica y eurocéntrica"**



© ARMIN HOFMANN

nueva derecha, que pretenden la reconstrucción de las identidades nacionales resucitando viejas certezas o imponiendo otras nuevas mediante un control centralizado del currículum, como se evidencia en la campaña "volver a lo básico" de los republicanos norteamericanos o la contrarreforma encabezada por la ministra Esperanza Aguirre, reencarnación de la cultura más tradicional y clasista que intenta definir lo que es bueno, lo que es verdad, y establecer quiénes somos y cómo debemos vivir. Desde nuestro punto de vista, es una tarea urgente y trascendental el análisis del tipo de conocimientos, valores e intereses de los currículos editados, máxime cuando la reforma educativa de los gobiernos del Partido Socialista, materializada en la LOGSE, no se limitaba a aspectos estructurales sino que pretendía modificaciones sustanciales de la cultura escolar y de los modos de actuación de sus agentes.

¿Ha tenido repercusión la filosofía reformadora en los manuales escolares? El asunto no es baladí si consideramos, como venimos insistiendo, que el conocimiento escolar no es neutro, objetivo, libre de valores y beneficioso para todos los estudiantes. Parece justo afirmar por el contrario, como insisten toda una larga lista de autores e investigaciones (Apple, 1989; Apple y Christian-Smith, 1991; Giroux, 1992; Willis, 1988; Torres, 1991), que el contenido de los textos escolares debe ser visto como: a) el resultado de un modo particular de selección y organización del vasto universo de conocimientos posibles; b) la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro u otros; c) conviene analizar cómo se produce la legitimación de un tipo de conocimiento de otro u otros y la conexión de ese conocimiento con el *capital cultural*, experiencia y lenguaje de los grupos sociales dominantes en detrimento de los dominados, y d) la repercusión que todo ello tiene en la conversión de los que poseen otro "capital cultural" en deficitarios culturales. Si rechazamos el conocimiento escolar como simple resultado de la mediación de los saberes disciplinares y su adaptación a los procesos de maduración psicológica individual, debe establecerse a qué intereses responden.

### 3. Planteamiento de la investigación

La reforma educativa definida en la LOGSE ha supuesto, entre otras novedades, el establecimiento de un nuevo marco curricular y una nueva normativa sobre publicación de libros de texto. Las editoriales han

confeccionado su materiales en consonancia con las disposiciones ministeriales.

### 3.1. Objetivos de la investigación

Nuestra investigación pretende dar cuenta del tratamiento explícito que ofrecen los nuevos manuales en tres campos afectados por la diversidad:

- La diversidad pluricultural y plurinacional del Estado español.
- La existencia de una minoría cercana al medio millón de personas y sobre la que pesan ancestrales estigmas, como la gitana.
- El fenómeno de la inmigración con su correlato de presencia entre los naturales de minorías procedentes de otros ámbitos socio-culturales.

Analizaremos para ello los textos y las derivaciones simbólicas que los afectan, ya sea mediante el lenguaje escrito, ya mediante la imagen.

### 3.2. Muestra

En el curso 95-96 se realizó un muestreo en 31 centros públicos y privados concertados del concejo de Gijón para conocer qué libros de texto de *Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales* se estaban utilizando en las aulas de Educación Primaria y en 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los datos obtenidos en ambas etapas fueron los siguientes:

- Cuatro editoriales se reparten el 75 % de presencia en las aulas de Educación Primaria: Anaya, Edebé, Santillana y SM.

- En esta misma etapa hay un porcentaje significativo de centros que en alguna de las áreas no utilizan libro de texto. En su mayoría corresponden a los cursos iniciales de Educación Primaria.

- Estas mismas editoriales son mayoritarias también en Educación Secundaria Obligatoria, con la presencia significativa de las editoriales Ecir y Algaida sustituyendo a Edebé y Anaya respectivamente en el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.

Una vez establecido el muestreo, hemos analizado los 64 libros de texto correspondientes a las editoriales Algaida, Anaya, Ecir, Edebé, Santillana y SM de los cursos citados.

### 3.3. Metodología

La investigación ha tenido seis fases: a) Determinación de la muestra; b) Recopilación de datos; c) Formulación de descriptores y codificación; d) Redacción de síntesis; e) Triangulación dentro del grupo y contraste

con expertos, y f) Redacción del informe final. Una parte importante del trabajo ha consistido en definir unos descriptores que nos sirviesen como índice de los temas que sería necesario abordar en procesos de enseñanza-aprendizaje respetuosos con el tratamiento de la diversidad. Se seleccionó el material agrupándolo en categorías, que han sido utilizadas como apartados en la propia redacción del informe. Mediante un análisis de significado sometimos a valoración toda la información contenida. Por último, se efectuó una triangulación desarrollada en dos momentos: una, dentro del propio grupo de investigación, y otra posterior, externa, con expertos. Tras esta triangulación se redactó el informe final.

## 4. Hallazgos

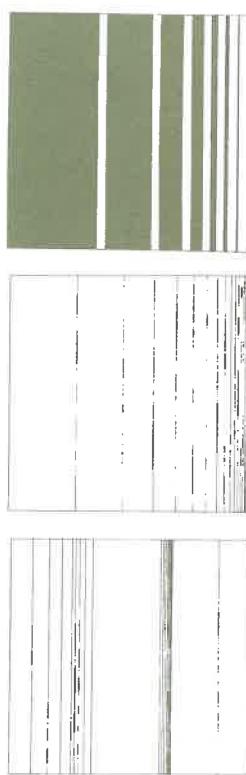
### 4.1.- El carácter pluricultural y plurinacional del Estado español

#### a) Un asunto política, social y (en consecuencia) educativamente complejo

Se trata de uno de los problemas estructurales de más calado de la vida española y que, en determinadas coyunturas, alcanza el primer plano de la vida política. ¿En qué consiste ese problema estructural? Siguiendo a Javier Villanueva (1996), estamos ante un Estado que se afirma como nación unida de manera indisoluble, pero que reconoce el derecho a la autonomía de los territorios que lo integran, algunos de los cuales reclaman para sí un rango nacional y la máxima soberanía. El problema que subyace es la definición de España: ¿es una nación? ¿un Estado nacional? ¿simplemente un Estado? ¿una nación de naciones? ¿un Estado plurinacional? La historiografía nos proporciona a grandes rasgos dos líneas de interpretación muy distintas entre sí, incluso contrapuestas, que tienen mucho que ver con dos actitudes políticas previas hacia "España" y hacia "lo español" que podríamos caracterizar así: Una de esas líneas de interpretación subraya todos aquellos hechos históricos susceptibles de ser interpretados como forjadores de la unidad española. España sería, por tanto, el resultado de una acción unificadora llevada a cabo de modo irreversible a lo largo de muchos siglos.

La otra visión es bastante más complicada y contemplaría tres secuencias o procesos históricos:

- Desde comienzos del siglo XVI, España es un Estado producto de la integración de los cinco viejos reinos peninsulares de la Baja Edad Media. También es una comunidad cul-



© ARMIN HOFMANN

**"El contenido de los textos escolares debe ser visto como el resultado de un modo particular de selección y organización del vasto universo de conocimientos posibles. Conviene analizar cómo se produce la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro u otros y la conexión de ese conocimiento con el capital cultural, experiencia y lenguaje de los grupos sociales dominantes"**

*"La Historia tiene interés, desde una perspectiva crítica, en la medida en que no sólo intenta reconstruir fielmente el pasado sino, también, porque es capaz de iluminar los problemas del presente"*

tural, aunque ciertamente débil y más plural, como lo atestigua la diversidad de lenguas y culturas.

• A lo largo del siglo XIX el liberalismo moderado trata, con más pena que gloria, de consolidar un Estadonación de corte moderno, frente a las posiciones de otras corrientes (republicanos y federalistas) cuya visión de España era menos unitaria y centralista.

• Ese fracaso marca los procesos más recientes: la aparición de los nacionalismos periféricos, la reacción defensiva y agresiva del nacionalismo español fuertemente potenciado por el franquismo, el movimiento posterior de la transición que trata de corregir el desaguisado hecho durante tanto tiempo, hasta llegar al momento actual.

En suma, España no sería más que el Estado común, "un Estado con solera histórica ciertamente, pero que ha de reconocer su realidad interior plurinacional para tener legitimidad y que, aun así, será siempre una realidad estatal contingente (al menos, para el nacionalismo vasco y catalán)" (Villanueva, 1996). Todo lo dicho permite entender los ingredientes de la doble batalla político-ideológica que libran ambas concepciones: por un parte, cómo se llama la cosa, si *Estado o nación*, si *nación a secas o nación de naciones*, si *Estado nacional o plurinacional*, etc.; por otra, cuál es la naturaleza del vínculo existente entre los españoles: ¿es un vínculo simplemente estatal, sólo un imperativo legal? ¿o es un algo más íntimo y consistente: nacional o comunitario? Más allá de la discusión académica de historiadores y polítólogos, este asunto remite a sentimientos sobre la identidad colectiva y sobre las condiciones de existencia de los "míos" y sus expectativas, y pone en marcha unas dinámicas políticas y sociales profundamente antagónicas.

En otro lugar (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1996:29-30) hemos planteado nuestra posición ante este problema,

tanto en su dimensión política como en las consecuencias educativas que de ello se derivan. Partimos de la constatación de que lo que se denomina España es un Estado pluricultural con hechos diferenciales tan evidentes como aquéllos que se derivan de la lengua, de las costumbres o de una identidad nacional arraigada. A nuestro modo de ver, estamos ante un asunto complejo, en el que conviven factores emocionales, históricos, culturales, políticos, etc., por lo que resultaría muy osado por nuestra parte ofrecer "la" "solución (en el caso de que exista "una" solución). Sin embargo, sí nos atrevemos a apuntar por dónde "no" pasa la solución: por una unificación que homogeneice las diversidades culturales.

El tránsito del nacionalismo españolista totalitario al reconocimiento de los nacionalismos en el Estado español exige un nuevo pensamiento que forje nuevas categorías construidas a partir de la aceptación del intercambio intenso entre culturas. Esta realidad política proyecta sobre el ámbito educativo nuevas exigencias:

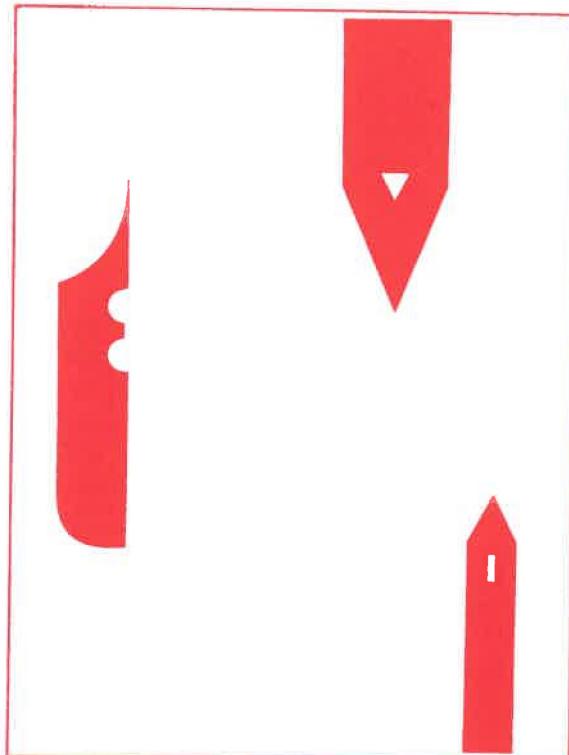
es necesario aumentar el conocimiento de la propia diversidad nacional del Estado español. Por ello, son insostenibles tanto los currículos escolares orientados desde una óptica españolista como los que están hechos a la medida del alumno catalán, vasco, gallego, castellano... sin que el conocimiento del otro sea objeto deseable y perentorio.

#### b) *Un tratamiento parcial, superficial y poco tranquilizador*

Estos son los presupuestos de los que hemos partido al analizar los textos escolares y las conclusiones de ese análisis no pueden ser más inquietantes. La primera impresión que se obtiene es que se le concede escasa importancia (con la excepción, si acaso, de

la diversidad lingüística) y que el tratamiento es bastante superficial. Si dejamos de lado las referencias presentes en casi todos los libros de Conocimiento del Medio de los primeros cursos de Educación Primaria a la diversidad paisajística, gastronómica, etc. del Estado español, y nos centramos en un enfoque más específicamente político-cultural de la diversidad, nos encontramos con una realidad preocupante tanto cuantitativa como cualitativamente.

Desde el punto de vista cuantitativo, tan sólo en 21 de los 64 libros analizados aparece alguna referencia explícita a la diversidad político-cultural, y en la mayor



© ARMIN HOFMANN

parte de los casos esas referencias tienen que ver con las lenguas y dialectos. Las explicaciones de la evolución histórica de nuestra organización territorial y de la problemática situación actual son escasas (9 libros) y, como veremos a continuación, muy pobres.

Desde el punto de vista cualitativo, y en coherencia con lo que se acaba de decir, se pueden hacer las siguientes observaciones:

- \* la visión de nuestra historia reciente es tan escasa que ni siquiera juntando lo que se dice en todos los libros tendríamos una información digna y coherente;

- \* los "silencios" (los nacionalismos periféricos carecen de antecedentes históricos? ¿qué sucede durante todo el primer tercio de este siglo? ¿no hay más acontecimientos relevantes durante la Segunda República a propósito de la elaboración de Estatutos de Autonomía? ¿cómo afronta este problema el franquismo? ...) son tan abundantes que lo que se dice resulta incomprensible.

- \* por encima de todo, el problema territorial se enfoca (quizá excepto en el caso de la editorial Ecir) desde una óptica que podríamos denominar "nacionalismo españolista vergonzante". Es decir, se considera tácitamente que existe una situación "natural", una especie de "continuum" histórico constituido por un Estado unitario cuya calma es interrumpida por unos individuos periféricos habitados por la manía de ser diferentes. ¿Qué otra explicación puede llegar a elaborar un alumnado que se encuentra repetidamente ante el hecho de que los sufridos gobernantes de Madrid se tropiezan con el "problema" catalán, con los "problemas" nacionalistas, pero nunca al revés?

- \* en ningún momento se adopta una perspectiva diferente, ni tan siquiera la neutral y epistemológicamente más correcta de mostrar las distintas posturas existentes respecto al problema territorial, resaltando su carácter problemático y político, y estimulando que cada cual construya su propio punto de vista a partir de una presentación adecuada del asunto;

- \* la situación actual nunca aparece tal como es en realidad, es decir, como un asunto problemático que sigue provocando tensiones de diverso tipo y sobre lo que los distintos sectores sociales y los medios de comunicación ofrecen posiciones diferentes. Por el contrario, al limitarse a reproducir lo establecido en la Constitución (sin recordar que las circunstancias forzaron a una re-

dacción ambigua en algunos asuntos y que el "legislador" consideró oportuno dejar otros sin definir en espera de tiempos más tranquilos), implicitamente se da carpetazo al tema y se puede inducir a pensar que quienes adoptan posiciones críticas son como una especie de "inadaptados políticos" que esconden no se sabe muy bien qué aviesas intenciones;

- \* en ningún momento se hace referencia a la existencia de estereotipos y de prejuicios a partir de los cuales se elabora una visión negativa e incluso agresiva de la diversidad<sup>1</sup> y sin cuya neutralización resulta difícil construir una convivencia respetuosa con la discrepancia y con la aceptación de las diferencias;

- \* el tratamiento de la diversidad lingüística es bastante variopinto, llegándose en algunos casos a superponer a los argumentos histórico-filológicos razones políticas, por lo que aparecen pintorescas clasificaciones de lenguas y dialectos;

- \* se elude el conflicto lingüístico existente en algunas zonas del Estado, perdiéndose por ello una buena oportunidad para analizar en el ámbito educativo el uso de la propia lengua en todas sus dimensiones: instrumento de comunicación, derecho humano fundamental, chivo expiatorio de problemas de índole política o económica, etc.

- \* las figuras señeras de la literatura en las lenguas minoritarias carecen de una presencia adecuada.

#### **4.2. La minoría étnico-cultural gitana**

Los estudios más rigurosos llevados a cabo hasta ahora (Calvo Buezas, 1989) habían constatado la escasa presencia de la minoría gitana en los textos escolares. Sin embargo, la situación creada por la reforma educativa, con la adopción de nuevos principios y su corre-

lato en manuales, hacia esperar una corrección de la situación denunciada por el citado autor. Por desgracia, hay que seguir afirmando la ausencia de la etnia gitana de los textos escolares. Es nula en los libros del Primer Ciclo de Educación Primaria (1º y 2º cursos); en el Segundo y Tercer Ciclo de esta etapa solamente tres, de las seis editoriales analizadas, aluden al tema y exclusivamente en el área de Lengua. Igual ocurre en los manuales de Educación Secundaria Obligatoria, aunque aquí aparecen algunas menciones en los libros de Ciencias Sociales.

Las principales características de la escasa información que se ofrece sobre el pueblo gitano son:



© ARMIN HOFMANN

\* En ningún manual se presenta la historia particular de este pueblo: procedencia, llegada a España, ocupaciones tradicionales, lengua, etc.

\* La mayoría de los textos e imágenes localizados recogen costumbres de este colectivo desde una perspectiva exótica y estereotipada, que corresponde más al pasado que al presente. Algunos ejemplos: gitana adivina, gitana echando la malaventura, gitanos saltimbanquis, gitana con traje de volantes...

\* No se reflexiona sobre la marginación en que vive este pueblo, ni sobre los conflictos derivados de su integración e inserción social en el momento presente.

\* Encontramos una única mención a un personaje tan carismático de esta etnia como fue Camarón de la Isla.

\* Aspectos tan elementales como la integración e inserción social de este colectivo, así como la modificación de sus actividades habituales, o no aparecen, o se tratan muy superficialmente.

\* En varias de las actividades propuestas aparece el tema gitano unido al de inmigración y racismo.

#### **4.3.- Las migraciones**

##### **a) La Historia como etnocentrismo**

Las migraciones como fenómeno histórico no son abordadas por todas las editoriales. Tanto Ecir como Santillana ofrecen una alarmante escasez de datos. Mayor extensión le dedica Algaida y sobre todo SM, que recorre las migraciones de la humanidad a lo largo del tiempo, muestra su distribución espacial y da explicaciones de causas y efectos. Pero no es nuestra intención quedarnos meramente en lo descriptivo. La Historia tiene interés, desde una perspectiva crítica, en la medida en que no sólo intenta reconstruir fielmente el pasado sino, también, porque es capaz de iluminar los problemas del presente y dota a los individuos de conocimientos éticamente fundamentados que puedan derivarse en comportamientos y actitudes.

En este sentido, podemos afirmar que los textos pecan de un acendrado etnocentrismo. La información ofrecida sobre las migraciones del pasado aborda los datos que son significativos para los europeos. Los nativos de los lugares a donde llegan los europeos no están presentes en los textos. No se analizan tampoco las consecuencias derivadas de su llegada y los procesos de colonización consiguientes. Ni choque de culturas o conflicto cultural, ni vencedores y

**"Se considera tácitamente que existe una situación "natural", una especie de "continuum" histórico constituido por un Estado unitario cuya calma es interrumpida por unos individuos periféricos habitados por la manía de ser diferentes"**

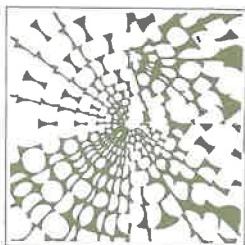
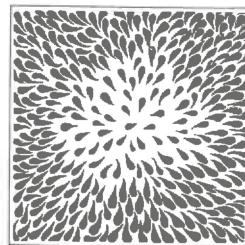
vencidos, ni dominadores y dominados son asuntos tratados. Siguiendo a Algaida, el asunto no tiene razón de ser pues "América del Norte y Australia eran territorios prácticamente vacíos a la llegada de los europeos...". Otro texto de la misma editorial mistifica aún más los hechos: "Inicialmente, los europeos que se marcharon a las nuevas colonias fueron pocos y constituyan una élite administrativa y militar en los países de destino..." ¿Qué se esconde bajo términos como "marcharon", "salieron", "pocos", "élite administrativa y militar"? Sin duda, una dulcificación de una realidad que podría ser descrita de manera más adecuada bajo la calificación de "ocupación y represión militar", "explotación económica", "país colonizado o invadido", etc.

Por otro lado, los manuales escolares se muestran incapaces también de explicar suficientemente las razones de las migraciones europeas. En modo alguno desvelan que nadie marcha de su tierra si no le echan. Y vaya si hubo desalojos: la intolerancia religiosa que expulsó judíos, moriscos, hugonotes, protestantes; trasladados de millones de personas que no lo hacen de manera voluntaria sino expulsadas de sus lugares de origen por el fanatismo, el hambre y/o la expansión de una sociedad industrial que barrió las antiguas condiciones de producción agraria. No debe olvidarse que el término "tolerancia" nace en Europa, no para guiar el contacto con otros pueblos, sino para evitar la permanente destrucción de vidas y medios que los conflictos religiosos y étnicos intraeuropeos representaban.

Miquel Izard (1994) definía como "funcionarios del olvido" a los historiadores de la llamada *Historia oficial*. Podemos aplicar el término, con justicia, a los autores de los textos que han logrado elaborar una metáfora de la emigración consistente en hablar de lugares de salida y de llegada y cuantificar tráficos humanos, evitando la reflexión sobre las implicaciones de todo tipo de dichos fenómenos.

##### **b) La culpabilización de las víctimas**

Si la mirada al pasado no permite la comprensión mínima de la realidad, de las causas de las migraciones en el presente sólo cabe concluir una permanente culpabilización de las víctimas. En efecto, según nuestros manuales tres son las causas principales de las migraciones: a) las altas tasas de natalidad que sufren los países desde los que se emigra; b) los problemas económicos que obligan



© WUCIUS WONG

a buscarse la vida en otros lugares, y c) situaciones políticas y medioambientales que azotan a una parte de la humanidad.

En primer lugar, la natalidad es presentada como causa de la pobreza. Se comete así una perversión de la realidad al convertir la pobreza o la miseria en un asunto de índole interno cuya solución depende únicamente de que los países superpoblados reduzcan sus índices de natalidad:

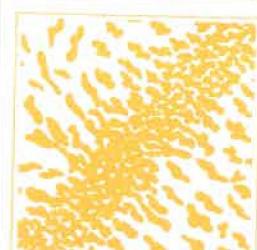
"El enorme aumento de la población en los países subdesarrollados, que son los que disponen de menos recursos, genera en estos países superpoblación, hambre y miseria. Las altas tasas de natalidad provocan un exceso de población que sólo tiene dos alternativas: 1<sup>a</sup> Vivir hambriento o morir de hambre en sus propios países. 2<sup>a</sup> Intentar emigrar a los países más desarrollados" (Ecir).

El "hecho en sí" es el protagonista principal de esta historia. Y un hecho en sí que remite a problemas internos de los países atrasados. En plena era de la mundialización económica y donde los destinos de la humanidad están regidos en gran parte desde organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, estableciendo concatenaciones a lo largo y ancho del planeta, los manuales escolares se muestran incapaces de establecer la complejidad que el asunto reclama. No se puede cometer la vilanía de responsabilizar a las víctimas de ese modelo con referencias exclusivas a los factores internos nacionales como la superpoblación o el paro, porque de ese modo se ocultan las raíces económico-políticas de la pobreza moderna.

Desde nuestro punto de vista sería necesario presentar a los estudiantes un mayor nivel de explicación sobre los fenómenos de emigración en la hora presente:

\* Datos relevantes sobre la mundialización de la economía y sus efectos de degradación de las condiciones de vida que permitían a las gentes satisfacer sus necesidades en sus países. El papel de las innovaciones técnicas que contribuyen a rentabilizar la producción y los servicios favoreciendo un crecimiento que no es creador de empleos y que ha generado no una sociedad del ocio sino una sociedad de parados de por vida.

\* El endeudamiento de los países y las dificultades para el desarrollo como consecuencia de sufragar los gastos de la deuda generada en los procesos crediticios. El papel jugado por el poderoso complejo financiero, industrial y militar que encuentra en la guerra



© WUCIUS WONG

de los pobres un lugar donde rentabilizar la denominada carrera armamentista y sus costosas investigaciones.

\* La destrucción del entorno natural: deforestación, destrucción del suelo, desertificación, degradación de la tierra arable o sustitución de la agricultura de subsistencia por la agricultura mecanizada.

\* La globalización mundial vende una imagen de los países occidentales como paraísos que actúa como poderoso factor de atracción. La responsabilidad de los medios de comunicación (muy especialmente de la televisión) que presentan de manera deformada la vida en Occidente.

c) *El inmigrante genera xenofobia y racismo*

Los textos plantean la existencia de consecuencias positivas y negativas, aunque unas y otras tienen un peso muy diferente. Entre las positivas se señalan aspectos como la redistribución de la población mundial, la diversidad étnica que ha originado, la creación de riqueza, etc. Entre las consecuencias negativas se apuntan las pérdidas para los países desde los que se emigra de las fuerzas humanas más jóvenes y activas, las dificultades para quien emigra de enfrentarse a una lengua y cultura extrañas o la degradación de recursos y servicios ya de por sí problemáticos como la vivienda, la educación o la sanidad.

Se señala, y a ello debemos darle una mayor atención, la existencia de problemas de rechazo, desconfianza e incluso de racismo y xenofobia.

d) *Estado español: La distancia que va del duro ayer...*

En todos los libros se habla de nuestro pasado como pueblo emigrante. Quien más información ofrece al respecto es Algaida, que establece un recorrido desde "el descubrimiento" - todavía andamos con este lenguaje - de 1492, pasando por la emigración a América en dos períodos (1900 a 1930 y 1945 a 1970). Concluye con la emigración a Europa en los años 60.

Es sorprendente la ausencia de datos sobre la migración política del final de la contienda de 1936-39. Ni un solo manual se refiere a ella. La Guerra Civil es uno de los acontecimientos históricos del siglo XX más y mejor estudiados, existiendo una amplia y rica historiografía al respecto. No nos explicamos esta ausencia más que como intento de ocultación a las nuevas generaciones del drama vivido por nuestros más recientes

**"El contenido de los textos escolares, en las editoriales analizadas, es inadecuado para una enseñanza y aprendizaje interculturales. Siguiendo tales textos, el alumnado carecerá de competencias adecuadas para entender algunos de los conflictos de nuestra época y carecerá también de un referente moral y ético que ilumine los dilemas en presencia"**

*“¿Contribuyen los textos analizados a la adopción de los valores de aceptación de las diferencias, tolerancia o solidaridad? La respuesta no es afirmativa. Los autores de los manuales se instalan en el limbo de una neutralidad que no consiguen”*

antepasados. No cabe pensar en el olvido. Y, sin embargo, un acontecimiento de tal envergadura merecería, a nuestro entender, un amplio tratamiento, dada su importancia para construir referentes con respecto al presente en que el Estado español tiene ante sí la tarea de acoger.

El tema preferido por todos los manuales es el proceso migratorio de los años 60. Curiosamente, no se ponen de acuerdo sobre la cifra de emigrantes: se habla de un millón (Algaída), de cerca de dos millones (Santillana) y de más de dos millones (SM). No se estudian las migraciones actuales ni se reflexiona sobre el número de ciudadanos y ciudadanas del Estado español que viven fuera de las fronteras nacionales. Sólo en un caso, y dentro de un documento que se propone para debate, aparece el dato de que el número de emigrantes es cuatro veces superior al de extranjeros en nuestro país. Pese a ello se insiste en afirmar que somos un país de inmigrantes.

#### e) ...al presente xenófobo

Los manuales escolares dedican más espacio a ilustrar los fenómenos del pasado que a los acontecimientos actuales. Justo en el momento en que los procesos migratorios son objeto de debate social, organizan la agenda política y demandan la acción propedéutica de la institución escolar, los textos se muestran incapaces de iluminar el presente. Se ignora o se proporciona una escasa información sobre cuál es la nómina de los extranjeros existentes en nuestro país, cuáles sus lugares de procedencia, dónde se instalan, en qué sectores productivos están representados. Nada se dice de los migrantes en razón de su sexo, cualificación académica o profesional, tendencia al retorno o a establecerse definitivamente, matrimonios mixtos, prácticas culturales, etc.

Podemos afirmar que los textos están presididos por el espíritu de animosidad antiinmigrante y la construcción de una identidad social de vinculación de éstos con el mundo de la delincuencia. La tesis de la marea invasora está presente en todos los manuales analizados. ¿Es posible hablar de xenofobia para definir este tratamiento? Pensamos que sí. Cuando se condenan los actos racistas y xenófobos de partes minoritarias de la población se suele hacer referencia a la “personalidad desviada” de ciertos individuos. Se evita un análisis más detallado del papel que juegan en la conformación de tales “personalidades desviadas” los climas sociales construidos desde ámbitos tan variados y en apariencia tan neutrales como los centros de enseñanza y sus materiales de trabajo.

Creemos que no se puede abordar el tema de la inmigración en nuestro país sin proporcionar datos de esta naturaleza:

- Hay más emigrantes que inmigrantes
- Somos uno de los países de la Unión Europea con menor número de inmigrantes
  - Los inmigrantes no son un todo unificado. Es preciso mostrar su pluralidad interna
    - En torno al 50 % de los extranjeros instalados en nuestro país son ciudadanos procedentes de los países de la Unión Europea o de países del Norte
      - Una parte importante de los inmigrantes han creado circuitos económicos propios -venta ambulante- o se dedican a tareas laborales de escaso atractivo para los naturales: servicio doméstico, construcción, agricultura de recolección, ...
      - La política antiinmigratoria - Ley de Extranjería, acuerdos de Schengen y Grupo TREVI- es fruto de las necesidades de control de inmigración de países como Francia, Gran Bretaña y Alemania y del papel de guardián fronterizo asignado a nuestro país.

#### f) El mundo de los dilemas morales

¿Contribuyen los textos analizados a la adopción de los valores de aceptación de las diferencias, tolerancia, solidaridad o tratamiento positivo del conflicto? La respuesta no puede ser afirmativa. Los datos que vamos destacando así lo avalan. Los autores de los manuales se instalan en el limbo y plantean dilemas pretendiendo una neutralidad que es más que evidente que no consiguen.

Véamos un ejemplo. Se pide al alumno que redacte un “texto argumentativo” a partir de dos documentos y que realice una encuesta a personas de su entorno.



© WUCIUS WONG

Saque el lector las conclusiones de los dos textos que adjuntamos:

"El endurecimiento de los gobiernos frente a la inmigración es paralelo al rechazo social. Las principales causas de esta actitud, justificada o no, son las siguientes: los refugiados resultan onerosos para los contribuyentes y acaparan sus beneficios sociales; la mayoría sólo busca mejores condiciones de vida, quita puestos de trabajo y no siempre mantiene una conducta correcta." *El País*, 26-11-92.

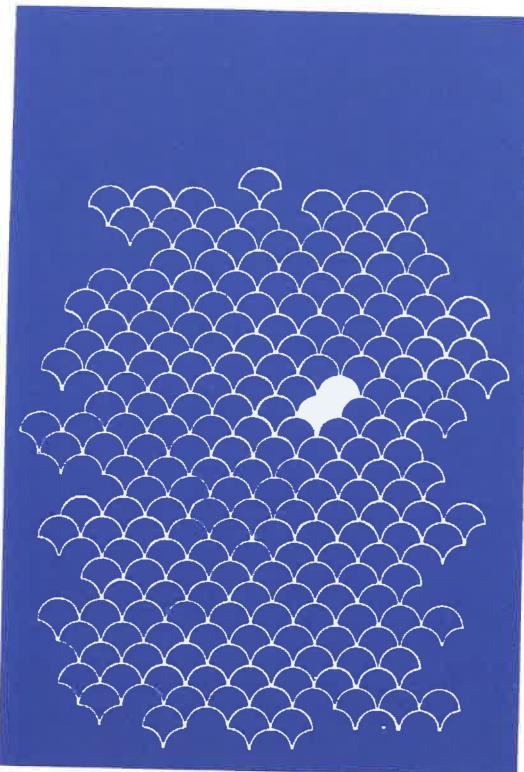
"Miles de personas se concentraron ayer en Madrid, Barcelona, Valencia, Murcia, Alicante, Almería, Málaga, Cádiz, Sevilla, Granada, Asturias, Cantabria, San Sebastián, La Rioja, Zaragoza y Toledo contra el racismo y la intolerancia y para pedir reformas de la Ley de Extranjería". Ya, 28-11-94.

## 5. Conclusiones

El contenido de los textos escolares, en las editoriales analizadas, es inadecuado para abordar proyectos de enseñanza y aprendizaje interculturales. Tal inadecuación comprende los tres temas analizados: a) diversidad del Estado español; b) la presencia de la etnia gitana; y c) el análisis del fenómeno migratorio. Siguiendo tales textos, el alumnado que cursa la enseñanza obligatoria carece de competencias adecuadas para entender algunos de los conflictos relevantes de nuestra época. Carecen también de un referente moral y ético que ilumine los dilemas en presencia.

Como enseñantes en activo, comprometidos con la articulación de procesos de enseñanza críticos, no podemos esperar que las empresas editoriales elaboren los materiales que nuestro compromiso transformador demanda. De ahí la importancia de asumir la construcción de materiales para el aula. No podemos inhibirnos de una de las tareas que mejor identifican la profesión docente: definir el currículum que ha de sustentar nuestro proyecto educativo. En la delimitación de tal currículum se poseen ya numerosos materiales elaborados por diversos grupos de profesorado y otro tipo de organizaciones, principalmente movimientos sociales como el feminista, el pacifista, el ecologista o el solidario.

Una tarea que va a presidir nuestro trabajo en el futuro será precisamente poner a disposición de los docentes materiales alternativos a los libros de texto. Los Centros de Documentación pueden ser un instrumento adecuado si somos capaces de combinar la creación de proyectos, el acceso a las publicaciones de calidad, producto del esfuerzo de variados grupos de trabajo, y el debate que



© WUCIUS WONG

Madrid.

GIROUX, H.A. (1992). "Curriculum, multiculturalism and the politics of identity". *NASSP Bulletin*. vol. 76, 548, 1-9.

GRANT, C., SLEETER, C. y ANDERSON, J.E. (1986). "The literature of multicultural education: Review and analysis". *Educational Studies*, 13.

GRANT, C.A. y TATE, W.F. (1995). "Multicultural education through the lens of the multicultural education research literature". *Handbook of research on multicultural education*. Simon & Schuster Macmillan. Nueva York. pp. 145-166.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Talasa, Madrid.

IZARD, M. (1994). "Con maleta de cartón. Sobre conquistadores, indios y exiliados". En *Extranjeros en el paraíso*. Editorial Virus, Barcelona. 99-114.

SLEETER, Ch. y GRANT, C. (1991). "Race, class, gender and disability in current textbooks". En M. W. Apple y Christian-Smith: *The politics of the textbook*. Routledge. Londres. pág. 78-110.

TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata, Madrid.

VILLANUEVA, J. (1996). "España como problema". *Página Abierta*, junio 1996.

WILLIS, P. (1988). "Aprendiendo a trabajar". Akal, Madrid.

permite vincular al intento a todos los que pensamos que la enseñanza tiene que cumplir un papel transformador.

## Notas

(1) Manuel Vázquez Montalbán retrata esto perfectamente cuando dice que mucha gente piensa que en Cataluña se habla catalán para fastidiar.

(\*) Este artículo resume una investigación que aparecerá como libro en el próximo enero (*Libros de texto y diversidad cultural*. Editorial Talasa).

(\*\*) El **Grupo Eleuterio Quintanilla** de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica viene organizando su reflexión y su práctica a partir de considerar viable y necesario el influjo de la Educación Intercultural en la institución académica. Componen el grupo Josefina Alonso, Chema Castiello, Conchita Franco, Juan García, Isabel Jiménez, Juan Nicieza, Toño Reguera, Casimiro Rodríguez y José Luis Testa (Teléfonos de contacto: Chema Castiello (98) 5 31 61 48 y Juan Nicieza (98) 5500018).

## Referencias bibliográficas

APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. M.E.C.-Paidós, Barcelona.

APPLE, M.W. y CHRISTIAN-SMITH, (1991). *The politics of the textbooks*. Routledge, Londres.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control* (2 vols.). Akal, Madrid.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción*. Laia. Barcelona.

CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Editorial Popular, Madrid.

FOUCAULT, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.

GAY, G. (1983). "Multiethnic education: Historical development and future prospect". *Phi Delta Kappan*, 64.

GELLNER, E. (1994). *Encuentros con el nacionalismo*. Alianza Universidad,

GIROUX, H.A. (1992). "Curriculum, multiculturalism and the politics of identity". *NASSP Bulletin*. vol. 76, 548, 1-9.

GRANT, C., SLEETER, C. y ANDERSON, J.E. (1986). "The literature of multicultural education: Review and analysis". *Educational Studies*, 13.

GRANT, C.A. y TATE, W.F. (1995). "Multicultural education through the lens of the multicultural education research literature". *Handbook of research on multicultural education*. Simon & Schuster Macmillan. Nueva York. pp. 145-166.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Talasa, Madrid.

IZARD, M. (1994). "Con maleta de cartón. Sobre conquistadores, indios y exiliados". En *Extranjeros en el paraíso*. Editorial Virus, Barcelona. 99-114.

SLEETER, Ch. y GRANT, C. (1991). "Race, class, gender and disability in current textbooks". En M. W. Apple y Christian-Smith: *The politics of the textbook*. Routledge. Londres. pág. 78-110.

TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata, Madrid.

VILLANUEVA, J. (1996). "España como problema". *Página Abierta*, junio 1996.

WILLIS, P. (1988). "Aprendiendo a trabajar". Akal, Madrid.