

Juan Luis ALEGRET TEJERO

COMO 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 en la década de los 80

Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Verena Stolcke

Departament d'Historia de les Societats
Precapitalistes i Antropologia Social

Facultat de Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

Año 1993

21-4-94

Juan Luis ALEGRET TEJERO

COMO 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 en la década de los 80

Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Verena Stolcke

Departament d'Historia de les Societats
Precapitalistes i Antropologia Social

Facultat de Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

Año 1993

Dra. VERENA STOLCKE, Professora Associada d'Antropologia Social
de la Universitat Autònoma de Barcelona

FA CONSTAR: Que la present Tesi Doctoral titulada: COMO 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 en la década de los 80, ha estat realitzada sota la seva direcció pel doctorand D. Juan Luis Alegret Tejero, al Departament d'Història de les Societats Precapitalistes i Antropologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona, i que compleix els requisits necessaris de qualitat i originalitat per a la seva defensa.

Y perquè així consti, signa la present certificació a Bellaterra,
el 8 de juliol de 1993



TESIS DOCTORAL

COMO 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 en la década de los 80.

INDICE

INTRODUCCION	6
------------------------	---

PRIMERA PARTE

Capítulo I.	LIBROS DE TEXTO, ESCUELA E IDEOLOGIA	29
I.1.	EL LIBRO DE TEXTO COMO MEDIADOR IDEOLOGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE . . .	29
I.1.a.	Curricula y libros de texto	31
I.1.b.	Las ideologías en la escuela	36
I.1.c.	Las ideologías en los libros de texto . . .	40
I.2.	EL ANALISIS DE LIBROS DE TEXTO	44
I.2.a.	Los antecedentes en la revisión de libros de texto	44
I.2.b.	Tendencias metodológicas en el análisis de los libros de texto	49
I.2.c.	La determinación de la muestra de libros analizados	56

SEGUNDA PARTE

Capítulo II.	DIVERSIDAD, DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES	60
II.1.	TRES POSIBLES NIVELES DE DISTINCION	62
II.1.a.	Algunas formas de tratar la diversidad . . .	63
II.1 b.	El proceso de construcción de las diferencias	68
II.2.	EL RACIALISMO COMO PROCESO DE CREACION DE DIFERENCIAS	72
II.2.a.	La ideología como proceso de manipulación de la realidad	73
II.2.b.	El racialismo como una ideología	86
II.2.c.	La racialización como proceso	91
II.2.d.	Las dos posibles lógicas del proceso de racialización	99
II.3.	EL RACIALISMO Y LOS IDEAL-TIPOS DE RACISMO .	102

Capítulo III.	EL CONCEPTO DE RAZA APLICADO A LA ESPECIE HUMANA	116
III.1.	LOS CONCEPTOS BIOLÓGICOS DE ESPECIE Y RAZA	117
III.1.a.	Sobre el estatuto científico del concepto de "razas humanas"	122
III.1.b.	Puntos de desacuerdo en relación al concepto biológico de "razas humanas"	128
III.2.	SOBRE LOS ORIGENES Y LA EVOLUCION DEL CONCEPTO DE "RAZAS HUMANAS"	137
III.2.a.	El paso desde la antropología física a la biología	143
III.2.b.	Las "razas humanas" desde la genética de las poblaciones	150
III.2.c.	El debate sobre el origen de las "razas humanas"	156
III.2.d.	Algunos intentos pseudo-científicos en apoyo del racismo y el racismo	160
III.2.e.	El concepto de "raza humana" en la antropología cultural	164
III.3.	POSIBLES SUBSTITUTOS DEL CONCEPTO DE "RAZAS HUMANAS"	171
III.3.a.	Clina	173
III.3.b.	Población	174
III.3.c.	Etnia	176

TERCERA PARTE

Capítulo IV.	LA CONSTRUCCION DE LA CATEGORIA DE HUMANIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO	182
IV.1.	AMBIGÜEDADES EN LA PRESENTACION Y UTILIZACION DE LAS CATEGORIAS DE ESPECIE Y GENERO HUMANO	183
IV.2.	LAS IDENTIFICACIONES ENTRE CATEGORIAS DIFERENTES	184
IV.2.a.	Identificación entre Civilización y sedentarismo	185
IV.2.b.	Identificación entre Civilización y Civilización Occidental	188
IV.2.c.	Identificación entre "los Occidentales" y la Humanidad	190

IV.3.	LA DIFERENCIAS COMO FORMA DE EXCLUSION . . .	192
IV.3.a	La distancia temporal como motivo de exclusión	193
IV.3.b	El canibalismo como negación de la humanidad	196
IV.3.c	El medio ambiente como motivo de exclusión .	198
IV.3.d.	La exclusión de ciertos grupos por "marginales"	199
IV.3.e	La exclusion por alteración del contexto . .	201
IV.3.f	La exclusión por atribución de características no humanas	203
IV.3.g.	El proceso de desbordamiento de la categoría de los humanos	207
Capítulo V.	LA PRESENTACION DE LA DIVERSIDAD ETNICA EN LOS LIBROS DE TEXTO REVISADOS	214
V.1.	LAS ENTIDADES	217
V.1.a.	Las entidades biológicas	217
V.1.a.1.	Las clasificaciones en base a "razas humanas"	220
V.1.a.2.	Diversidad o uniformidad de las "razas humanas"	227
V.1.a.3.	Los rasgos fenotípicos como elemento diferenciador	228
V.1.a.4.	Las "razas humanas" como producto social . .	231
V.1.b.	Las entidades culturales	235
V.1.b.1.	Las religiones	235
V.1.b.2.	Las lenguas	239
V.1.c.	Las entidades geopolíticas	243
V.1.d.	Las entidades sociopolíticas	251
V.1.e.	Las entidades socioculturales	264
V.2.	LAS CATEGORIAS PARTICULARES	268
V.2.a.	Los Occidentales	270
V.2.b.	Los Bárbaros	276
V.2.c.	Los Primitivos, Aborígenes, Salvajes, Indígenas y Autóctonos	284
V.2.d.	El Tercer Mundo	291
V.3.	LA MULTIPLICIDAD DE LO HUMANO	301

Capítulo VI.	LOS PROCESOS DE DIFERENCIACION DE LOS GRUPOS HUMANOS	307
VI.1.	LAS DIFERENCIACIONES POR APROPIACION O DOMINIO DE "LOS OTROS"	308
VI.1.a.	El esclavismo como apropiación de "los Otros"	308
VI.1.b.	El colonialismo y el imperialismo como forma de dominio de "los Otros"	314
VI.1.c.	Tercer Mundo y Subdesarrollo como forma de dominio neo-colonial	320
VI.2.	LA INSTITUCIONALIZACION DE LAS DIFERENCIAS .	326
VI.2.a.	Los exterminios y las expulsiones	327
VI.2.b.	Las segregaciones y discriminaciones raciales	330
VI.2.c.	Inmigrantes y extranjeros	334
Capítulo VII.	LAS TEORIAS EXPLICATIVAS DE LA DIVERSIDAD ETNICA EN LOS LIBROS DE TEXTO	336
VII.1.	EL EVOLUCIONISMO COMO TEORIA QUE EXPLICA "NUESTRA" EVOLUCION	336
VII.1.a.	Sobre la evolución del ser humano como ser biológico	341
VII.1.b.	Sobre la evolución de las sociedades	346
VII.1.c.	Sobre la evolución de las mentalidades	350
VII.2.	EL DETERMINISMO COMO TEORIA QUE EXPLICA LA NO-EVOLUCION DE "LOS OTROS"	356
VII.3.	EL RACIALISMO COMO IDEOLOGIA QUE EXPLICA LAS DIFERENCIAS ENTRE "NOSOTROS" Y "LOS OTROS" .	369
VII.3.a.	La alternancia en la aplicación de las teorías	374
VII.3.b.	La negación de lo social y lo cultural	379
CONCLUSIONES		390
BIBLIOGRAFIA		399
ANEXO I		418
ANEXO II		426

INTRODUCCION



INTRODUCCION

La tesis doctoral que aquí presentamos tiene su origen en una línea de investigación que sobre diversidad y educación se inició en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) durante el curso 1989/90. Fue en esa época cuando el ICE de la U.A.B. creó el Programa d'Educació Intercultural (PIE), al que se le asignaron la realización de actividades en el ámbito de la formación permanente del profesorado de EGB, BUP y FP, el asesoramiento a centros educativos, así como, también, tareas de investigación sobre temas relacionados con la diversidad cultural y la educación.

Con el P.I.E. colaboró inicialmente el Area de Antropología Social de esa misma Universidad, mediante la cesión de una parte de la dedicación académica del autor de esta tesis, que por esa época era profesor ayudante en dicho departamento, y que fue dedicada a la iniciación y coordinación del Programa, así como a tareas específicas de formación permanente y de investigación.

Dentro del apartado específico de las tareas de investigación, uno de los primeros encargos que recibió el P.I.E fue de parte del "Area de Benestar Social" del Ayuntamiento de Barcelona para realizar un análisis del tratamiento que se estaba dando a la diversidad cultural en los libros de texto utilizados en Cataluña, cometido que el ICE encargó al autor de esta tesis. Una vez finalizado el informe correspondiente nos dimos cuenta, no sólo del interés, sino también de la necesidad de dar continuidad a dicha investigación, de ahí la decisión personal de seguir con el trabajo de investigación anteriormente iniciado y que debería culminar en la tesis que aquí presentamos.

Nuestro interés por dar continuidad al trabajo iniciado, a

parte de la propia realización de la tesis doctoral, se vio a partir de entonces reforzado por la voluntad y la decisión de sumar nuestros esfuerzos a los de aquellos otros que, desde diversas perspectivas disciplinarias, están realizando aportaciones al análisis del racismo, y más concretamente, a la lucha contra el racismo dentro del sistema educativo.

A partir de haber tomado esta decisión, nos introducimos de una forma voluntariosa, pero, quizás intelectualmente, demasiado ansiosa, en el análisis del racismo desde una perspectiva estrictamente teórica y abierta a la multidisciplinaridad, con la intención de elaborar el marco teórico general en el que ubicar nuestro análisis inicial de los libros de texto. Sin embargo, no transcurrió demasiado tiempo hasta que nos dimos cuenta de la dimensión, la complejidad y la profundidad del fenómeno que intentábamos comprender, de la inmensidad de la bibliografía existente sobre el tema y, sobre todo, de la multiplicidad de disciplinas y de estrategias de investigación desde las que se está abordando actualmente el análisis de este fenómeno en el ámbito de las Ciencias Sociales, Humanas y las Naturales.

Frente a esta situación, y después de haber dedicado un año completo de nuestros esfuerzos en esa dirección, nos vimos obligados a replantearnos nuestro objetivo inicial de entrar en el análisis del racismo en toda su amplitud. Primero, porque reconocimos y asumimos el necesario carácter interdisciplinar que debe tener cualquier análisis sobre el racismo; además de darnos cuenta de que no disponíamos, ni podíamos adquirir en las condiciones temporales de realización de esta tesis, de la formación necesaria que nos permitiera poder integrar, desde una perspectiva verdaderamente interdisciplinar, las aportaciones que cada disciplina hace desde su propio campo de investigación. Por ejemplo, tal y como empezamos las

lecturas especializadas sobre racismo, nos dimos cuenta de que, para poder utilizar todo lo que idealmente era necesario tener en cuenta, debíamos ser capaces de movernos con cierta soltura en disciplinas tan diversas como la filosofía, la psicología social, la politicología, la historia, la sociología, la pedagogía social, el psicoanálisis; o bien la biología, la antropología física, la paleantropología o la genética de poblaciones¹, sin mencionar, claro está, la propia antropología social y/o cultural en la que formalmente se ubica esta tesis.

Todo ello no quiere decir que, a raíz del reconocimiento de la magnitud de fenómeno así como de nuestras propias limitaciones, decidiéramos dejar de lado todas estas perspectivas, sino que a partir de entonces, debíamos dejar de ser intelectualmente tan ambiciosos, y restringirnos a aquellas aportaciones concretas que tuvieran una incidencia directa en nuestro objeto de estudio, que seguía siendo el análisis de los libros de texto, a la vez que manteníamos siempre abierta la puerta a esa pluralidad necesaria, es decir, a nuevas posibles aportaciones desde cualquiera de las disciplinas señaladas.

El segundo motivo que nos obligó a replantearnos nuestro objetivo inicial fue de orden estrictamente teórico-metodológico. Tal y como fuimos avanzando en el intento de caracterización general del racismo, nos dimos cuenta de que nuestra posición se acercaba cada vez más a aquellas perspectivas de análisis que ven al racismo básicamente como un fenómeno ideológico, frente a otras perspectivas

¹ Con el único objetivo de ilustrar esta heterogeneidad de perspectivas, en el anexo I de esta tesis hemos recogido una muestra de las definiciones explícitas -que son las menos- de racismo; tal y como las hemos ido encontrando en nuestras lecturas, y sobre todo, las definiciones contenidas en el material escolar que hemos revisado. Otra forma de confirmar esta multiplicidad de perspectivas desde las que se puede abordar el racismo la encontramos en el ideal-tipo de racismo que hemos elaborado en el capítulo I.3.

que priorizan el análisis del racismo como un fenómeno conductual o actitudinal.

El hecho de priorizar la perspectiva ideológica nos llevó directamente, no sólo al necesario análisis de las características de esa ideología, sino también a lo que para nosotros era más importante, el análisis del modo cómo esa ideología era transmitida de unas generaciones a otras, y por tanto, al análisis del papel que hipotéticamente debía estar jugando el sistema educativo en general y los libros de texto en particular, en este proceso de transmisión del racismo como ideología. Fue por este motivo que, a partir de entonces, decidimos restringir nuestro análisis del racismo, al racismo como ideología y más concretamente, al análisis del proceso ideológico de manipulación de la diversidad humana que se presenta como condición necesaria, aunque no suficiente, para que exista el racismo y al que denominamos racialismo o proceso de racialización.

Por otra parte y desde una perspectiva estrictamente pedagógica, esta decisión de concentrarnos en la dimensión ideológica del racismo contenida en los libros de texto, supuso también que nos debíamos restringir al análisis del proceso de enseñanza, dejando de lado todo aquello que tiene que ver con el proceso de aprendizaje de ese mismo fenómeno, aunque reconozcamos el carácter dialéctico de estos dos procesos. De ahí que nuestro trabajo tiene más que ver con el intento de conocer cómo se enseña el racismo, y no con el intento de conocer cómo se aprende el racismo, lo que requeriría otro tipo de investigación diferente al que aquí estamos introduciendo.

El objetivo central de nuestro trabajo es por tanto, analizar el modo cómo son presentados y tratados algunos de los aspectos de la diversidad humana en los libros de texto. Concretamente nos proponemos analizar de qué modo se

enseñan los Otros en los libros de texto, o, lo que es lo mismo, de qué modo es tratada la diversidad étnica en esos libros².

El hecho de que nos propongamos centrarnos en el análisis de la diversidad étnica, no supone en modo alguno que estemos otorgando a este tipo de diversidad un papel determinante en el proceso de educativo general. La diversidad étnica, tal y como nosotros la entendemos aquí, hace referencia tanto a la diversidad de orden biológico, físico o fenotípico, como a la diversidad de orden cultural que caracteriza a todos y cada uno de los grupos humanos. Sin embargo, en la dimensión étnica no quedan incluidos aquellos otros aspectos de la diversidad humana derivados del sexo, ni aquellos otros derivados de la diversidad socio-económica o de clase, así como tampoco aquellos otros derivados estrictamente de la variabilidad individual en todos sus órdenes.

Por lo que hemos podido constatar, de los trabajos sobre revisión de libros de texto hasta ahora realizados, los relativos al tratamiento de la diversidad por razones de sexo o de género son los únicos que se han llevado a cabo en nuestro país; mientras que el análisis del modo cómo los libros de texto tratan la diversidad de clase, la diversidad étnica, así como de la diversidad individual, son casi inexistentes, lo que de por sí ya fue un estímulo para la realización de este trabajo.

Por otra parte, el hecho de que nuestro objeto de análisis sean los libros de texto autorizados y utilizados en los

² Entendiendo por diversidad étnica la diversidad percibida entre grupos formados por individuos que comparten un cierto número de rasgos de orden bio-antropológico, lingüístico, político, histórico, etc., y que forman los denominados grupos étnicos o étnias. La discusión sobre los problemas asociados a la definición y al estatuto actual del concepto de étnia y de grupo étnico, lo trataremos más adelante.

centros de enseñanza de Cataluña a lo largo de la última década, tampoco supone que estemos otorgando a este instrumento educativo un papel exclusivo o determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El libro de texto es el resultado de una acción premeditada y sancionada de selección de ciertos contenidos y de ciertas metodologías, que si bien formalmente se ajustan a las líneas directrices de los diseños curriculares oficiales, no por ello deben dejar de ser considerados como portadores de un discurso ideológico propio, característico y específico, que es el que hace que existan diferencias entre ellos, además de las diferencias estrictamente comerciales derivadas de la competitividad entre editoriales. Por tanto consideramos que los libros de texto son unos buenos ejemplos representativos³ de aquello que nuestra sociedad valora y sanciona para ser transmitido a las generaciones más jóvenes⁴, y, por tanto, un buen ejemplo del modo y la forma cómo son definidos, tratados y enseñados ciertos aspectos de la diversidad humana en nuestra sociedad. Mientras que, por otra parte, consideramos que entre los propios libros de texto, existen diferentes discursos, a saber, que entre ellos existe una diversidad de perspectivas ideológicas que sólo se explica en función de la diversidad de autores y editoriales que los producen y editan.

Cada vez es mayor la importancia que actualmente se esta atribuyendo en nuestra sociedad a la cuestión de cómo tratar la diversidad en general dentro del proceso de

³ Unas buenas muestras en el sentido sociológico del término

⁴ Aquello que Camilleri define como la Cultura Académica y que no es más que un tipo de cultura o subcultura que abarca un cuerpo de informaciones y valores privilegiados por el grupo, a los que los individuos acceden mediante un proceso de enseñanza/aprendizaje particular que nuestra sociedad deja casi exclusivamente en manos de la escuela (Camilleri, 1985:64).

enseñanza / aprendizaje. Prueba de ello son las múltiples aportaciones que en este sentido se están haciendo desde las diversas Ciencias de la Educación, la proliferación de Congresos, Simposia o Jornadas sobre el tema, así como la cantidad de publicaciones que están apareciendo. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en la mayoría de estos trabajos están dando más relevancia al análisis del papel que juega la diversidad individual o colectiva del alumno o alumna en el proceso de aprendizaje, olvidando o relegando la enseñanza de la propia diversidad como un contenido más. Por ejemplo, actualmente se está poniendo mucho énfasis en aspectos relativos a cómo tratar la diversidad de los alumnos en la escuela desde la perspectiva del aprendizaje, mediante la organización de la docencia a través de agrupamientos flexibles, o teniendo en cuenta los ritmos o estrategias de aprendizaje en función del origen étnico de los alumnos; o bien, analizando la hipotética relación existente entre diversidad étnica y fracaso escolar. Sin embargo no se está trabajando con la misma intensidad en la revisión de los propios contenidos que se están transmitiendo a los alumnos y alumnas para ver de qué modo, la propia diversidad se está enseñando como un contenido más. Este hecho, desde nuestro punto de vista, no hace más que reflejar un interés por la educación en la diversidad, olvidando, o no dando la misma importancia, a la propia educación de la diversidad que debe ir íntimamente unida a ella.

Nuestro trabajo se inscribe precisamente en este segundo apartado de la educación de la diversidad, considerando a ésta en su triple nivel de manifestación y percepción como diversidad, diferencia o desigualdad. De ahí que nos interese principalmente analizar de qué forma, en los libros de texto, se hacen presentes y se transmiten ideas específicas respecto a la diversidad étnica, y de que manera y hasta qué punto, en la enseñanza sobre esa diversidad se recurre a la construcción de diferencias que

en muchos casos son creadas exclusivamente para servir de justificación a ciertas desigualdades, proceso previo y necesario para que se produzca la transmisión del racismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contexto en el que nos encontramos es el de una sociedad, la nuestra, en la que no existe una tradición educativa importante en relación a la enseñanza de la diversidad de origen cultural, fenotípica y/o étnica. La explicación de esta falta de tradición en el tratamiento pedagógico de la diversidad étnica en nuestro sistema educativo, deberemos buscarla en el hecho de que nuestra sociedad se ha venido pensando y continua pensándose a sí misma, como una sociedad uniforme en el sentido étnico; en la que el reconocimiento de la diversidad, cuando se produce, se realiza, o bien desde la perspectiva asimiladora de la homogeneización, o bien desde la perspectiva discriminatoria de la diferencia.

La consecuencia inmediata más palpable de esta deficiente situación pedagógica ha sido que actualmente, los conceptos de diversidad, diferencia y desigualdad, están siendo utilizados en muchos contextos educativos de forma confusa o tergiversada, con las indudables consecuencias epistemológicas e ideológicas que ello puede llegar a comportar en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la diversidad en general, y de la diversidad étnica en particular.

Sin embargo, en nuestra sociedad y desde diversas instancias de orden político, social o cultural, se ha empezado a poner de manifiesto la necesidad de reconsiderar y revisar el tratamiento que se esta dando a la enseñanza y al aprendizaje de la diversidad en sí. El resultado inmediato de este cambio de posición ha sido la aparición de una nueva serie de estrategias y campos de investigación en el interior de las Ciencias de la Educación, que en

algunos casos están llegando a cristalizar en nuevas disciplinas como la recientemente denominada Educación Intercultural, o la no tan reciente Antropología de la Educación. Estas disciplinas, junto a otras más arraigadas, como la Sociología y la Psicología de la Educación, son las que están intentando dar respuesta, entre otras cosas, a la demanda de análisis teórico-práctico acerca del papel que juega la diversidad en el nuevo contexto social en el que se halla inmerso el sistema educativo.

Este nuevo contexto hace relación tanto a la reciente llegada a nuestra sociedad de inmigrantes extra-comunitarios y la consiguiente escolarización de sus hijos e hijas (lo que está haciendo visible esa diversidad étnica); como a la no tan reciente, pero sí olvidada, diversidad étnica representada por los gitanos, que en este nuevo contexto está empezando a ser tomada en cuenta como tal.

Una de las consecuencias inmediatas de esta transformación de nuestra sociedad en una sociedad multiétnica es que está obligando a revisar las representaciones que nos hacemos de las otras sociedades, no tan sólo de aquellas con las que históricamente hemos entrado en contacto a través de las conquistas, la colonización y la emigración; sino también de aquellas otras con las que actualmente entramos en relación a través de la inmigración, el turismo o los medios de comunicación. Es en este último contexto donde "los Otros", ya no son los extranjeros lejanos, desconocidos, temidos, de los que hay que protegerse, y a los que hay que dominar o asimilar, sino que ahora "los Otros" están entre "Nosotros", forman parte de nuestra sociedad. Por tanto la necesidad de revisar la imagen que de ellos nos hacemos, la forma como percibimos su diversidad, y la manera cómo construimos sus y nuestras diferencias, así como también el modo como justificamos las desigualdades creadas entre ellos y nosotros.

Es desde esta perspectiva desde la que nos proponemos analizar cuales son las imágenes y las representaciones que nuestra sociedad, a través de los libros de texto, se hace de los Otros, o más concretamente el modo como se enseñan los Otros en nuestro sistema educativo.

Tal y como ya hemos apuntado anteriormente, la diversidad humana puede ser percibida de múltiples formas, dependiendo de la relevancia que se le den a ciertos aspectos concretos frente a otros, así como también de la perspectiva ideológica que se adopte. Sin embargo, cuando desde el sistema educativo se proponen perspectivas específicas desde las que tomar en consideración esa diversidad, tradicionalmente las variables que destacan como las más relevantes a tener en cuenta son tres: el sexo, la clase social y el grupo étnico.

El interés por analizar la incidencia de la variable sexo y/o género en el proceso de enseñanza / aprendizaje ha dado lugar a toda la importante reflexión sobre el papel que los modelos masculino y femenino tienen en el proceso de transmisión cultural en general. Desde esta perspectiva se proponen los proyectos co-educativos que se articulan en torno a un nuevo concepto de cultura en el que tiene cabida tanto el ámbito de las ideas y la conducta vinculada a la producción de bienes y servicios, como aquellos otros ámbitos vinculadas a la propia reproducción de la especie. Es en este contexto en el que se inscriben los trabajos de análisis de los procesos de construcción y de transmisión de los géneros en la escuela, o la revisión de libros de texto sobre la imagen que en ellos se da de "la mujer" en general, o de los roles masculino o femenino en particular; así como el estudio de los estereotipos, los prejuicios o la posible ideología sexista de la que esos mismos libros

de texto son portadores⁵.

El segundo aspecto es la clase social, que se puede tomar en cuenta, entre otras cosas, para analizar la incidencia que la desigualdad socio-económica tiene, o puede llegar a tener, en el proceso de enseñanza / aprendizaje. En este apartado se inscriben, no sólo los trabajos críticos acerca del papel de la escuela como institución reproductora del sistema político, socio-económico e ideológico⁶, sino también aquellos otros relativos al impacto que esas mismas condiciones socio-económicas tienen en aspectos concretos del proceso de enseñanza/aprendizaje. De la consideración de la variable "clase social" surgió el interés por temas como el fracaso escolar asociado a ella⁷, así como la necesidad de una educación compensatoria como medio de disminuir los riesgos de marginación social⁸, entre otros.

Sin embargo, por lo que alcanzamos a conocer, y tal como ya hemos apuntado anteriormente, paralelamente a estos análisis no se han realizado trabajos de revisión sistemática de la propia representación que de la desigualdad social se hace en los libros de texto. Es en este sentido que sería interesante, a la vez que complementario a nuestro propio trabajo, hacer un análisis de la forma en que los libros de texto tratan la

⁵ La bibliografía en este campo es muy amplia, por tanto solo destacaremos aquellos trabajos más relevantes realizados en nuestro país: (Moreno, 1986), (CIDE-Instituto de la Mujer, 1988), (Subirats & Brullet, 1988), (MEC, 1988a y 1988b), Català & García, 1987).

⁶ en este sentido tan solo recordar algunas de las obras más relevantes como los ya clásicos Baudelot & Estabiet (1975), Bourdieu, Passeron (1970), Bowles & Gintis (1983) así como algunos de los autores que en nuestro país han tratado el tema: Larena (1976), Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1983) o Fernández Enguita (1985) entre otros.

⁷ ver en este sentido Hernández Ruiz & Gómez Dacal (1982) y Estefanía Lera (1989).

⁸ M.E.C. (1989)

diversidad, las diferencias y las desigualdades socio-económicas o de clase que caracterizan a las sociedades que se están enseñando a los alumnos. Así se podría llegar a demostrar la hipótesis relativa al "clase-centrismo" presente en los libros de texto y que consiste en tener en cuenta para cada sociedad tan solo la imagen que de ella tienen sus clases dominantes, olvidando presentar la diversidad, las diferencias y las desigualdades sociales en toda su dimensión.

La tercera forma que normalmente se toma en consideración en relación a la diversidad presente en el proceso educativo es la variable étnica, que en la mayor parte de los casos aún sigue denominándose variable racial y en otros simplemente variable cultural. El interés por tener en cuenta estas manifestaciones de diversidad en nuestra sociedad es relativamente reciente y responde, entre otras, a la transformación que se está experimentando como consecuencia de la inmigración, el turismo, y, en definitiva, al carácter de sociedad multicultural que está tomando nuestra sociedad.

Ha sido a consecuencia de esta transformación, y, más concretamente, de la realidad de la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes, como se ha planteado la necesidad de reflexionar críticamente sobre el papel que juega la diferencia étnica en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Por una parte cuestionando el discurso que desde la pedagogía y la psicología diferencial se ha venido haciendo en relación a las denominadas "diferencias raciales" y su incidencia en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, analizando el papel que juegan las diferencias culturales en ese mismo proceso.

Este nuevo campo de análisis está llevando a la realización de trabajos de investigación sobre temas tales como las vinculaciones entre fracaso escolar y cultura de origen, el

papel de la lengua materna en los primeros años de escolarización obligatoria en contextos bilingües o multilingües, la adecuación de diferentes ritmos, tiempos o espacios de aprendizaje en un mismo acto educativo, entre otros⁹. Sin embargo, y a pesar de este interés creciente por la incidencia de la diversidad étnica en el proceso educativo, nos encontramos una vez más con que es la propia diversidad étnica como contenido educativo, la que desde nuestro punto de vista no está recibiendo el tratamiento adecuado en el proceso de enseñanza, y más concretamente como se representa esa diversidad en los libros de texto.

En nuestra opinión, el tratamiento inadecuado de la diversidad étnica en los libros de texto se debe a varios factores, destacando entre ellos el sesgo etnocéntrico que caracteriza a una parte específica de las representaciones que se hacen de los Otros¹⁰, así como también a la perspectiva ideológica racialista desde la que se construyen las diferencias étnicas.

Es esta última perspectiva la que trataremos en la segunda parte de nuestro trabajo. En este sentido nos proponemos llegar a demostrar cómo las denominadas diferencias "raciales", son construidas y utilizadas por los libros de texto como la forma predominante y privilegiada de presentación de la diversidad étnica, con las consecuencias ideológicas que ello supone en relación a la transmisión del racismo.

En síntesis, el trabajo de revisión de libros textos que

⁹ La bibliografía sobre educación intercultural es muy amplia. Los dos Readings que mejor condensan el estado actual de este campo de investigación son Clanet (1985) y Ouellet (1987).

¹⁰ sobre el etnocentrismo en los libros de texto también existe abundante bibliografía que más adelante comentaremos, aquí tan solo citar el trabajo más conocido de Preiswerk & Perrot (1975).

aquí estamos presentado, debe verse enmarcado en un contexto de análisis del tratamiento que reciben las diferencias y las desigualdades en el proceso educativo en general. Nosotros aquí nos ocuparemos exclusivamente de la diversidad/desigualdad étnica, tal y como ésta aparece representada en los libros de texto, sin entrar en el análisis de las otras manifestaciones de la diversidad relacionadas con el sexo y/o el género y la clase social o la propia diversidad individual, a pesar de la íntima interrelación que existe entre todas ellas.

La nuestra es una opción estrictamente metodológica que nos vemos obligados a adoptar, no sólo a causa de la necesidad de concretar y limitar nuestro objeto de estudio, sino también y principalmente, debido al desigual desarrollo del análisis de los libros de texto en relación a las diferentes manifestaciones de la diversidad, tal y como hemos puesto de manifiesto anteriormente.

Para combatir el racismo en nuestra sociedad, entre otras cosas, se hace necesario encontrar explicaciones convincentes acerca de los mecanismos de transmisión que se utilizan para perpetuar este fenómeno ideológico en las sociedades en las que se hace presente. Estas explicaciones se hacen cada vez más necesarias, sobre todo cuando observamos que el racismo como ideología, se sigue transmitiendo en sociedades que están convencidas no solo de que no lo están propagando, sino de que lo están combatiendo. De ahí que se haga necesario explicar de qué modo, en una sociedad como la nuestra¹¹, en la que el racismo, a pesar de no ser ni formal ni sistemáticamente enseñado en las escuelas, ni defendido por los medios de comunicación, ni inculcado de forma general por las

¹¹ En nuestra sociedad, la mayoría de personas consideran que no son racistas, que están en contra del racismo y que es necesario hacer lo posible para erradicarlo (CCE, 1989; Calvo Buezas, 1990).

familias u otras instituciones relacionadas con el proceso de transmisión cultural se sigue reproduciendo. Por tanto, el objetivo principal del trabajo que aquí presentamos es el de señalar el papel que juega el libro de texto en este proceso de transmisión y perpetuación del racismo.

Dado que el libro de texto es uno, entre varios, de los vehículos portadores de contenidos que intervienen en el proceso educativo, su elección debe justificarse. Hemos elegido el libro de texto porque lo consideramos portador de una parte de la cultura que nuestra sociedad privilegia y sanciona como aquella que debe ser transmitida formalmente a las generaciones más jóvenes. De ahí que en el libro de texto, y a pesar de su propia diversidad, podamos encontrar representados de forma sistemática y general muchos de los aspectos relativos al tratamiento que en nuestra sociedad se hace de la diversidad entre los humanos; y, más concretamente, de la tipología de las diferencias étnicas que se están sugiriendo a los alumnos en esos libros de texto.

El punto de partida de nuestro trabajo lo establecemos en base a la formulación de la hipótesis general que nos servirá de referencia, según la cual el racismo como ideología, a pesar de no encontrarse formulado como tal de forma explícita en los libros de texto, está presente bajo la forma de un proceso ideológico de creación y manipulación de la diversidad étnica, al que denominaremos proceso de racialización o racialismo, y que consiste en privilegiar la perspectiva racial, como forma de seleccionar y presentar a los alumnos los principales aspectos de la diversidad humana asociados a la diversidad étnica. Por tanto nuestro trabajo no tratará tanto del racismo en los libros de texto, como de la presencia en ellos del proceso de racialización, proceso que actúa como condición necesaria aunque no suficiente para la existencia del racismo en cuanto conducta discriminatoria.

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos seguido una trayectoria que va de lo general a lo específico, primero tratando ciertos temas relevantes que nos permitan establecer el marco teórico en el que nos movemos, para posteriormente entrar en el cometido específico de analizar el contenido de la muestra de libros de texto seleccionada.

En la primera parte de la tesis trataremos dos temas de orden general. Inicialmente analizaremos el libro de texto como instrumento educativo en el proceso general de enseñanza / aprendizaje, su papel como instrumento transmisor y creador de una determinada visión del mundo e ideología, así como una breve historia de la revisión de los libros de texto. Posteriormente analizaremos, también desde una perspectiva general, algunos aspectos epistemológicos relacionados con la propia diversidad humana, su conceptualización, sus posibles manifestaciones, etc, deteniéndonos especial y detenidamente en los dos temas que nos servirán de punto de apoyo básico a nuestras posteriores argumentaciones: el de la "raza", como categoría de conocimiento; y, el del racialismo, como proceso ideológico.

En el primero de ellos analizaremos el concepto de raza aplicado a los humanos, demostrando su actual inconsistencia como categoría científica, así como las consecuencias ideológicas que se derivan de mantener actualmente en uso esa categoría para explicar ciertos aspectos de la diversidad humana. En el segundo, analizamos el racialismo como proceso ideológico a través del cual se construyen ciertas diferencias y/o desigualdades entre los humanos, para llegar a mostrar de qué forma este proceso, que utiliza como referencia epistemológica la categoría de razas humanas, actúa como causa necesaria, aunque no suficiente, para que exista el racismo como ideología.

La segunda parte de la tesis está dedicada al análisis

concreto de la muestra de libros de texto que hemos seleccionado de entre el total de textos utilizados en las escuelas de Cataluña durante la década de los ochenta.

Tal y como ya hemos indicado anteriormente, mediante este análisis lo que pretendemos es llegar a determinar el tipo de tratamiento que en ellos se está dando a la diversidad étnica y, más concretamente, el lugar que ocupa en ellos el discurso racialista como forma de presentación y explicación de esa diversidad. Nos proponemos llevar a cabo este objetivo analizando los libros de texto mayoritariamente utilizados en las escuelas de Enseñanza General Básica (E.G.B.), y en los Institutos de Enseñanza Media (B.U.P.) y de Formación Profesional (F.P.) de Cataluña durante la década de los ochenta.

El método que hemos elegido para validar la hipótesis principal de nuestro trabajo, según la cual el racialismo es el proceso ideológico de construcción de diferencias entre los humanos, utilizado de forma generalizada en los libros de texto para tratar pedagógicamente la diversidad étnica, es el de poner al descubierto cómo nos es presentada y representada esa diversidad en el material escolar y cuál es el papel que juega en esa presentación la categoría de "raza" aplicada a los humanos.

Para ello empezaremos revisando el uso que en los libros de texto se hace de la categoría especie humana, al interior de la cual, al menos formalmente, deberían quedar incluidas las denominadas "razas humanas". Primero pondremos de manifiesto el conjunto de ambigüedades que se hacen presentes en la utilización que ciertos libros de texto hacen de esa categoría. Utilización que va desde la exclusión explícita o implícita de ciertos grupos de la categoría de los humanos, hasta la formulación de definiciones de especie humana con un alcance restrictivo o indefinido que provocan en ciertos grupos la misma

situación de exclusión de esa categoría, a pesar de que deberían quedar incluidos en ella. Por otra parte, pondremos de manifiesto las inclusiones que dentro de la categoría de especie humana se hacen de ciertos grupos que formalmente no deberían quedar incluidos en ella, ya sea por su carácter pre-homínido o bien por la incapacidad de sostener esa inclusión con los conocimientos y pruebas actualmente aportadas desde la prehistoria, la arqueología, la paleantropología, etc.

El segundo nivel de análisis en relación a los libros de texto consiste en identificar la tipología y el alcance de las diferencias utilizadas en el tratamiento de la diversidad étnica. Para llevarlo a cabo propondremos la utilización de dos series de conceptos: las entidades generales y las categorías particulares, mediante los cuales trataremos de analizar respectivamente el carácter general y específico de esa diversidad.

Utilizando estos conceptos estaremos en mejores condiciones de analizar la presentación de la estructura y conceptualización de la diversidad étnica que se da en los libros de texto dirigidos a los alumnos. Por una parte, utilizando entidades generales de tipo biológico como la especie y la "raza"; culturales como las lenguas o las religiones; o de otro tipo, como las geopolíticas, nacionales, sociales, etc. Del mismo modo analizaremos de que forma categorías particulares como la de "Occidental", Bárbaro, Indígena, Primitivo, Tercer Mundo, o Subdesarrollado, son utilizados conceptualmente para organizar otros aspectos de la diversidad étnica y viceversa.

Simultáneamente a la determinación de esas entidades generales y esas categorías particulares, el objetivo central de este segundo apartado será el de detectar el nivel de racialización al que ambas instancias conceptuales

se ven sometidas, poniendo de manifiesto la importancia que sigue teniendo la categoría "raza humana" en relación al tratamiento ideológico que se hace de esa diversidad tanto fenotípica como cultural.

Una vez identificadas y analizadas estas categorías de referencia propuestas en los libros de texto para manejar la diversidad étnica, nos detendremos a analizar los procesos de diferenciación de los grupos humanos que en ellos se nos proponen. Será de este modo como entraremos en el análisis del tipo de relaciones sociales en las que se ponen de manifiesto las valorizaciones de las diferencias construidas, por lo que ya nos hallaremos en la antesala del racismo. Será en este punto que nos detendremos a analizar la presentación y conceptualización que en los libros de texto se hace, entre otras, de las formas de apropiación o de dominio del "Otro", como son los esclavismos, las colonizaciones, los imperialismos; o bien, la presentación y conceptualización que se hace del no-progreso y del subdesarrollo de los países del "Tercer Mundo" desde la perspectiva del discurso occidental.

Una vez más, el objetivo de este análisis específico del tipo de relaciones sociales presentadas en libros de texto y en las que la valoración de las diferencias es el elemento ideológico dominante, será llegar a demostrar como el racismo es utilizado como la perspectiva ideológica desde la que, no sólo presenta la diversidad étnica, sino también desde la que se construyen las diferencias que sirven para ser utilizadas en la justificación de ciertas desigualdades individuales o colectivas entre los grupos humanos allí presentados.

Una vez analizada la tipologización que los libros de texto hacen de la diversidad étnica, así como los procesos de diferenciación unidos a ella, entraremos en el análisis de las teorías, que de forma implícita o explícita, son

utilizadas en esos mismos libros para explicar las diferencias tratadas.

Las hipótesis de las que partimos para analizar las explicaciones dadas por los libros de texto al por qué de las diferencias étnicas por ellos presentadas, hacen referencia al papel que juegan el evolucionismo, el determinismo ecológico y el racialismo en la creación y explicación de esas diferencias. Por una parte nos proponemos demostrar que el evolucionismo es utilizado en los libros de texto como la teoría desde la que se explica nuestra propia evolución, frente al determinismo ecológico que es utilizado como la teoría desde la que explicar la no-evolución de los Otros. Una vez demostradas esas dos hipótesis, pasaremos a proponer una tercera, de síntesis, según la cual el racialismo es la teoría utilizada en los libros de texto para explicar las diferencias y la desigualdad entre "Nosotros" y los "Otros".

En este sentido trataremos de demostrar como los libros de texto, al intentar aplicar el esquema ideológico racialista para explicar las diferencias étnicas entre los grupos humanos, lo que hacen es utilizar simultáneamente dos reglas de funcionamiento. La primera, consistente en utilizar de forma alternativa las teorías evolucionistas y determinista ecológica, cuando se intenta explicar la diferencia étnica existente entre los grupos de NOSOTROS o de los OTROS respectivamente. La segunda regla, consistente en la negación de lo social y de lo cultural cuando se tratan de explicar las características del grupo de los OTROS,, reservando estas dos dimensiones de lo humano en exclusiva para explicar las características el grupo NOSOTROS.

Con la demostración de que en los libros de texto analizados se produce realmente la alternancia en la utilización de las teorías evolutiva y determinista

ecológica, según se esté tratando de explicar nuestras diferencias o las de los Otros, y el reconocimiento o la negación de lo social y lo cultural según se estén tratando de explicar las diferencias entre Nosotros y los Otros, y todo ello articulado desde los presupuestos racialistas que son los que en definitiva crean esa separación de carácter pretendidamente natural y absoluta entre Nosotros y los Otros, será como habremos llegado al final de nuestro trabajo, con la esperanza de haber contribuido de alguna forma al esclarecimiento de los mecanismos que están presentes en el proceso de transmisión del racismo, así como a elaboración de propuestas críticas que puedan servir para replantear los contenidos de los libros de texto, colaborando a construir una sociedad más tolerante.

PRIMERA PARTE

CAPITULO I
LIBROS DE TEXTO, ESCUELA E IDEOLOGIA

I.1. EL LIBRO DE TEXTO COMO MEDIADOR IDEOLOGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Durante el mes de junio de 1987 el Ministerio de Educación y Ciencia presentó el proyecto de lo que, al cabo de unos años, debería convertirse en una profunda transformación del sistema educativo vigente hasta aquel momento en el Estado Español. Con la presentación de ese proyecto se inició un período de importantes transformaciones en el que aún nos encontramos inmersos. Estas transformaciones afectan, no sólo a los contenidos y métodos docentes, sino también de los medios didácticos en general. Uno de éstos medios, quizás el más importante, es sin duda el libro de texto, ya que es un medio que sirve de ayuda tanto a los profesores como a los alumnos, y por tanto cualquier transformación o reforma debe afectarle también a él.

El libro de texto es un medio que se interpone entre el maestro o maestra y el alumno, pero también es, ante todo, una selección sistemática, reglamentada y seriada de conocimientos que la sociedad establece como aquellos que deben ser transmitidos a las generaciones más jóvenes. Es de este modo como, en uno de los manuales de pedagogía más utilizados en Cataluña se define el libro de texto como:

"todo libro planeado sistemáticamente para el aprendizaje de los contenidos de una determinada materia, a un cierto nivel, según la legislación o cultura vigente"¹

Pero además un libro de texto es un medio, entre otros, que

¹ Ferrandez, A. & J. Sarramona, 1976, pág. 290. El énfasis es nuestro.

se hace presente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y cuya función es la de ofrecer información², además de organizar las experiencias y los conocimientos para ponerlos a disposición de los alumnos y alumnas. Sin embargo estos medios educativos no son simples instrumentos de mediación, sino que también son instrumentos que determinan los procesos de adquisición y estructuración de los conocimientos³. De ahí que los textos escolares sean portadores de formas de categorización de la realidad, estén escritos en un lenguaje determinado y estructurados en base a unos principios ideológicos, que no por estar implícitos, dejan de existir⁴. Todos estos elementos son los que en parte determinan los procesos de adquisición y estructuración de conocimientos y por tanto podremos sostener que los libros de texto juegan en ellos un papel importante.

A lo largo de los últimos decenios, el papel del libro de texto en la programación curricular ha ido ganado importancia progresivamente. Esto se ha debido al cambio experimentado por el papel del docente, que ha dejado de ser la única fuente de información, para pasar a ser el organizador o coordinador de las actividades que en la

² En este sentido una definición más generalizada de libro de texto es la que encontramos en ciertos diccionarios especializados y que lo presentan como: "el recurso didáctico que ofrece al alumno la información relevante de un nivel, curso o disciplina sistematizada y adecuada al currículum en el que se inscribe, ... el libro de texto debe concebirse como un subsidio didáctico, un elemento auxiliar que comparte con otros aspectos de la actuación didáctica la función de encauzar al alumno, no por la vía de la repetición memorística, sino por el camino de la observación y la experimentación". Diccionario de las Ciencias de la Educación, Madrid, Santillana, 1983, p. 1365.

³ Escudero, 1983.

⁴ En este sentido se inscriben las líneas de investigación educativa relativas a las vinculaciones entre ideología y currículum de Apple (1986), Gimeno Sacristán (1991) entre otros.

escuela se realizan, lo que le ha llevado a delegar, en el libro de texto la mayor parte la función informativa. Este cambio ha provocado, entre otras cosas, la taylorización del proceso de elaboración de los libros de texto, que ahora toma la forma de una selección y presentación de los contenidos de parte de unos especialistas, que deben adecuarlos a las normas establecidas en los diseños curriculares básicos, de tal modo que posibiliten su inserción competitiva en el gran mercado económico-ideológico del libro de texto.

I.1.a. Currícula y libros de texto

A lo largo de los últimos años, tanto en nuestro país como en el resto de Europa se ha venido produciendo un importante debate en torno a la conveniencia o no de utilizar libros de texto en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Los apologetas del Libro de Texto argumentan que éste es el recurso básico para el trabajo de profesores y alumnos en el aula, y que sin él sería muy difícil el desarrollo de dicho proceso, a la vez que supondría la pérdida del instrumento básico de homogeneización cultural de todos los alumnos, quedando de este modo sin cumplir uno de los objetivos centrales de la Educación General Básica, a saber que todos los alumnos aprendan unos mínimos comunes.

Por otra parte, los detractores de los libros de texto argumentan que este medio educativo lo que hace es fomentar la pasividad intelectual del alumno así como el memorismo, además de ofrecer un saber preelaborado, repleto de estereotipos culturales, que no hacen más que favorecer la rutina y la despreocupación de los profesores, además de estar mediatizado por una multiplicidad de interés

políticos y comerciales de todo tipo⁵.

Sin embargo, tanto los detractores como los defensores de libros de texto, al formular sus argumentos en los términos expuestos anteriormente, lo que están haciendo es confundir los atributos de los libros de texto como recurso didáctico, con el modelo de enseñanza al que históricamente han sido vinculados los textos escolares⁶. En consecuencia, podríamos decir que el principal error que se ha venido cometiendo al juzgar al libro de texto, ha sido el de sobrevalorar su papel como mediador, otorgándole otras funciones fuera ya del ámbito del recurso didáctico, hasta llegar a transformarlo en el elemento clave del proceso educativo. De ahí que más que discutir sobre modelos de libros de texto lo que se ha hecho ha sido discutir sobre modelos de enseñanza-aprendizaje, y por tanto será a esos modelos a los que habrá que referirse para analizar el papel del libro de texto, ya que en definitiva el libro de texto no es un elemento aislable del proceso, sino un elemento íntimamente relacionado con el modelo curricular vigente⁷.

El concepto de currículum es un concepto muy discutido en Ciencias de la Educación. Fundamentalmente se puede ver al currículum como un programa estructurado de contenidos y métodos, técnicas y recursos de enseñanza que se adopta con el objetivo de organizar el proceso educativo.

J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez han propuesto una agrupación de las diferentes definiciones del concepto de currículum según cinco modelos en los que este programa

⁵ Sobre este debate puede verse el número monográfico dedicado al tema en Cuadernos de Pedagogía, no. 22, febrero 1985.

⁶ Sobre la dimensión histórica del libro de texto ver González y Zaragoza, 1985:4-6.

⁷ Martínez Santos, 1987.

estructurado es visto respectivamente como a) una estructura organizada de conocimientos, b) un sistema tecnológico de producción, c) un plan de instrucción, d) un conjunto de experiencias de aprendizaje y e) una solución de problemas⁸.

Una primera conclusión que se puede extraer de esta propuesta de tipología es que la problemática del currículum es un tema central en el proceso de enseñanza - aprendizaje, al hacer converger de forma coherente la teoría y la práctica. De ahí que consideremos que el currículum es el proyecto educativo propuesto con la finalidad de dar respuesta a diversos temas. En primer lugar, determinar qué es lo que se debe enseñar y para qué se enseña. Esto supone que el currículum deberá definir objetivos, elegir estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc. En segundo lugar, el currículum deberá responder al tema de a quién se enseña, definiendo al sujeto del aprendizaje, teniendo en cuenta su desarrollo intelectual, sus capacidades y características socio-culturales. En tercer lugar, el currículum, como proyecto educativo, deberá definir un plan de acción en el que se establezcan las reglas y estrategias que orienten el proceso de enseñanza, ya que esas reglas y estrategias determinan en gran parte el cómo se aprende y qué es lo que se aprende. Por último, todo proyecto curricular debe establecer la temporalización del proceso, además de realizar la elección de los recursos didácticos que se van a utilizar, así como los métodos de evaluación de los resultados que se proponen obtener.

Por otra parte, los modelos curriculares pueden considerarse abiertos o cerrados. Los modelos cerrados son aquellos en los que los objetivos, los contenidos y las estrategias didácticas están determinadas con antelación al

⁸ Gimeno Sacristán y Pérez, 1985.

propio acto educativo. El resultado de este tipo de modelo es que la enseñanza es igual para todos los alumnos, respondiendo a una concepción centralizadora en la que el currículum prescribe detalladamente los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos y los métodos que se han de utilizar.

En contraposición a los modelos cerrados, los modelos curriculares abiertos otorgan gran importancia a las diferencias individuales así como al contexto general en el que se desarrolla el programa, procurando una interacción constante entre el sistema y su entorno, posibilitando la revisión y la reorganización del programa en función de esas influencias. De ahí que los objetivos estén definidos tan solo de modo general, para posibilitar las modificaciones sucesivas del programa. Estos modelos se corresponden a políticas educativas descentralizadoras en las que se produce una traslación de la responsabilidad hacia el profesor o maestro, a la vez que se abandona el objetivo de homogeneización del currículum en beneficio de una mejor adecuación a las características de cada contexto educativo concreto.

A partir de las tipologías de los modelos curriculares expuestos, fácilmente se puede inferir que cada libro de texto supone en la práctica una modalidad concreta de interpretación y desarrollo del currículum. En un modelo curricular cerrado, prescriptivo y uniforme, los libros de texto serán isomorfos con los programas. Los contenidos de los que son portadores los textos son los que el programa oficial determina y con mucha frecuencia son los únicos documentos y materiales de trabajo de los que dispone el maestro o profesor para facilitarle su tarea y proporcionarle seguridad en su trabajo.

En este contexto, el profesor tiende a utilizar los materiales ya elaborados, a seguir las sugerencias metodológicas y las orientaciones propuestas en los libros

de texto, más que a aventurarse en la elaboración de materiales propios, adaptando los existentes a las necesidades reales o elaborando materiales nuevos que se adapten mejor al contexto de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentran inmersos.

En resumen, el libro de texto no es un hecho aislable, sino un elemento profundamente relacionado con el modelo curricular vigente en el sistema educativo. En los modelos curriculares cerrados vigentes hasta ahora en nuestro país, los libros de texto han seguido estrictamente a los programas, o sea, los contenidos de los que son portadores los libros de texto son exclusivamente los que el currículum oficial ha establecido para curso, nivel o ciclo. Mientras que en los modelos curriculares abiertos son posibles desarrollos autónomos del currículum en función del contexto educativo. Por tanto, el libro de texto en este modelo pierde su función hegemónica y monopolizadora de la información para transformarse en un recurso didáctico más entre otros.

La revisión de los texto que nos proponemos hacer parte del presupuesto de que los libros analizados corresponden a un modelo curricular cerrado, en el que los contenidos estaban claramente especificados de antemano y por tanto la diversidad entre los libros de texto será formalmente poco importante. Sin embargo, este hecho de aparente uniformidad en los contenidos de los libros de texto como resultado de su adscripción a un modelo curricular cerrado, para nuestra investigación puede llegar a ser de cierta ayuda ya que las diferencias que observamos en la presentación de los contenidos, están respondiendo más a la perspectiva ideológica desde la que se estén presentado esos contenidos, que a la elección de un tipo determinado de contenidos, dado que todos los libros de texto deben ajustarse a los preestablecidos por el diseño curricular.

Sin embargo, a partir del plan de reforma educativa presentada en 1987 y que ha comenzado a aplicarse recientemente, el modelo curricular propuesto pasa a ser un modelo abierto⁹. Este cambio significativo va a suponer, entre otras cosas, que los libros de texto deberán dejar de tener ese papel hegemónico que hasta ahora han venido teniendo en la transmisión de la información, para pasar a ser complementados con nuevos recursos didácticos que cada centro deberá elaborar o elegir entre la oferta editorial, lo que idealmente debería favorecer no sólo la diversidad de contenidos a tratar sino también la diversidad de perspectivas ideológicas desde la que esos recursos didácticos se elaboran.

I.1.b. Las Ideologías en la escuela

No sería difícil demostrar como en la actualidad, una de las áreas más olvidadas de la investigación educativa es precisamente el estudio crítico de la relación entre ideología, pensamiento y práctica educativa. Estas investigaciones deberían tener como función principal de desvelar los intereses y los compromisos políticos, sociales, éticos y económicos presentes en la práctica educativa.

Es precisamente en este contexto en el que nos proponemos realizar la revisión de los textos escolares utilizados en Cataluña durante la década de los ochenta, para llegar a determinar, no sólo el tipo de contenidos o de información del que son portadores en relación a la diversidad étnica, sino también el tipo de contenidos "ocultos", así como las

⁹ Abierto porque el proyecto, además de los Diseños Curriculares Básicos en los que se establecen los contenidos mínimos, establece que la concreción curricular deberá realizarse mediante proyectos específicos elaborados por los centros escolares y el equipo de profesores y por tanto adaptado al contexto socio-cultural específico de cada centro.

ausencias de información o el discurso ideológico desde el que se articula esa presentación de la diversidad.

Muchos autores interesados en el análisis del papel que juega la Educación en las sociedades contemporáneas sostienen, a diferentes niveles, que los sistemas educativos y culturales tienen una vital importancia en el mantenimiento de las relaciones de dominación y explotación en nuestras sociedades¹⁰, de ahí que para esos autores, entre los que nos contamos, el análisis del papel que juega la escuela en el mantenimiento de esas relaciones de desigualdad, deba ser uno de los elementos prioritarios de todo análisis de la realidad interna de las escuelas.

Pero esta perspectiva crítica, sin embargo, puede llevarnos fácilmente a dos situaciones extremas¹¹. Por una parte, puede estar dando demasiada importancia a la escuela, lo que nos llevaría a considerarla como el "único objeto de estudio". Esta visión determinista de la escuela nos está invitando a olvidar que esta institución se halla inserta en una estructura de dominación y reproducción mucho más amplia de la que ella es sólo una parte.

El otro riesgo que se corre es el de magnificar el poder reproductor de la escuela, definiéndola como un mero engranaje al servicio de las necesidades inmediatas de los poderes hegemónicos y por tanto completamente determinados por éstos. Esta visión de la escuela como totalmente determinada por el contexto político-ideológico en el que se halla, no deja el mínimo margen de maniobra para la intervención sobre ella, ya que la ve como un mero

¹⁰ Bourdieu, Althusser, Baudelot y Establet en Francia; Bernstein, Young, Whitty y Willis en Gran Bretaña; Gramsci en Italia; Bowles, Gintis, Apple y Giroux en los Estados Unidos y Lerena, Gimeno Sacristán, Fernandez Engita en España, son algunos de los más relevantes.

¹¹ Apple, 1987:26

mecanismo de reproducción del sistema y sin ninguna tipo de autonomía o independencia.

Una de las mayores aportaciones de la llamada Pedagogía Crítica contemporánea¹² ha sido precisamente mostrar que la escuela no es únicamente una institución al servicio de la reproducción del sistema¹³, y que, además, la escuela tiene cierto margen de maniobra en cuanto a las posibilidades de intervenir sobre el sistema en el que se halla inserta.

Desde esta perspectiva superadora del que podríamos denominar reduccionismo reproductivista, se considera que la institución escolar va más allá de la mera reproducción del sistema por dos motivos principales. Primero, por la simple existencia del fracaso escolar lo cual nos viene a demostrar, entre otras cosas, que los estudiantes no son receptores pasivos de los mensajes ideológicos que reciben. Los estudiantes reinterpretan, aceptan o rechazan parcial o totalmente, los métodos, los mensajes y los contenidos que se les hacen llegar a través del proceso educativo. Por tanto hay que ver las escuelas como algo más complejo que un simple mecanismo reproductor.

Segundo, porque una visión simplemente reproductivista de la escuela no considera la posibilidad de la existencia de contradicciones en el interior de la propia institución

¹² Si bien podríamos incluir dentro de esta corriente a todos los autores mencionados anteriormente, sin embargo es la corriente americana con Apple y Giroux a la cabeza, la que en nuestro país actualmente se denomina comúnmente como tal.

¹³ Es en este sentido que Appen afirma que "Willis y otros demostraron que más que lugares donde la cultura y las ideologías se imponen a los estudiantes, las escuelas son los lugares donde éstas se producen, ... por ese motivo.. empecé a ver la necesidad de interpretar la enseñanza como un sistema de producción y reproducción" (Appen, 1987:37-41).

escolar¹⁴, o entre la institución escolar y otras instituciones como la familia, las iglesias, etc. Una de las posibles explicaciones sobre el predominio de esta visión no-conflictiva del proceso educativo en la actualidad podría encontrarse en el hecho de que uno de los discursos dominantes en el sistema educativo es el discurso psicologicista. Este discurso, al hacer preponderar explicaciones de tipo psicológico-individualista sobre las de tipo social, cultural o político, corre el riesgo de transformarse en psicologismo. Creemos que ha sido precisamente este psicologismo, presente en la mayor parte de los ámbitos educativos, el que está perjudicado considerablemente nuestra capacidad de responder críticamente al hecho educativo, sobre todo debido a la desconexión que puede llegar a provocar entre el proceso educativo y los debates políticos y éticos consubstanciales a él.

Será precisamente en este contexto "neo-productivo" y no tan solo "reproductivo" de la ideología en la escuela, en el que nos apoyaremos para intentar demostrar la hipótesis anteriormente mencionada según la cual, la ideología racista, a pesar de no encontrarse formulada de forma explícita en los libros de texto, sí que se halla presente bajo la forma de un discurso racialista mediante el cual se explica la mayor parte de la diversidad étnica.

¹⁴ Un ejemplo de la existencia de este tipo de contradicciones al interior de la propia institución escolar lo podemos encontrar en el hecho de que la escuela tiene diferentes obligaciones ideológicas, que a menudo entran en conflicto entre ellas, como en el caso de la necesidad de fomentar el espíritu crítico entre los alumnos como parte esencial de su formación. Sin embargo, en la mayoría de los casos se puede observar, que por diversos motivos, éste espíritu crítico, no solo no se fomenta, sino que se reprime, convirtiendo a la escuela en blanco de sus propias críticas.

I.1.c. Las Ideologías en los libros de texto

Todo libro de texto se halla penetrado por matices ideológicos difíciles de detectar, debido sobre todo a que están contenidos en el currículum oculto¹⁵. De ahí que la aproximación más importante que desde nuestro punto de vista se deberá realizar en relación al libro de texto será la de intentar mostrar tanto lo explícito como lo implícito de lo que es portador.

Los libros de texto tienen como función, entre otras, la de establecer gran parte de las condiciones materiales del proceso de enseñanza y aprendizaje, encargándose además de definir cuál es la auténtica cultura académica¹⁶. Este objetivo, los libros de texto lo consiguen legitimando lo que es, y lo que no es transmisible a través de la institución escolar¹⁷.

Según estos presupuestos, el análisis de los libros de textos será una de las formas privilegiadas de llegar a ver cómo el currículum llega a los maestros, de como un cierto conocimiento, que en general corresponde al de los grupos dominantes, obtiene legitimación para ser utilizado por los

¹⁵ El concepto de currículum oculto es una noción fundamentalmente crítica que posibilita el análisis de los procesos y fenómenos educativos encubiertos o no declarados, así como un instrumento privilegiado para revelar las conexiones entre la escuela y la estructura sociopolítica (Gimeno Sacristán, 1987:2).

¹⁶ La Cultura Académica vista como atributo del hombre o de la mujer cultivada es un tipo de cultura que abarca un cuerpo de informaciones y valores privilegiados por el grupo a los que el individuo accede mediante un sistema de aprendizaje particular. Esta cultura académica tiene como característica principal el hecho de ser cultura promocional (Camilleri, 1988:587) siendo su mediador privilegiado la institución escolar.

¹⁷ Este es uno de los principios fundamentales de la teoría del currículum (Apple, 1989:87); ver también la otra obra que este mismo autor dedica específicamente al tema (Apple, 1986).

maestros en las aulas, y lo que es más concreto, de qué modo se establecen los filtros ideológicos sobre ese currículum.

En la mayoría de países, el currículum se define mediante un conjunto de libros de texto, estandarizados y especializados para un nivel específico. Sin embargo, no sabemos casi nada de la forma de producción, distribución y consumo de estos libros de texto¹⁸.

Una de las características más relevantes de los libros de texto en relación a los demás libros es que los editores de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores, sino en función de los maestros y de los profesores que son los que los eligen. Por tanto, el libro de texto es un libro que es comprado por quien no lo ha elegido.

Este hecho viene a corroborar la afirmación que hemos hecho anteriormente acerca del papel subsidiario que en la transmisión de información actualmente tiene el maestro en relación al libro de texto. No será de extrañar que esta delegación de funciones y de responsabilidades en el proceso de transmisión de la información desde el maestro o profesor hacia los libros de texto¹⁹, tendrá también importantes consecuencias ideológicas, ya que a partir de entonces será el libro de texto, más que el maestro o el profesor, el que objetivamente funciona como principal portador de mensajes implícitos e explícitos. Sería algo así como si se hubiera descargado al maestro o profesor de la responsabilidad ideológica para proyectarla sobre el libro de texto y de este modo tener objetiva y formalmente mejor controlado el trasiego ideológico.

¹⁸ (Apple, 1989)

¹⁹ Fenómeno que ciertos autores incluyen en el proceso general de proletarización de la tarea docente.

Pero si esto fuera realmente así, los autores de los libros de texto se convertirían en los responsables directos, no sólo de los contenidos formales, sino también de los contenidos ideológicos presentes en ellos. Pero esto también debe ser cuestionado.

En muchos aspectos podríamos decir que los libros de texto actuales no tienen unos autores formales. Son escritos por equipos de especialistas, que por encargo y bajo rigurosos controles de coste e imagen, intentan adecuar las necesidades de ventas a los contenidos que les vienen impuestos desde los diseños curriculares. Además, formalmente y por lo que se refiere a la elección de los contenidos, los libros de texto, a pesar de la obligación de responder a las exigencias curriculares impuestas a modo prescriptivo por la administración a través del llamado Diseño Curricular Básico, podrían considerarse como ideológicamente neutros²⁰. Pero la realidad es otra, y los libros de texto no pueden quedar eximidos de esta responsabilidad, sobre todo porque el margen de maniobra que tienen en cuanto a la interpretación de esos contenidos básicos, como en cuanto a la forma que se dan a esos contenidos, es suficiente como para confirmarlo.

En resumen, partimos de la hipótesis que los libros de texto son reproductores y a la vez productores de ideología, a pesar de que esta no lleguemos a encontrarla de forma explícita en los mismos. En consecuencia, si analizamos el contenido de los mismos en relación a un tema específico como el del racismo, estaremos en condiciones de llegar a establecer cuáles son los mecanismos epistemológicos y cognitivos que están presentes en ellos y que son los que posibilitan que la ideología racista, no sólo se perpetúe en nuestra sociedad sino que también se esté reformulando constantemente en función de los nuevos

²⁰ Neutros o neutrales en el sentido de no ser productores de ideología, aunque sí sean portadores o transmisores de ella.

contextos de inmigración y de recreación de identidades, en los que el proceso educativo se halla inmerso.

I.2. EL ANALISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

La tradición sobre la revisión de los libros de texto tiene orígenes diversos, pero siempre ha respondido a inquietudes de orden crítico asociadas a acontecimientos internacionales como las dos Guerras Mundiales, o a transformaciones sociales resultado de procesos migratorios. Mediante estas revisiones, lo que se ha pretendido ha sido colaborar en el análisis del papel que ha podido jugar la escuela como transmisora de ciertos valores y de ciertas ideologías que están detrás de esos acontecimientos. Sin embargo, a pesar de la relevancia y larga tradición en la revisión de libros de texto, intentando mostrar la presencia de los mecanismos que han posibilitado la transmisión del racismo, el sexismo, etc; en general se observa que estos análisis se han limitado, de forma general, al tratamiento dado en los libros de texto a los contenidos, sin llegar a relacionar estos con el contexto político y cultural que los elige, presenta y justifica.

I.2.a. Los antecedentes en la revisión de los libros de texto y material escolar

Los primeros trabajos de revisión de libros de texto se llevaron a cabo en Europa, ya a finales del siglo pasado. Sin embargo, el primer esfuerzo sistemático por modificar la situación lo encontramos un vez acabada la Primera Guerra Mundial en Francia, Bélgica e Inglaterra. Se trataba de eliminar, ciertos prejuicios, incorrecciones y otras cuestiones que se consideraban habían ayudado a crear en esos países, el clima de odio y rechazo hacia el pueblo alemán. Fue así como en la década de los años veinte, se vio incrementado el estudio sobre el prejuicio, con nuevos enfoques tendentes a evaluar el uso de términos peyorativos, el examen de estereotipos, así como la

utilización de muestras no representativas en la presentación global de la diversidad humana y más en concreto la de ciertos grupos específicos.

El método más ampliamente utilizado en esta primera época de revisión de los libros de texto fue el análisis cuantitativo, a través del cual se pretendía determinar el espacio que se destinaba a la presentación de otros países o grupos.

A un nivel más internacional, en 1925, la Sociedad de Naciones aprobó la Resolución Casares por la que se recomendaba a los Estados miembros el intercambio de libros de texto para que, a través de una revisión cruzada, pudieran detectarse mejor los prejuicios contenidos en ellos. Esta recomendación llegó a cristalizar y se establecieron acuerdos bilaterales entre países a fin de que unos revisaran los libros de los otros²¹. Fue durante esta misma época de entreguerras que se realizaron multitud de trabajos de revisión de libros de texto, como los encargados por la Fundación Carnegie para la Paz, el Sindicato Nacional de Maestros de Francia, la American Association for Peace, la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, la Alianza Universal para la Amistad Internacional y la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros, entre otros²².

Como alternativa a esta situación, en los años veinte se empezó a barajar la posibilidad de redactar un manual de historia universal que pudiera servir de referencia a todos los profesionales de la educación así como a los autores de libros de texto. En este sentido, la Oficina Internacional de Educación (O.I.E.), organismo intergubernamental, creado

²¹ Los primeros en poner en práctica la Resolución Casares fueron los países escandinavos, que de este modo se convirtieron los pioneros de la revisión sistemática de sus libros de texto.

²² Ver Richadeau, 1981.

en 1925, elaboró un proyecto de manual de historia universal para que fuera utilizado como referencia por los autores de libros de texto, además de crear una biblioteca internacional de los mismos. A pesar de estas propuestas, el proyecto no avanzó y hubo que esperar a la finalización de la Segunda Guerra Mundial para vieran la luz nuevas propuestas al respecto. Una de estas fue la que se llevó a cabo a partir de los años 60 promovida esta vez por la UNESCO y tendente a recuperar la idea del intercambio de libros de texto entre los países miembros²³.

Una vez más tuvo que ser después de una guerra. En vista de los graves acontecimientos acaecidos en relación al racismo²⁴, la UNESCO, a partir de 1946, promovió la lucha contra los prejuicios transmitidos en las escuelas. Para ello publicó en 1949 una guía en la que se orientaba sobre cómo evaluar los libros de texto desde la perspectiva de la exactitud de los datos contenidos, la corrección en la presentación, el equilibrio entre los contenidos expuestos, y la preocupación por el mundo²⁵.

A partir de ese momento, la UNESCO continuó organizando actividades en torno al tema, elaborando un número importante de recomendaciones, como la que resultó de la reunión de Goslar, en Alemania, en la que se proponía, entre otras cosas, la eliminación de todas aquellas expresiones que, en los libros de texto, pudieran estar transmitiendo desprecio u odio hacia otros pueblos o 'razas'²⁶.

²³ Véase en este sentido el Informe emitido por dicha institución y relativo a un proyecto experimental de intercambio de libros de texto UNESCO (1967).

²⁴ Recordar que en este mismo sentido la UNESCO promovió el primer gran debate sobre el racismo del que es fruto, entre otros, el conocido trabajo 'Raza e Historia' de Levi-Strauss.

²⁵ UNESCO (1949), Lauwerys (1953)

²⁶ UNESCO, 1963:4; citado por Dean et alli., 1984:52

En esa época, la atención principal en la revisión de los libros de texto estaba centrada una vez más en los manuales de historia²⁷, en los que, además de haberse encontrado una falta de rigor en el tratamiento de los contenidos, también se puso de manifiesto el alto grado de prejuicios nacionalistas y de todo tipo que estaban presentes en esos manuales²⁸. De ahí que en un estudio realizado a principios de la década de los sesenta ya se podía leer lo siguiente,

"...El prejuicio nacionalista, tal como persiste hoy, adopta una forma más peligrosa que las monstruosas distorsiones en que incurrió la generación anterior. Es una forma más sutil, más persuasiva, menos fácil de detectar, en parte porque a menudo refleja prejuicios subconscientes que no llega a advertir el propio autor de los libros de texto. Esos libros siembran hoy en las mentes de sus lectores una creencia en la superioridad general de sus propios países y no simplemente una imagen exagerada de los líderes del pasado. Las concepciones deformadas, cuando son aceptadas sin discusión por los estudiantes de esta generación, pueden torcer el juicio tan seriamente como lo hicieron las falsedades de la época anterior"²⁹

En los Estados Unidos, la tradición de revisar los textos escolares es un poco más reciente. Inicialmente fue la imagen de los negros y de los europeos, principalmente los ingleses, las que fueron revisadas. Fue a partir de la década de los 50 que empezaron a interesarse por la imagen

²⁷ Es significativo que fuera el propio Comité Internacional de Ciencias Históricas, constituido en 1926, el que decidiera participar como tal Comité en la revisión de los libros de texto, publicando los resultados de sus investigaciones en su Boletín. También las incipientes instituciones Pan-Europeas como el Consejo de Europa se empezaron a preocupar por el tema, como lo demuestra el trabajo realizado por Schuddekopf (1967) para ese organismo.

²⁸ El pionero de este tipo de estudios, aunque no centrado exclusivamente en los libros de texto, si no en el proceso epistemológico de la alteridad, es el realizado por Piaget y Weil (1951).

²⁹ Billington, 1966:37; citado por Dean, et all., 1984:53.

de los pueblos extranjeros.

El American Council on Education publicó en 1949 una investigación sobre la forma como eran presentadas las minorías étnicas en los libros de texto. En este trabajo se pusieron de manifiesto los estereotipos más comunes relativos a la minorías inmigrantes y sobre todo a los 'negros'³⁰. Pero fue a partir de la década de los sesenta, y a raíz del movimiento pro derechos civiles que se dio un nuevo impulso a la revisión de los textos escolares, retirándose las mismas conclusiones que ya se habían planteado anteriormente.

En relación al tratamiento que se daba en los libros de texto a las poblaciones indígenas de los Estados Unidos, varios estudios³¹ pusieron de manifiesto cómo su historia se mantenía ignorada o aparecía distorsionada, y todo ello a pesar de que ya se disponía de abundante documentación etnográfica y etnohistórica sobre esos grupos. En este caso, fueron las propias asociaciones indígenas las que se encargaron de realizar estos estudios.

Actualmente encontramos en los Estados Unidos organismos como el "Council on Interracial Books for Children" que hace un seguimiento de la publicación de libros para niños y lucha contra el racismo y los prejuicios de toda índole³².

Otros estudios, centrados ya más en el tema específico del

³⁰ American Council, 1949:31; citado por Dean, op. cit., pág 53. Por esa época también en Gran Bretaña se realizaron estudios sobre el tratamiento de la población negra en los libros de texto como el de (Hatch, 1962).

³¹ Costo (1970), Henry (s.f.).

³² Ver en este sentido el boletín editado por el Consejo, el **Interracial Books for Children Bulletin**, así como la publicación del propio Council on Interracial... (1977).

racismo, pusieron de manifiesto, por ejemplo, cómo en los libros de texto norteamericanos, frecuentemente era ignorada la existencia del Ku Klux Klan o del movimiento pro derechos civiles³³. Algo parecido ocurría en los libros de texto de la Gran Bretaña, en los que la existencia histórica de la esclavitud era frecuentemente ignorada, así como la actual institución del Apartheid en Sudáfrica³⁴.

Por lo que respecta al tema de los prejuicios generales hacia grupos minoritarios contenidos en los libros de texto, una investigación realizada en 1971, relativa a los libros de texto utilizados en la provincia de Ontario, Canadá³⁵, puso de manifiesto el hecho de que estaban presentes prejuicios de omisión y de comisión, los cuales, a partir de entonces, empezarían a ser sistemáticamente tratados en otras investigaciones que se realizaron en esa década en Francia³⁶ y en otros países.

I.2.b. Tendencias metodológicas en el análisis de los libros de texto y material escolar

La metodología para el análisis de contenido de los libros de texto y material escolar plantea ciertos problemas epistemológicos. En este sentido podemos llegar a distinguir cuatro tendencias metodológicas³⁷:

³³ Michigan Committee Reports, 1968.

³⁴ Nash, 1972.

³⁵ McDiarmid & Pratt, 1971.

³⁶ sin duda el más conocido y el más sistemático es el de Preiswerk, R. & Parrot (1975), también el de B.M., U.L., G.F., S.B. (1974)

³⁷ La idea inicial de esta propuesta es de McAndrew (1986); nosotros la hemos ampliado y adaptado a nuestras necesidades.

1. La primera tendencia es aquella que basa su análisis en una aproximación cuantitativa interesada por los porcentajes de páginas dedicadas al tema estudiado en relación al total; el tipo de asociaciones de ciertos adjetivos a ciertos grupos étnicos, lingüísticos, etc.

Con el refinamiento de las técnicas cuantitativas se ha podido avanzar en el análisis de frecuencias o infrecuencias en relación a ciertas referencias preestablecidas, en el análisis de contingencias, a través del cual se estudia la frecuencia con que los conceptos son relacionados o yuxtapuestos entre sí en los libros de texto; o los análisis de afirmaciones evaluativas que tratan de medir los aspectos valorativos contenidos en las descripciones de determinados acontecimientos, personas u objetos, etc.

Con las técnicas cuantitativas se intentaba dar un mayor rigor científico al análisis de tales libros, asignando valores numéricos a palabras o expresiones, para poder reducir al máximo la incidencia de la subjetividad y posibilitar así un mejor análisis comparativo entre los textos. Pero el proceso de transformar los conceptos a variables cuantitativas, es obvio que supone un cierto peligro, ya que se tiende a perder de vista, tanto el contexto general en el que se producen las afirmaciones, como la continuidad de la narración. Por ejemplo, un análisis de afirmación valorativa tenderá a simplificar el significado de un texto reduciendo su contenido a una sola dimensión positiva o negativa, perdiéndose de ese modo los matices que casi seguramente existen en el cuadro general de la presentación.

De igual modo, mientras que un análisis de frecuencia indica la cantidad de veces que una referencia aparece en un texto, puede que este dato no sea significativo en sí mismo ya que la 'intensidad de intención' es lo que

posiblemente produce un mayor impacto en los usuarios de esos textos.

La crítica a esta perspectiva cuantitativista vendría primero de su inoperatividad. En los países que fueron pioneros en estas "revisiones", el análisis cuantitativo intentaba poner de relieve la existencia de prejuicios y deformaciones, en una época en la que los estereotipos eran mucho más evidentes y burdos y por tanto mucho más fáciles de identificar, y mucho más numerosos, de ahí que la cuantificación tuviera cierto sentido y quedase justificada como un primer paso en el análisis general de los libros de textos. Sin embargo una vez fueron disminuyendo la frecuencia de los estereotipos, y fueron teniéndose en cuenta todas las críticas y las recomendaciones de los organismos públicos y privados, el análisis cuantitativo fue perdiendo su importancia analítica, bien porque venia constatar lo que ya se sabia, o bien porque no aportaba casi nada en la dirección de explicar el porqué del mantenimiento de esos estereotipos, de esas omisiones o de esas deformaciones de la realidad.

Las estadísticas, aplicadas al análisis de contenido, indudablemente son interesantes, pero no hay que olvidar que este tipo de análisis se apoya sobre una elección de temas que previamente han sido establecidas con una metodología, en la que la estadística sólo es un instrumento más. El mero tratamiento estadístico no es él mismo una garantía de valor científico de una encuesta. En este sentido creemos que es el espíritu fuertemente empirista presente en una parte de los científicos sociales actuales, el que les lleva a creer que un objeto de estudio no puede jamás llegar a superar los límites de lo inmediatamente observable³⁸ y el que les induce a definir

³⁸ La tesis central del empirismo afirma que el orden visible de los hechos muestra por sí mismo su razón de ser y los hace inteligibles. No hay pues que buscar detrás del orden

a priori, y sin justificación, su objeto de estudio para, seguidamente y de la mano de la estadística, distraerse en calcular la variación de sus manifestaciones.

Aplicada al caso específico de la Geografía y la Historia, la aproximación cuantitativa en la revisión de los libros de texto creemos que adolece de un defecto importante. No permite hacer asociaciones significativas entre los conceptos utilizados, debiendo restringir su aportación epistemológica, como máximo, a la "constatación de ausencias"³⁹, lo que indudablemente tiene unas limitaciones importantes en el caso que nos ocupa.

En el momento actual de reforma educativa y elaboración de nuevos planes y diseños curriculares en la que nos encontramos, tanto a nivel nacional como estatal, esta metodología, como máximo, podría servir como paso previo, como primer filtro, a un proyecto más amplio de identificación de las grandes tendencias ideológicas subyacentes en esa gran cantidad de libros de texto existentes en el mercado y sobre los que no existen trabajos comparativos y orientativos previos⁴⁰.

Sin embargo, para el propósito específico de nuestro

visible un orden oculto que lo refute o lo incluya en una explicación diferente producida por el conocimiento científico.

³⁹ Esto es lo que nosotros mismos hemos hecho para mostrar como ciertos libros de texto, ni mencionaban el tema del exterminio judío en la Alemania nazi, ni hacían ninguna referencia a la expulsión de moriscos y judíos de España, etc.

⁴⁰ Recuérdese que la normativa vigente hasta ahora establece que una escuela, una vez elegido el libro de texto que va a utilizar, debe mantenerlo, sin cambiarlo durante cuatro años. **Circular de la Secretaria General del Departament Ensenyament** del día 7 de junio de 1983. Instrucció Quarta. "Es recorda que els llibres de text no podran ser substituïts per uns altres abans de transcórrer un període mínim de quatre anys, excepte en casos excepcionals i per raons plenament justificades..."

trabajo centrado en la identificación de las bases ideológicas del racismo, esta aproximación metodológica cuantitativista no nos es de gran utilidad, motivo por el cual no la vamos a utilizar más que de forma esporádica, tal y como hemos mencionado anteriormente.

2. La segunda tendencia metodológica en el análisis de los libros de texto es la que podríamos calificar de globalización ideológica. Su objetivo es descubrir la existencia de un discurso único o dominante en el interior de un conjunto de referencias extraídas de los libros de texto.

La imagen que se tiene de la diversidad étnica, o la existencia de un discurso ideológico dominante en la presentación de esa diversidad, son posibles ejemplos de las preocupaciones teóricas que se intentan desvelar mediante la utilización de esta aproximación metodológica propia de los llamados análisis de contenido.

Si bien por una parte esta forma de aproximación permite evitar caer en la trampa de presentar el "discurso" del libro de texto como el discurso del autor del libro de texto⁴¹, sin embargo, desde esta perspectiva metodológica, se corre el riesgo, si la globalización se realiza de forma precipitada, de subestimar las divergencias y las contradicciones ideológicas perceptibles, no sólo entre los diferentes libros de texto, sino también en el interior de cada uno de ellos⁴².

⁴¹ Lo que supondría partir de la hipótesis de que existe un único autor y un único discurso.

⁴² Tal y como tendremos ocasión de demostrar más adelante, en un mismo libro de texto, a veces se utilizan dos teorías para explicar un mismo fenómeno, lo que supone invalidar la hipótesis de la existencia de una única perspectiva en ese texto. Lo mismo ocurre cuando un libro de texto va firmado por dos o más autores.

Las investigaciones que adoptan esta perspectiva de la globalización ideológica, a menudo caen en un hiper-criticismo, ya que están haciendo referencia implícita a una "única" verdad, pretendidamente conocida por el lector, pero que obviamente es desconocida por los autores de los libros de texto⁴³.

En nuestro caso haremos una utilización restringida de esta metodología a la que denominamos de globalización ideológica. Ello es así dado que nuestro objetivo, tal y como hemos señalado anteriormente es el de mostrar la existencia en los libros de texto de un discurso racista que intenta, mediante la selección de ciertas características de la diversidad étnica, construir un conjunto de diferencias que en un momento concreto se ponen al servicio de la justificación ciertas desigualdades que se explican en ese o en otro contexto.

Nuestra forma de aproximación analítica a los libros de texto es sin duda una forma de globalización ideológica. Sin embargo creemos poder liberarnos del hiper-criticismo y de la verdad "única", al realizar nuestro análisis sin perder de referencia la diversidad ideológica contenida en los libros de textos examinados, así como al no proponer en ningún momento que la teoría racista sea la "única" explicación que se hace de la diversidad étnica en esos mismos libros de texto.

3. La tercera propuesta teórico-metodológica para el

⁴³ Este peligro puede venir también del hecho que los análisis realizados sobre los libros de textos, estén otorgando un peso específico demasiado elevado al llamado 'efecto indignación', que consiste en mostrar citas que se cree que "hablan por si solas", para de este modo dejar que sea el lector el que extraiga las conclusiones. Método éste muy sutil de proyectar sobre el lector la labor de interpretación, pero muy acorde con la moda postmodernista actual. Debemos reconocer que nosotros mismos hemos tenido la tendencia a caer en esa práctica, y ello a pesar de que es verdad que hay ejemplos de "hablan por si solos".

análisis de los libros de texto es la que podría denominarse aproximación intersubjetiva.

Esta perspectiva parte de la crítica hecha a la noción de objetividad cuando ésta se aplica a la historia. Sigue el planteamiento de Preiswerk y Perot expuesto en su conocido trabajo de revisión de libros de texto⁴⁴. Tal y como nos lo proponen estos autores, la objetividad es a la vez alejamiento y aproximación del objeto de análisis,

"la décentration du sujet connaissant par rapport à lui-même (sujet individuel) et par rapport à la société (sujet collectif). Elle est du même coup rapprochement à l'objet"⁴⁵

Por tanto, desde esta perspectiva metodológica, los primeros esfuerzos en la revisión de los libros de texto deben dirigirse a determinar las posiciones etnocéntricas que están presentes y que dificultan la comunicación "intersubjetiva", sobre todo en lo que hace referencia a la Historia y la Geografía.

Desde nuestro punto de vista, la principal aportación de esta perspectiva es que se centra en el análisis de los mecanismos de transmisión más que en el los contenidos, posibilitando de este modo entrar en el análisis de la dimensión ideológica desde una posición más amplia y más intersubjetiva.

4. La cuarta opción es aquella que, desde una posición sintética entre la globalización ideológica y la intersubjetividad se propone demostrar el carácter globalizador y etnocéntrico del discurso racialista que está presente en los libros de texto. Este es el modelo por

⁴⁴ Preiswerk & Perot, 1975.

⁴⁵ Preiwerk & Perot, 1975:21

nosotros seguido y en el que deberá enmarcarse el trabajo de revisión de los libros de texto utilizados en Cataluña que presentamos a continuación.

I.2.c. La determinación de la muestra de libros analizados

El hecho de llegar a determinar cuál era el universo de libros de texto sobre los que podríamos llevar a cabo nuestra investigación, supuso ya de por sí un primer problema, dado que no existía hasta a la fecha ninguna lista oficial actualizada del conjunto de libros de texto autorizados para poder ser utilizados en los centros escolares de Cataluña. La última lista oficial databa de 1984 y 1985⁴⁶, y a partir de ese año, no se han realizado posteriores actualizaciones, motivo por el cual nos vimos obligados a remitirnos directamente al Departament d'Ensenyament, solicitándoles un listado actualizado. Una vez en nuestras manos, nos dimos cuenta de que sólo estaban relacionados aquellos libros que habían sido autorizados en Cataluña a partir del traspaso de las competencias en materia de educación y que además correspondía a los libros que 'habían sido presentados por las editoriales' para su autorización⁴⁷, y que correspondían a libros publicados en su totalidad en catalán. Sin embargo, no estaban incluidos aquellos otros libros editados en castellano -fuera de

⁴⁶ **Material didàctic i llibres de text autoritzats. Pre-escolar, EGB i alfabetització d'adults.** Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Abril 1985. **Material didàctic i llibres de text autoritzats. Batxillerat, Formació Professional i COU,** Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Abril 1985.

⁴⁷ Véase en este sentido la Circular de la Secretaria General del Departament d'Ensenyament anteriormente citada, en la que se dan instrucciones sobre los libros de texto y material didáctico, que entre otras cosas dice: "Primera. Tots els llibres de text i materials didàctics que siguin utilitzats als centres docents no universitaris han de comptar amb l'autorització preceptiva,..."

Cataluña o en Cataluña- y que sin embargo también podían ser utilizados por algunas escuelas. Frente a esta situación optamos por tomar como universo el último listado oficial de la Generalitat, añadiendo todos aquellos libros que encontráramos posteriormente en bibliotecas especializadas y en una muestra de bibliotecas de centros escolares.

La selección de la muestra de bibliotecas la realizamos con criterios pragmáticos. Dado que no existe ninguna biblioteca donde encontrar concentrados todos los libros de texto publicados o autorizados, al menos en Cataluña, decidimos tomar como muestra todos los libros que encontráramos en bibliotecas especializadas, como Rosa Sensat, Escola de Mestres San Cugat, Escola de Mestres Blanquerna y todos los libros encontrados en una muestra de cinco bibliotecas de Escuelas Públicas, dos Escuelas Privadas, cinco Institutos de BUP y tres de FP.

Para la realización de la muestra priorizamos el libro de texto frente a otro material didáctico, de más difícil acceso, mucho más heterogéneo y sobre todo no sometido al diseño curricular básico.

En relación al llamado material de apoyo y consulta incluimos en la muestra, la totalidad de Diccionarios y Enciclopedias Escolares localizados en las bibliotecas seleccionadas, teniendo en cuenta que dichos diccionarios y enciclopedias podían tener una antigüedad mucho mayor que la de los libros de texto utilizados en el centro, tal y como puede comprobarse en la relación que de los mismos se adjunta en el Anexo.

El segundo nivel de determinación de la muestra la realizamos en función de los niveles a los que correspondían los textos y el material. Se seleccionaron sólo materiales de Educación General Básica, Bachillerato

Unificado Polivalente y Formación Profesional, dejando de lado los materiales de preescolar y COU. Esta selección de los niveles se hizo siguiendo unos criterios de futuro, dado que se consideró oportuno centrarse en lo que con la reforma iba a ser la Enseñanza Obligatoria, motivo por el cual dejamos de lado COU, aunque si nos hubiéramos atendido estrictamente a la edad, hubiéramos tenido que dejar de lado también el tercer curso de BUP y el segundo grado de la FP. Si no lo hicimos así fue para mantener la supuesta coherencia y unidad curricular por ciclos.

El tercer nivel de determinación de la muestra estuvo en relación directa con las materias a las que estaban dedicados los libros así como al tratamiento que en ellos hacían de la diversidad étnica. Inicialmente hicimos un barrido de todos los libros a nuestra disposición, buscando los posibles niveles y materias donde fuera tratada la diversidad étnica, tanto desde la perspectiva física como cultural, y en todos sus ámbitos. Rápidamente nos dimos cuenta de que el número de libros de texto se redujo drásticamente, dado que sólo encontramos un tratamiento de la diversidad étnica, con unos mínimos de sistematicidad en los libros de:

- Experiencias del ciclo inicial de EGB (43)
- Ciencias Sociales y Naturales del Ciclo Medio (33)
- Ciencias Sociales y Naturales Ciclo Superior (61)
- Historia y Geografía de BUP (17)
- Formación Humanística de FP (6)

Fue con estos libros (160), y con los Diccionarios y Enciclopedias escolares (10), de los que se ofrece una relación completa en el Anexo I, que se llevó a cabo el análisis que aquí presentamos a continuación.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO II

DIVERSIDAD, DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES

A partir de aquí nos proponemos hacer una breve reflexión sobre el proceso de distinción inherente a todo tratamiento de la diversidad, en concreto de aquellos aspectos de la diversidad humana que llevan a la agrupación de los individuos en base a unidades a las que denominaremos de forma genérica, agrupaciones étnicas. Posteriormente pasaremos a analizar de qué modo este fenómeno aparece representado en los libros de texto cuando se proponen mostrar y explicar esa diversidad.

Primero debemos puntualizar que en este apartado no pretendemos hacer un tratamiento exhaustivo desde la perspectiva psicológica, cognitiva o desde las teorías del aprendizaje acerca de cómo los individuos perciben e interiorizan esa diversidad, elaborando las diferencias y las desigualdades que utilizarán en su proceso de aprendizaje de la diversidad. Así como tampoco pretendemos aproximarnos a este fenómeno desde una perspectiva antropológica para llegar a determinar el modo como cada cultura conceptualiza, define o reflexiona sobre la diversidad en general. Aquí sólo nos proponemos analizar cuál el proceso que se sigue, desde la constatación de la diversidad hasta la definición de diferencias y desigualdades, visto primero desde la perspectiva epistemológica, y luego desde la perspectiva ideológica.

Desde la perspectiva epistemológica trataremos de delimitar, de forma sencilla, cuáles son los pasos que se siguen hasta llegar a la construcción del conocimiento de esa diversidad, lo que supondrá detenernos a analizar de qué modo, a través de operaciones que genéricamente podemos denominar de asociación, se llega a la construcción de una serie de diferencias, mediante la aplicación de escalas de

medida o de valor. Escalas que serán las que hagan posible respectivamente la definición de las diferencias y de las desigualdades en el interior de esa diversidad.

Desde la perspectiva ideológica trataremos de mostrar como, en los libros de texto, la forma privilegiada de presentación de la diversidad étnica es la racialista. Perspectiva ideológica que consiste en tomar como referencia principal la categoría de raza, para desde ella construir las diferencias que permitan "explicar" esa diversidad, diferencias que eventualmente pueden servir también para "explicar" justificando ciertas desigualdades.

II.1. TRES POSIBLES NIVELES DE DISTINCION

"Le réel que nous percevons autour de nous est un ensemble d'objets disparates, tous uniques, tous exceptionnels; il nous faut un effort d'abstraction parfois violent pour les regrouper en fonction de caractéristiques communes"¹

La constatación de la existencia de diversidad entre los humanos es un hecho que no necesita demostración. Las formas que puede adoptar esa diversidad pueden ser múltiples, su percepción o toma en consideración dependerá de las perspectivas que adopten. Sin embargo, esa constatación de la diversidad supone la realización de todo un conjunto de operaciones con la finalidad de agrupar los aspectos dispersos de esa diversidad, para obtener las agrupaciones desde las que se podrán hacer otro tipo de operaciones.

En términos generales podemos distinguir tres clases o tipos asociaciones: las de semejanza, las de contraste y las de contigüidad. Las dos primeras son asociaciones que requieren de algún tipo de clasificación y para las cuales a su vez se requiere de algún tipo de juicio comparativo entre los objetos de la asociación. Sin embargo, para el tercer tipo de asociación, si bien no se requiere de juicios comparativos previos, si que se requiere una escala de medida desde la que reflejar esa proximidad o lejanía de los objetos en cuestión².

¹ Jacquard, 1986:21

² El concepto de distancia vemos que últimamente ha empezado ha ser utilizado en antropología para tratar el tema de las diferencias. Todorov refiriéndose a uno de los últimos trabajos de Lévi-Strauss afirma que en este autor esta tratando la distancia como una diferencia en sentido absoluto: "Ce qui est constitutif, selon lui, de la démarche c'est moins la différence en elle-même (entre observateur et observé) que la distance entre eux, d'où le titre de son recueil le Regard éloigne (Todorov, 1989:99).

Esta distinción entre asociaciones que suponen o no la existencia de algún tipo de juicio comparativo es la que nos interesa retener aquí. Para nosotros, la constatación de la existencia de la diversidad entre los humanos no supone la realización de ningún tipo de juicio comparativo, mientras la constatación de la existencia de diferencias entre esos mismos humanos, sí que requiere de la utilización de algún tipo de clasificación, comparación, o medida.

Desde la perspectiva educativa podemos decir que la existencia de diversidad entre los humanos no requiere ser "enseñada" aunque sí requiere ser mostrada, descrita o informada, en el sentido más amplio del término³, aun antes de que la propia experiencia del alumno o alumna pueda llegar a descubrirla, por sí solo. Sin embargo, la aprehensión de las diferencias sí que responde a un proceso de enseñanza / aprendizaje, que formal o informalmente, se debe producir para posibilitar el conocimiento de las características inherentes a esas diferencias. De ahí que el proceso de enseñanza / aprendizaje de las diferencias debe ajustarse unas condiciones epistemológicas determinadas que son las que partir de aquí nos proponemos tratar.

II.1.a. Algunas formas de tratar la diversidad

La definición de las unidades en las que se agruparán los objetos para hacer posible su organización en el plano mental, es siempre una definición arbitraria. Existen dos métodos para la definición de los grupos o clases resultantes, independientemente del carácter cualitativo o

³ Es en este sentido que debe entenderse el requerimiento que se hace a los editores y autores de los libros de texto para que muestren la diversidad humana en todas sus dimensiones, sobre todo aquella diversidad que "ya" está presente en su propia sociedad.

cuantitativo de las variables consideradas. El primero es el método descendente que opera mediante separaciones sucesivas de los objetos a organizar. El segundo método es el ascendente que opera mediante agrupaciones sucesivas de los objetos a organizar.

El método de clasificación descendente parte de lo general y va hacia lo específico, siguiendo un proceso de discriminación cada vez más ajustado. La tendencia espontánea de nuestro sistema lógico es aplicar el sistema descendente. Frente a un conjunto integrado de muchos objetos, tomamos un criterio de referencia y a partir de él construimos agrupaciones. A continuación analizamos cada subgrupo en función de otro criterio y así sucesivamente hasta que se acaban los criterios y por tanto los subgrupos. A esta forma de creación de subgrupos se le llama nomotética dado que cada clase establecida es homogénea para el conjunto de características que se han tenido en cuenta. Un ejemplo de este método sería la clasificación de los seres humanos según su lugar de nacimiento. Primero hay que decidir cuáles son los criterios que se van a tener en cuenta para clasificar ese lugar de nacimiento; por ejemplo: los continentes, los países, las regiones o las ciudades. Una vez decidido esto empieza la clasificación. Se agrupan todos los individuos según continentes, después, en el interior de cada continente se agrupan por países, y así sucesivamente. El resultado de toda clasificación descendente depende obviamente del tipo y del orden de aplicación de los criterios que se hacen intervenir. El problema epistemológico se plantea cuando se ha de establecer la jerarquía entre los criterios que se van a tener en cuenta.

Para reducir este elemento de arbitrariedad, resultado de la tendencia jerarquizadora al proceder a la selección los criterios, y dotar de este modo de cierta objetividad al proceso de clasificación, algunos taxonomistas proponen que

el establecimiento de la jerarquización entre los criterios responda a la respectiva toma en consideración de aquellos criterios que estén más correlacionados con todos los demás. Este sería el caso de la construcción de las "razas humanas" tal y como tradicionalmente nos ha estado propuesta, y que consiste en agrupar la diversidad fenotípica priorizando el color de la piel, precisamente porque se piensa que es el más correlacionado -el más determinante o el que más tiene que ver- con los demás criterios que se toman en cuenta, como puede ser el grosor de los labios, el tipo de cabello, la forma del cráneo, etc. Sin embargo esta forma de establecer los criterios no deja de ser también una forma arbitraria, que no asegura ni la objetividad ni el rigor en la construcción de esas agrupaciones, tal y como veremos más adelante en el capítulo dedicado al concepto de raza aplicado a los seres humanos.

Por otra parte, el método de clasificación ascendente organiza la diversidad partiendo de lo más específico hasta llegar a lo más general, o sea, realizando agrupaciones cada vez más englobantes hasta alcanzar a la totalidad de los objetos a clasificar. En este método ya no se establecen unos criterios previamente y en base a ellos se realiza la comparación, sino que lo que se comparan directa y globalmente son los objetos a clasificar, para a partir de su semejanza o proximidad, ir construyendo las agrupaciones. Los métodos automáticos de clasificación son siempre métodos ascendentes, ya que actúan por agrupación de objetos similares o cercanos en grupos que a su vez se comparan entre sí para establecer reagrupaciones de un orden superior. Un ejemplo de aplicación de este método de clasificación es el utilizado en Paleoantropología, dado que de antemano, el científico no dispone de "todo" el repertorio de tipos existentes ya que no se conocen todas las variantes que existieron. Esto supone poder superar el inconveniente de la elección previa o jerarquización de los

criterios en base a los cuales se realizará la clasificación, aunque ello no supone librarse totalmente de la arbitrariedad.

En el método ascendente, el punto de partida no son unos criterios preestablecidos sino que cada uno de los objetos inicialmente analizados se hace corresponder a un grupo, lo que supone dejar siempre abierta la posibilidad de ir ampliando los grupos de clasificación, tal y como se vayan integrando los nuevos elementos diferenciadores que vayan descubriendo. Esta es la diferencia básica entre ambos métodos. El primero es un método cerrado de antemano, dado que al seleccionar los criterios que se utilizan para construir las agrupaciones, frecuentemente se ha de forzar el criterio de discriminación para ubicar a cada elemento en los grupos preestablecidos; mientras que mediante el criterio ascendente, el de discriminación nunca se ve forzado ya que cuando aparece un elemento de difícil ubicación en los grupos establecidos, se crea un nuevo grupo.

En el caso concreto de aplicación de estos métodos de clasificación a la diversidad étnica nos encontramos con que la elección del método de clasificación dependerá del contexto en el que se produzca la clasificación. Si se trata de un contexto en el que se está privilegiando más la unicidad de la especie o del género humano frente a la diversidad de las sociedades, las culturas o los individuos, entonces se tenderá a elegir un método descendente; mientras que si se está privilegiando la diversidad de los individuos frente a la unicidad de la especie, entonces se elegirá el método ascendente.

En nuestra cultura, frente a la diversidad en general tenemos la tendencia a realizar clasificaciones unidimensionales, aplicar sistemas de clasificación descendente y establecer jerarquías entre los grupos

resultantes de esas clasificaciones.

La tendencia a establecer clasificaciones unidimensionales nos viene dada, ante todo, por la ley del mínimo esfuerzo. Inicialmente tenemos tendencia a clasificar sólo lo que se parece, según lo que 'vemos' o 'creemos' que se parece. Sin embargo, el elemento que nos empuja con más fuerza a establecer clasificaciones unidimensionales es el hecho de que la mayoría de las variables con las que nuestros sentidos están acostumbrados a tratar: la distancia, la temperatura, el peso, la velocidad, la riqueza, etc, son precisamente variables unidimensionales, que son susceptibles de ser medidas haciendo referencia a una sola unidad de medida: kilometras, grados, kilos, kilometras por segundo y dinero, respectivamente.

La tendencia a establecer sistemas de clasificación ascendente viene determinada, en parte, por el hecho de que en el proceso de aprendizaje, primero percibimos la diversidad de forma abierta y luego pasamos a organizarla de acuerdo con los criterios que vamos estableciendo. El ejemplo más claro de este tipo de clasificaciones lo encontramos en los estudios acerca de los umbrales de percepción de las diferencias étnicas en los niños y niñas. Estos estudios establecen que estas diferencias se empiezan a aprender sólo a partir de los 4-5 años principalmente en contextos sociales multiétnicos, pudiendo llegar a edades muy avanzadas en otros contextos étnicamente más homogéneos.

La tendencia a establecer jerarquías entre los criterios discriminatorios nos viene determinada por el hecho que normalmente recurrimos a la cuantificación⁴ para comparar

⁴ La distinción entre cuantificación y cualificación corresponde a la distinción entre medida matemática (cantidad) y medida ontológica (cualidad). Cantidad es lo que responde a la pregunta ¿cuanto?; cualidad, es aquello en virtud de lo cual decimos de algo que es tal o cual.

objetos. Al recurrir a la escala numérica estamos aplicando sobre esos objetos la propiedad característica de los números que es su ordenación. O sea, estamos estableciendo implícitamente una jerarquía, que a su vez supone un primer nivel de desigualdad. Sin embargo esta propiedad que tienen los números de estar todos ellos ordenados, y consecuentemente jerarquizados⁵, no la tienen por ejemplo los conjuntos. Así, si tomamos dos números no iguales, el 4 y el 2, uno siempre será superior al otro ($4 > 2$). Sin embargo si tomamos dos conjuntos: $A = [6,3]$ y $B = [1,3,5]$ estos no se pueden ordenar ya que A no es ni superior ni inferior a B, sino que simplemente son diferentes entre sí.

Una consecuencia lógica de la utilización de procesos de ordenación unidimensional, descendente y jerarquizadora de la diversidad, es que nos lleva a correlacionar los resultados de esas clasificaciones con ciertas escalas de valores, posibilitando de este modo el estableciendo del vínculo necesario entre diferencias y desigualdades. Este es el principio básico de actuación del racismo frente a la diversidad humana. No solo trata de construir un sistema de clasificación u ordenación de la humanidad partiendo de la diversidad observada, sino que clasifica y ordena esa diversidad en base a un sistema ideológico predefinido, el racista. Dicho de otro modo, el racismo, primero construye "las razas", y, luego, va colocando a los individuos en ellas.

II.1.b. El proceso de construcción de las diferencias

Los conceptos de clasificación, ordenación, etc. hacen referencia tanto a un proceso como a un resultado. Todo

⁵ En el sentido de tener unos más valor que otros dentro de este sistema de ordenación.

proceso de clasificación esta compuesto de dos fases: la taxonomía o definición de los criterios que van a tomarse como referencia para construir las agrupaciones y el proceso de identificación o asignación de los objetos a las agrupaciones previamente definidas.

La definición de agrupaciones tomando un solo criterio de clasificación es una operación relativamente fácil. Este sería el caso de la clasificación de los seres humanos tomando exclusivamente como referencia el color de la piel. Sin embargo, lo que ya es más difícil de realizar es una clasificación en la que se estén tomando en cuenta otros criterios además del color de la piel, como por ejemplo la textura del cabello, el tamaño de los labios, etc. El problema inmediato que se plantea en casos como éste, tal y como hemos mencionado anteriormente, es el de la importancia relativa que se deberá asignar a cada uno de los criterios, y por otra parte la elección de las escalas de medida que se deberán utilizar para medir cada uno de esos criterios.

Toda clasificación empieza siempre por la definición de una topología. Una topología consta de una representación espacial⁶ y un sistema de distancias⁷. Tanto el sistema de distancias como el tipo de representación espacial, dependerán específicamente del tipo de objetos a clasificar y del sistema de medida utilizado. Por ejemplo, si los objetos a clasificar son los seres humanos y el elemento

⁶ representación espacial que podrá ser física o mental. La física en el caso del color de la piel será una escala cromática que podrá tomar la forma de un espectro de colores, mientras que la mental será lo que se denomina un "mapa mental" de la ubicación de los individuos en base a esa escala de colores.

⁷ Por representación espacial se entiende la ubicación en un espacio real o imaginario de los objetos que se están clasificando. Por sistema de distancias se entiende el conjunto de posiciones absolutas o relativas que los diferentes objetos que se están clasificando ocupan en el espacio predefinido.

clasificador único es el color de la piel, tendremos que el sistema de distancias y la representación espacial dependerán directamente de la tipología de colores de piel que cada cultura tiene establecido⁸, resultado del papel que cada agrupación juega en el espacio social y cultural.

Otro de los aspectos esenciales en todo proceso de clasificación de la diversidad es la elección de la técnica de medida para el cálculo de las distancias entre los objetos a clasificar. Existen diversas técnicas de medida que se corresponden a diferentes definiciones de distancia: euclidiana clásica, Manhattan, Mahalanobis, arco coseno, etc. Todas estas distancias operan con variables cuantitativas y en principio no son aplicables a variables cualitativas. Para el tratamiento de estas últimas existen otras técnicas como los coeficientes de semejanza⁹ que juegan papeles análogos a las distancias.

Siempre que se realiza una clasificación, se presenta un doble problema. Por una parte se han de elegir las técnicas de medida en función del tipo de variables a medir. Por otra se ha de decidir si se ponderan o no los caracteres examinados. La necesidad de ponderación puede venir determinada por el hecho de que unos criterios hayan sido medidos con más precisión que otros, o bien porque se corresponden a características que a priori se consideran más importantes y consecuentemente deben pesar más en la consideración global de la diversidad. Eso es lo que ocurre cuando, desde una perspectiva científica se pretende

⁸ En este sentido tan solo recordar como ejemplo que en Brasil se llegan a utilizar hasta 18 nombres diferentes para clasificar a los individuos en base al color de la piel (Harris, 1970), mientras que en Gran Bretaña, los Pakistaníes y los Hindúes son incluidos dentro del grupo de 'coloured people' conjuntamente a los Afro-caribeños (Brah, 1992:127-131).

⁹ El coeficiente más directamente relacionado con tema que nos ocupa es el **Coefficient of racial likeness** de Karl Pearson

determinar la "raza" de un individuo. Por una parte se requiere determinar cuáles son los criterios que se van a tener en cuenta y, por otro, cuál es la relación que se establece entre ellos. En este caso, tal y como veremos más adelante, el problema radica en que no existe acuerdo científico sobre cuáles son, o deberían ser, los criterios definitivos de clasificación a tener en cuenta para la realización de esa clasificación, pues en última instancia la elección e importancia de la interrelación de esos criterios es siempre una elección de orden social y cultural, pero no científica.

En resumen, toda clasificación debe especificar, no sólo los criterios en los que se basa, sino también la importancia relativa que se asigna a cada uno de esos criterios, teniendo en cuenta que cuando se trata de clasificar la diversidad humana, ésta siempre es una clasificación que se realiza en un contexto social y cultural específico, y no una clasificación científicamente objetiva.

II.2. EL RACIALISMO COMO PROCESO DE CREACION DIFERENCIAS ENTRE LOS SERES HUMANOS

La constatación de ciertos aspectos de la diversidad humana, como por ejemplo la diversidad fenotípica o la diversidad cultural, así como el establecimiento de ciertas formas convencionales de clasificación de esa diversidad, no deberían tener mayor importancia sino fuera porque detrás de esa constatación y de esas clasificaciones, frecuentemente se esconden ciertas formas de manipulación ideológica de la diversidad humana, tales como el racialismo.

Desde nuestro punto de vista, el racialismo es una de esas formas de manipulación ideológica de algunos aspectos de la diversidad humana, que se lleva a cabo a través de la creación, naturalización y absolutización de ciertas diferencias, a las que se denominan diferencias raciales, diferencias que son utilizadas para justificar algunas desigualdades sociales, dando lugar al racismo propiamente dicho¹⁰.

Desde este punto de vista y reteniendo la triple dimensión del racismo como una ideología, un perjuicio y una discriminación¹¹, proponemos una definición genética¹² del mismo como: la ideología que, presente en los actos o

¹⁰ en este sentido ver la definición dada por V. Stolcke según la cual el racismo es una "construcción ideológica de las desigualdades sociales en términos de "raza" Stolcke, 1992:17.

¹¹ tal y como nos la propone Taguieff, 1987:227 y ss.

¹² Definición genética es un tipo de definición estipulativa en el sentido que le da Hempel y que consiste en asignar un significado especial a un término dado, término que puede ser una expresión verbal o simbólica que se propone ex-novo o un término "viejo" al que se le da un nuevo uso. Ejemplo genérico de definición estipulativa sería: "por racismo entendemos...". Forman parte de las definiciones estipulativas las definiciones genéticas, aquellas que construyen sus objetos, los tipos ideales o ideal-tipos y los modelos de inteligibilidad (Hempel, 1980:126-127).

incorporada en las conductas, implícita en los prejuicios o explícita en los discursos, manipula ciertos aspectos la diversidad humana con el fin de establecer sobre ella una serie de diferencias, a las que define como diferencias raciales, y que son utilizadas para justificar ciertas desigualdades sociales.

A este proceso de manipulación ideológica de la diversidad humana es al que denominaremos, a partir de aquí, proceso de racialización, o racialismo. A las teorías que guían este proceso de racialización les denominaremos teorías raciales, y a las múltiples manifestaciones o concreciones de esta ideología, es a lo que denominamos doctrinas racistas, mientras que al conjunto del proceso de manipulación, teorías y concreciones es a lo que denominamos racismo en sentido amplio.

II.2.a. La ideología como proceso de manipulación de la realidad

Acerca del significado de la ideología en nuestra sociedad, podría parecer que existe un cierto acuerdo y sin embargo existe una literatura amplísima que no hace más que denotar la profundidad del debate abierto. Nuestra intención en este apartado no pretende hacer el estado de la cuestión sobre el tema de la ideología sino tan solo presentar un marco de referencia que permita ubicar y explicar nuestra perspectiva de análisis del racialismo como proceso ideológico.

Un primer nivel de acuerdo en torno a lo que es la ideología creemos que se da cuando se define a ésta como un 'sistema' de ideas, creencias o valores sobre la realidad, pero el acuerdo finaliza ahí. Cuando se quiere interpretar la tipología y el alcance de los fenómenos llamados ideológicos, así como la función de esos fenómenos, vemos que las divergencias que aparecen son muy notables.

En el análisis de los determinantes sociales de la ideología, inicialmente podemos establecer dos puntos de partida: la teoría del interés y la teoría de la tensión¹³. Este tipo de distinciones sobre la función de la ideología son ideal-tipos que surgen de tradiciones bien enraizadas en la tradición del pensamiento contemporáneo. Es en base a esta distinción que se establece una gran parte del debate contemporáneo en torno al concepto de ideología.

Desde la teoría del interés¹⁴, cuyos orígenes deberíamos buscarlos en la tradición marxista, la ideología es una máscara y un arma. Desde esta perspectiva, los pronunciamientos ideológicos han de verse siempre sobre el fondo de la lucha de clases o de grupos por el logro de ventajas, hegemonías o poder.

Desde la teoría del interés el proceso de racialización se ve como una máscara que tiene como función principal esconder las desigualdades sociales presentándolas como diferencias naturales. Mientras que es un arma que se utiliza para justificar esas desigualdades sociales y de ese modo perpetuar la dominación de unos grupos -los productores del discurso racialista- sobre otros grupos -los racializados-.

Marx a lo largo de sus obras hizo constantes alusiones directas o indirectas a la ideología. Sin embargo, en su vocabulario el término ideología no es un concepto científico o técnico, como puede serlo el concepto de Modo de Producción. El término ideología no ocupa en la teoría

¹³ Suton et alli, *The American Bussines Creed*, Cambridge, Mass, 1956, pp. 12 y 303-310, citado en Geertz, (1987:177) y en Apple (1986:34).

¹⁴ En este sentido es clarificadora la definición que da Berger de ideología cuando dice: "Quan una determinada definició de la realitat queda vinculada a un interès concret de poder, es pot parlar de ideología" (Berger, 1988:173-74).

de Marx un lugar central, o dicho de otro modo, sería simplemente un término pero no un concepto¹⁵.

Un primer sentido del término ideología en Marx parece aludir a ciertas formas de toma de conciencia de la realidad o experiencia social de individuos o grupos sociales. La ideología es presentada de este modo como la sublimación de ciertas condiciones sociales de existencia, mediante las cuales se lleva a cabo una toma de conciencia. Así la ideología se transforma en 'ideas' a nivel consciente, pero que de algún modo se generan fuera de esa conciencia. Una de las características de estas 'ideas' es que mediante ellas, los seres humanos se hacen la ilusión de conocer una determinada realidad social, y sin embargo, se trata sólo de una ilusión, pues esas ideas no pueden confundirse con el conocimiento de la realidad.

El segundo sentido del término ideología surge precisamente de este conocimiento ilusorio de la realidad, que pasa a oponerse al conocimiento verdadero como saber efectivo o ciencia. De esta forma la ideología pasaría a ser considerada como un **error**, una representación engañosa, una idea confusa de la realidad.

Gramsci define la ideología como una concepción particular del mundo. Introduce el término sentido común, memoria social y cultural, innata a la humanidad y que puede ser influenciada por la ideología de la clase en el poder del mismo modo que por una ideología revolucionaria. Además hace la diferencia entre ideologías históricas, que se presentan como necesarias para la reproducción del sistema económico, e ideologías arbitrarias que coexisten con ellas y pueden ser muy variadas en un mismo período histórico. Es

¹⁵ Un concepto se define por la función de un término en el discurso teórico, por su función en la problemática, y por tanto por el lugar que ocupa en el sistema de la teoría; mientras que el término, por el contrario carece de todos esos requisitos.

por ello que Gramsci considera la posibilidad de coexistencia de varias ideologías en una misma formación social, a pesar de que una de ellas sea la que domine, la hegemónica.

Esta propuesta de Gramsci de dos tipos de ideología, una general y otra específica, también la recogió Althusser al proponer una ideología general que correspondería a un fenómeno universal existente desde el inicio de la humanidad, y unas ideologías regionales que se oponen entre sí en el interior de una formación social determinada. Pero la característica principal de Althusser en relación a la ideología es que, influenciado por Freud, definió la ideología haciendo referencia a lo imaginario. La ideología representa de este modo **la relación imaginaria que los individuos establecen con sus condiciones reales de existencia.**

Para Karl Mannheim la ideología es un reflejo de una situación social que a la vez oculta y revela. Así desde la perspectiva de la sociología del conocimiento Mannheim considera que existen tres tipos de ideologías, o mejor dicho tres tipos de concepciones de la ideología.

Una primera concepción particular o parcial de la ideología que tiene una raíz psicológica y que constituiría tan sólo una parte o fracción del pensamiento del adversario. O sea esta concepción particular de la ideología se caracteriza porque solo toma en consideración una parte del discurso del adversario, deformando o sesgando el sentido del mismo. Este sesgo que se produce viene determinado por el hecho que se produce desde un nivel psicológico-egocéntrico y opera según una psicología del propio interés pretendidamente defendida desde la "racionalidad" de la conducta de los individuos. Es en este sentido que, desde una concepción particular de la ideología el racismo puede ser considerado simplemente como algo irracional,

carente de sentido, deteniéndose ahí en el análisis, con las consecuencias que esa acción supone.

La segunda concepción es la que ve la ideología desde una perspectiva social y general, huyendo del parcialismo y del psicologismo. Esta ideología incluiría a la totalidad del pensamiento del adversario y correspondería a la 'falsa conciencia' de Marx. Desde esta concepción general de la ideología el racialismo aparece como una forma específica de explotación o de dominación de unos grupos sobre otros, lo que no deja de ser un cierto reduccionismo, tal y como veremos más adelante.

La tercera concepción de la ideología según Mannheim caracterizaría tanto al pensamiento del adversario como el propio. Es precisamente a través de esta tercera concepción de la ideología que Mannheim dice ir más que lejos que Marx, al afirmar que no existe ningún pensamiento humano que sea - o pueda ser- ajeno a las influencias ideologizantes de su contexto social o cultural. De ahí que para Mannheim cada grupo social, en función de la posición relativa que ocupa en el contexto general de la social global, elabora "su" propio punto de vista sobre lo real. El resultado es que los grupos dominantes elaboran ideologías de dominación, de sometimiento o de superioridad, mientras que los grupos dominados elaboran ideologías de liberación, utópicas o de contestación, o bien ideologías de sometimiento o de inferiorización. Desde esta tercera concepción de la ideología, el racialismo aparece como una ideología plural, que se puede manifestar a través de múltiples discursos adaptados a la realidad histórica, social y cultural de cada grupo.

Para Louis Dumont la ideología es "el conjunto de ideas y valores comunes en una sociedad"¹⁶ o dicho de otro modo "un

¹⁶ Dumont, 1982:18

conjunto social de representaciones"¹⁷. De ahí que Ideología y Cultura aparezcan como dos conceptos muy parecidos o muy próximos¹⁸.

Si bien el distanciamiento de Dumont del concepto de ideología como error o "falsa conciencia" es claro,

"La definición de ideología que adopto reposa así sobre una distinción no de contenido sino de punto de vista. No tomo como ideología lo que quedaría después de eliminar todo lo que se reputa verdadero, racional, científico, sino por el contrario todo lo que es socialmente pensado, creído, actuado, partiendo de la hipótesis de que hay una unidad viva en todo esto, escondida bajo nuestras distinciones habituales. la ideología no es aquí un residuo, es la unidad de la representación, una unidad que no excluye por lo demás la contradicción o el conflicto"¹⁹

sin embargo, considera que para el estudio de la ideología desde la antropología, se hacen necesarias ciertas precauciones metodológicas relacionadas con la tercera propuesta de Mannheim. Para Dumont, primero hay que reconocer y colocar en su lugar la ideología de la comunidad de los antropólogos; sobre todo cuando éstos justifican su privilegio del distanciamiento²⁰. Por otra parte, se hace igualmente necesario reconocer y ubicar la ideología de la comunidad a la que el antropólogo pertenece²¹. De ahí que según Dumont corresponda a la antropología poner en relación el individualismo propio de las sociedades que producen la antropología, con el universalismo característico de las sociedades comúnmente estudiadas por la antropología, para lograr explicar, tanto

¹⁷ ibid, 28

¹⁸ ibid, 19

¹⁹ ibid:33-34.

²⁰ como por ejemplo en el caso de Lévi-Strauss (1983).

²¹ ibíd.

la unidad del pensamiento humano, como la pluralidad de sus manifestaciones, llegando a poner de manifiesto el carácter de unidad diferenciada de la especie humana.

Para Godelier las ideologías no son simples representaciones ilusorias que tienen como función justificar un cierto orden social, sino que son el entramado sobre el que se establecen las relaciones entre los seres humanos. Así, toda relación social conlleva siempre una parte de pensamiento que no es necesariamente ilusorio o legitimante y que pertenece al contenido de esa relación desde su formación²².

A pesar de decir estar hablando de lo ideológico y no de las ideologías, cuando Godelier intenta establecer el lugar que ocupa el pensamiento en la producción de la realidad social y sus interpretaciones, también dice que "hay algo que no funciona en las ciencias humanas cuando se trata de las ideologías"²³. Según él, las dos tesis comúnmente empleadas para explicar las relaciones entre las ideas y las realidades sociales, parten de presupuestos teóricos irreconciliables.

Por una parte ambas tesis están confundiendo la jerarquía de instituciones con la jerarquía de funciones²⁴, de ahí que nunca puedan llegar a establecer si existe determinación de la infraestructura sobre la superestructura, o viceversa. Por otra parte, ambas ignoran que toda relación social, cualquiera que sea, incluye una parte ideal, una parte de pensamiento, de representaciones que no se limitan a ser la proyección sobre la conciencia

²² Godelier, 1989:156.

²³ *ibíd*,153.

²⁴ (*ibíd*, 156)

de esas relaciones sino que forman parte de su contenido²⁵.

Lejos de ser una instancia separada de las relaciones sociales, de ser su apariencia, su reflejo deformador/deformante en la conciencia social, las representaciones ideológicas forman parte de las relaciones sociales desde que comienzan a formarse y son una de las condiciones para su formación. Lo ideal consiste pues, en lo que hace el pensamiento, y su diversidad corresponde a la diversidad de las funciones del pensamiento y de las representaciones que a través de él hace²⁶.

Pero Godelier advierte que, si bien hay algo de ideal en todo lo real, no todo lo real es ideal²⁷, ya que si consideramos como ideológicas las representaciones que legitiman las relaciones sociales (funciones 1,2,4), y como no ideológicas, las que las organizan (funciones 1,2,3); y dado también que la segunda función, la de interpretación de la realidad puede producir tanto interpretaciones ilusorias (2i) como no-ilusorias (2n-i), entonces se hace necesario, distinguir entre lo ideal ideológico y lo ideal no-ideológico.

Ideal no-ideológicas serán entonces todas las representaciones de la realidad que hagan presentes al pensamiento las realidades exteriores, interpreten no-

²⁵ ibíd,157.

²⁶ Las cuatro funciones del pensamiento y sus representaciones son según Godelier: 1) hacer presente al individuo las realidades exteriores o interiores, realidades que pueden ser materiales o intelectuales, visibles o invisibles, concretas o abstractas; 2) interpretar esas realidades, o sea definir la naturaleza, el origen y el funcionamiento de las realidades presentes en el pensamiento, teniendo en cuenta que pueden ser tanto interpretaciones ilusorias como no-ilusorias; 3) permitir al pensamiento organizar las relaciones que mantienen los hombres entre sí y con la naturaleza y 4) legitimar o deslegitimar esas relaciones (ibíd:181-2).

²⁷ ibíd.

ilusoriamente esas realidades y permitan al pensamiento organizar las relaciones sociales. Mientras que ideal-ideológicas serán aquellas representaciones que hagan presente al pensamiento las realidades exteriores, interpreten ilusoriamente esas realidades y legitimen o deslegitimen esas relaciones.

Para la teoría de la tensión, que tiene en Durkheim y Parsons a sus impulsores más conocidos, la ideología es un **síntoma y un remedio**. Desde esta perspectiva, la ideología ha de verse como un permanente esfuerzo para proporcionar significado a las situaciones problemáticas, así como un esfuerzo por corregir el desequilibrio socio-psicológico producto del malestar general, tanto individual como colectivo. Desde esta perspectiva la aportación más destacada es la de Clifford Geertz²⁸.

Las Ciencias Sociales según Geertz aún no han desarrollado una concepción no-evaluativa de la ideología²⁹, debido sobre todo a que la ideología es tratada como una entidad en sí misma, como un sistema ordenado de símbolos culturales en lugar de discernir sus contextos sociales y psicológicos³⁰. La resistencia de la ideología al análisis sociológico es tan grande debido a que dicho análisis es inadecuado ya que el marco teórico empleado es incompleto.

La teoría del interés, según Geertz, a pesar de no ser errónea, ha resultado demasiado rudimentaria para explicar la complejidad de la interacción de factores sociales, psicológicos y culturales que ella misma estaba poniendo de manifiesto. De ahí que los principales defectos de la

²⁸ nos referimos "La ideología como sistema cultural"; en: Geertz, 1987: 171-202.

²⁹ Al menos no la habían desarrollado en 1964, época en la que Geertz escribió ese trabajo.

³⁰ *ibíd*, 173.

teoría del interés sean, según sus propias palabras,

"el hecho de que su psicología es demasiado anémica,..., y su sociología demasiado muscular"³¹.

por eso, al faltarle un análisis preciso de las motivaciones, la teoría del interés se obligada a fluctuar entre el utilitarismo y el historicismo.

Si bien el interés puede estar haciendo referencia tanto a un concepto psicológico como sociológico, también lo puede estar haciendo la tensión, pues ella se refiere tanto a un estado de tensión personal, como a una situación de anomia social. Lo que transforma la teoría del interés en teoría de la tensión es, según Geertz,

"la suma de una concepción desarrollada de los sistemas de personalidad (básicamente freudianos), por un lado, y de sistemas sociales (básicamente durkheimianos), por otro, y, además, el agregado de sus modos de interpretación que es el agregado parsoniano"³².

De ahí que para Geertz la ideología, o mejor, el pensamiento ideológico, sea considerado como una especie de respuesta a la 'desesperación',

"la ideología suministra una 'salida simbólica' a las agitaciones emocionales generadas por el desequilibrio social"³³.

salida que posibilita hacer significativas unas situaciones sociales que de otro modo serían incomprensibles, facilitando de ese modo un tipo de respuestas apropiadas a tales agitaciones o perturbaciones. Además, si aceptamos

³¹ ibíd, 178.

³² ibíd, 179.

³³ ibíd., 179.

que dichas perturbaciones serán comunes a todos los que desempeñan el mismo rol u ocupan una determinada posición social, entonces las reacciones ideológicas a tales perturbaciones tenderán a ser similares; semejanza que vendrá reforzada a través de la existencia de los presuntos caracteres comunes de la 'estructura básica de la personalidad' de los miembros de una cultura particular, de una clase o de una categoría laboral³⁴

Cuando Geertz se propone identificar las tensiones subyacentes al discurso ideológico dice que hay que hacerlo intentando establecer cuáles son los mecanismos desarrollados para afrontar las perturbaciones que las han generado. Para ello nos propone cuatro clases de explicaciones³⁵: la catártica, la moral, la de solidaridad y la de propugnación³⁶.

Por explicación catártica se entiende la comúnmente conocida teoría de la válvula de escape o la no menos conocida teoría de la víctima propiciatoria³⁷. De este modo, en la ideología racista, se consigue dar salida a las tensiones individuales y colectivas cuando se desplazan a enemigos simbólicos como los judíos, los moros o los negros. De este modo tan 'fácil' es como se consiguen aplacar las tensiones, suministrando 'objetos legítimos de hostilidad', o de amor, sobre los que proyectar las tensiones,

Por explicación moral se entiende la capacidad de una

³⁴ ibíd,179.

³⁵ si nos detenemos brevemente en esta propuesta de Geertz es simplemente porque creemos que nos ayudará a la comprensión del racismo como ideología.

³⁶ ibíd, 180.

³⁷ que traducida a la versión judeo-cristiana resulta ser el chivo expiatorio, boc émissaire, scape goat, buc emisari, etc.

ideología de hacer sostenibles las tensiones en los individuos o en los grupos, mediante su negación, o mediante su legitimación vía la supervaloración. Es de este modo como la ideología salva la distancia existente entre las cosas tal como son y las cosas tal y como desearíamos que fueran. En el caso del racismo son varios los ejemplos que se podrían poner, el más conocido si cabe es el de la explicación moral de que los OTROS no son seres humanos, y a partir de ahí, quedar libres de toda responsabilidad moral.

Por explicación de la solidaridad se entiende la fuerza de la ideología para mantener unido un grupo social o una clase. Un ejemplo clarísimo de esta explicación de la solidaridad en el caso del racismo es el de la formulación de las tesis racistas del nazismo desde la perspectiva auto-referencial, que consiste en identificar al OTRO tomando como referencia la definición de la propia imagen, en este caso el ideal de la llamada "raza aria".

Por explicación de propugnación se entiende la acción de articulación de las tensiones que hacen las ideologías y los ideólogos que las sostienen, haciéndolas individual y socialmente más presentes y por tanto más 'reales'. En este sentido, uno de los ejemplos más recurrentes actualmente sería el de la "articulación de tensiones" que hace el discurso de la extrema derecha cuando intenta explicar a partir de la inmigración todas las tensiones que actualmente vive la sociedad, sobre todo en relación al paro, la delincuencia, etc.

Pero, según Geertz, la teoría de la tensión falla cuando, a pesar de posibilitar una mejor identificación de los orígenes de las tensiones, vemos que no nos ayuda a esclarecer sus consecuencias. El análisis que hace la teoría de la tensión de las consecuencias de la ideología es,

"crudo, vacilante y evasivo. Desde el punto de vista del diagnóstico es convincente, funcionalmente no lo es"³⁸.

El problema radica entonces en que tanto la teoría del interés como la teoría de la tensión tienen una concepción de los procesos de formulación simbólica que no deja de ser rudimentaria, y aquí nos remite otra vez al postulado que hemos anunciado inicialmente en relación a las limitaciones de las ciencias sociales cuando tratan la ideología: el carácter incompleto del marco teórico que se toma como referencia.

El vínculo entre las causas de la ideología y sus efectos parece extraño o difícil de estipular dado que el elemento de conexión entre ambos, el proceso autónomo de la formulación simbólica, no se hace presente en el análisis,

"tanto la teoría del interés como la de la tensión van directamente desde el análisis de la fuente al análisis de la consecuencia sin examinar en ningún momento seriamente las ideologías entendidas como **sistemas de símbolos en interacción**, como estructuras de entretejidas significaciones"³⁹

Es así como, según Geertz, el problema de saber cómo las ideologías transforman el sentimiento en significación haciéndolo socialmente accesible, queda eliminado por el procedimiento de colocar, unos juntos a otros, símbolos particulares y tensiones particulares, de tal manera que la explicación que unos derivan de otros parece cosa del sentido común y que por tanto no necesita ser explicada.

³⁸ Geertz, 1987:180.

³⁹ ibíd. 182. El énfasis es nuestro.

II.2.b. El racialismo como una ideología

La propuesta de considerar el racialismo como un proceso o construcción ideológica requiere ser justificada y contextualizada. Primero porque supone aceptar una separación entre racialismo -la ideología- y racismo -la ideología más las actitudes y las conductas vinculadas a esa ideología, o sea algo así como la ideología en acción-. Segundo porque entre los pocos autores que hacen esta distinción no existe acuerdo en relación a esta separación.

Desde nuestro punto de vista el racialismo es un proceso o construcción ideológica que debe ser analizado desde la perspectiva de la teoría del interés. Eso es así ya que el racialismo sólo toma sentido si se analiza en el contexto político-económico en el que se produce, lo que obliga a tomar en consideración, tanto los objetivos que se propone como las ventajas que obtiene. De este modo, al racialismo podemos verlo como una máscara y como un arma. Una máscara que tiene como función esconder las desigualdades sociales al presentarlas como diferencias naturales. Un arma que es utilizada por los grupos productores del racialismo para justificar su dominio sobre los grupos racializados.

Por otro lado el racialismo, lejos de ser una instancia separada y a parte de las relaciones sociales, es una instancia que forma parte integrante de las propias relaciones sociales. Utilizando la terminología de Godelier, el racialismo, tal y como lo encontramos en los libros de texto analizados, es un sistema ideal-ideológico de representación de la realidad, ya que, por una parte hace presente a los alumnos las realidades exteriores -desigualdades sociales y diversidad étnica-; por otra parte interpreta ilusoriamente esas realidades -creando diferencias arbitrarias entre los grupos y estableciendo un principio de causación entre las diferencias creadas y las desigualdades existentes- y por último legitimando las

relaciones sociales que existen entre esos grupos -que fundamentalmente son relaciones de dominio y explotación-⁴⁰

Por tanto, el racialismo como ideología representa, entre otras cosas, la relación imaginaria que el grupo productor de esa ideología establece con sus condiciones reales de existencia. Así, en el caso de la ideología racialista hipotéticamente contenida en los libros de texto, esta relación imaginaria no será otra cosa que la imagen que se está ofreciendo al alumno y alumna acerca del Otro, imagen que en los libros de texto aparece, primero como relación colonial -"descubrimientos", conquistas, evangelizaciones, labor civilizadora, descolonización, reductos de primitivos, subdesarrollo, etc, y, en un futuro inmediato, todo eso más la relación que en el interior de cada una de las sociedades se establece con el Otro de origen inmigrante. Sin olvidar que la producción de esta imagen del Otro no puede entenderse separadamente de la producción de la propia imagen del grupo racializador, de ahí que tal y como decía Dumont referido a la ideología en general, para el estudio del racialismo habrá que identificar tanto la ideología -racialismo- del grupo que la produce como la ideología del grupo que la soporta.

El segundo nivel de justificación de la propuesta de distinción entre racialismo y racismo hacia relación al nivel de desacuerdo existente entre los pocos autores que la proponen.

Por una parte nos encontramos con que, mientras autores

⁴⁰ hasta el presente en los libros de texto estas descripciones son las relativas al proceso de conquista, colonización y descolonización, además del las relativas al Tercer Mundo y el subdesarrollo. Sin embargo, en un futuro inmediato tendrán que hacer referencia además al proceso de transformación multicultural de la sociedad, que se ha producido con motivo de la inmigración. Este tema de la inmigración los libros de texto analizados aún no lo recogen debido al carácter reciente de este fenómeno en nuestro país.

como Todorov nos proponen distinguir entre teoría racista, a la que él denomina racialismo, y conducta racista a la que denomina racismo,

"Le mot racisme dans son acception courante, désigne deux domaines très différents de la réalité: il s'agit d'une part d'un comportement,... et d'autre part d'une idéologie, d'une doctrine concernant les races humaines. Les deux ne se trouvent nécessairement présents en même temps. Le raciste ordinaire n'est pas un théoricien, il n'est pas capable de justifier son comportement par des arguments "scientifiques"; et réciproquement, l'ideologue des races n'est pas nécessairement un "raciste", au sens courant du mot, ses vues théoriques peuvent demeurer sans la moindre influence sur ses actes... Por séparer ces deux sens, on adoptera ici la distinction opérée parfois entre racisme, terme qui désigne le comportement, et racialisme, réservé, lui, aux doctrines"⁴¹

sin embargo otros autores, como Blondin, proponen distinguir entre el proceso cognitivo, al que denominan racialismo, y las valoraciones que de ese proceso se hacen, a las que denomina racismo,

"Pour éviter toute confusion, il est préférable de parler de racialisme plutôt que de racisme pour désigner ... cette composante cognitive indifférente aux valorations racistes,... Le racialisme désigne spécifiquement la composante explicative ou théorique de l'ideologie raciste..."⁴²

Por nuestra parte y frente a estas dos posiciones, consideramos que, no es posible separar teoría y práctica racistas, así como tampoco es posible considerar separadamente la percepción de unas diferencias de la valoración que de ellas se hacen. Un racista ordinario puede que no sea un teórico del racismo, pero tiene "su" teoría desde la que se explica las diferencias que él

⁴¹ Todorov, 1989:113. El énfasis es nuestro

⁴² Blondin, 1989:4. El énfasis es nuestro

percibe, o cree percibir. Esta teoría el racista además las utiliza para justificar ciertas desigualdades sociales, culminando de este modo el doble proceso de racialización y valoración de unas diferencias que el mismo ha construido. Pero al racista, esta teoría, si bien no le servirá para explicar científicamente su conducta, si que le servirá para justificarla, lo que no deja de ser una ideología que explica su conducta. Lo mismo ocurre con el teórico de las "razas", ya que no creemos que sea capaz de desligar su perspectiva teórica de su práctica social.

Respecto a la posibilidad de existencia de una componente cognitiva de las diferencias raciales, que sea indiferente a las valoraciones que de ellas se hacen, lo vemos totalmente imposible, sencillamente porque contradice nuestra propia definición de racialismo y de racismo, que no pueden tener una existencia separada.

En consecuencia, no vemos posible pensar en la existencia de una sociedad que consiga impedir toda práctica racista entre sus miembros, a pesar de que una parte de ellos sean ideológicamente racialistas⁴³; así como tampoco vemos posible la existencia de individuos que sean capaces de organizar su vida social totalmente al margen de sus creencias o ideología.

Las llamadas diferencias raciales no las percibimos primero para luego hacer valoraciones de ellas, sino todo lo contrario. En base a valoraciones de ciertos aspectos de la vida social, como pueden ser el mantenimiento de ciertas desigualdades sociales, de origen económico, etc., se construyen diferencias, o sea se percibe y organiza la diversidad de una forma determinada, con la finalidad de

⁴³ este sería el caso de ciertos discursos antiracistas, que formulados exclusivamente desde una perspectiva moral y ética, se olvidan de que existe una ideología racialista que esta construyendo diferencias que no se desmontarán simplemente mediante ese discurso.

"explicar" o "justificar" esas desigualdades. O sea, a modo de ejemplo podríamos decir que las razas -las diferencias raciales- no existen de per-se, sino que las construyen los racistas para justificar ciertas desigualdades que no tienen nada que ver con las diferencias. De ahí que, el hecho de ser negro o gitano -diferencia- no tiene nada que ver con el hecho de ser pobre -desigualdad-, sin embargo el hecho de ser negro o de ser gitano, frecuentemente es utilizado para justificar el hecho de que son pobres, y por tanto de justificar esa desigualdad social. Así trabaja el racialismo, puesto al servicio del racismo.

Es por este motivo que pensamos que las llamadas diferencias raciales nunca pueden ser ajenas a las valoraciones que de ellas se hacen, dado que esas diferencias se construyen en base a unas valoraciones previas. Por tanto, si bien consideramos analíticamente útil mantener la distinción entre racialismo y racismo, tal y como lo estamos haciendo aquí, con la única finalidad de poder hablar de ideología racista y conducta racista, no por ello consideramos posible tratar ambas instancias de forma separada o independiente, pues ambas están constantemente retroalimentándose. El racialismo crea las diferencias y las pone al servicio del racismo que las utiliza para justificar ciertas desigualdades.

Es desde esta perspectiva que nos proponemos analizar el supuesto racialismo contenido en los libros de texto. Nuestra intención es mostrar como se presentan a los alumnos y alumnas, algunos aspectos de la diversidad humana, concretamente aquellos que denominamos genéricamente como diversidad étnica y que incluyen tanto aspectos fenotípicos como culturales. Para ello, después de haber analizado las principales características del racialismo como proceso, nos detendremos a hacer un análisis de las tipologías, las características y las explicaciones que de esas diferencias se dan en los textos

revisados.

II.2.c. La racialización como proceso

En una sociedad como la nuestra, en la que, al menos formalmente, se rechaza el racismo, es lógico pensar que los libros de texto autorizados para ser utilizados en las escuelas o institutos de Enseñanza Media y Formación Profesional, no contendrán prejuicios ni teorías racistas, así como tampoco contendrán incitaciones o apologías de conductas racistas. Si esto es así, esos mismos libros no podrán ser acusados de racistas; sin embargo sí que podremos encontrar en ellos una cierta ideología racialista. Esta ideología es la que estará organizando ciertos aspectos de la diversidad humana desde una perspectiva racial o racialista (no racista) y en la que las diferencias presentadas aparecerán como naturales por el hecho de ser "raciales". Es este proceso de racialización el que estará actuando como base sobre el que se apoyará el proceso de transmisión del racismo y en el que nos vamos a detener a partir de aquí.

Definir la racialización como un proceso de manipulación ideológica de la diversidad humana, nos obliga al análisis de las características de este proceso, tal y como lo encontramos representado en los libros de texto. Nuestra intención al seguir esta proposición no es otra que la de llegar a tener un mejor conocimiento de los mecanismos ligados al mantenimiento, transmisión y reproducción del racismo como ideología y como precavas. Sin embargo, y ya desde el principio se observan algunas divergencias en la propia caracterización del proceso de racialización según los diferentes autores.

Para algunos, la utilización de la distinción entre naturaleza y cultura, les lleva a considerar el proceso de

racialización precaves exclusivamente en la dimensión biológica. Para estos autores, racialización es sinónimo de naturalización. Desde esa perspectiva, se considerará que una categoría, o grupo de seres humanos, construida en torno a ciertos aspectos de la diversidad étnica se halla racializada, cuando la adscripción de los individuos a ella es una adscripción de tipo biológico, ya sea por nacimiento o proximidad genética⁴⁴.

La principal característica de esta forma de adscripción de los individuos a sus grupos de pertenencia es que es permanente, automática e inalterable. Un ejemplo de categoría racializada de este estilo sería la de gitano, si se considera que sólo son gitanos los que "nacen gitanos", desde el mismo momento de nacer y sin posibilidad de dejar de serlo a lo largo de toda su vida, aunque, por las circunstancias que sean, abandonen su cultura⁴⁵.

Por el contrario, y para esos mismos autores, una categoría humana no se hallará racializada si los individuos que la conforman, se hallan adscritos a ella de forma "social" o "cultural", pero no biológica. Esta forma de adscripción, entre otras cosas es la que posibilitaría el cambio de categoría, y consecuentemente la finalización de la adscripción. Un ejemplo de categoría no racializada de este tipo sería la que considera como gitano a todo individuo que sea miembro de la cultura gitana, y que por tanto

⁴⁴ Blondin, 1989:89.

⁴⁵ Este tipo de definiciones de la adscripción étnica es la que formalmente se denomina esencialista y define a los individuos según un conjunto de caracteres a los que considera como "naturales". Véase en este sentido la definición de étnia dada por la Enciclopedia Catalana en su última edición y que define a la étnia como la "agrupació natural de individus amb unes característiques pròpies" (Gran Enciclopedia Catalana, ed. 1987).

dejará de serlo en el momento que abandone esa cultura⁴⁶

En este contexto, las diferentes respuestas que obtendríamos a preguntas del tipo: ¿se puede dejar de ser moro, árabe, norteafricano, marroquí, musulmán o magrebí? serían un buen ejemplo de cómo estas categorías de agrupación se están presentando en los libros de texto, llegando a determinar si esas categorías están siendo o no racializadas.

Sin embargo, hay otros modos de obtener indicadores de la existencia de un proceso de racialización de ciertas categorías humanas. Este consiste en el análisis de la utilización que se hace de los términos que designan esas categorías. Así, por ejemplo, en la utilización coloquial de término Árabe, no siempre se usa éste término como una categoría lingüística; ni el término judío como una categoría religiosa, ni el término africano como una categoría geográfica. El hecho de que en la utilización coloquial de algunos de estos términos se estén confundiendo categorías fenotípicas (p. ej. moros), geográficas (norte-africanos), nacionales (marroquí), religiosas (musulmán), lingüística (árabe) puede estar denotando que en última instancia la categoría que prevalece sobre todas las demás de forma implícita, la que hace posible la sinonimia, es una categoría racial (biológico / genética)

Otro modo de aproximación a la racialización como proceso, siempre con la intención de llegar a determinar el momento en que una categoría pasa a ser racializada, consiste en

⁴⁶ Esta perspectiva es la que sostiene los situacionistas como Frederic Barth cuando definen la adscripción étnica en base a unos límites o fronteras boundaries) que son móviles en función del contexto en el que se encuentra cada grupo. Un caso de esta posibilidad de cambio en la adscripción étnica en función del contexto político lo encontramos entre los Miskitos de Nicaragua durante el período revolucionario que lo hemos descrito en otro lugar (Alegret, 1991).

tener en cuenta, a un mismo nivel, la diversidad de aspectos que intervienen en dicho proceso.

Según Taguieff, la racialización como proceso puede descomponerse en un conjunto de operaciones que, realizadas secuencialmente, siguen los siguientes pasos: el rechazo de lo universal, la categorización fija de los individuos, la absolutización y la naturalización de esas diferencias, y la reinterpretación no-igualitaria de esas diferencias⁴⁷

- El rechazo de lo universal

Este primer postulado supone explícitamente el rechazo de la unidad de la especie humana, o lo que es lo mismo, el rechazo de la idea de una comunidad humana que esté por encima de todas las diferencias colectivas.

La consecuencia inmediata más importante de la aceptación de este postulado es que, de este modo, queda imposibilitado todo intento de conceptualización del ser humano desde una norma o patrón universal, abriéndose de este modo el camino obligado al relativismo o la exclusión de la categoría de humanos de ciertos grupos que deberían ser considerados como tales.

Este rechazo de la unidad de la especie o del género humano, será el primer aspecto que tendremos en cuenta en el análisis de los libros de texto. Analizaremos la ambigüedad que rodea a la presentación del concepto y los límites de lo humano, tanto desde una perspectiva biológica al no distinguir bien entre género, especie y raza; como también desde la perspectiva histórica, cuando se presenta de forma confusa el origen de la humanidad, abriéndose así la puerta a la interpretación de la posible existencia de "otras humanidades".

⁴⁷ Taguieff (1986:256-265) y (1987:314-323).

- La categorización fija de los individuos

Este segundo postulado supone la pérdida, por dilución o desintegración, de las realidades individuales al interior de unas categorías colectivas generales y "permanentes", categorías que pasan de ese modo a ser trascendentes a los propios individuos.

El racismo, en este momento del proceso lo que está haciendo es hacer desaparecer lo individual dentro de lo colectivo. De este modo, a más de producir la categorización fija de los individuos, también se produce la individualización de las entidades colectivas, provocando un desplazamiento desde el individuo biológico a la comunidad social. Esta es la doble cara del individualismo, cuando se enfrenta la diversidad humana, tal y como nos lo recordaba Dumont,

"las culturas son vistas como individuos, (...), las culturas son individuos colectivos"⁴⁸

La constatación en los libros de texto de este segundo nivel del proceso de racialización es quizás el más fácil. La diversidad casi siempre se nos presenta como una diversidad entre grupos, mientras que la diversidad en el interior de esos grupos no se hace presente. Es de este modo como vemos constantemente reflejada en los libros de texto la existencia de grupos de indios, negros o chinos, pero nunca se muestra la existencia de diversidad en el interior de esos grupos. Este es otro de los aspectos relevantes del proceso de racialización: la estereotipación de los individuos por el hecho de que son definidos por medio de su pertenencia a un grupo, lo que supone adjudicar por igual a todos sus miembros, las características del grupo.

⁴⁸ Dumont, 1987:119

- La absolutización de las diferencias colectivas

Este postulado de la absolutización de las diferencias afirma que entre las categorías de pertenencia, la diferencia es absoluta, por lo que las categorías racializadas dejan de ser comparables entre si. Es así como la diferencia entre "razas" o entre "culturas", al ser absoluta, deja de ser una diferencia, ya que a partir de ahí es imposible realizar la comparación.

La constatación en los libros de texto de este tercer nivel en el proceso de racialización, queda puesto de manifiesto de diversas formas. Primero mediante la inexistencia de comparaciones en la presentación de la diversidad, y cuando esa comparación se insinúa siempre tiende a ser por contraste más que por analogía, lo que supone añadir un factor esencia para la absolutización de las diferencias que se están presentando. Por otra parte también encontramos esta tendencia absolutizadora cuando vemos que de forma general se esta remarcando más la distancia que no la proximidad de los elementos que se presentan, quedando reforzada de este modo la diferencia frente a la semejanza, coadyuvando de este modo a su absolutización.

- La naturalización de las diferencias existentes entre las identidades colectivas previamente absolutizadas.

A través de la naturalización⁴⁹ de las diferencias, posible tanto mediante la "biologización cientifista" como mediante la "etnicización culturalista", se consigue que las diferencias de todo tipo se transformen en fronteras o

⁴⁹ Esta absolutización es la que Guillaumin denomina esencialismo y es la que aparece en cuanto se introduce el vocabulario de la raza tomado de la zoología y mediado por la antropología física. Las "razas" son "esencias" distintas que permiten clasificar a los grupos humanos. Este esencialismo supone una disposición "naturalista" ya que a los grupos se les dota del estatus de grupos naturales (Guillaumin, 1980:44).

barreras infranqueables.

Estas fronteras, que inicialmente son las que posibilitan la realización de las agrupaciones, posteriormente son las que pasan a dividir de forma "natural" a los seres humanos. Este es el principio de la "naturalización" de las diferencias.

Este postulado de la "naturalización" comenzó, ya en el siglo pasado, con la biologización de las diferencias, a través de la aceptación generalizada del determinismo de la herencia cuya máxima era "las diferencias se heredan". Posteriormente esta doctrina fatalista de las diferencias es la que se fue transformando en un determinismo genético que hoy día encontramos representado en una parte de la sociobiología⁵⁰ así como de la etología humana.

Esta "naturalización cientifista" o "biologización" de las diferencias es la que, a nuestro parecer, coincide con el concepto de racialización propuesto por Blondin y que hemos comentado anteriormente.

La segunda "naturalización" es la que opera a un nivel "cultural" en vez de biológico y es de aparición más reciente. Sus orígenes hay que buscarlos en el momento que el relativismo cultural se transformó en ideología de la mano de F. Boas y sus discípulos. Este proceso de ideologización del relativismo cultural podríamos

⁵⁰ sobre este tema la bibliografía es muy extensa, sin embargo los orígenes de la sociobiología debemos buscarlos en Wilson, cuando estima que hay causas genéticas para fenómenos sociales como la división sexual del trabajo, el conflicto entre padres e hijos, los tabúes, el incesto y el conformismo social (Wilson, 1980). En su forma extrema la sociobiología propone demostrar que el comportamiento del ser humano está completamente determinado por su estructura genética y en este sentido la sociobiología puede servir de base para la justificación de la superioridad de una "raza" sobre las otras, en función de un bagaje genético diferente.

caracterizarlo como un proceso de fetichización de las identidades culturales, según el cual, las categorías mentales, los mitos, las creencias, las prácticas y hasta los valores morales pueden llegar a ser sacralizados, proyectados e inscritos en una "naturaleza cultural"⁵¹ que puede existir por si misma y de forma absoluta: esto es lo que podría denominarse racialización "culturalista".

Frente a este doble proceso de naturalización hay que recordar que los discursos sobre la "raza" y la cultura siempre se nos presentan, simultáneamente, reforzándose y apoyándose el uno en el otro; de ahí, que a veces, encontremos defensas "culturalistas" a ciertas críticas al "biologismo", o viceversa, defensas biologista a ciertas críticas al culturalismo. El concepto clave sobre el que se articula actualmente este discurso biologista-culturalista es el concepto étnico (grupo étnico o étnia), concepto que connota ambas instancias y solo denota la prevalencia de una sobre la otra en función del contexto en el que se utiliza.

En los libros de texto, este doble proceso de naturalización biologista y/o culturalista, lo podemos encontrar representado a diferentes niveles. Por un lado el indicado anteriormente y relativo a la utilización de forma sinonímica entre categorías fenotípicas y culturales. Por otra parte a través del mantenimiento del concepto y del término "razas humanas" como la principal categoría descriptiva y explicativa de los grupos, sociedades o culturas que no son la nuestra.

⁵¹ Taguieff, 1987:321; Balibar, 1991:38.

II.2.d. Las dos posibles lógicas del proceso de racialización

En la representación que nos hacemos del racismo como proceso ideológico, también debemos tener en cuenta la distinción conceptual entre lo que representa ese proceso según se esté aplicando al racializador o al racializado. De tener en cuenta esa distinción, resultan dos posibles lógicas del proceso de racialización: la lógica de la hetero-racialización y la lógica de la auto-racialización. Ambas lógicas se corresponderían respectivamente a un racismo hetero-referencial, centrado sobre los Otros, y un racismo auto-referencial centrado en nosotros⁵²

Según esta distinción, la hetero-racialización consistirá básicamente en tomar al Otro como objeto de la racialización, con el objetivo de racializar su alteridad. De este modo, todo proceso de racialización hetero-referencial supondrá dos atribuciones. Por una parte la universalidad del "Nosotros" y por otra el particularismo de los "Otros".

En los libros de texto, esta versión del proceso de racialización es el más extendido. El punto de referencia, "el Nosotros", se hace coincidir con "el occidental", "el blanco", "el europeo", según el contexto en el que se esté produciendo la explicación. Sobre este punto de referencia se apoya la construcción de la alteridad del Otro, siguiendo el esquema de racialización tal y como lo hemos presentado anteriormente.

Por otra parte, la auto-racialización consistirá en tomar al propio grupo como objeto de la racialización, y sin que ello suponga la racialización o atribución explícita de cualidades raciales a los Otros. Así el proceso de

⁵² Guillaumin (1972:247-274), Taguieff (1984:72, 1987:63).

racialización auto-referencial consiste en la definición del "Nosotros" como la "raza por esencia", que se distingue del resto de la humanidad, a la que se la considera subdividida en grupos.

En el caso del racismo nazi, que es el más paradigmático de este tipo de racialización, el carácter auto-referencial lo toma de la definición que el racialista se hace del "Nosotros" y que corresponde a la definición del Ario. Esta definición se hace sin necesidad de establecer quienes eran de los Otros, sin necesidad de construir su alteridad, y cuando esto se llega a hacer es por exclusión, tomando al propio grupo como referencia, como modelo⁵³. De ahí que la auto-racialización contiene en sí la negación del universal antropológico. El "Nosotros" no se afirma como idéntico a la humanidad, o sea como "Nosotros los poseedores en exclusiva de la humanidad", sino que se autodefine considerándose como siendo un tipo diferente de humanidad, algo así como una especie diferente, absolutizando y naturalizando de este modo la diferencia así creada.

De ahí también que en la escala de valores de la auto-racialización, el mestizaje sea considerado como el "pecado capital", dado que se conceptualiza como la mezcla de dos especies de humanidad consideradas esencialmente diferentes. Más al contrario, para la escala de valores de la hetero-racialización, el "pecado capital" es la rebelión

⁵³ Benoist rechaza la distinción propuesta inicialmente por Guillaumin y reformulada posteriormente por Taguieff, entre racismo auto-referencial y hetero-referencial, al considerar que: "cette proposition ne nous parait pas devoir être retenue, dans la mesure où la perception de soi et la perception de l'Autre son largement indissociables (chacune des deux perceptions a besoin de l'autre pour pouvoir s'instituer" (Benoist, 1986:247). Por nuestra parte creemos que el problema no está tanto en saber si la percepción del otro es indisoluble de la propia, sino de saber cual es la perspectiva que se esta privilegiando cuando se esta construyendo el discurso sobre "el Otro" o sobre "Nosotros".

de los inferiores contra sus "superiores", rebelión que puede tomar la forma de una reivindicación de igualdad en relación a derechos políticos, económicos, sociales o culturales, y que puede manifestarse también mediante comportamientos anómicos como el rechazo del trabajo, a la obediencia, a las normas morales "universales", a las "buenas" formas y maneras, a la autoridad, etc.

De forma resumida podemos decir que las características más relevantes del proceso de hetero-racialización son la desigualdad, la dominación/explotación y la universalidad, y el racismo resultante de este proceso será el racismo de tipo colonialista. Mientras que las características más relevantes del proceso de auto-racialización son la diferencia, la purificación/depuración, y el particularismo, y el racismo más extremo es el racismo nazi, así como algunas de las formas actuales de racismo nacionalista contra los inmigrantes.

A modo de conclusión podemos decir que el proceso de racialización, como forma de organización de ciertos aspectos de la diversidad humana, es un proceso ideológico que actúa como condición necesaria, aunque no suficiente, para la existencia de racismo. Según esto, será del todo necesario para nosotros aquí, llegar a determinar si este proceso se hace presente en los libros de texto, y de ser así, analizar hasta qué punto está condicionando la labor pedagógica de presentación de esa característica esencial de la humanidad que es su pluralidad, tal y como nos lo recordaba Hanna Arendt,

"No el Hombre, sino los hombres habitan este planeta. La pluralidad es la ley de la tierra"⁵⁴

⁵⁴ Hanna Arendt, *La vida del espíritu*, citado por Savater, 1991:180.



II.3. EL RACIALISMO Y LOS IDEAL-TIPOS DE RACISMO

Una de las características del racialismo como ideología y del racismo como ideología vinculada a ciertos actos y conductas⁵⁵, es que como tales nunca llegan a autodefinirse. Esto puede deberse, desde una perspectiva ideológica y en el caso del racialismo, a la propia heterogeneidad y maleabilidad de dicha construcción ideológica, que aparece la mayor parte de las veces vehiculada a través de otras ideologías, viéndose de este modo liberada de la necesidad de autodefinirse. Desde la perspectiva ideológico-conductual, el racista tampoco se autodefine, entre otras cosas porque la sociedad formalmente rechaza esta ideología y esta precava y por tanto el racista procura negar consciente o inconscientemente su condición de racista⁵⁶.

Frente a este hecho, el recurso que nos queda, siempre en la dirección de poder precisar más una definición estipulativa del mismo que nos ayude a comprender mejor la heterogeneidad y la complejidad de esta ideología, será analizar cuáles son los modelos ideales -ideal-tipos- de racismo que son utilizados por aquellos autores que intentan explicar de forma global este fenómeno. En este sentido hemos de decir que somos conscientes de que las tipologías no explican, pero ayudan a enmarcar mejor el problema, y más cuando se trata de un fenómeno tan complejo y heterogéneo como el de la ideología racialista.

⁵⁵ anteriormente hemos propuesto una definición de racismo como la ideología que, presente en los actos o incorporada en las conductas, implícita en los prejuicios o explícita en los discursos, manipula ciertos aspectos la diversidad humana con el fin de establecer sobre ella una serie de diferencias, a las que denomina diferencias raciales, que son utilizadas para justificar ciertas desigualdades sociales.

⁵⁶ En este sentido deberá explicarse el tópico que aparece recogido en encuestas sociológicas de nuestro país, en la que la población consultada declara mayoritariamente acerca de su posición frente al racismo: "yo no soy racista, pero....".

Para llevar a cabo nuestro propósito utilizamos tres propuestas que en este sentido han realizado Benoist, Taguieff y Balibar respectivamente; propuestas de ideal-tipos que nosotros las hemos tomado como referencia para ubicar las definiciones de racismo que hemos encontrado en los diccionarios, las enciclopedias y los libros de texto en uso en las escuelas de nuestro país, además de las definiciones más teóricas que hemos ido recopilando a lo largo de nuestro trabajo.

Para Alain de Benoist, entre las definiciones de racismo se pueden llegar a establecer los elementos constitutivos de la ideología racista, elementos que se articularían en torno a cinco componentes principales⁵⁷:

a. la creencia en la superioridad de una o (más raramente) de varias razas sobre las otras, yendo esta creencia generalmente acompañada de otra creencia según la cual existe una jerarquía al interior del conjunto de grupos raciales

b. la idea que esta superioridad y esta inferioridad son de orden biológico o bio-antropológico, llegando a la conclusión que de que no existen medios para alterar este estado, ni mediante la educación, ni mediante el medio social.

c. la idea que estas desigualdades biológicas colectivas se reflejan en el orden social y cultural, dando como resultado que la superioridad biológica se traduce en una superioridad de "civilización" y ésta en contrapartida denota una superioridad biológica, lo que lleva a deducir que existe una continuidad entre lo biológico y lo social.

d. la creencia en la legitimidad de la dominación de las

⁵⁷ Benoist, 1986:206

"razas inferiores" por las "razas superiores".

e. la creencia en la existencia de "razas" puras y que los cruces raciales ejercen sobre ellas efectos negativos de "degeneración", "declive" o "debilitamiento".

La primera cuestión que se nos plantea, para poder aceptar esta propuesta de cinco rasgos como característicos del racismo como ideología, -o sea del racialismo-, es saber si se podrá hablar de racismo sólomente cuando todos estos elementos de la teoría se hacen presentes, o bien si algunos de ellos son más característicos y más "fundamentales" que otros a la hora de definir el racismo.

Si nos restringimos al intento de definición del racismo, y este intento lo realizamos desde el análisis del discurso racista, es fácil constatar que una definición válida del racismo en tanto que ideología, deberá cumplir con la condición de ser una definición generalizable. Sin embargo, del examen del discurso racista no podemos extraer más que una sola constante: la creencia en la desigualdad de las "razas humanas", y, su corolario, la desigualdad entre las culturas y las civilizaciones.

A partir de esta constatación, y tal como lo propone Benoist, la ideología racista tiene cinco dobles alternativas:

a. puede o no buscar en la biología la explicación de la desigualdad que ella cree poder constatar.

b. puede adherirse o no a la interpretación racial de la historia, o sea a la teoría que afirma que la raza es la variable principal que nos permite interpretar la historia.

c. puede funcionar o no como la legitimación de un comportamiento tendente a la dominación, o, por el

contrario, a la exclusión

d. puede implicar o no el rechazo a las mezclas o cruces interraciales

e. puede afirmar o no que la desigualdad que ella defiende es definitiva, o por el contrario que es posible superarla mediante procesos enculturativos⁵⁸

Siguiendo en la dirección de establecer un ideal-tipo de racismo, tomemos ahora la propuesta que en este sentido nos hace Taguieff.

Al contrario como ocurre en el caso de Benoist, que toma como referencia el discurso racista, Taguieff nos recuerda el origen anti-racista de su propuesta:

"Les quatorze traits caractéristiques relevés, comportant les représentations, les croyances et les jugements pré-supposés (ou expressément posés) par l'usage antiraciste standard du mot racisme, permettent la construction d'un type idéal du "racisme" en tant qu'évidence fondamentale de l'idéologie antiraciste"⁵⁹

A partir de ahí los rasgos que caracterizan al racismo nos aparecen como la vinculación sucesiva y encadenada de operaciones que, extraídas de las definiciones, nos llevan al "sentido común" del racismo y que son, siguiendo a Taguieff, las siguientes⁶⁰:

a. el racismo toma la forma de una **afirmación** que se hace explícita, tanto bajo la forma de una **creencia**, como de una

⁵⁸ Benoist, 1986:226

⁵⁹ Taguieff, 1987:152

⁶⁰ ibíd, 155 y ss.

aceptación de principio,

b. el racismo como creencia o aceptación de principio puede llegar a tomar la forma de una **teoría**, una **doctrina**, un **sistema de creencias**, una **ideología**, un **mito**, un **dogma**, un **sistema ideológico**, una **teología**, una **filosofía de la historia**, una **construcción ideológica**

"Racismo: 2. Doctrina antropológica o política ..."
Diccionario de la Lengua Española, 19a ed., 1970

"Le "racisme" aujourd'hui, véhicule tant de significations contradictoires qu'il prend les allures d'un mythe difficile de cerner"⁶¹

"Le racisme est un système idéologico-scientifique qui divise l'espèce humaine contemporaine en sous-espèces issues d'un développement séparé, douées d'aptitudes moyennes inégales et dont la reproduction croisée ne peut donner que des métis inférieurs à la race favorisée"⁶²

"Le vrai racisme suppose une conscience en quelque sorte theologique"⁶³

"El racismo es una **Filosofía de la historia**, una **historiosofía**, que convierte a la historia en consecuencia de un "secreto" escondido y revelado a los hombres sobre su naturaleza, su nacimiento"⁶⁴

"**construcción ideológica** de las desigualdades sociales en términos de 'raza'"⁶⁵

⁶¹ Benoist, 1986:203

⁶² Kriegel, 1983:143

⁶³ Polin, 1986:156

⁶⁴ Balibar, 1991:89

⁶⁵ Stolcke, 1992:17.

c. el racismo, en determinados casos, es considerado como una **política**, aunque la mayor parte de las veces la politización del racismo se da por supuesta,

"Racismo: Movimiento **político-social** que persigue el predominio de una raza sobre las demás"⁶⁶

d. al racismo se halla estigmatizado de muy diferentes formas tales como:

- una **desviación**, tanto del nacionalismo⁶⁷; como del etnocentrismo, de la xenofobia,

- una **calamidad**, que según las metáforas médicas puede tomar la forma de una epidemia, una peste, una lepra, una fiebre, un veneno⁶⁸.

- una **perversidad**, que puede tomar la forma de una barbarie, un salvajismo, un genocidio, un etnocidio, un exterminio,

- una **anormalidad**, que puede ser locura, irracionalidad, error, demencia, delirio, paranoia, fobia, etc.

- un **delito** o ilegalidad

e. el racismo supone la existencia de grupos humanos separables según rasgos distintivos. Posteriormente esta "diferenciabilidad" pasa a ser substituida por una desigualdad, una **jerarquía**, una **superioridad** o una **supremacía** entre los grupos así constituidos.

⁶⁶ Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la Lengua Española, Barcelona, Ed. Sopena, 1963

⁶⁷ Balibar, 1991(b).

⁶⁸ Jacquard, 1984:48

"RACISMO: Doctrina según la cual ciertas razas humanas son superiores a las demás y tienen derecho a prevalecer sobre ellas..."⁶⁹

"RACISMO: conjunto de medidas morales y materiales que toma un pueblo determinado para obtener la supremacía sobre los demás"⁷⁰

f. el racismo supone que las diferencias existentes entre los seres humanos son a la vez físicas, morales, e intelectuales. O sea que estas diferencias agotan todas las dimensiones de lo humano.

g. el racismo sustenta la convicción de que existe una correlación entre lo físico y lo mental. Correlación que es perceptible o es supuesta, y que se puede construir utilizando índices o indicadores, como por ejemplo la raza, que se usan como un signo de la diferencia. Esta relación somato-física puede ser designada como la condición somato-fisiognómica⁷¹ del pensamiento racista que asocia a cada fenotipo unas características mentales y morales específicas.

h. el racismo supone realizar una hermenéutica de esos índices que actúan como operadores de la correlación. Es así como, para la ideología racista, las facultades internas de los individuos racializados se hacen "visibles" a través de los índices correspondientes de sus apariencias externas -fenotipo-, y las formas y las fuerzas del .

⁶⁹ Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la Lengua Española, Ed. Sopena, 1963. (el subrayado es nuestro)

⁷⁰ Nueva Enciclopedia Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española, Tomo IV. Barcelona, Sopena, 1952

⁷¹ En el sentido etimológico de este término que significaría "distinguir a través de lo somático" o en su sentido figurado como "conocer por el aspecto general o externo". La fisiognómica sostiene el principio de que la forma externa del ser humano es la expresión de su interioridad, pero esto lo trataremos más adelante cuando hablemos en general de las "razas humanas" como una categoría del conocimiento.

espíritu se manifiestan a través de las formas perceptibles del cuerpo.

i. el racismo postula la **transmisión hereditaria de las diferencias físicas**. A cada grupo se le supone transmisor de sus propias diferencias, manteniéndose de este modo constante en su ser. La herencia pasa de este modo a ser simultáneamente causa productiva y reproductiva. Esto significa la "naturalización" de la producción y el mantenimiento las diferencias. Frente a esto el individuo pasa a ser inexistente pues es el grupo lo único que existe, lo único que se reproduce como diferente a los otros grupos. El individuo se limita a ser un representante cualquiera del grupo al que pertenece.

La consecuencia inmediata de este postulado es que el racismo como ideología se nos muestra como anti-individualista: el individuo es considerado como un espécimen de un tipo racial determinado. Ilusión de igualdad que lleva a considerar que los individuos no son diferentes⁷², sino que los que son diferentes son los grupos fijos de humanos a los que se les denomina "razas".

j. el racismo realiza una **reinterpretación de la relación entre las diferencias internas y las externas**, estableciendo toda suerte de coincidencias, paralelismos, analogías, similitudes. Esta acción, el racismo la realiza en términos de causalidad biológica: a cada tipo somato-biológico específico le corresponde un tipo mental específico, engendrado por el primero. Ya que si lo somático envía a lo psíquico es porque mantiene con él una relación necesaria de causa y efecto.

Este es el principio fundamental de la "naturalización" o

⁷² De ahí los dichos populares y "científicos" de antes de la aparición del término racismo: "conociendo a uno, los conoces a todos" o "todos son iguales".

biologización de las diferencias antropológicas. Lo que en términos filosóficos se puede expresar como el paso de la fenomenología de las diferencias a una ontología reduccionista.

k. El racismo afirma que el orden social depende del orden "racial". "raza" y sociedad están en relación de causa y efecto y cada doctrina de las "razas" da una clave explicativa a la ciencia social.

De este modo se puede hablar de un determinismo biológico o genético de todas las producciones y realizaciones humanas, ya sean científicas, artísticas, técnicas, religiosas, políticas, morales, etc. Este era el postulado fundamental de la bio-antropología desde la mitad del siglo pasado y el de la sociobiología contemporánea⁷³

l. El racismo proyecta las diferencias bio-psico-sociales reales o supuestas sobre una escala jerárquica. De este modo las diferencias "interraciales" pasan a ser interpretadas según un modelo de desigualdades medibles, y por tanto se hace posible compararlas y evaluarlas. De este modo cada grupo pasa a ser evaluado según una única escala en la que a cada grupo se le supone un valor que no es otro que la síntesis de las aptitudes que la naturaleza le ha dotado.

m. el racismo en su componente teórica implica una representación de la práctica que esa teoría establece. O sea, el racismo no se agota en el racialismo como estricta ideología racista. La aplicación de esta ideología se presenta a la vez como una ética, una política y una estrategia, que toma la forma genérica de la defensa y/o

⁷³ Sobre la sociobiología ver las obras del "padre" de la disciplina (Wilson, 1980) así como Chagnon & Irons (1979). Para la crítica de la sociobiología véase Lévi-Strauss (1983:49-62); Sahlins, 1982; Harris (1982:139-162) y Verdon, 1988.

preservación de la unidad del propio grupo -el del racializador- por amenaza del Otro -el racializado-.

Los enunciados de esta componente práctica del racismo son de tipo programático: "lo que hay que ser" y "lo que hay que hacer". Así vemos que las definiciones genéricas que se dan de racismo, toman formas metafóricas prestadas del militarismo y la medicina para postular que hay que ser: "uno mismo", "diferente a los demás", "puro". De ahí que el racismo como ideología postule "la defensa de la propia identidad..."; "la preservación de la unidad del grupo..."; "la protección contra las mezclas o el mestizaje...", "el mantenimiento de las distancias -diferencias-..", etc..

n. la segunda componente práctica del racismo, la que hacia referencia "a lo que hay que hacer", establece el **derecho, y el deber de subordinar** a los Otros, de dominarlos. Esta sumisión se presenta como un mecanismo de legitimación del derecho de conquista del racializador, que se coloca él mismo, en el estadio más alto de la escala jerárquica, otorgándose de ese modo el derecho a la dominación y al sometimiento. De ahí que en muchas definiciones de racismo se este haciendo referencia a estos hechos,

"RACISMO: Doctrina según la cual ciertas razas humanas son superiores a las demás y tienen **derecho** a prevalecer sobre ellas..."⁷⁴

El tercer modelo de ideal-tipo de racismo como ideología es el que lo hemos tomado de Balibar. Su propuesta consiste en realizar el análisis del racismo desde una perspectiva diacronía, alejándonos de este modo del sincronismo, a la

⁷⁴ Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la Lengua Española, Ed. Sopena, 1963. (el subrayado es nuestro)

falta de contextualización histórica a la que los tipos ideales propuestos anteriores nos podían llevar, o tal y como lo dice el propio Balibar,

"el racismo es en si mismo una historia singular, no lineal.... con sus puntos de retroceso, sus fases subterráneas y sus explosiones.. que conecta las coyunturas de la humanidad moderna para verse afectado por ellas"⁷⁵

Para llevar a cabo este análisis, Balibar considera que se debe empezar analizando cuáles han sido los modelos que se han tomado de referencia para elaborar la idea actual que tenemos acerca del, y cuáles han sido, y son, los referentes históricos que están presentes en los prejuicios e ideologías que han dado el "paso a la acción" -las que articulan racialismo con racismo- y que son las que están presentes a un nivel u otro en la memoria colectiva de nuestras sociedades.

Según Balibar la memoria colectiva contemporánea esta nutriéndose, por una parte del antisemitismo nazi, en el que cristalizó toda la corriente histórica del anti-judaísmo y del anti-semitismo medieval y moderno. Por otra parte está el modelo segregacionista norteamericano, vinculado directamente al modelo esclavista que le precedió y que tiene variantes "mejoradas" como el Apartheid sudafricano, aun presente bajo formas institucionales. Por último el otro gran modelo, el colonial, en el que se ha recogido la larga herencia del evolucionismo y de la idea de progreso, y que ha sido sobre la que se ha fundamentado la mayor parte del discurso colonial y neo-colonial actual.

Tomando como referencia estos modelos, Balibar distingue entre diferentes tipos de racismos⁷⁶ que nosotros hemos

⁷⁵ Balibar, 1991:68

⁷⁶ ibíd, 64-67

reagrupado del siguiente modo.

Desde una perspectiva estrictamente intelectual se puede distinguir entre un racismo **teórico** o doctrinal, que correspondería al racismo como ideología, y un racismo **espontáneo**, que correspondería al racismo como prejuicio, tal y como anteriormente los hemos considerado.

Desde una perspectiva histórica podemos distinguir entre un racismo **interior** dirigido contra una población minoritaria en el espacio nacional, y un racismo **exterior** considerado como la forma extrema de xenofobia. En este caso es necesario destacar el importante papel que pasan a desempeñar las fronteras nacionales, así como los nacionalismos.

Desde un perspectiva fenomenológica se puede llegar a distinguir entre un racismo **auto-referencial**, que correspondería al desarrollado por los portadores del prejuicio y que se consideran representantes de una "raza superior", frente a un racismo **hetero-referencial** que asimila a las víctimas del racismo o de la racialización a una "raza inferior o maléfica"⁷⁷

Desde una perspectiva política, se puede distinguir entre un racismo **institucional** y un racismo **sociológico**. En cierta forma estas dos modalidades de racismo se podrían equiparar a las anteriormente descritas de racismo teórico y racismo espontáneo. Sin embargo, es necesario mantener la diferencia ya que ni la doctrinas o teorías pueden tener una traducción literal en una institución; ni la dimensión psicológica de la espontaneidad, puede equipararse a la dimensión dinámica o coyuntural que caracteriza a los

⁷⁷ Es interesante comparar las diferencias entre la propuesta de Balibar aquí expuesta con las de Taguieff y Benoist anteriormente presentadas. Ver también como ambos reconocen su origen en Colette Guillaumin (1972)

movimientos racistas como grupos sociales.

Por último, teniendo en cuenta los niveles de institucionalización y de discriminación alcanzados podríamos distinguir entre un racismo de **eliminación**, excluyente y autoprotector, y un racismo de **explotación**, inclusivo o asimilador aunque jeraquizador

Balibar es consciente de las limitaciones de su propuesta y advierte de los peligros que se corren al intentar hacer este tipo de distinciones dentro de unos marcos estrictamente funcionalistas o estructuralistas, sin tener en cuenta la dimensión diacrónica. Por ejemplo, históricamente según él, todo racismo es institucional y sociológico a la vez⁷⁸, relacionándose entre ellos de forma dialéctica, y por tanto obligándonos a analizar en cada caso cuál sería el nivel de desarrollo y consolidación de cada uno en relación al otro.

A partir de aquí y con esta tipología que recoge la variedad de situaciones históricas, sociales y políticas bajo las que hace su aparición el racialismo y el racismo, estamos en mejores condiciones de plantearnos la pregunta fundamental de ¿por qué aparece el racismo y no otras formas ideológicas de discriminación para justificar ciertas desigualdades sociales?. Es cierto que a través de la tipología presentada anteriormente no se puede llegar a conocer un fenómeno tan heterogéneo y complejo como es el racismo.

Sin embargo, si tomamos como referencia estas tipologías, si que podremos identificar mejor la multitud de manifestaciones que de esa ideología nos aparecen en los libros de texto, tanto a través de los conceptos, las

⁷⁸ Balibar, 1991:65.

definiciones o las teorías utilizadas para presentar la diversidad étnica, como a través de las selecciones u omisiones de ciertos temas que en esos libros se hacen.

Mediante la respuesta a esta pregunta será solo como podremos conocer de que modo aparece el racismo como una forma histórica y socialmente específica de discriminación y por tanto será éste el único modo de poder plantear estrategias y acciones acordes con el objetivo de identificar y posteriormente hacer desaparecer de los libros de texto toda propuesta racialista. Es precisamente en este punto donde más énfasis deberemos poner en las propuestas básicas para una educación anti-racista, como fase superadora de una educación no-racista. El racialismo y el racismo, además de rechazarlo desde posiciones morales hay que comprenderlo desde posiciones racionales, para poder combatirlo en sus raíces y no sólo en sus manifestaciones.