

Diversidad cultural y contenidos escolares

Cultural Diversity and Curricular Content

Jurjo Torres Santomé

*Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica.
A Coruña, España*

Resumen

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo requiere analizar hasta que punto el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y las personas que tienen que convivir en esa institución. Esto obliga a repensar los contenidos culturales que se consideran básicos, y es preciso tener presente quienes seleccionan esos contenidos, y no otros, y reflexionar sobre cómo y por qué lo hacen.

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios, pero, en la medida en que tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan marginación.

En los centros escolares todavía se están presentes nueve estrategias curriculares incorrectas que es preciso superar: Segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, «psicologización», paternalismo, «infantilización», extrañeza y «presentismo».

El educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Palabras clave: diversidad, multiculturalismo, contenidos escolares, libros de texto, metodologías.

Abstract

Considering justice and equal opportunity in school systems means analyzing the degree to which school curricula are respectful with the various idiosyncrasies of individuals and collectives that interact in this institution. This fact leads to the necessity of rethinking about the cultural contents considered to be basic. Then, it also requires being well aware of who selects such contents, how, and why some are selected whereas others are not.

School institutions are just one more element in the production and reproduction of discriminatory discourses. However, since these institutions are responsible for the political task of educating, they can and must fulfill a much more active role as a space for resistance to, and denouncement of, the discourses and practices that in today's world -particularly within school walls- continue to legitimize actions that cause marginalization.

Nine misguided curricular strategies, which must be overcome, are still implemented in schools: Segregation, exclusion, disconnection, distortion, 'psychologization', paternalism, 'infantilism', strangeness and 'timelessness'.

Educating means helping students to construct their own vision of the world from the foundations of an informational organization that allows them to explore the ways in which social, cultural and scientific advancements were initially forged. This is the best way to form optimistic, democratic and solidary people.

Key Words: diversity, multiculturalism, curricular content, textbooks, methodologies.

Ser profesor o profesora nunca fue una tarea fácil, pues el trabajo en las instituciones escolares es un proceso en el que se ponen en juego numerosos procesos: interacciones emocionales, relaciones grupales, conocimientos y destrezas, valores asumidos, intuiciones y rutinas. Pero, en las actuales sociedades capitalistas de la información, esta tarea es aun más compleja y difícil, ya que, entre otras razones, también resulta un cometido muy laborioso saber cómo es el mundo de hoy, qué características tienen nuestras sociedades y, por lo tanto, qué tipo de persona se debe promover desde los sistemas educativos. Conocer cómo son y funcionan las actuales sociedades globalizadas obliga a descubrir de qué modo se producen las injusticias en nuestro contexto más próximo y, por supuesto, en las sociedades en las que vivimos y en el mundo en general. Toda persona educada tiene que ser capaz de analizar, entre otros, temas como:

- qué modelos políticos, económicos y sociales son más justos, y cómo operan;
- qué perversiones e injusticias generan los modelos de producción capitalistas hegemónicos y las sociedades de economía neoliberal;

- a través de qué medios se legitima una determinada opción cultural dominante;
- cuáles son los tipos dominantes de relación entre poder y conocimiento;
- de qué manera la racionalidad científica moldea las conciencias tanto en las instituciones escolares, como en la vida cotidiana en general.

Alguien puede pensar que una institución escolar comprometida con estos fines puede ser un espacio en el que únicamente se vea lo más negativo de la sociedad, pero debemos ser conscientes de que, entre los objetivos más urgentes de la educación de las generaciones más jóvenes, está el de educar con optimismo y confianza en las posibilidades del ser humano. Pero este optimismo requiere el desarrollo de la capacidad de reflexión, de análisis y de compromiso con la lucha por la justicia y la democracia. Conviene no olvidar el consejo de Pierre Bourdieu de que, es doloroso hacer visible el sufrimiento social y dedicarse a teorizar sus conexiones con las estructuras de poder, sabiendo que

sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas. Empero, por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas (Bourdieu, P., 1999, p. 559).

Una de las formas en las que el poder dominante acostumbra a obtener el consentimiento de las personas y grupos dominados es culpando a esos colectivos marginados, a cada una de esas personas, de «su fracaso», no de «nuestro fracaso», y haciéndoles únicos responsables de su propio destino.

Una vez que ya no es admisible achacar los éxitos y fracasos escolares a problemas en la *estructura de los genes*, ni a los *dones otorgados por alguna divinidad*, ni a la *situación de los astros en el firmamento en el momento del nacimiento* o a cualquier otra explicación irracional (en la que se asume que las personas no tienen en sus manos el control de los asuntos humanos), uno de los retos más importantes de los actuales sistemas educativos es el de contribuir a asegurar el éxito escolar. La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado procedente de situaciones y grupos sociales desfavorecidos social, cultural y económicamente. En consecuencia, obliga a garantizar una educación apropiada para

cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, así como de su sexualidad, su género y su clase social.

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución.

El sistema educativo en los últimos años, ha tomado algunas medidas para atender a la diversidad, como, por ejemplo, la creación de *grupos de diversificación curricular*, de *refuerzo educativo*, *adaptaciones curriculares*, de *programas de educación compensatoria* y de *programas de garantía social*, el incremento de la *optatividad*, los *desdobles de aulas*, etc. Pero este tipo de medidas resultan insuficientes si no repensamos seriamente los contenidos que las instituciones escolares consideran básicos. Es preciso tener presente quienes, cómo y por qué seleccionan esos contenidos.

La diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. Sin embargo, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado.

Esta desorientación se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas, y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración. Conviene ser conscientes de que, en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o, lo que es más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan.

Intervenciones curriculares inadecuadas

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios. Sin embargo, en la medida en que estas tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y las prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación.

A modo de síntesis, pienso que en los centros escolares todavía se viene cayendo en nueve estrategias curriculares incorrectas. A ellas me referiré a continuación en este artículo.

Segregación

Esta modalidad de intervención se manifiesta con una contundente visibilidad cuando se opta por agrupamientos escolares del alumnado en función de su sexo, clase social, etnia y capacidades.

Es una de las formas más antiguas de educación segregadora y se corresponde con sociedades en las que los distintos grupos y clases sociales, etnias y sexos se escolarizan en instituciones diferentes o en aulas separadas. Además, también se segrega de acuerdo con las capacidades de cada una de esas personas. Cada uno de los colectivos se educa en espacios idiosincrásicos, sin contacto con los demás, e, incluso, en algunos momentos de la historia, cursando asignaturas diferentes. Este es el caso, por ejemplo, de los colegios de organizaciones como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo, que agrupan en centros diferentes a chicos y a chicas, de acuerdo, por tanto, con un criterio de discriminación sexista.

Otra iniciativa segregadora, pero, en este caso, racista, se produce cuando el criterio al que se recurre para decidir los espacios donde escolarizar al alumnado se basa en su origen étnico. En nuestro contexto, conviene no olvidar, para no repetir, experiencias del pasado, como las denominadas «Escuelas Puente».

El proyecto de las Escuelas Puente se mantuvo en vigor hasta 1986, cuando entra en vigor la LODE, que desarrollaba el Artículo 27 de la Constitución Española, sobre el derecho a la educación, y no permitía este tipo de opción segregadora. A partir de ese momento, las medidas de apoyo pasan a circunscribirse a los Programas de Educación Compensatoria, pero dentro del marco de los propios centros escolares ordinarios.

Ya más próximos en el tiempo, podemos considerar como iniciativa segregadora, clasista y racista, lo que en algunas comunidades autónomas como, por ejemplo, la de Madrid, se denomina «aula de enlace»: aulas creadas con la finalidad de facilitar y acelerar el aprendizaje del idioma castellano al alumnado extranjero que pretende escolarizarse en centros sostenidos con fondos públicos. Esta legislación, en principio, se implanta con la finalidad de mejorar la integración del alumnado, pero su propia redacción deja márgenes suficientemente amplios como para permitir abusos segregadores, clasistas y racistas. Así, por ejemplo, en la Instrucción 4, apartado C, se concreta un compromiso que es demasiado ambiguo: la «aceptación del Centro para escolarizar de modo ordinario al alumnado del Aula de Enlace cuando finalice su permanencia en la misma, siempre que exista disponibilidad de plazas». No obstante, para un centro concertado, es muy fácil aducir que no existe tal disponibilidad y forzar así a la red pública a acogerlo.

En la actualidad, es muy visible una dualización del sistema educativo si consideramos donde están escolarizadas determinado tipo de poblaciones. Son contundentes los informes que vienen subrayando insistentemente que la escolarización mayoritaria del alumnado inmigrante se concentra en los centros de titularidad pública. Tanto los colegios privados, como la mayoría de los concertados vienen impidiendo, mediante estrategias de lo más variado, la matriculación en sus aulas de niñas y niños de grupos sociales desfavorecidos, grupos étnicos sin poder y de personas discapacitadas. Algo que también denunció el Informe sobre «la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España», elaborado por Defensor del Pueblo (2003), en el que se nos ofrecían datos tan significativos como el siguiente: «el 82,01% de los escolares procedentes de América Latina y el Caribe, África, Europa no comunitaria y Asia y Oceanía estudia en colegios públicos». Esta situación de clara segregación entre centros públicos y concertados «se mantiene, a veces de forma aún más marcada, en todas las Comunidades Autónomas» (p. 414).

Pero si analizamos la distribución del alumnado que no es extranjero, la agrupación en función de la dimensión clase social que puede apreciarse sirve también para denunciar la existencia de segregación en el sistema educativo del Estado Español. Esta es una de las modalidades de discriminación más antiguas en la historia de la educación y, lamentablemente, todavía se mantiene plenamente vigente. En este momento, los datos empíricos para evaluar su verdadero alcance siguen siendo tozudos. Los diversos informes publicados sobre las desigualdades en educación, siguen poniendo de manifiesto la existencia de un sistema educativo en el que la dimensión «clase social» desempeña un papel muy importante (Grañeras, M. et al., 1998).

Otra forma de educación segregadora es la que se realiza cuando se hacen agrupamientos de estudiantes en función de sus capacidades intelectuales y físicas. Los centros de educación especial fueron, hasta épocas muy recientes, reductos específicos en los que se venía escolarizando a niñas y niños con discapacidades intelectuales, físicas y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir para reforzar y legitimar, aún más si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas. Los estímulos educativos y las interacciones sociales en su interior solían ser muy pobres de ahí que los avances en su educación fueran, por regla general, muy limitados.

La eficacia de las luchas sociales de muchos grupos de activistas contra este tipo de discriminación, que comenzaron a llevarse a cabo en los países anglosajones desde finales de los sesenta, acabó por llegar también a nuestro territorio. A finales de los setenta, pero, especialmente, durante la década de los ochenta, distintas asociaciones de familiares de este tipo de alumnado, así como de profesionales de la educación que iban teniendo acceso a bibliografía e investigaciones relevantes sobre esta problemática, colectivos de renovación pedagógica, sindicatos y partidos políticos de izquierdas lograron que las legislaciones educativas de ese momento fueran facilitando la realidad de un sistema educativo más inclusivo.

Las reivindicaciones de estos grupos sociales insistían, desde el primer momento, en ir más allá de los discursos médicos y biológicos, para poner el énfasis en los modelos políticos y sociales vigentes. Sus luchas y discursos se basaban en concepciones que apostaban por otros modelos de justicia, en los que se atendiera a las dimensiones de reconocimiento, redistribución y de representación. Las interpretaciones socio-políticas de la discapacidad ofrecieron una mayor claridad conceptual, así como un vocabulario más respetuoso, y facilitaron que se llevaran a cabo reivindicaciones en esta línea (Barton, L., 1998). Surgieron así, diversas teorías con explicaciones más pertinentes y adecuadas acerca del significado y las posibilidades de las personas con discapacidades, que sirvieron para apostar por modelos plenamente inclusivos, modelos emancipadores también a la hora de hablar y de trabajar en las instituciones educativas.

Actualmente, la autosuficiencia tanto individual, como colectiva de estas personas debe servir de estímulo para la apuesta por una educación inclusiva. Como resultado de estas dos últimas décadas, en las que se ha producido un notable avance en las experiencias de educación inclusiva, podemos decir que contamos con la primera generación de adolescentes que sabe relacionarse con personas discapacitadas. Han estado conviviendo y trabajado con ellas en las aulas, y todo el mundo ha obtenido beneficios. Las personas discapacitadas se beneficiaron de un entorno normalizado,

mucho más rico en estímulos, y el resto de la población ha aprendido a ver a estas personas como colegas y muy capaces.

No comprometerse en la lucha contra la segregación escolar equivale a aceptar y ser cómplices de que en algunos de esos espacios destinados a educar a la ciudadanía más joven, no todos gozan de idénticos derechos, y muchos, por tanto, tienen auténticos problemas de reconocimiento, de redistribución y de representación.

Exclusión

Intervenciones curriculares favorecedoras de exclusión son aquéllas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobos, etc.

No obstante, en algunos casos, es muy difícil eliminar la presencia de algunos colectivos sociales no bien considerados, por lo que se opta por una táctica más suave de exclusión: no dar la palabra a los miembros de estos colectivos. Contabilicemos la enorme cantidad de textos escritos por occidentales sobre culturas ajenas, sobre «ellos», presentes en las librerías españolas o en las columnas de opinión de los medios de comunicación, y comparémosla con los de autoría árabe. El resultado es obvio, quienes interpretan la realidad, quienes hablan por los «otros» son los «nuestros».

Asimismo, en el mundo de hoy, dado el gran desarrollo de las comunicaciones, que hace más accesibles textos y alocuciones originarios de cualquier parte del planeta, otro procedimiento de exclusión es el de vigilar y censurar quienes pueden hablar y ser oídos. Supervisar y censurar las fuentes informativas, reduciendo al silencio o manipulando a quien contradiga los discursos discriminatorios dominantes, o, también, amplificando exageradamente a quienes de «los otros» coinciden con «nuestras» concepciones dominantes. Así, es más fácil tener acceso a las informaciones de personas de religión musulmana que se muestren críticas con sus gobiernos y políticas, que a quienes de esas creencias contradicen las ideas hegemónicas de los grandes medios de comunicación occidentales. En general, los únicos miembros de los colectivos etiquetados como «los otros» que tienen alguna probabilidad de hablar en los medios de comunicación de masas occidentales son quienes dicen lo que aquí gusta, quienes refuerzan las ideas estereotipadas dominantes, las presuposiciones compartidas.

Los otros son interpretados y, muy difícilmente, pueden defenderse cuando son malinterpretados. Algo que, además, va contra aprendizajes que, más o menos, una gran parte de la población ha adquirido en esta época, en la que los viajes son más frecuentes. Conviene tener en cuenta lo difícil que es para cualquier persona que visita otro país interpretar gran cantidad de conductas, costumbres y rutinas que son idiosincrásicas de las personas nativas. Obviamente, pasaremos muchos más apuros si, además, tales comportamientos son realizados por personas de colectivos marginados que los imaginarios dominantes definen como hostiles. Ser consciente de este tipo de fenómenos debería bastar para exigir una mayor presencia de esas voces tradicionalmente silenciadas en los medios de comunicación occidentales y, obviamente, en los materiales curriculares.

Sin embargo, en los libros de texto que circulan en las instituciones escolares del Estado Español, las voces y representaciones de los «otros», son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota.

Culturas silenciadas

Este tipo de estrategias de omisión es aquél al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad mono-cultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad.

La inmensa mayoría de los libros de texto, todavía en la actualidad, siguen incorporando una filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas (véase Cuadro I). Difícilmente en los contenidos de tales materiales curriculares podremos encontrar información sobre temas como la historia y la vida cotidiana de las mujeres, sus ámbitos de discriminación (el trabajo doméstico, la maternidad y el cuidado de la prole, la violencia contra las mujeres, la precarización laboral, el «techo de cristal», la prostitución), o el análisis de la historia de la infancia, y de lo que significa en nuestro mundo ser niñas, niños y adolescentes. Tampoco se presta atención a las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, o a las personas ancianas y enfermas, y menos aún a las culturas gays, lesbianas y transexual, o a quienes viven en estructuras familiares diferentes a la tradicional. Asimismo no acostumbran a reflejar las condiciones de vida de las personas en situación de desempleo y en estado de pobreza, de las personas asalariadas con bajos salarios y soportando pésimas condiciones de trabajo. No se analizan las situaciones de la gente

que vive en los núcleos rurales de la agricultura y de la pesca. Las etnias oprimidas no aparecen, ni las culturas de las naciones colonizadas, así como tampoco todo el mundo de las personas inmigrantes y las situaciones de injusticia a las que suelen verse sometidas. Las concepciones dominantes acerca del ser humano y del mundo son las derivadas de la religión católica o coherentes con esta cosmovisión (Torres, J., 2006, cap. IV).

CUADRO I. Cultura escolar: voces presentes y voces ausentes

CULTURA ESCOLAR	
Voces Presentes	Voces Ausentes
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas minusválidas físicas y/o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gays, lesbianas y transexuales
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y la pobreza
Mundo urbano	Mundo rural y mannero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer mundo occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Incluso cuando algunos de estos colectivos tradicionalmente silenciados, como fruto de sus resistencias y luchas sociales, aparecen como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, de ciencia, de tecnología, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con explicaciones y valoraciones que dejen patente cierta forma de ineptitud natural o inferioridad en sus producciones. Algo que, por ejemplo, acostumbra a suceder con la utilización del calificativo «cultura popular», que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, la cultura, a secas, sin calificativos, o, lo que es lo mismo, la cultura oficial y valiosa dado que es la reconocida por los grupos hegemónicos de poder como modelo y, asimismo, es convertida en foco de atención. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas lanzadas y proclamadas desde los espacios oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currículos escolares y la que aparece con auténticas posibilidades de abrir las puertas en el mercado de trabajo en las actuales sociedades neoliberales y conservadoras. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones producidos por determinados colectivos «sin poder», y que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria.

Desconexión

En esta opción metodológica se pueden detectar dos modalidades:

«El día de...»

Desde una perspectiva histórica, esta es una de las modalidades más habituales de trabajo de los temas transversales del currículum y, en general, de los problemas sociales y fenómenos culturales más próximos al alumnado que no suelen aparecer contemplados en los libros de texto, ni, de un modo visible, en el currículum oficial legislado.

Consiste en trabajar esporádicamente, por ejemplo, un determinado día del año, temas como las formas que adopta la opresión de las mujeres («el día de la mujer»), la lucha contra los prejuicios racistas («el día de la Hispanidad»), o dedicarse a reflexionar sobre la clase trabajadora («el día de la clase obrera»), investigar acerca de la contaminación («el día del árbol»), las guerras («el día de la paz»), los idiomas oprimidos («el día de las letras gallegas»), los derechos y deberes cívicos («el día de la Constitución»), etc.

Las situaciones sociales más conflictivas, abusivas y cotidianamente silenciadas pasan a convertirse en el foco de atención de las materias y actividades escolares en ese día concreto. El resto del año permanecen silenciadas, cuando no son directa o implícitamente tergiversadas y legitimadas. Estos temas más interdisciplinarios y con mayores posibilidades de resultar relevantes y significativos para el alumnado se trabajan, normalmente, como paréntesis en el proyecto educativo, o sea, de una manera que chicas y chicos no suelen ver vinculada a los programas, ni a las tareas que realmente cuentan en el momento de las evaluaciones. Esos días señalados acostumbran a vivirse como períodos de relajo en el ritmo de trabajo escolar.

No obstante, es preciso subrayar que esta estrategia fue una importante iniciativa creada por el profesorado más progresista e innovador para introducir en el aula temas socialmente fundamentales, pero que hasta ese momento no se consideraban como foco de atención por las instituciones escolares. En la actualidad, como es obvio, resultan claramente insuficientes.

Compartimentación en asignaturas

Una de las formas típicas de organización y sistematización de los contenidos que se estudian es compartimentándolos en asignaturas, pero que dificulta la verdadera comprensión de la realidad y, por consiguiente, de las situaciones y problemas sociales, culturales, políticos y religiosos. En este modelo de diseño y desarrollo curricular, las

informaciones con las que se enfrenta el alumnado están parceladas en asignaturas incomunicadas entre sí.

Los bloques temáticos de los que se componen las materias que se imparten en las aulas, y que, a su vez, acostumbran a ser el reflejo de los contenidos obligatorios que legislan tanto el Gobierno del Estado, como las correspondientes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, no facilitan la creación de situaciones de aprendizaje relevante y significativo para el alumnado. Este fue el argumento decisivo en el que se apoyó el Gobierno de Felipe González para incorporar la educación transversal en la LOGSE. Mas, dado que no hubo una política decidida para fortalecer en la práctica esta modalidad de trabajo transversal, acabó por imponerse el tradicionalismo curricular, o sea, la compartimentación en asignaturas.

Las leyes posteriores marcarán un cambio en esta línea de fomento de una educación más interdisciplinar e integrada, y una buena prueba de ello es que ya apenas contemplan esta filosofía. Así, por ejemplo, la vigente Ley Orgánica de Educación (2006), sólo recurre al término transversal en dos ocasiones:

- Una, en la introducción, cuando, al referirse a una de las novedades de la nueva Ley la Educación para la ciudadanía, dice que «esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores *con carácter transversal a todas las actividades escolares*.
- La otra, en el Artículo 121, referido al Proyecto Educativo, y donde se legisla que «el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el *tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas*.

En el momento presente, las políticas de gratuidad de los libros de texto por las que están apostando las distintas Administraciones Educativas del Estado Español no son precisamente una de las medidas que faciliten este trabajo interdisciplinar. Por el contrario, pienso que son una auténtica bomba de relojería contra la interdisciplinariedad y los proyectos curriculares integrados, dado que estos materiales curriculares están contruidos de modo disciplinar.

Las asignaturas, las disciplinas, disciplinan las miradas. En consecuencia, favorecen que únicamente se preste atención a los contenidos de la realidad que directa y visiblemente son su foco de atención. Cada especialista se convierte en un guerrero dispuesto a conquistar más poder y recursos para su materia. Algo que se puede comprobar con facilidad cuando observamos en los claustros cómo cada departamento demanda más horas de docencia para sus asignaturas, más recursos, y mayor reconocimiento, sin que importe en qué medida otros departamentos y disciplinas deberían cobrar mayor peso.

Tergiversación

Esta es una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico.

En la realidad que construyen los distintos libros de texto y materiales curriculares con los que se trabaja en las aulas, es muy probable que los actores y actrices se presenten dibujados selectivamente. Cuando no se puede silenciar lo diferente y minoritario, la opción conservadora y discriminadora es optar por argumentar su inferioridad o, incluso, convertirlo en algo esperpéntico. Esta estrategia caracterizó las explicaciones racistas, sexistas, clasistas y homófobas a lo largo de la historia de las instituciones escolares.

Esta opción de recurrir a textos tergiversados es difícil de contrarrestar, pues va a chocar con el «sentido común» de la mayoría de la población. Tal «sentido común» es el resultado de los numerosos procesos educativos, intencionados e impremeditados, a los que nos vimos sometidos hasta el momento presente, pero en los que los poderes dominantes marcan la dirección.

Una de las peculiaridades del sentido común fruto de las ideologías dominantes es la construcción de categorías de valoración muy estereotipadas, que se caracterizan, especialmente, por ser de corte dicotómico: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos los listos, ellos los torpes; nosotros representamos la modernidad, ellos lo retrógrado, lo reaccionario; nosotros somos los pacíficos, ellos los violentos, etc.

Una educación verdaderamente emancipadora tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como los subterfugios a través de los que se vienen

construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestro sentido común, y, lo que es peor, la ciencia que se vende como neutral y objetiva. Los prejuicios y estereotipos «pueden manifestarse en todos los niveles discursivos, como en la elección de los tópicos, la manera en que los participantes del discurso son representados, los medios sintácticos de enfatizar y des-enfatizar la agencia y responsabilidad por las buenas y malas acciones, las metáforas y, en general, en el modo en que nuestras cosas buenas y sus cosas malas están resaltadas o atenuadas» (Dijk, T., 2005, p. 18).

A estas alturas de la historia, en este siglo de las comunicaciones, no debemos ignorar que es muy posible que se encuentren en nuestras aulas estudiantes que, en su período de escolarización anterior, en su país de origen, hayan estudiado una versión de un determinado fenómeno histórico, científico o artístico con interpretaciones y valoraciones distintas a las que en el momento presente aquí les ofrecemos. Pensemos, por ejemplo, en el análisis y valoración de muchos acontecimientos históricos y artísticos en un aula británica, sueca, árabe, sudafricana, latinoamericana o del Estado Español. Las discrepancias en el análisis y la apreciación de muchos de esos fenómenos deberían servir para repensar tanto las fuentes informativas que maneja el alumnado, como las tareas escolares que con ellas debe llevar a cabo.

No debemos ignorar que la explicación de la realidad desde parámetros coloniales fue algo que sirvió para convencer a la población de la «justicia» de las invasiones y las expoliaciones, y que, por ello, tanto las instituciones de investigación, como las educativas desempeñaron un papel fundamental en estos hechos.

Martin Bernal, profesor de la Universidad de Oxford con sus investigaciones divulgadas en su obra, *Atenea Negra* (1993) logró aportar valiosas y contundentes pruebas acerca del mito de Europa como heredera de las culturas clásicas de Roma y Grecia, de la aparición de lo que se denomina el euro-centrismo. Mito, que llega hasta nuestros días, y que se construyó a lo largo del siglo XVIII y, fundamentalmente, durante el XIX como estrategia decisiva para silenciar y minusvalorar las aportaciones de las culturas africanas y asiáticas. Fue para ello decisivo el borrar las aportaciones y préstamos culturales de Egipto y Oriente Medio durante el segundo milenio antes de Cristo, y, concretamente, en el período que va del 2100 al 1100 antes de Cristo.

Es la herencia griega, convertida en heleno-manía, la que ayudaría a explicar la supremacía de la raza aria. Diversas ciencias van a ofrecer la base científica a esta teoría, pero me interesa subrayar el papel que desempeñó una rama del conocimiento que, normalmente, se considera al margen de intereses políticos y, por lo tanto, una ciencia «neutral»: la filología. El descubrimiento de la familia de lenguas indoeuropeas llevó inmediatamente a considerar a sus hablantes como una «raza», la indoeuropea o

aria. Para ello, se hizo indispensable explicar que el griego era también una lengua indoeuropea.

Los países europeos, a medida que el euro-centrismo iba conformándose como «sentido común», se negaron a verse como deudores de los países que colonizaron y que expropiaron tan cruelmente. Su auto-percepciones son las de pueblos que se comportaron generosamente con los colonizados, «llevándoles» y regalándoles su legado cultural, conduciéndose con enorme generosidad y justicia, educándolos, etc. (Paraskeva, J., 2006).

Todos los ámbitos de la investigación científica, social y filosófica, son susceptibles de manipulación, dado que los intereses intelectuales, los marcos teóricos y las metodologías de investigación tienen como meta hacer frente a problemas sociales que surgen en contextos políticos y momentos históricos específicos. Siempre, desde las estructuras de poder, se trató de condicionar la producción y orientación del conocimiento. Así, por ejemplo, cualquier historia de la ciencia en el siglo XX nos puede ofrecer datos muy contundentes acerca de la utilización e, incluso, de la manipulación y falsificación de datos supuestamente científicos, para facilitar determinadas medidas políticas y sociales. Una mínima historia del nazismo serviría para ofrecernos numerosos datos acerca del papel que desempeñaron en su consolidación áreas de conocimiento de prestigio como la medicina, psiquiatría, antropología, biología, química, física, arqueología, filología, etc. Profesionales de prestigio de estos ámbitos con posiciones de poder en instituciones universitarias y de investigación, así como vinculados a oficinas gubernamentales encargadas de determinar políticas oficiales de sanidad y salud, desempeñaron un papel decisivo en la construcción y reformulación de teorías científicas que ayudarían a los políticos del momento a desarrollar, por ejemplo, conceptos como el de germanidad y el de la supremacía de la raza aria. Como pone de manifiesto Mark Walker, la mayoría de los miembros de la comunidad científica alemana establecieron «un pacto fáustico con el nacionalsocialismo, obteniendo apoyo económico y material, reconocimiento oficial y la ilusión de independencia profesional a cambio de un apoyo consciente o inconsciente a las políticas nacionalsocialistas que culminaron en la guerra, la violación de Europa y el genocidio» (Cit. en Cornwell, J., 2005, p. 397).

Igualmente, es imprescindible no olvidar que el movimiento feminista dedicó muchísimo esfuerzo en demostrar el sexismo en la ciencia, las humanidades y las artes. Todavía es ofensivo el escaso número de mujeres de renombre recogido en los libros de historia de la ciencia y, obviamente, en los de libros de texto de todas las materias, pero, muy especialmente, en los de ciencias y tecnología. Lo cual no quiere

decir que las mujeres no hubieran aportado nada en el pasado en tales ámbitos del saber, sino que permanecen silenciadas, tal y como demuestran numerosas investigaciones llevadas a cabo por mujeres en estas dos últimas décadas (Solsona, N., 1997).

Es necesario, por tanto, recuperar estas parcelas de la memoria y reescribir los diversos campos del conocimiento incorporando sus aportaciones, pero, además, subrayar las diversas razones de su ocultación. Es preciso que el alumnado que educamos para un mundo que deseamos más justo y no discriminador pueda analizar críticamente a lo largo de su proceso formativo las barreras que, en unos casos, impedirían y, en otros, dificultaban la participación de las mujeres en las comunidades científicas y, por tanto, en el desarrollo de la investigación. Esta es una de las estrategias que facilitarán que, en el futuro, semejantes tergiversaciones en el conocimiento y en sus aplicaciones no tengan cabida.

Si manipulaciones y tergiversaciones de este calibre tienen lugar en el seno de las instituciones universitarias y centros de investigación, obviamente los libros de texto que vehiculizan el conocimiento oficial en los demás niveles del sistema educativo reproducirán afirmaciones y discursos muy semejantes. Son numerosas las mentiras históricas que todavía en el presente aparecen en las páginas de los libros de texto y que, por tanto, se convierten en informaciones que, muy probablemente, van a agredir a estudiantes concretos que se encuentran en nuestras aulas. Pensemos, a modo de ejemplo, en todas las informaciones que se suelen incorporar en los manuales escolares españoles de ciencias sociales para estudiar el «descubrimiento de América». Si las comparamos con las de otros materiales curriculares desarrollados por los especialistas de esos países, seguramente nos veríamos sorprendidos con un buen número de informaciones que aquí se silencian o aparecen tergiversadas.

Naturalización

En las actuales sociedades de la información y de las comunicaciones, es probable que esas realidades silenciadas no puedan esconderse con facilidad, por lo que la opción más usual es reelaborarlas y reinterpretarlas para presentarlas como culpables de sus propios problemas e, incluso, de los que ocasionan a otros grupos sociales mayoritarios y/o con mayor poder. Tratar de demostrar, primero, que sus conductas son incorrectas y, después, procurar explicar que éstas son consecuencia de condicionamientos innatos, del dominio de determinados genes (sobre los que los seres humanos no tienen posibilidades de control), de aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales, o que son el fruto de una voluntad de seguir aferrándose a alguna de sus tradi-

ciones «desfasadas», etc. En una palabra, se recurre a estrategias de *naturalización* de las situaciones de injusticia (Torres, J., 2007).

En momentos de fuerte auge del conservadurismo político, uno de los campos de conocimiento al que más se fuerza para realizar este tipo de naturalizaciones es a la biología. El siglo XX tiene a sus espaldas demasiadas políticas de *eugenesia científica* en la práctica totalidad de los países europeos más desarrollados económica y científicamente. Pero este tipo de prácticas no desaparece tan fácilmente, sino que suele reaparecer, pero con nuevos ropajes. Un buen ejemplo de ello es el documental *Why Men don't Iron* «Por qué los hombres no planchan», producido, en 1998, por Jim MEYER para el canal británico de televisión «Channel Four» y que, en el Estado Español, divulgó Canal Plus a través de la cadena Documanía (Torres, J., 2007, 176-178). El documental en el que, sirviéndose de entrevistas a diversos especialistas, de imágenes escaneadas del cerebro, de análisis clínicos, etc. se va a tratar de demostrar cómo nos condicionan las diferencias biológicas atribuibles al sexo. Los hombres y mujeres tendríamos una distinta estructura cerebral, fruto de la importancia de determinadas hormonas y de la red neuronal que éstas contribuyen a construir, lo que explicaría las diferentes opciones laborales por las que hombres y mujeres apostaríamos. O sea, es la biología la ciencia que mejor explicaría que no existe sexismo en la distribución y desempeño de los distintos puestos de trabajo en nuestras sociedades, sino que tal peculiaridad en su distribución es algo natural, respetuosa con nuestra naturaleza humana.

Como muy acertadamente subraya Sandra Harding:

las investigaciones recientes en biología, historia, antropología y psicología convergen para hacer totalmente inaceptables los supuestos de que el género y la sexualidad humanos identidades, conductas, roles y deseos están determinados por las diferencias sexuales necesarias para la reproducción. Beauvoir señala que las mujeres se hacen, no nacen; la bibliografía posterior muestra que no sólo las mujeres, sino también los hombres están socialmente contruidos (Harding, S., 1996, p. 117).

Una proclama biologicista muy semejante aparece también en el libro *La libertad de elección en educación* de Francisco López Rupérez (1995, p. 175). En él, podemos leer argumentaciones como la siguiente: «Sin entrar a discutir el detalle de su proporción, los factores de naturaleza genética constituyen la primera, en el tiempo, de las causas de la diversidad ante el rendimiento escolar y, por extensión, ante el hecho

educativo», pero, a continuación declara: «No ha podido aportarse hasta el momento una refutación decisiva a la tesis de la existencia de una cierta dependencia biológica del talento». El autor asume que tiene certezas, pero no le importa si están o no confirmadas por el desarrollo de la ciencia actual.

Si no se producen y promueven otros discursos y otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en asignaturas y temas muy concretos en los que se dificulta su aplicación a la realidad, entonces lo que se generará es la naturalización del discurso racista, sexista, clasista y de los estereotipos que las ideologías dominantes ponen en circulación. Esas visiones discriminadoras de la realidad aparecen ante los ojos del alumnado como naturales, objetivas, lógicas, como las únicas existentes, y serán las que conformen y representen el denominado «sentido común». Estamos, así, ante estrategias de manipulación que funcionan cual fábricas de elaboración de consentimiento o, más en concreto, como herramientas que permiten conseguir del alumnado un «consentimiento sin consentimiento» (Chomsky, N. y Herman, E. 1990). Mediante la deformación, la manipulación y el silencio acerca de determinados datos y situaciones se trata de construir una historia y una ciencia a la medida, o sea, una ciencia racista, sexista, clasista y homófoba.

«Psicologización»

Una de las formas más sofisticadas de tergiversación en la que, en la actualidad, también se acostumbra a caer con demasiada frecuencia, es lo que podemos denominar como la «*psicologización*» de los *problemas sexistas, raciales y sociales*. O sea, tratar de buscar la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tienen como centro de estudio a la persona individualmente considerada o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales. Así, todavía no hace mucho tiempo, se trataba de justificar que la marginalidad de la población negra se debía a que cada uno de los integrantes de esta raza tenía una dotación genética más deficitaria y/o un menor Cociente Intelectual que los de raza blanca. En estas formas de tergiversación, nunca se llega a prestar atención a las verdaderas relaciones y estructuras de poder causantes de esas situaciones de marginalidad: se ignoran las condiciones políticas, económicas, culturales, militares y religiosas en las que se fundamentan esas situaciones de esa opresión.

No olvidemos que incluso hubo quien pretendió atacar la validez del marxismo recurriendo a la psicología. Así, Richard Herrnstein, en 1971, publicó un trabajo «IQ», en *The Atlantic Monthly*, que trataba de demostrar que el pensamiento de Karl Marx

y Friedrich Engels, proclamado en el *Manifiesto Comunista*, no concordaba con los descubrimientos de la psicología. El argumento de Richard Herrnstein, en aquel momento profesor de psicología y jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard, se basaba en el siguiente silogismo:

1. Si las diferencias de aptitud mental se heredan, y
2. si el éxito social requiere esas aptitudes, y
3. si los ingresos y el prestigio dependen del éxito,
4. entonces el *status* social (que reflejan los ingresos y el prestigio) estará basado en cierta medida en las diferencias heredadas que se dan entre la gente (Cit. en EYSENCK, Hans, 1987, p. 163).

Este mismo autor gozará de gran impacto mediático a raíz de otro alegato clasista y, especialmente, racista de enorme impacto en la década de los noventa, la publicación de *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life* (1994), escrito conjuntamente con Charles Murray.

La tesis central que defienden es que hay diferencias genéticas mensurables en los niveles de inteligencia de las diferentes razas. Con lo cual tratarían de justificar que en EEUU, pero es algo que sería extensible a cualquier otro país, no existe discriminación por el hecho de que los principales puestos de trabajo estén desempeñados por personas blancas anglófonas. Estamos ante un intento más de demostrar que el racismo es una invención de la izquierda, ya que la actual estructuración de la sociedad no es más que el fruto de la herencia intelectual y genética de las personas que la componen, y no una consecuencia de los modos de los que nos dotamos para organizar las distintas sociedades.

Richard J. Herrnstein y Charles Murray tienen muy claro que

el Cociente Intelectual es heredable. El estado del conocimiento no permite una estimación precisa, pero después de medio siglo de trabajo, ahora contamos con centenares de estudios empíricos y teóricos, que posibilitan una conclusión certera: que el componente genético del Cociente Intelectual es improbable que sea más pequeño del 40 por ciento o más alto del 80 por ciento... Pero para los propósitos de esta obra, nosotros adoptaremos una estimación del 60 por ciento de heredabilidad (Ibídem, p. 105).

Estos autores sostienen que el Cociente Intelectual de la población negra es, por término medio, 15 puntos inferior al de la blanca. Algo que demostrarían los resulta-

dos de la aplicación de un sinnúmero de baterías de tests destinadas a medir la inteligencia. Pero lo que este y otros estudios semejantes dejan sin tomar en consideración son las condiciones de vida de estas personas de raza negra que puntúan tan bajo: cómo les afecta el hecho de vivir en barriadas degradadas, en hogares sin unas mínimas condiciones de habitabilidad y salubridad, y en el seno de familias en situaciones de pobreza, el asistir a colegios que no reúnen unas mínimas condiciones para ofertar una educación de calidad, el verse objeto de toda clase de expectativas negativas, el ser cacheadas continuamente por la policía y repudiadas por los integrantes de aquella población que se considera «digna», etc.

Este tipo de divulgaciones pseudocientíficas son las que están en la base de las imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a colectivos sociales, de género y étnicos diferentes. Conforman las imágenes que funcionan en el inconsciente colectivo como explicaciones justificativas de las situaciones de marginalidad.

La obsesión de esta modalidad de psicología conservadora sería la de tratar de demostrar que la actual estratificación de la sociedad, el éxito socioeconómico, el fracaso escolar, al igual que las patologías sociales, son consecuencia de la dotación genética intelectual, eximiendo a cualquier estructura social de responsabilidades. En consecuencia, todo intento de tratar de compensar las desigualdades estaría abocado al fracaso, pues no podríamos ir *contra natura*.

El éxito y las posibilidades de promoción son vistas como actos de competitividad entre personas que, mediante el esfuerzo individual y sus capacidades naturales innatas, logran méritos con los que concursar y demandar acceso a privilegios sociales de manera también individual. En general, podemos decir que recobran valor las posiciones teóricas y políticas que propugnan la primacía de las elecciones personales y de la movilidad social individual, dejando sin consideración las condiciones estructurales que llevan al fracaso social y, lógicamente, escolar, a aquellos grupos sociales más alejados de los resortes de poder.

Otro ejemplo de reduccionismo psicologista fue el recurso a un *constructivismo individualista* en el que cayó buena parte de la divulgación que se hizo de esta filosofía a raíz de que la LOGSE lo legitimara como la clave de las innovaciones educativas, de la reforma educativa. Difusión que se hizo con frases-eslóganes que afirmaban que las personas construyen conocimientos, pero en lo que prácticamente nunca se centraba la reflexión es en interrogantes primordiales como: ¿Qué tipo de contenidos? ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿En qué condiciones? ¿Con qué finalidades? ¿Al servicio de quién? ¿Promovidos por quién? Es alrededor de interrogantes semejantes a estos en los que los silencios del discurso constructivista «oficial» resultaban muy llamativos.

Paternalismo/pseudo-tolerancia

Los análisis paternalistas tienen como sustrato *visiones jerárquicas, de «superioridad»* de unas culturas y realidades sobre otras. Algo que se deja ver en muchas aulas cuando se presenta a los pueblos y culturas oprimidas poniendo el énfasis en sus déficits contemplándolos, por ejemplo, como muy pobres, incapaces de salir adelante por sí mismos, y a nosotros como sus salvadores y redentores. Así, los ocho siglos de presencia árabe, de la cultura islámica, en la península, desde principios del siglo VIII hasta 1492, son denominados en la historiografía tradicional, y así lo solían reproducir los libros de texto hasta no hace mucho tiempo, como el período de las «guerras de Reconquista». Mientras que nuestras invasiones coloniales en África se dulcifican con otro tipo de lenguaje y tratamiento, como, por ejemplo, denominando como «Protectorado español de Marruecos» a la situación de ocupación colonial de aquellos territorios.

Este sesgo paternalista es el que explica, por ejemplo, que, en los libros de texto, no aparezcan autopistas colapsadas por el tráfico en la representación de los países africanos, que no se informe de rascacielos, grandes hospitales, personalidades de prestigio en el campo de la ciencia y de la tecnología, etc. Se les trata de comunidades incultas, ignorantes y atrasadas, ya que el rasero de medida es siempre el que establecen los grupos dominantes y colonizadores. No se subrayan los procesos de explotación y explotación a los que fueron y están sometidos, las dinámicas de colonización que se emplearon para alterar sus formas de vida y sus valores, e imponerles el idioma de la metrópolis, y, de este modo, facilitar que fueran dominados. En esta clase de trabajo curricular, es usual escuchar palabras como «donativos», «sacrificio», «caridad» para con los pueblos del tercer mundo, mientras que otras como «justicia», «solidaridad» e «igualdad» apenas tienen cabida.

En este tipo de planteamientos se acostumbra a insistir en la negación del racismo: «nosotros no somos racistas», sino todo lo contrario.

Tratamiento Benetton

Una de las estrategias características de este tipo de intervención la visibiliza muy bien el modelo publicitario que utiliza la empresa multinacional *Benetton* (Giroux, H., 1996). Modelo en el que se opta por contemplar imágenes acerca de las «diferencias», de las injusticias y los problemas sociales, como el sida, el racismo, la pobreza, etc... pero despolitizándolas y releyéndolas dentro de un nuevo escenario de colores, armonía y paz mundial. Algo inexistente en la realidad. En este marco, cuando se

recurre a representar grandes tragedias sociales se hace de modo sensacionalista, optando por alternativas que producen «compasión» y «pena» a título individual, y llegan a convertir a quienes contemplan esas imágenes en «voyeurs». Algo que podemos constatar cuando vemos como ciertos póster y cuadros que representan grandes tragedias humanas son utilizados, en muchos momentos, exclusivamente como algo decorativo: la pobreza y la mirada de las personas desvalidas pueden llegar a ser vistas sólo desde el punto de vista estético, dejando de lado un análisis político de mayor calado. No es fácil que la observación de tales fotografías o ilustraciones lleve a efectuar, automáticamente, análisis más profundos y reales de los significados de las situaciones en ellas representados, lo que, por lo tanto, dificulta su solución. No olvidemos cómo se celebran en muchos centros de enseñanza efemérides como «el día de la Paz»: «liberando» palomas, realizando juegos que para nada obligan a reflexiones de importancia sobre las razones de los conflictos más violentos del momento, prometiendo que todos se van a llevar bien entre sí, olvidando las peleas, pintando palomas de la paz, etc.

La información presentada se caracteriza por una notable descontextualización; no facilita, ni promueve que se problematice sobre las causas estructurales de las situaciones que pretenden denunciar. Por el contrario, se vuelve a contextualizar en el ámbito emocional de cada persona y, de este modo, provoca el sentimentalismo del espectador, al que se le hace ver que tiene suerte de vivir como vive y donde vive. En consecuencia, es fácil que, para la mayoría de los observadores y observadoras de esas, en numerosas ocasiones, impactantes y dramáticas imágenes, las soluciones se circunscriban a medidas asistenciales: donativos personales.

De esta manera, lo que se hace es seguir reproduciendo un modelo asistencialista, cuando no se continúa considerando la pobreza como algo inevitable y que siempre deberá acompañarnos en este planeta.

«Infantilización»

En las intervenciones educativas, suele caerse en este sesgo de dos maneras:

«Waltdisneyzación»

Esta estrategia es la consecuencia de la idea, sostenida por muchas personas adultas, de que hay que preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, y mantenerlo en una especie de limbo o paraíso artificial. Esto es

lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto, en especial, de los de Educación Infantil y Primaria.

Es muy preocupante el avance de una especie de «Walt Disneyzación» de la vida y de la cultura escolar (Giroux, H., 1996), en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social son presentadas a los niños y niñas, de la mano de seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos y, por tanto, suelen acabar reducidas a un conjunto de descripciones caricaturescas y almibaradas del mundo en el que viven. La mayoría de los libros de texto abusan demasiado de este tipo de imágenes e información.

El implícito que explica este sesgo en los materiales curriculares sería el que, al ir dirigidos a niñas y niños, no deberían reflejar la vida real tal y como es, que es conveniente mantenerles unos años más en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y cómics más «cursis» hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto, sin desfiguraciones cursis. Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaba convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura de ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie.

Currículum de turistas

Este tipo de «infantilización» es lo que explica mucho del trabajo que se realiza, aunque con la mejor intención por parte del profesorado, en bastantes centros escolares cuando el estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios se realiza con gran superficialidad y banalidad, cayendo en una especie de *currículum de turistas*. O sea, tratando las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje.

En esta misma línea, una estrategia «infantilizadora» muy frecuente en la actualidad en la inmensa mayoría de los libros de texto es la de recurrir a presentar las culturas diferentes, las minoritarias, *recurriendo a dibujos* semejantes a los que se utilizan en las series de televisión de dibujos animados o en los libros de cómic. Estrategia con la que se favorece que tales situaciones así representadas y que, es muy probable, que en la intención de sus creadores tuvieran propósitos reivindicativos y ejemplificantes, sigan considerándose poco habituales, esporádicas, extrañas o, incluso, irreales.

Así, suele ser habitual que las personas de otras razas aparezcan únicamente dibujadas y, algo que no debemos pasar por alto, perpetuando los estereotipos dominantes por ejemplo, viviendo en situación de pobreza, en chozas, en núcleos rurales con calles sin asfaltar, o en medio de una naturaleza bucólica y salvaje. Un tratamiento semejante lo podemos ver cuando se representan situaciones en las que los hombres realizan trabajos domésticos o se dedican al cuidado de sus hijas e hijos. Los dibujos, y no las fotografías, son las imágenes con las que se suelen tratar tales conductas. Sin embargo, no deberíamos olvidar que las niñas y niños saben que los dibujos son sólo eso, dibujos. Nadie tuerce la cara viendo los dibujos animados de un ratón y un gato que se golpean y se hacen mil y una trastadas, o viendo a Popeye dar y recibir guantazos, pero ¿interpretamos del mismo modo ese tipo de conductas cuando son reproducidas como fotos en un periódico, o como imágenes reales en un telediario o, incluso, en una película?

Recurrir a la «infantilización» es una manera de no enfrentar al alumnado con la diversidad, y con sus verdaderos significados y consecuencias.

Como realidad ajena o extraña

Las situaciones sociales cotidianamente silenciadas y que, en general, se plantean como cuestiones discutibles y difíciles las culturas silenciadas, las discriminaciones de clase social, género, de edad, etc. pasan a ser contempladas, pero desde perspectivas de lejanía, como algo que no tiene que ver con nosotros; como algo extraño, exótico o, incluso, problemático, pero sin solución. En esta opción metodológica se enfatizan las diferencias, aquellas características que nos separan, hace aparecer como raras e insólitas, y se ocultan las semejanzas, los comportamientos e ideales que nos igualan, lo que tenemos en común.

Cualquier estudiante que sólo accediera a informaciones sobre países africanos mediante los libros de texto nunca podría imaginarse que allí hay casas semejantes a las nuestras, carreteras asfaltadas y autopistas, rascacielos, centros comerciales, etc.; que sus habitantes comparten con nosotros aficiones culturales; y que luchan organizados en partidos políticos, sindicatos y asociaciones diversas por ideales semejantes a los de la población de los países más desarrollados. Las escasísimas fotos y dibujos de África en los libros de texto acostumbran a convertir en visible lo que es coherente con los discursos hegemónicos estereotipados y racistas que inciden en la pobreza, la miseria, el subdesarrollo, la violencia instintiva de esos pueblos, la incultura, el primitivismo, el machismo, etc.

Las situaciones conflictivas en las que aparezcan implicadas personas del país receptor con inmigrantes de culturas minusvaloradas se tratan de minimizar o, incluso, de negar,

con el fin de que no afloren los aspectos racistas. Y si no se puede, lo que se va a tratar de dejar claro de un modo explícito o implícitamente es que esos grupos sociales etiquetados negativamente son autónomos y responsables de su propia suerte. Así, son los «otros», «ellos» quienes no se quieren integrar, «nosotros» no tenemos la culpa de su situación.

En la actualidad, dado que la sociedad es cada vez más sensible a las situaciones de discriminación y marginación, esta estrategia racista de culpabilización del «otro» suele dulcificarse sobre la base de ir intercalando, puntualmente, información positiva acerca de algunas personas concretas pertenecientes a esos colectivos, señalando alguna dimensión valiosa, pero de modo esporádico. Es algo que podemos observar en los periódicos e informativos de radio y televisión cuando, ocasionalmente, sacan a relucir alguna proeza de esas personas, generalmente en situaciones de ayuda a alguien de los «nuestros». Son noticias fortuitas que muy difícilmente alteran las líneas discursivas acerca de la «maldad» y la «criminalidad», por ejemplo, del Islam, que se reproducen diariamente.

En general, este tipo de situaciones, se acostumbran a contemplar haciendo hincapié en que nosotros no tenemos capacidad de incidir sobre ellas.

Este tipo de extrañeza es también la que explica el vicio del *Escepticismo normativo* que denuncia Martha Nussbaum (2005) a la hora de referirse a la educación multicultural errónea. Vicio consistente en que ciertas explicaciones de las culturas diferentes a la propia se agotan exclusivamente en la descripción de las formas de vida de esas culturas, pero dejando de lado todo juicio normativo acerca de su bondad o maldad. Esto es algo en lo que han caído ciertas posiciones bienintencionadas que están a favor de mayores cotas de tolerancia en las que se suele evitar, en todo momento, realizar juicios morales. El peligro de este tipo de *relativismo moral* es algo que perjudica incluso a muchos miembros de esas comunidades que están intentando luchar por el cumplimiento de los Derechos Humanos y que pretenden lograr mayores cotas de libertad en sus países y culturas. Es el caso, por ejemplo, de los colectivos de mujeres musulmanas que se oponen a las prácticas inmorales, criminales y machistas que muchos varones de su cultura profesan y defienden.

Presentismo/Sin historia

El trabajo curricular desde esta perspectiva, se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero sin dejar ver su evolución histórica y social. Así, por ejemplo, muy difícilmente en los libros de texto se deja ver la relación que puede existir entre el velo de las mujeres musulmanas y el que se exigía, hasta fechas muy

recientes, a las mujeres cristianas para entrar en las iglesias, asistir a los oficios religiosos o manifestar situaciones de luto o duelo.

No se deja patente que todas las culturas son fruto del mestizaje, que el esencialismo es el defecto o la estrategia de manipulación de la realidad consistente en presentar fotos fijas de la realidad. Es como mostrar un fotograma de una película, omitiendo todos los anteriores, que son los que permiten captar su significado real.

No se hace hincapié en la historicidad y condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento. Se silencian sus biografías, con lo cual se dificulta que el alumnado tome conciencia de la gran variedad de situaciones que influyen y explican tal construcción.

En esta modalidad de tratamiento de la información, no se incorpora la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio; a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. Algo que es de capital importancia en las actuales sociedades de la información y de cara a hacer consciente al alumnado de la provisionalidad del conocimiento y, por consiguiente, de la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En general, podemos decir que este tipo de tratamientos educativos contribuye a que el alumnado contemple sus realidades desde una pretendida despolitización y neutralidad, y sin prestar atención a los problemas de desigualdad política, económica y social de carácter estructural.

Este tipo de filosofías educativas es además coherente con el predominio de ideologías que propugnan que es conveniente no alterar el actual estado de cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque este es el mejor mundo de los posibles, bien porque cualquier otro modelo generaría aun más problemas. Estamos ante discursos con los que se pretende construir un tipo de personas que acepten como algo inevitable sus realidades, y que, normalmente, pueden llegar a limitarse en sus aspiraciones personales, puesto que asumen como mejor opción el «que me quede como estoy», pues, como diría alguna de esas leyes de Murphy que circulan entre la ciudadanía, «todo lo que tiene posibilidades de empeorar acabará haciéndolo».

Es también así como quienes ocupan puestos de responsabilidad en defensa del poder establecido tratan de frenar la conflictividad de las crisis en los mercados: procuran convencer a la población de que el desempleo que origina el capitalismo actual, las injusticias y la pobreza de este momento histórico, son algo normal, pero pasajero, en el camino hacia un mundo futuro de gran prosperidad.

Si no se producen y promueven otros discursos, otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en espacios y círculos muy reducidos,

entonces lo que se generará es una naturalización del discurso que circula. Esas visiones de la realidad que implícita y explícitamente se declaran a través de esos conceptos y discursos dominantes aparecerán como «naturales», como las únicas existentes y lógicas, y serán las que representen el denominado «sentido común».

Conviene, sin embargo, ser conscientes de que en todo proceso de naturalización y legitimación siempre hay grados, pues, en mayor o menor medida, hay otras concepciones rivalizando, de una manera más o meno exitosa. Es fácilmente constatable la existencia de una lucha por tratar de explicar la sociedad, el mundo, y por ofrecer argumentos que avalen esos modos de vivir y trabajar en él. Eso quiere decir que lo que denominamos como «sentido común» es, en gran medida, la consecuencia de una lucha de poder, de la confrontación de diferentes intereses, perspectivas y discursos ideológicos pero en la que las concepciones rivales perdieron la partida, o permanecen silenciadas, sin posibilidades de hacerse notar, todavía.

Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de opción, deja de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como lógica y natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, o sea, como lo que la mayoría de la población califica como «sentido común».

La curiosidad es la clave del pensar y, por tanto, es preciso reivindicar la no indiferencia ante el otro, impedir el olvido del otro. Hay que reivindicar un espacio en el que estar juntos, en el que pueda hacerse realidad *el derecho a la diferencia*, pero *nunca la diferencia de derechos*.

Educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Referencias bibliográficas

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España*. (2 Vols.). (Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/>)
- BARTON, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.

- BERNAL, M. (1993). *Atenea negra*. Barcelona: Crítica.
- BOURDIEU, P. (1999). *Post-scriptum*. En P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (557-559). Madrid: Akal.
- CHOMSKY, N. Y HERMAN, E. (1990). *Los guardianes de la libertad*. Barcelona: Crítica.
- CORNWELL, J. (2005). *Los científicos de Hitler*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T.A. (2005). Racismo, Discurso y Libros de Texto. *Potlatch*, 2 (Vol. 2), 15-37.
- GIROUX, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- GRAÑERAS, M. et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Colección CIDE, 133. Madrid: CIDE.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ RUPÉREZ, FR. (1995). *La libertad de elección en educación*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).
- NUSSBAUM, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- PARASKEVA, J. (2006). *Portugal Will Always Be an African Nation: A Calibanian Prosperity or a Prospering Caliban?* En D. MACEDO Y P. GOUNARI (Eds.), *The Globalization of Racism* (241-268). Boulder: Paradigm Publishers.
- SOLSONA I PAIRÓ, N. (1997). *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid: Talasa.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2004). *El contexto sociocultural de la enseñanza*. En J. GIMENO Y J. CARBONELL (Coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (39-53). Barcelona: CISS Praxis.
- (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. 5ª ed. Madrid: Morata.
- (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. 2ª ed. Madrid: Morata.

Dirección de contacto: Jurjo Torres Santomé. Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Campus de Elviña, s/n. 15071, A Coruña, España. E-mail: jurjo@udc.es