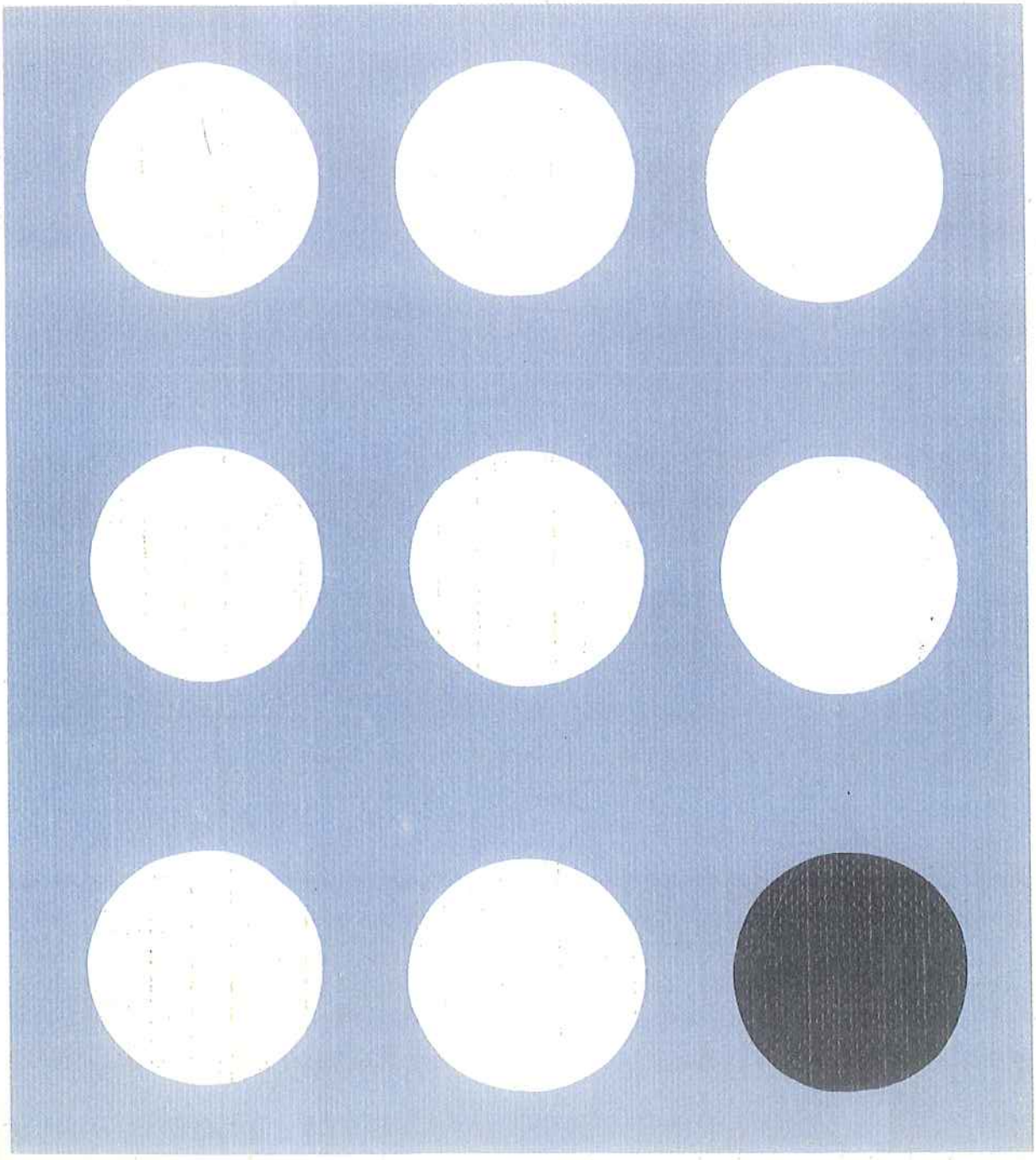
papel de prueba

Tomás Calvo Buezas

LOS RACISTAS SON LOS OTROS

Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares



SUMARIO

Págs.

Introducción

La importancia de los textos escolares en la creación de actitudes y valores 9

Capítulo 1

Gitanos en los textos escolares: no existen 15

Capítulo 2

Gitanos en el arte, literatura, cuentos y folklore 47

Capítulo 3

Otras minorías en España: Agotes, chuecas, negros y refugiados .. 69

Capítulo 4

Pueblos y culturas de España: La construcción de identidades 87

Capítulo 5

Los racistas son los otros 105

Capítulo 6

Los Derechos Humanos: aquí se proclaman y cumplen 137

Capítulo 7

El mal está fuera: hambre, pobreza, explotación y dictadura 169

Conclusiones

¿Alicia en el país de las maravillas? 195

Apéndice

Libros escolares examinados 205

INTRODUCCION

LA IMPORTANCIA DE LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA CREACION DE ACTITUDES Y VALORES

Los agentes que socializan a los niños y adolescentes en la creación de actitudes, positivas y negativas, para la *convivencia ciudadana* y para el respeto a otras culturas y minorías étnicas, son múltiples y variados. Deben particularmente señalarse, entre otro, a la familia, especialmente a los padres, la televisión, la pandilla de amigos, las instituciones religiosas y asociativas; pero *la escuela* sigue siendo un agente relevante y privilegiado en la socialización de actitudes, valores, estereotipos, imágenes, juicios y prejuicios en orden a conseguir una sana y abierta convivencia con gente de otros pueblos, culturas, religiones y razas.

Dentro de la escuela, los *textos escolares* pueden considerarse como un significativo botón de muestra para el análisis de la creación de posibles estereotipos negativos, o por el contrario del fomento de un talante humano, abierto y tolerante, que sabe respetar y valorar debidamente otras culturas y pueblos, distintos y extraños del propio. Los textos escolares pueden orientar a los niños y jóvenes hacia una personalidad pegada al campanario y cerrada por un fanático etnocentrismo, o por el contrario pueden fomentar un tipo de personalidad, que amando lo propio, esté abierto a otras culturas, considerándose también ciudadano del mundo. Estimulando los textos escolares en forma positiva esta visión pluralista y pacífica de la convivencia humana, es más fácil respetar la diversidad cultural y afirmar la igualdad fundamental humana, proclamando la exigencia de los *derechos humanos* para cualquier habitante del planeta.

Este respeto con otras etnias y culturas debiera especialmente cultivarse hacia todas las culturas y pueblos de España, tanto las culturas autonómicas territoriales, como otras *culturas minoritarias,* como es el caso del pueblo gitano.

Los escolares españoles cada vez encontrarán más a su lado, en la escuela y en los barrios, niños y jóvenes de minorías étnicas, como gitanos, árabes, marroquíes, africanos, asiáticos, latinoamericanos y otros. Si no se les enseña a convivir y respetarse los unos y los otros, cada vez irán creciendo los conflictos étnico-raciales. *Europa,* cada día está cambiando de color y está convirtiéndose en un *mosaico multi-étnico y pluricultural,* en un tapiz multicolor, donde se entrecruzan blancos y negros, budistas y cristianos, mahometanos y judíos, en un haz de interrelaciones múltiples. Y los niños y adolescentes españoles —los hombres del mañana— han de aprender desde pequeños a convivir juntos, respetuosos los unos y los otros con las diferencias de los extraños, creando una comunidad pacífica de igualdad humana y de diversidad cultural.

La escuela es una plataforma singular en la creación de actitudes para estimular ese talante abierto y empático con otras culturas. Y los textos escolares son un instrumento, entre otros, para apoyar esa orientación pedagógica. Por eso nuestro *objeto de investigación* ha sido analizar los textos escolares de Educación General Básica (EGB), Bachillerato (BUP) y Formación Profesional (FP), en orden a detectar las posibles actitudes positivas o negativas que puedan fomentar la tolerancia y el respeto a otros pueblos y minorías étnico-raciales, particularmente al pueblo gitano, con el fin de educar a los niños y adolescentes para una justa convivencia en una España democrática, según viene exigido por nuestra Constitución.

La *estrategia metodológica* seguida en la investigación ha sido la siguiente. Tras el estudio de todo el programa curricular exigido por el Ministerio de Educación y Ciencia para todo el territorio nacional en los niveles de EGB, BUP-COU y FP, preseleccionamos aquellas áreas, que pudieran relacionarse con temas o problemas que hicieran referencia a posibles valoraciones sobre otras culturas o sobre el fomento de ciertos estereotipos etnocéntricos. Especial atención se prestó a aquellas disciplinas donde se imparten referencias temáticas a la *Constitución Española,* particularmente a su primera parte de derechos y libertades. Hay que advertir que no existe en el curriculum escolar, de ningún nivel escolar, una disciplina, que «exclusiva y únicamente» trate de la Constitución, sino que ciertos temas relacionados con esta norma fundamental se incluyen en diversas áreas y disciplinas, como partes del Programa. Así dentro de la Educación General Básica, en *Ciencias Sociales* de 1.º a 8.º Curso existe una parte titulada «Educación Cívica», donde se plantean temas relacionados con la Constitución; en Bachillerato se contiene cierta temática constitucional dentro del pro-

grama de *Filosofía* (3.º) y *Geografía e Historia;* y en Formación Profesional dentro de *Formación Humanística* de 1.º y 2.º. Otras disciplinas *obligatorias* seleccionadas fueron las de *Lenguaje* (BUP), *Historia de las Civilizaciones* (BUP) e *Historia Universal* (COU).

Además de estas asignaturas obligatorias, seleccionamos textos de *Religión y Etica* en todos los niveles de EGB, BUP y FP, pues todos los alumnos han de elegir alguna de estas dos asignaturas en su carrera escolar. Por otra parte, en estas áreas se trata abundamentemente de problemas relacionados con nuestro estudio, como son los del racismo, pobreza, derechos humanos, discriminación e igualdad humana.

Otro bloque, no exhaustivo sino indicativo, que se ha elegido ha sido el de libros de *lectura, cuentos,* o *literatura complementaria.* Hemos revisado todos los libros y textos complementarios de lectura que hemos encontrado en las Bibliotecas o Centros Escolares, que trataban sobre la *Constitución Española* actual.

De cada una de las asignaturas obligatorias y de las optativas de Religión y Etica, hemos analizado *varias editoriales,* intentando tener un espectro muy amplio y representativo desde las editoriales consideradas como más progresistas a las más conservadoras. Cuando encontrábamos algún filón analítico interesante y crucial, analizábamos el máximo de textos de las más diversas editoriales. En el apéndice recogemos la lista pormenorizada de los libros examinados. Podemos resumir diciendo que han sido *218 libros,* con unas 48.853 páginas y unas 29.541 ilustraciones, perteneciendo 4 a Preescolar (Convivencia), 55 a EGB (Ciencias Sociales, Religión, Etica), 75 a BUP (Historia Universal), 30 a FP (Formación Humanística, Religión, Etica), y 47 a lecturas complementarias (Constitución para niños, cuentos, literatura).

Los *criterios,* seguidos en la elección de *material significativo* para nuestro posterior análisis, fueron los siguientes:

1. Seleccionar en los libros todas aquellas referencias explícitas, que fomenten, insinúen o desarrollen actitudes y juicios positivos o negativos hacia el respeto, la convivencia y la tolerancia con otros grupos humanos de distinta raza, religión, cultura o nacionalidad.

2. Seleccionar aquellas ilustraciones, que explícita y claramente manifiesten o desarrollen las actitudes antes indicadas.

3. Señalar las omisiones notoriamente significativas, por ejemplo el no citar a los gitanos en el tema del holocausto de los nazis.

4. Seleccionar aquellos textos donde explícitamente se cite a los siguientes grupos: gitanos y otras minorías étnicas en la España actual, emigrantes y refugiados residentes en España, valoración de las culturas indias a la llegada de los españoles a América, racismo antinegro y contra otras minorías en Europa y Norteamérica.

Todo el mateial significativo encontrado fue fotocopiado, debidamente fichado y codificado, seleccionándose definitivamente para su análisis *441 fichas o citas,* que se agruparon en torno a cinco grandes temas: Minorías étnicas en España (49 fichas), monorías étnicas y racismo en otros países (83 fichas), igualdad y derechos humanos (143 fichas), solidaridad y justicia con marginados y pobres (121 fichas), comparación de pueblos y culturas de España (45 fichas). Ahora vemos los resultados más significativos de nuestro estudio *.

* La presente obra ha contado con una eficaz ayuda, de la que quiero hacer constancia. *Agradezo* al Ministerio de Asuntos Sociales (Dirección General de Acción Social) y al Ilustre Colegio Nacional de Doctores y Licenciados la ayuda a la investigación y a la publicación. De igual modo a los Directores de Colegios, profesores y a mis alumnos, que posibilitaron o ayudaron en el trabajo. Principalmente quiero hacer público mi agradecimiento al profesor *José Martín Buenadicha,* quien en forma singular colaboró en la recolección y clasificación de los libros de textos escolares. Quiero también mostrar mi gratitud a la Asociación de *enseñantes Gitanos* y a la Consejería de Cultura y Educación de la *Generalitat Valenciana,* que mostraron interés por esta investigación.

CAPITULO 1

GITANOS EN LOS TEXTOS ESCOLARES: NO EXISTEN

Hagamos un recorrido por los 218 textos seleccionados, con sus 48.853 páginas y 29.541 ilustraciones, y vayamos primeramente tras la pesquisa de las referencias explícitas a «gitanos», mostrando las citas a ellos dedicadas, la amplitud con que tratan este tema, y lo que es más importante, la valoración que asignen al pueblo y a la cultura gitana.

Para exponer los resultados de nuestra búsqueda, vamos a utilizar una estrategia expositiva que combina dos criterios. Por una parte, seguimos el ascendente y largo caminar de nuestros estudiantes por los niveles de EGB, BUP-COU y FP; y por otra, vamos haciendo nuestro análisis por áreas y disciplinas, como son las Ciencias Sociales en EGB, Historia y Lengua en BUP y COU, Formación Humanística en FP, examinando en forma globalizadora los textos de Religión y Etica de todos los niveles escolares. Todos estos libros forman un total de 171, considerados como obligatorios e incluidos los de Religión y Etica, puesto que algunas de estas dos disciplinas ha de tomarse en el curriculum escolar. Posteriormente expondremos los resultados de nuestro estudio basado en los 47 libros de lectura complementaria, no obligatoria, como son los de literatura, cuentos, arte y los libros infantiles sobre la Constitución.

LOS GITANOS EN LOS TEXTOS DE EGB

Unicamentee hemos encontrado *3* referencias explícitas sobre los gitanos en los 59 textos de EGB analizados, unas líneas entre unas diez mil páginas; y tan sólo una ilustración entre las doce mil que contienen los libros seleccionados.

La primera vez, que nuestra búsqueda obtuvo resultado y vimos en letra impresa la palabra «gitano», tuvo lugar en un texto de *Ciencias Sociales,* titulado *Mira a tu alrededor* (Edelvives, Zaragoza, 1982, página 96), que corresponde al 4.º curso de EGB. En los textos de Preescolar y en los cursos anteriores no encontramos ninguna referencia.

La presente cita pertenece al área de «Formación Cívica», dentro de las Ciencias Sociales, y se enmarca en el tema de la residencia-pertenencia a un Municipio, contrastando los residentes con los nómadas, se utiliza un texto literario de García Márquez y un dibujo a plumilla (15 × 7 cm) con un gitano, que hace malabarismos con un imán, ante la mirada atónita de los mayores y el recelo miedoso de los pequeños. Para contextualizar la cita, transcribimos el contenido de toda la página.

> «*Los que vivimos aquí*
> Todos los años, por el mes de marzo, una familia de *gitanos* plantaba su carpa cerca de la aldea, y con gran alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos. Primero llevaron el imán. Un *gitano* hizo una demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla. Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos y las tenazas se caían de su sitio, y las maderas crujían

por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, aún los objetos perdidos aparecían y se arrastraban detrás de los hierros mágicos».

GABRIEL GARCÍA MARQUEZ
(Adaptación de *Cien Años de Soledad*)

«A veces, al lugar donde vivimos llega algún *circo o feria.* Los que trabajan en él son gente que está de paso en nuestra localidad y en otras muchas, no tiene casa fija y va siempre de un sitio para otro. En cada lugar que visitan están unos días y se van.
Entonces nos quedamos *los que vivimos aquí.*»

La finalidad pedagógica del texto, al utilizar el grupo de *gitanos,* ha sido el categorizarlos como nómadas, *gente de paso,* que no viven aquí, que no son del pueblo, que no son residentes, y poderlos contrastar frente a *los que vivimos aquí,* los residentes, los habitantes de un pueblo, los que permanecemos en un mismo lugar. La pura referencia a los gitanos, como nómadas, no tendría mayor significación, si no se enmarcara dentro de una jerarquía valorativa, en que la finalidad axiológica es precisamente el inculcar a los niños el valor de la residencia en una comunidad *local,* como fundamento y raíz de una serie de servicios públicos, a los que los residentes tienen pleno derecho. Transcribimos la página completa siguiente, que contiene un gran dibujo con una plaza de un centro urbano y el siguiente texto:

«*Somos habitantes*
Las personas que viven casi siempre en el mismo lugar se agrupan en pueblos y ciudades.
Las personas que viven en una localidad necesitan escuelas, asistencia médica y religiosa, medios de comunicación, lugares de recreo y muchas más cosas que se conocen con el nombre de *servicios públicos.*
Los servicios públicos son más abundantes cuanto mayor es el número de personas que viven en una localidad. Es necesario saber el número de personas que viven en una localidad para poder crear los servicios públicos.
Las personas que viven en una localidad son sus habitantes. El número de habitantes de un lugar se conoce con el nombre de población.»

Al haber contrastado a los *gitanos/nómadas* con los *residentes/los que vivimos aquí,* se pudiera inconscientemente transmitir el mensaje implícito de que están privados de los derechos inhe-

rentes a los residentes, como es el derecho de disfrutar de ciertos servicios públicos; y así, en la página siguiente (pág. 97), se vuelve a esa cadena de semantemas enlazados de «residentes-derecho a Servicios Públicos», haciendo referencia expresa a la vivienda, escuela, trabajo, hospital, sitios de recreo, etc. A todo ello tienen derecho los residentes, y no así los nómadas (previamente identificados con los gitanos). La página citada (pág. 97) contiene cuatro dibujos de una familia en una casa, una escuela, unos trabajadores y un parque público, explicándolo con el texto siguiente:

> «Normalmente *los que vivimos aquí* tenemos:
> Una familia con la que vivimos en una *casa,* rodeados de vecinos que están en otras próximas a las nuestras.
> Una *escuela* en la que estamos siempre con los mismos niños y amigos, con los que jugamos y nos divertimos.
> Un *trabajo* en el que realizamos una tarea junto a otros compañeros.
> Otros lugares a los que vamos a comprar, divertirnos, *curarnos* si estamos enfermos, etc.
>
> ACTIVIDADES
> — *Compara* la manera de vivir de las personas que van de un sitio para otro con la tuya.
> — ¿Qué ventajas e inconvenientes ves al vivir en un lugar fijo? ¿Y al ir de un sitio para otro?
> — ¿Qué tipo de vida te parece mejor, la fija o la nómada? ¿Por qué?».

La finalidad pedagógica del texto es muy clara: inculcar a los niños la valoración positiva sobre la forma de vida residente en una población. Nada habría que objetar a todo esto, si no se religara esa valoración al derecho de los residentes a los Servicios Públicos, y previamente no se hubiera identificado a los nómadas con los gitanos. Podríamos construir el siguiente *campo semántico,* subdividiéndolo en dos mitades relacionales, en la que una es el mensaje manifiesto explícito y la otra es el anverso subliminal y subyacente.

CAMPO SEMANTICO

— *Residentes-habitantes* — Los que vivimos aquí	— *Nómadas-gitanos* — Los que no viven aquí-van de paso.
(Mensaje manifiesto) — Vivimos con una familia. — En una casa. — Con vecinos. — Con los mismos niños y amigos. — Tenemos un trabajo. — Tenemos lugares de compras, de diversión. — Tenemos *Servicioa Públicos* de asistencia médica, religiosa, medios de comunicación.	*(Mensaje subyacente-subliminal)* — No vivimos con una familia. — No casa. — No vecinos. — No amigos, ni compañeros de juego. — No tenemos un trabajo. — No tenemos lugares de compras, de diversión. — No tenemos *Servicios Públicos* de asistencia média, religiosa, medios de comunicación y otros Servicios Públicos.

Existen otras incongruencias y connotaciones negativas en este texto, dignas de ser tenidas en cuenta. Resulta irónico y triste, que la *única ilustración* explícita sobre gitanos en los textos de EGB, sea la de un *gitano circense, embaucador, saltimbanqui,* que predica la octava maravilla del mundo con el invento del imán. Es reforzar un estereotipo simplista, irreal y negativo de los gitanos actuales, en su gran mayoría «residentes» y trabajadores en otras tareas. A esta primera estampa (la imagen exótica de un «gitano titiritero»), que un escolar español puede encontrarse en su formación cívica-ciudadana, hay que añadir que el texto sea tomado de una novela colombiana, aunque se trate del genial Premio Nóbel de Literatura Gabriel García Márquez. No era el lugar adecuado, en un texto escolar, para introducir tal autor ni tal obra. En España tenemos gitanos —muchos más que en Colombia— y se han escrito cosas buenas sobre ellos.

* * *

La segunda *referencia explícita* que hemos encontrado en los textos de EGB ha sido en *Ciencias Sociales* de 7.º curso, en un libro titulado *Sociedad* (Editorial Everest, León, 1985, pág. 27). Al tratar de algunos temas de Geografía e Historia mundial, estudia el tema de la *población europea,* haciendo ver que Europa es un mosaico de pueblos, lenguas, religiones y culturas, debido a

su larga historia; señala la gran variedad de grupos y pueblos, citando a los *gitanos*. Esta es la página completa.

> «*La población europea*
> Europa es un mosaico de pueblos, lenguas religiones y estados debido a su larga historia. Pueden distinguirse tres grandes grupos de pueblos: los mediterráneos (morenos, bajos y de ojos oscuros), los nórdicos (rubios, altos y de ojos claros), los eslavos (rubios y de pómulos salientes); pero existen otros muchos, como los celtas, los vascos, los búlgaros, *los gitanos*, los fineses, etc.
> Se hablan en Europa más de 120 lenguas y dialectos que pueden agruparse en:
> — Lenguas grecolatinas (griego, italiano, español, francés, portugués, rumano...).
> — Lenguas germánicas (inglés, alemán, sueco, danés, noruego, flamenco...).
> — Lenguas eslavas (ruso, polaco, checo...).
> También existen una gran diversidad religiosa.
> Predominan los católicos, ortodoxos y los protestantes, mientras que judíos y musulmanes son minorías.»

A continuación trae una gran *foto* con una estación de tren, abarrotada de público, poniendo como explicación de la ilustración:

> «*La población europea* tiene características propias.
> A la gran variedad étnica, lingüística, religiosa, etc., se añaden las propias: culturas de alto nivel, emprendedora, apegada a su tierra y a sus tradiciones. Pero también una población envejecida».

La enfatización de Europa, como un mosaico de pueblos y culturas, puede estimarse como positiva; pero en lo que se refiere a los *gitanos,* puede calificarse como neutro, no teniendo ninguna connotación especial, si no es la puramente informativa.

No deja de ser significativo, sin embargo, que la segunda referencia encontrada haya sido sobre *gitanos, en cuanto europeos,* no particularmente como españoles, teniendo como semantemas circundantes a celtas, vascos, búlgaros y fineses.

¡Antes gitanos colombianos, y ahora europeos! Pero sigamos adelante.

* * *

Al fin, hablando del Mundo Negro, se cita a los gitanos españoles.

Es el primer texto de EGB, y el único, que hace una referencia

explícita a los gitanos españoles, además en un sentido muy pos: tivo, condenando la discriminación. Se trata de una asignatura d *Ciencias Sociales* de 8.º curso de EGB, dedicada a la Historia d las Civilizaciones, estudiando los temas de la «civilización europea» «el mundo negro», «el mundo árabe», «el mundo americano», etc El libro se titula *Sociedad 8.º* (Editorial Everest, León, 1985, pág 132), y en el capítulo sobre el *Mundo Negro* (págs. 120-134), de dica una de sus páginas a «Actividades», titulada «El presente qu vivimos», donde expresamente hace referencia a los negros que tra bajan en España, añadiendo inmediatamente una alusión a los *gi tanos*. Este es el texto y el contexto total en que se encuentra; trans cribimos la página casi completa; con ello se muestra cómo la refe rencia a los gitanos, aunque positiva, es muy marginal y descolocada

«ACTIVIDADES

EL PRESENTE EN QUE VIVIMOS

• De vez en cuando la sociedad española se conmueve con nc ticias que dan cuenta del trabajo que realizan y del salario que co bran negros africanos que trabajan en España. A veces, en un ba rrio o en una escuela, estalla la incomprensión con las familias niños *gitanos*. No es preciso caminar mucho para encontrar «nú cleos *gitanos*» que se han segregado, o los ha segregado la co munidad.

• Define brevemente que es el *apartheid* y qué es el racismo ¿Qué manifestaciones del racismo conoces? ¿Sabes de alguna ma nifestación de *apartheid* con algún grupo social *distinto* en Espa ña? ¿Qué significa ese cartel de *reservado el derecho de admisión*

• Repasa un poco la presencia Europea en Africa. Coloca de bajo de cada país europeo las zonas que colonizaron en Africa: España-Francia-Inglatera-Bélgica-Portugal.

• El cine y la literatura nos han mostrado una *realidad colonia africana* llena de exotismo y también de explotación económica. La superioridad del hombre blanco ha quedado puesta de manifiesto suficientemente; actúa solo o en pequeños grupos, va vestido y ar mado, se enriquece con rapidez aunque a costa de los grandes tra bajos. Los *negros,* se nos han presentado en grandes grupos, semi desnudos, trabajando como porteadores y armados con armas muy primitivas.

• ¿Conoces la historia de *Tarzán*? ¿Recuerdas algunas de sus aventuras? ¿Se descubre en las películas de Tarzán alguna crítica a la situación de los hombres blancos?

• Hemos dividido *el continente africano* en tres grandes franjas...»

Seguidamente pone los nombres de siete dirigentes africanos y de siete países, para que el alumno relacione cada persona con un país africano.

¿Qué podemos decir de esta *referencia a los gitanos,* en el contexto del «apartheid» y del Mundo Negro?

Toda actividad escolar, que haga reflexionar al niño sobre su realidad circundante, debe estimarse como positiva; en consecuencia, hacer pensar a los niños españoles sobre las condiciones de los negros africanos en España, parece muy provechoso pedagógicamente. Ahora bien, en lo que se refiere a la inclusión de los gitanos dentro del tema de Mundo Negro, habría que hacer algunas matizaciones. El situarles junto a los negros, y particularmente junto a los negros que trabajan en España, puede inducir inconscientemente a hacer pensar, o dudar, sobre los *gitanos españoles,* como *ciudadanos* de pleno derecho; por otra parte la formulación ambigüa de los «núcleos gitanos», como que «se han segregado, o los ha segregado la comunidad», es introducir un elemento de sospecha sobre la inculpación a los gitanos de su propio estado de marginación, como consecuencia de su auto-segregación. Resulta positivo, sin embargo, el que se haga alusión a los problemas de «incomprensión» en el barrio o la escuela, porque eso quiere decir que la cadena de *conflictos payos-gitanos* han pasado a la Opinión Pública española; y ello se debe en gran parte a que los medios de comunicación se han hecho eco de estos conflictos, singularmente desde el comienzo de esta década de los ochenta; no es extraño que la referencia se encuentre en un texto, editado en 1985.

* * *

Podemos terminar el análisis de los *textos de EGB* con una evaluación global.

Entre los 59 libros analizados de EGB, hemos encontrado 3 referencias en textos de 4.°, 7.° y 8.° Curso, cuya extensión aproximada es de 12 líneas entre 10.702 hojas; pudiendo evaluar las citas como reforzadora de un estereotipo negativo en una de ellas, otra como neutra, y la tercera globalmente como positiva.

Entre las 12.420 ilustraciones de EGB hemos hallado una referida a un gitano nómada titiritero, perjudicial para la buena imagen gitana.

El *contexto referencial* de las 3 citas es el siguiente.

REFERENCIAS EXPLICITAS A GITANOS EN LOS TEXTOS DE EGB		
CITA 1.ª (4.º Curso)	**CITA 2.ª (7.º Curso)**	**CITA 3.ª (8.º Curso)**
(Novela de Colombia) *Gitanos* — Nómadas, de paso — Titiriteros — No residentes — No de un pueblo — No vivienda, no escuela — No Servicios Públicos — No Centros Sanitarios	(Población Europea) *Gitanos* — Minoría étnica europea, como • Los celtas • Vascos • Búlgaros • Fineses	(Mundo Negro) *Gitanos* — Segregados — Incomprendios — Como negros africanos en España — Condena del racismo — Condena del colonialismo

La evaluación final de los textos de EGB puede hacerla el lector por sí mismo. Si a esto se añade que no hemos encontrado ningún texto específico referido a los gitanos en los libros de Religión y Etica de EGB, ni en los textos optativos y complementarios de explicación de la *Constitución para niños,* ni en las partes que los textos de *Ciencias Sociales* de todos los ocho cursos de EGB dedican a Formación Cívica y a la enseñanza de la Constitución, la conclusión es mucho más negativa. El dictamen final no puede ser otro que el de una *ausencia gravísima* de un tema, sobre el que debiera insistirse más en estos primeros años escolares, tan decisivos en el proceso educativo de los niños para la creación de actitudes positivas frente a la convivencia con grupos de otras culturas y de otras etnias. Pero sigamos el escalón académico siguiente, a ver si tal laguna se suple en los niveles de Bachillerato o de Formación Profesional.

9 Los que vivimos aquí

«Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos plantaba su carpa cerca de la aldea, y con gran alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos. Primero llevaron el imán. Un gitano hizo una demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla. Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos y las tenazas se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, y aun los objetos perdidos desde hacía mucho tiempo aparecían y se arrastraban detrás de los hierros mágicos.»

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
(Adaptación de *Cien años de soledad*)



A veces, al lugar donde vivimos viene algún circo o feria. Los que trabajan en él son gente que está de paso en nuestra localidad y en otras muchas, no tiene casa fija y va siempre de un sitio para otro. En cada lugar que visitan están unos días y se van.

Entonces nos quedamos **«los que vivimos aquí».**

GITANOS EN LAS HISTORIAS DE BUP Y COU: EXISTIERON, PERO AYER

El número mayor de citas y de mayor extensión, dedicados a los gitanos en los textos escolares de asignaturas obligatorias, lo hemos encontrado en los libros de *Historia.* Hemos descubierto *4 citas,* de ellas, 3 en la asignatura de «Geografía e Historia de España» de 3.º de BUP, habiendo consultado 8 Manuales de esa disciplina. Hemos hallado otra referencia pequeña en un texto de COU «Historia del Mundo Contemporáneo», entre 6 analizados en esa asignatura. El total de las 4 citas es aproximadamente de 24 líneas, pero una sola cita dedica unas 20 al tema gitano. Hagamos dos anotaciones muy significativas: en los libros de texto sobre Historia de EGB no hemos hallado ni una sola referencia; y en segundo lugar, más importante, las citas aquí descubiertas en BUP se refieren a gitanos del siglo XVI y siglo XVIII, y una a gitanos centroeuropeos de los años cuarenta. Analicemos cada una de ellas.

En el texto de 3.º de BUP de *Geografía e Historia de España* (Editorial Didascalia, Madrid, 1979, pág. 174), se hace una alusión explícita a los *gitanos.* En el capítulo III, dedicado a «La Universalización: acción civilizadora y cultural de España en el nuevo Mundo», en el tema sobre la «Hegemonía Política y minorías económico-sociales en España», estudia las *clases y estratos sociales del siglo XVI,* como la nobleza, el clero, las clases medias, los artesanos, exponiendo seguidamente a los grupos que están «*al margen de todo el cuerpo social*», como «elementos no integrados... que sufren segregación racial semirreligiosa», citando a los extranjeros, moriscos, mudéjares, esclavos y *gitanos.* He aquí el texto, dentro de su globalizadora contextualización.

> «Al margen de todo el cuerpo social, están los *elementos no integrados* y los que sufren especial segregación racial semirreligio-

sa. Los *extranjeros* podían, con el tiempo, llegar a integrarse en aquellos grupos sociales a los que por nacimiento o fortuna podían equipararse en su nación de origen.

Los *esclavos,* negros o musulmanes, constituyeron siempre una interesante mercancía de grandes beneficios y una buscada mano de obra barata para trabajos muy duros o para el servicio doméstico. *Hubo segregación, a veces cruenta, contra los gitanos,* marginados más por su manera de vivir que por otras razones; su movilidad les hizo convertirse en refugio de esclavos fugitivos, moriscos, mal convertidos o aventureros en general, lo que no contribuyó a mejorar su imagen. *Moriscos y mudéjares,* aunque oficialmente católicos, desde 1525, conservaron su fe, costumbres, hábitos y tradiciones gracias al edicto de Carlos V de 1526, hasta que en 1566 se sublevaron por no poder continuar en su disfrute. Dispersados por el reino, siguieron constituyendo un peligro en potencia para la Corona, que acabaría por expulsarlos en 1609. Los moriscos se ocuparon, básicamente, de la agricultura, trabajando para los grandes señores que de manera muy especial los protegían contra el poder real...»

Fijémonos en los grupos circundantes a los gitanos, como son los esclavos, moriscos mal convertidos, aventureros, en fin categorizados como «elementos no integrados», «segregados», «al margen de todo cuerpo social». Anotemos que añade a la segregación cruenta, que están «marginados más por su manera de vivir que por otras razones»... (Luego evaluaremos las 4 citas de Historia en su conjunto).

La *segunda referencia* encontrada en los textos de Historia ha sido en otro Manual de la misma disciplina de 3.º de BUP, titulado *Geografía e Historia de España* y *de los Países Hispanoamericanos* (Editorial Santillana, Madrid, 1976, págs. 200-201). Se trata del párrafo más largo dedicado al tema gitano en los 218 libros analizados, si excluimos el comentario de texto al «gitanillo» de la novela «La Colmena» de C. J. Cela en un libro de Literatura. Por otra parte, es la única vez que hemos descubierto el vocablo «*gitano*» en un título o subtítulo, que en esta segunda forma aparece en el libro citado, al estudiar el tema 9 sobre «Sociedad, economía e instituciones en la España del siglo XVIII», subtitula uno de ellos bajo el epígrafe de «Grupos sociales marginados: gitanos, mendigos, vagabundos». Después de haber analizado las clases sociales españolas del siglo *XVIII*, entre las que enumera la nobleza, el clero, clases medias, asalariados, braceros y jornaleros, añade los «grupos marginales», donde incluye a los gitanos. Esta es la referencia y el párrafo indicado.

«1.5. *Grupos sociales marginados. Gitanos, mendigos vagabundos.* Al margen de los grupos sociales anteriormente estudiados, perviven en la España del siglo XVIII unos grupos sociales marginados en razón de su origen, costumbres y creencias o su nula dedicación a oficio conocido. Entre los discriminados en razón de su origen, costumbres y creencias cabe citar a los *agotes* de Navarra, los *vaqueiros de alzada* de Asturias y los *pasiegos* de Santander, y los *gitanos*. Contra estos últimos —y ya desde siglos anteriores— se tomaron medidas muy rigurosas para obligarles a fijar su residencia y a abandonar su modo de vestir y su propia lengua. Una serie de pragmáticas muy severas insisten en estos propósitos amenazando con penas muy duras, como la marca con hierro candente, el corte de orejas y la muerte en caso de reincidencia. Pero muy pocos gitanos abandonaron su modo de vida y sus costumbres, y supieron sobrevivir a las órdenes reales y a la hostilidad de las gentes contra este grupo social que se negaba sistemáticamente a ser asimilado».

Retengamos los semantemas cruciales que acompañan a los gitanos, como «mendigos / vagabundos / marginados / no asimilados / nómadas / perseguidos / amenazados con penas muy duras». Posteriormente volveremos sobre esto.

En un tercer Manual de la misma disciplina, entre los ocho examinados, encontramos de nuevo otra referencia a los *gitanos* dentro del 3.er Curso de BUP de *Geografía e Historia de España* (Edelvives, Zaragoza, 1977, pág. 198), también al tratar el tema de las clases y estratos sociales de la España del siglo *XVIII*, donde se dice textualmente:

«Aparte de los propietarios acomodados, sólo Asturias, Navarra, Vascongadas y zonas hortelanas de Valencia o vitícolas de Rioja conocen una clase labradora desahogada. La miseria material y espiritual reina en el mundo campesino y en la mayor parte de Aragón, Castilla, Andalucía, Extremadura, León, Valencia y el interior de Cataluña. En la *ciudad* se equiparan a estas gentes los pequeños artesanos, socialmente poco apreciados (herreros, curtidores, carniceros, etc.). El *último estrato* lo forman los abundantes *gitanos,* los mendigos (no menos de 140.000) y los esclavos, que tienden a desaparecer en la Península al final de la centuria».

Ya vemos la *compañía semántica* de la imagen gitanos: «mendigos/esclavos», formando lo más bajo de la pirámide social del siglo *XVIII* español, el «último estrato».

En los muchos *Manuales de Historia* analizados, tanto de las partes históricas de Ciencias Sociales de EGB, como en las asigna-

turas antes citadas de «Historia de España» de BUP-COU y de FP, *no hemos hallado ninguna referencia a los gitanos españoles del siglo XX,* ni tampoco del siglo XIX, sino únicamente —como hemos visto— del siglo XVI y XVIII. Hemos encontrado, sin embargo, una referencia explícita a gitanos del siglo XX, pero centroeuropeos. En un libro de COU, titulado *Historia del mundo contemporáneo* (Bruño, Madrid, 1975, pág. 298), se citan a los gitanos, como víctimas expiatorias del nazismo alemán. En el capítulo primero del citado libro, referente a «los movimientos fascistas europeos», se dice lo siguiente:

> «*Víctima expiatoria*
> La existencia de alguna «víctima expiatoria», que se aprecia como causa simplista de los problemas y ha de ser objeto de exterminio en cuanto minoría que dificulta la identificación con el poder y la comunidad es un requisito del fascismo. Extranjeros, masones, *gitanos,* homosexuales y, sobre todo, los judíos cumplen esta función, avalada por la tesis antisemita en boga a la sazón».

Hay que señalar como positivo el que haya por fin un Manual de Historia Universal de BUP-COU, que haga alusión a que también los *gitanos fueron víctimas del holocausto de los nazis.* Pero sobre este tema volveremos más adelante.

Ahora hagamos una referencia globalizadora sobre las cuatro citas halladas en los textos de Historia sobre los gitanos. Podemos sintetizar así nuestra evaluación. Es *positivo* que se haga alusión —e indirectamente se denuncia y condena— el que existiera en el siglo XVI «segregación, a veces cruenta, contra los gitanos», promulgándose «unas *pragmáticas* muy severas... con penas muy duras». Es una lástima que no se extendiera más en este tema, y que sólo un texto lo enuncie, y de pasada. El que se trate únicamente de los gitanos españoles en el siglo XVI y XVIII, sin ninguna mención a los del siglo XX, nos parece una *omisión muy grave.* Finalmente, el contexto de referentes próximos, en que aparecen los gitanos estructura un campo semántico de minusvaloración, que refuerza el *estereotipo negativo* sobre la minoría étnica gitana.

CAMPO SEMANTICO			
REFERENCIAS A GITANOS EN LOS TEXTOS DE HISTORIA			
CITA 1	CITA 2	CITA 3	CITA 4
Gitanos (siglo XVI) ESPAÑA — Elementos no integrados — Marginados por su manera de vivir — Segregación — Extranjeros — Moriscos — Mudéjares — Esclavos	*Gitanos* (siglo XVIII) ESPAÑA — Ultimo estrato — No residentes — Con modos de vida, lengua, forma de vestir y costumbres distintas — Mendigos — Esclavos	*Gitanos* (siglo XVIII) ESPAÑA — Grupos marginados — Vagabundos — Mendigos — Agotes — Vaqueiros — Pasiegos	*Gitanos* (siglo XX) EUROPA — Víctimas expiatorias del nazismo — Extranjeros — Masones — Homosexuales — Judíos

gitanos en la Alemania nazi



El 4 de abril de 1980 se celebró en Dachau un acto religioso en memoria de los gitanos desaparecidos en campos de concentración con la presencia de supervivientes

LENGUA (BUP): EL «ROMANÍ», UN OLVIDO ETNOCIDA

Otra área curricular, donde hemos descubierto 3 referencias a los gitanos, ha sido en el de Lengua Española, asignatura obligatoria en el 1.º curso de BUP. En tres, de los cinco manuales analizados, hace alusión al *hablar peculiar de los gitanos.* Veamos los tres textos.

En el libro de *Lengua Española* (Editorial Bruño, Madrid, 1975, pág. 40), hace alusión, en un recuadro lateral, a las *jergas urbanas,* mencionando el «caló» como habla de los gitanos. Este es el recuadro completo:

> «*JERGAS URBANAS*
>
> Es caso frecuente que en los barrios populosos de las grandes ciudades exista un habla peculiar forjada intencionalmente para diferenciar a sus usuarios de los otros hablantes. Tales variantes lingüísticas, más que hablas locales, son jergas. En algunas de ellas se mezclan elementos del *«caló» (habla de los gitanos): camelo,* «engaño»; *chipén,* «estupendo»; *gachí,* «mujer»; *gachó,* «individuo»; voces extranjeras deformadas: money-*monis,* «dinero»; soldier-*sorchi,* «soldado»...; uso de palabras o de expresiones con significado distinto del corriente: *sábana* y *verde* «billete de mil pesetas», *pasta* y *mosca* «dinero», *a toda galleta* «muy deprisa»...»

En ese mismo contexto de *vulgarismos,* hace referencia a los vocablos, tomados «del habla de los gitanos(caló) o de los rufianes», el mismo Manual de *Lengua Española* (pág. 174), que al tratar de los «Niveles Léxicos», estudia el tema de los vulgarismos, como ciertas hablas rústicas, arcaicas («truje»), vocablos reprimidos por el habla culta («ventiuno, tualla»), formas rechazables incorrectas («haiga»), añadiendo lo siguiente:

«Son *vulgarismos,* igualmente, ciertas voces tomadas del *hab de los gitanos(caló)* o de los rufianes (germanía), y utilizadas e las jergas urbanas: *gachó* (individuo), *canguelo* (miedo), *herman* (tijeras), *sornar* (dormir), *pistonudo* (estupendo)».

Otra referencia, en similar dirección, hemos encontrado en manual, también de 1.º de BUP, de *Lengua Española* (Anaya, Sa lamanca, 1980, pág. 60). Habla de las formas defectuosas de ha blar como el *seseo, ceceo, yeismo,* posteriormente se refiere a la jergas de la ciudad, donde dice:

«*Jergas de la ciudad*
Una parte considerable del habla desgarrada de Madrid y d otras ciudades procede de la *lengua de los gitanos: gachí, gachó pinrel*(pie), *achares*(celos), *barbián*(gallardo), *camelo, canguelo cañí*(gitano), *chipén, gilí, guaja, jindama*(miedo), *jiñar*(evacuar e vientre), *lacha*(vergüenza)».

Si analizamos los tres textos juntos, podemos hacer las siguiente observaciones. En primer lugar, señalar el *significado altament negativo,* en que queda la peculiaridad lingüística gitana, al si tuarla en un contexto de desvalorización manifiesta. Este es el *campo semántico,* que circunda y entrecruza, el hablar de los gitanos.

CAMPO SEMANTICO	
TEXTOS DE LENGUA DE BUP	
Habla de los gitanos (caló)	
• Jergas urbanas	• Hablas rústicas
• Barrios de las ciudades	• Palabras arcaicas
• Voces extranjeras	• Vocablos reprimidos por el habla culta
• Palabras deformadas	• Habla desgarrada de Madrid
• Vulgarismos	• Séseo, ceceo, yeismo
• Habla de los rufianes	

Resulta evidente que los compañeros semánticos de viaje, con los que se obliga a enjaularse a los gitanos, no resultan nada apreciables.

Mas grave es aún la omisión etnocida a la lengua de los gitanos, como es el *romaní;* únicamente se hace alusión a vocablos desgarrados y manoseados. Ni una sólo referencia hemos encontrado

en los libros analizados al romaní, como lengua de un pueblo. Y esta omisión se hace más patente, cuando descubrimos —y con alegría— que en los textos de nivel nacional se hace merecida alusión a otras lenguas de España, que se hablan en ciertas Autonomías, y que se presentan como patrimonio de todos los españoles. Y esto se hace desde los primeros cursos de EGB; y así se habla del *euskera, catalán, gallego,* y también de los llamados «dialectos», como el extremeño, andaluz, aragonés, murciano y otros. Tomemos unos ejemplos.

En *Experiencias 2* (Santillana, Madrid, 1981, pág. 155), que pertenece a Ciencias Sociales de 2.º Curso, al tratar el tema de la lengua, tiene un grabado lateral, dividido en cuatro partes, donde se dibujan cuatro niños, diciendo cada uno en lengua diferente: «Buenos días/Bon día/Egun on/Bos días», apareciendo en cada uno de ellos el recuadro: «España/Espanya/Espainia/España». A este grabado se acompaña el siguiente texto:

> «*La lengua*
> El *castellano* es la lengua oficial del Estado español. En España se hablan otras lenguas, como el gallego, el catalán, el euskera...
> Estas lenguas son también oficiales en los territorios donde se hablan».

En un texto de Ciencias Sociales, de 3.º de EGB, *Mira a tu alrededor* (Edelvives, Zaragoza, 1982, pág. 138), reproduce unas poesías en diferentes lenguas, como el gallego, catalán y vasco.

El gallego

Contáronme os páxaros,
vecinos do rueiro,
que pasa horas e horas
bendiciendo a túa man
e o teu relembro.
RAMON CABANILLAS

El catalán

Sento el fred de la nit
i la simbomba fosca.
Sixi el grup d'homes joves
jo que ara passa cantant.
JOAN SALVAT-PAPASSEIT

El vasco o vascuence

Agur, Euskal-erria,
baiña ez betiko;
bost edo sei urtetan
ez det ilusiko.
J. M.ª IPARAGUIRRE

Y así nos hemos encontrado múltiples referencias a la variedad lingüística española, pero ni una sola alusión al *romaní* como lengua de los gitanos. Podría justificarse en que ya son pocos los que lo hablan, pero razón de más para impulsarla y dignificarla. Existen, incluso, largas referencias al *sefardí,* español conservado por los judíos expulsados de España en el siglo XVI. Y así en un libro de *Lengua* (Alhambra, Madrid, 1984, pág. 59), se pone, como ejercicio para el alumno, un texto en sefardí:

«Visto ke las eleksiones komunales ke fueron ecas antes serka de dos anyos fueron anuladas por las razones ke los ke fueron eskojidos no moran en el sentro de la komunita, mientras ke, el mezmo dia se avian eco eleksiones del Templo Neve Salom i Dependensia el Konsilio del Vakif del Gran Rabinato, i el Konsilio del Ospital...»

¿Será mucho pedir que los libros hubieran traído algún texto en *romaní*? Al menos los niños y adolescentes gitanos se hubieran enorgullecidos; y tal vez avergonzados, al no hablarlo, por lo que se les hubiera despertado el interés por reconocerlo, y hubieran buscado, entre sus tíos y abuelos, a los que podrían ser sus maestros.

Los libros escolares podrían haber traído alguno de los hermosos refranes gitanos, como el siguiente:

«Duqué mulé yequí jendiñi;
deltó upela yequí ujaripén».

«Donde muere una ilusión, siempre nace una esperanza».



GITANOS EN LOS TEXTOS DE FORMACION PROFESIONAL

Entre los 30 libros consultados de FP, casi 7.000 páginas y 5.000 ilustraciones, únicamente hemos encontrado 3 referencias explícitas a gitanos, que no llegan entre todas a 2 líneas.

De los 30 libros consultados, 24 corresponden al área de *Formación Humanística,* que se da en 1.º y 2.º Grado, donde se concentran las Ciencias Sociales y Humanas, siendo sus grandes temas «el hombre», «el trabajo», «los aspectos antropológicos, psicológicos, sociales y trascendentales del ser humano», y otros temas de Historia de España y del mundo. En las materias, que son comunes con BUP, los textos suelen ser iguales para FP y Bachillerato, como sucede en los casos de Filosofía, Lenguaje, Historia de España y Religión. Por todo esto resultaba crucial concentrarse en «Formación Humanística», porque es donde se transmiten principalmente las líneas eductivas, ideológicas y axiológicas, en la socialización de estos adolescentes.

Las 3 referencias encontradas son las siguientes: una alusión a un matrimonio payo-gitano, un ejemplo de la relación grupal como el caso payo-gitano, y una ilustración con un cuadro de la «gitana dormida» de H. Rousseau. Veamos el contexto de las 2 citas, ya que de la ilustración trataremos al estudiar «los gitanos en el arte y folklore».

En *Formación Humanística* (Editorial Editex, Madrid, 1977), que corresponde a 2.º grado de FP, el tema 4 versa sobre «la unidad esencial del ser humano», dentro de una Primera Parte, titulada «*El hombre, un ser original (aspectos antropológicos)*», que contiene entre otros temas, «el origen del hombre», «unidad del ser humano», «medio ambiente y adaptación», «fases evolutivas: agricultura, ganadería, industria», «las grandes civilizaciones»; la

Segunda Parte está dedicada a «*El hombre, un ser que piensa y siente (aspectos psicológicos)*», tratando cuestiones como «el hombre y su constitución biohistórica y biopsíquica», «la personalidad y el entorno», «el sistema nervioso», etc.

Dentro de esta gama de temas, el que a nosotros nos interesa, es el citado sobre «la unidad esencial del ser humano», donde se hace una positiva insistencia sobre la igualdad humana, a pesar de la gran diversidad racial, lingüística, cultural y étnica. Al enjuiciar el tema (*op. cit.*, pág. 32), se añade un recuadro con cuestiones para reflexionar, donde se pone un ejemplo referido a los gitanos. Copiamos la página completa.

> «*4. Unidad esencial del ser humano*
> *Cuestiones a reflexionar, discutir e investigar*
>
> 1. Un paseo por nuestra ciudad nos hace encontrar con hombres y mujeres de otras razas, de otras regiones, de otras culturas. ¿Somos iguales todos los hombres si aparecemos diferentes?
> 2. Intenta concretar las opiniones que formula la gente ante hechos como estos:
> — Matrimonio de un negro con una blanca.
> — Matrimonio de un árabe con una europea.
> — *Matrimonio de un gitano con una paya.*
> 3. Tal vez llegues a la conclusión de que la gente los rechaza porque son «diferentes»: ¿Es la diferencia y la diversidad un motivo para discriminar a otros seres humanos?
> 4. Habrás oído hablar muchas veces del racismo. ¿Qué te sugiere la actitud racista?
> 5. Tal vez conozcas países en los que la gente se comporta movida por «actitudes racistas». ¿Has escubierto en tu medio ambiente actitudes de este tipo? Intenta descubrirlas y formularlas.
> 6. ¿Sabes qué es la «Declaración de los Derechos Humanos»? Léela y reflexiona sobre ella».

Esta llamada de atención reflexiva sobre los *matrimonios interétnicos* puede calificarse como positiva, aunque sea marginal y de pasada, porque posibilita hablar de cuestiones referidas a España, al tratar de la discriminación y del racismo, máxime cuando se insiste, en forma clara y tajante, sobre la unidad humana, a pesar de su diversidad racial, cultural y étnica.

La segunda referencia a gitanos en los textos de Formación Profesional la hemos hallado en un libro de 2.º Grado de *Formación Humanística* (Edelvives, Zaragoza, 1979, pág. 161), al poner un ejemplo de relaciones intergrupales. La Primera Parte de este manual está dedicado al estudio del hombre bajo la perspectiva de

Antropología Física y la Antropología Social, tratando cuestiones muy interesantes como «lenguaje y sociedad, lenguajes simbólicos, mitos», «la comparación entre las culturas»; y la Segunda Parte está referida al estudio de la conducta del individuo humano bajo la óptica de la Psicología. Al tratar la cuestión del estudio sociológico-psicológico de los grupos humanos, dice:

> «Un elemento que contribuye a la cohesión interna y al mayor sentido de pertenencia de los miembros de un grupo, es el marcar los límites del propio grupo, designando con nombre genérico a los no pertenecientes al mismo; *por ejemplo: para los gitanos, los payos;* para los militares, los civiles; para los eclesiásticos, los seglares; para una nación, los extranjeros. La relación hostil con otros grupos distintos subrayará esta cohesión interior. La lealtad a los valores del propio grupo conlleva el rechazo de los valores antagónicos de otros grupos. La cohesión social parece necesitar de un enemigo común».

La alusión a los gitanos debe valorarse en sí como neutra, ya que se utiliza como mero ejemplo; aunque tal vez el contexto referencial en que se utiliza, como «el marcar límites/relación hostil/enemigo común», siendo académicamente correcta, no ayuda mucho a superar la hostilidad contra los gitanos, y apoyar la integración y buena convivencia interétnica.

Por otra parte, el mismo Manual aborda después (página siguiente, 162), el tema de los estereotipos y prejuicios raciales, diciendo que éstos «han llevado, con frecuencia, a amplios sectores de la sociedad, a dar la espalda a *minorías marginadas*», ilustrándolo el libro con una foto de un negro. Igualmente —sin hacer referencias explícitas a los gitanos— en ese mismo texto, en su parte de Antropología Social, termina la unidad de trabajo 6 «Concepción evolutiva de la sociedad, el cambio social», con estas preguntas (*op. cit.*, pág. 85):

> «*¿Existen en España minorías marginadas*? ¿Qué problemas de adaptación cultural tienen para poder integrarse en la sociedad española?».

Toda incitación a que los alumnos reflexionen sobre «las minorías marginadas en España» es en sí laudable y pedagógicamente muy útil; pero el manual escolar podría haber introducido alguna referencia explícita a los gitanos, como lo hace abundamente sobre los *mexicanos* en esa misma página, en que cita un ejemplo de la utilidad de la Antropología Aplicada, al referirse al caso de

«la Secretaría de la Salubridad de Méjico, que dentro de su programa de sanidad ambiental en áreas rurales, construyó una unidad que combinaba baños y lavaderos para una pequeña comunidad...»

Podemos concluir sobre los textos de Formación Profesional, diciendo que son, en mi estimación, los mejores desde el punto de vista antropológico y que dedican espacio y énfasis a la unidad humana y diversidad cultural. Por todo ello, es una pena que no hubiesen dedicado algunas líneas más, entre sus 7.000 páginas, al pueblo gitano.



H.S. Silverster El Correo de la Unesco

Los gitanos en los libros de texto en las escuelas españolas (1)

GITANOS EN LOS TEXTOS DE RELIGION Y ETICA: AMAR A TODOS

En los 54 textos escolares analizados de Religión y Etica, de todos los niveles de EGB, BUP-COU y FP, que contienen unas 15.000 páginas y 7.000 ilustraciones gráficas, hemos hallado 5 referencias explícitas a gitanos; 2 en textos de Religión de BUP y 3 en manuales de Etica de BUP y FP, no llegando su extensión a más de 12 líneas, estando la mitad en una sola cita; no hemos descubierto ninguna ilustración que explicite el referirse a gitanos.

Podemos anticipar, como evaluación global, que es sumamente escaso el tratamiento del tema; y más grave aún, el que *no exista ni una sola referencia en los textos de Religión y Etica de EGB,* precisamente cuando los niños están aprendiendo a juzgar y prejuzgar el mundo, naciendo las actitudes, los estereotipos y las imágenes frente a los «otros», sobre todo frente a los que son diferentes y distintos del propio grupo. Gravísima omisión, teniendo en cuenta, como veremos, que existe una extraordinaria sensibilidad y atención a otros segmentos minoritarios, como los marginados, pobres y abandonados. El hecho de que se trata de asignaturas opcionales, no resta valor a nuestras anteriores afirmaciones, pues los niños y jóvenes han de tomar obligatoriamente una asignatura u otra, Religión o Etica.

Examinemos los textos descubiertos sobre gitanos.

En un manual de 1.º Curso de BUP de Religión, titulado *Cristo y Nosotros* (Editorial S.M., Madrid, 1977, pág. 41), en el tema del «Amor universal», se enfatiza que «hay que amar a todos», como a los enemigos y a ciertos grupos generalmente despreciados, haciendo una alusión a los gitanos. Este es el texto:

«*Amar a todos. Amar al enemigo.* ¿Cómo? Empezamos a amar universalmente cuando:

— Procuramos conocer la manera de ser del otro.
— No consideramos nuestro país el ombligo del mundo.
— No hablamos de los *gitanos,* argelinos, negros como si fueran de segunda clase.
— Vencemos los prejuicios de casta, partido y de clase.
— Perdonamos y procuramos olvidar.
— Respetamos de hecho las opiniones de los demás. Escuchamos a los otros.

Así y mil formas más».

Retengamos los acompañantes semánticos de los gitanos «argelinos/negros como si fueran de segunda clase»; y esto dentro del grupo categorial de «enemigos», aunque la pauta ideal proclame que hay que amar, inclusive a todos estos grupos.

En un texto de 2.º Curso de BUP de Religión, *Cristianos en el mundo* (Editorial Anaya, Salamanca, 1976, pág. 217), se vuelve a citar a los gitanos como personas discriminadas, a las que hay que «ayudar». Este manual dedica el tema 20 a «Nuestro mundo está dominado por la injusticia y la discriminación», y dentro de una página titulada «Compromiso cristiano», dice lo siguiente:

«*Compromiso cristiano*

Seguramente habrás escuchado muchas veces esta queja: «No hay derecho», «no hay justicia en el mundo». Frases como éstas indican que vivimos en una situación lamentable, a la que debemos poner remedio entre todos. Todos somos responsables.

No digas que tú no puedes hacer nada. Muchos chicos y chicas como tú colaboran en las campañas del ayuno voluntario, del día del amor fraterno, etc., recogiendo papel usado, botellas vacías o dinero en favor de las personas necesitadas...

En tu misma ciudad encontrarás muchas *personas a las que puedes ayudar:* enfermos casi abandonados, pobres o ancianos que necesitan de nosotros, *personas discriminadas como gitanos,* subnormales, etc. Siempre podrás hacer algo por los demás».

Inmediatamente después recoge el «documento de compromiso» de Lutero King en la campaña en pro de los derechos civiles en 1963, que suman 12 líneas. En la página posterior (*op. cit.*, pág. 218), y en las anteriores (págs. 215 y 216), tiene un magnífico tratamiento sobre la discriminación racial, con una ejemplar condena del *Ku Klux Klan* y del racismo alemán; pero ni en el texto, ni en las actividades sobre ejemplos concretos, se especifica una alusión de condena a la discriminación contra los gitanos en Espa-

ña. Por otra parte, aunque es positivo el inculcar en los niños actitudes bondadosas y de ayuda hacia los más pobres y discriminados, hay que evitar el que se genere un modelo de *paternalismo* para la solución de estos problemas, en vez de posibilitar una reflexión crítica sobre las causas que originan esas situaciones de pobreza y abandono. Además, como luego comentaremos, la «compañía» de la imagen gitana no es muy positiva para esta etnia; la cadena de semantemas es la siguiente: «enfermos/abandonados/pobres/ancianos/discriminados/gitanos/subnormales».

* * *

Veamos ahora los *textos de Etica*

Uno de los libros escolares, que mayor extensión (algo más de 10 líneas), ha dedicado al tema gitano, y en forma muy positiva, ha sido un texto de 3.º de BUP, *Etica III, Moral Social y Política* (Editorial Alhambra, Madrid, 1984, págs. 108 y 109), que contiene dos referencias explícitas a los gitanos, dentro del Tema VI «Los derechos humanos como fundamento de la convivencia y paz social».

Esta es la primera cita.

> «*Actividad*
> *Comentario: ¿Se violan los derechos humanos en España?*
> ...Amnistía Internacional ha recibido también notificación de violación de los Derechos Humanos en España, bien sea contra el trato discriminatorio que suele darse en algunas poblaciones a *individuos de raza gitana,* o a malos tratos que reciben ciertos detenidos en las comisarías, en las cárceles o en cuarteles de la guardia civil. No olvidemos que en nuestro país continúan en cargos de importancia elementos que pertenecieron al antiguo régimen dictatorial y persisten en ellos los malos modos y costumbres de antaño...»

A continuación, en esta misma página, se recoge otro texto, seis veces de mayor extensión, donde se explica la violación de los Derechos Humanos en El Salvador, en otros países de Centroamérica, en Argentina, en el Brasil contra los indios, en Oriente Medio, en Africa, en Polonia, etc. E inmediatamente después, en la página siguiente (*op. cit.*, pág. 109), se denuncia a la organización racial del *Ku Klux Klan;* y seguidamente se incluye la cita sobre los *gitanos,* terminando con la discriminación contra los *chicanos* en Estados Unidos. Esto es exactamente lo que se dice sobre los gitanos, siendo una de las citas más largas encontradas sobre esta minoría en los textos escolares.

«*Los gitanos* constituyen un grupo racial con gran tradición en España, a pesar de lo cual siempre han padecido la discriminación de los «payos», los cuales no les facilitan el camino para su propia educación y promoción social; así, por ejemplo, algunos padres piden que se prohíba la entrada a los colegios de *niños gitanos.* Está claro que también se nota en cosas como la adquisición de trabajo, etc., lo cual hace que este grupo se cierre sobre sí mismo y genere un sentimiento de rivalidad contra los "payos"».

El texto ha de evaluarse como muy positivo, ya que se explicita el problema gitano con mayor extensión de lo acostumbrado en otras citas; y condena la discriminación, aunque en forma menos radical y tajante de lo que hace frente a otros grupos, como los negros e hispanos en Estados Unidos. Como advertimos en otra ocasión también aquí se hace eco de los *conflictos escolares,* tema que ha pasado a la Opinión Pública gracias a los medios de comunicación social, que en los últimos años han dedicado alguna atención a esta problemática; y así comprobamos que el manual está editado en 1984.

En otro libro de Etica, común a BUP (3.º) y FP, titulado *Etica y Moral III* (Editorial Bruño, Madrid, 1979), hay una alusión a los gitanos. Dentro del tema «Delincuencia e inadaptación social», estudia al final la cuestión de las minorías étnicas marginadas, advirtiendo que en ciertos casos «resulta un sarcasmo clasificar de inadaptados a personas, a quien la sociedad margina», y pone el ejemplo de la discriminación racista contra «negros, puertorriqueños y chicanos en los EE.UU», añadiendo inmediatamente después (*op. cit.,* pág. 87):

«*En España* ha existido y todavía existe cierto instinto de rechazo a determinados ciudadanos por motivos tan carentes de fundamento como sus características étnicas o culturales o su ascendencia(!)

Ejemplos

No hace mucho tiempo eran discriminados los agotes en Navarra; actualmente, todavía lo son los chuecas en Mallorca.

Otros *ciudadanos españoles* que padecen marginación son los *gitanos.*

Este estado de cosas responde a prejuicios trasnochados y gratuitos; la *Constitución Española* es tajante en su artículo 14:

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social».

Seguidamente trata el tema de la discriminación racial de la minoría blanca contra la mayoría negra en Rhodesia, terminando la página con la explicación de que otra de las causas de inadaptación social es la pobreza, sobre todo en una sociedad consumista, que crea falsas necesidades y no ofrece los cauces para acceder al disfrute de esos bienes.

¿Cómo podíamos valorar la cita sobre los gitanos antes anunciada? Estimamos que muy positiva, a pesar de situarla en un marco no muy apropiado, como es el tema de la «delincuencia y de la inadaptación». Pero a pesar de ello, hay dos detalles altamente significativos; es la única vez que hemos encontrado la categorización explícita de *los gitanos, como ciudadanos españoles*. Parece algo obvio, pero en otras citas está difuso o dudosamente expresado. En segundo lugar, es la única vez que hemos hallado la referencia a los gitanos, a su discriminación, y a su condición de ciudadanos dentro del marco de la *Constitución* y singularmente del artículo 14, donde se proclama en nuestra Carta Magna la igualdad de todos los españoles y la condenación de la discriminación racial y étnica.

En los textos de Etica hemos descubierto otra cita, que es indirecta y de soslayo, ya que no usa explícitamente el término «gitano», pero nombra al famoso delincuente de ayer y distinguido abogado de hoy *El Lute*. Hay que aclarar que entre los gitanos el Lute no es considerado netamente gitano, sino que por muchos es categorizado como *quinqui,* identidad étnica que los gitanos la distinguen muy claramente de la propia y que la subvaloran negativamente. Sin embargo, para la población paya, y para los niños que puedan leer textos, la imagen de El Lute va asociada a la imagen gitana, en lo positivo y en lo negativo. Por eso, la hemos seleccionado también en nuestro análisis. La referencia se contiene en *Etica* (Editorial Vicens-Vives, Barcelona, 1982, pág. 143), texto de 3.º de BUP, dentro del Tema V «*Delincuencia e inadaptación social: sistema penal y reinserción social*». En el apartado de «actividades», se lee lo siguiente:

> «*Ejercicios sobre el texto*
>
> 1. En la estadística que registra los índices de delincuencia en España, durante el 1974, habrás podido observar que hay un predominio contundente de la *delincuencia varonil* sobre la *femenina* (17.847 varones contra 1.996 mujeres). Indica los motivos por los cuales, según tu parecer, las jóvenes son menos propensas a delinquir.
>
> 2. Lee la biografía de algún famoso delincuente (Papillón, *El Lute,* etc.), e intenta sacar conclusiones sobre la misma.

3. Un grupo de alumnos inventará una historia sobre un *delito* cometido por alguna *banda juvenil.* Deben aparecer detalles referentes a la vida de cada uno de los componentes de la banda, el desenlace de delito, su posterior detención y juicio...»

A continuación se trata el tema de las bandas de delincuentes juveniles, de los reformatorios y casas tutelares, incorporando una carta de un joven delincuente, que escribe desde un reformatorio de menores.

El contexto de la referencia, «delincuencia/sistema penal/cárcel/reformatorio», no es el más apropiado para difundir una imagen positiva de los gitanos. Por otra parte es significativo que el *único personaje de imagen gitana,* en los textos escolares, identificable con un nombre y con referencia a un individuo real, haya sido sólo y precisamente el de un *famoso delincuente,* aunque luego regenerado y buen ciudadano. ¿No podían haberse acordado además de tantos y tan famosos artistas gitanos, cantaores, bailarines, toreros, políticos, profesionales, Diputados en Cortes Españolas o en el Parlamento Europeo?

* * *

La evaluación global de los textos de Religión y Etica podemos resumirla en los siguientes puntos.

1.° Unicamente 5 referencias (de 12 líneas aproximadamente entre todas y ninguna ilustración) puede considerarse como *grave omisión,* dentro de 54 textos escolares analizados de Religión y Etica, con unas 15.000 páginas y unas 7.000 ilustraciones.

2.° Las referencias encontradas contienen una *condena positiva* de la marginación y de la discriminación gitana, pero es únicamente de paso, *anecdótica,* débil, a veces paternalista, insuficiente, una gota en un océano, sin un tratamiento con cierta profundidad sobre una problemática tan grave como es la situación de la minoría gitana.

3.° La *imagen global* resultante pudiera implícitamente reforzar el esterotipo negativo sobre los gitanos, por los referentes próximos asociativos, que circundan la alusión a los gitanos. Veamos el cuadro semántico siguiente, que muestra la imagen contextual negativa, en que aparecen juntas las 5 referencias a los gitanos, que hemos encontrado en los textos de Religión y Etica.

Referencias a los gitanos en los textos de Religión y Etica

CAMPO SEMANTICO

Cita 1 *Religión*	*Cita 2* *Religión*	*Cita 3* *Etica*	*Cita 4* *Etica*	*Cita 5* *Etica*
AMOR UNIVERSAL	COMPROMISO CRISTIANO	VIOLACIÓN DERECHOS HUMANOS	DELINCUENCIA E INADAPTACIÓN SOCIAL	SISTEMA PENAL Y REINSERCIÓN SOCIAL
— Amar enemigos — No hablar de: • *Gitanos* • Argelinos. • Negros • Como si fueran de segunda clase	— Ayudar a • Enfermos abandonados • Pobres o ancianos • Personas discriminadas como *gitanos* • Subnormales	— Trato discriminatorio a *individuos de raza gitana* — Detenidos en las cárceles o cuarteles de la Guardia Civil — Asesinados en Salvador y Centroamérica — Indios del Brasil — Negros perseguidos por el K.K.K. — En España *gitanos* discriminados — Chicanos en EE.UU.	— Minorías Marginadas no quiere decir inadaptados — Marginados: los negros, puertorriqueños y chicanos en EE.UU. — *En España* • Agotes • Chuecas • *Gitanos*	— Delincuencia — *Famoso delincuente... El Lute* — Papillón — Bandas juveniles de delincuentes — Reformatorios — Casas tutelares — Joven delincuente en la cárcel

CAPITULO 2

GITANOS EN EL ARTE, LITERATURA, CUENTOS Y FOLKLORE

Vamos a recoger ahora las referencias explícitas a los gitanos, en cuanto son motivo de inspiración para el arte pictórico, o en cuanto son personajes de ficción en obras de literatura. Como ya hemos indicado, esta parte del material de análisis es principalmente para contrastarlo con los textos obligatorios escolares; por eso no se trata de un estudio exhaustivo de la literatura o de los cuentos, sino de una muestra indicativa. El material a analizar es principalmente de lectura complementaria, y en consecuencia su influencia socializadora llega a un número inferior de lectores que la de los textos obligatorios. Nos interesaba, además, analizar una muestra de este material, porque suponíamos, como hemos comprobado, que a través de esta litertura podía transmitirse tanto una *imagen romántica* de los gitanos, como la cadena de *estereotipos negativos* que sobre ellos transmite la cultura popular española; por otra parte, era más fácil que a través de este material literario se filtrasen más las imágenes negativas sobre los gitanos, que en los textos de Ciencias Sociales, Historia, Formación Cívica, Religión y Etica, que en definitiva siempre tienen que pasar por el visto bueno del Ministerio de Educación y Ciencia.

GITANOS EN EL ARTE

Comencemos por el arte. ¿Cuántas ilustraciones referidas a gitanos hemos descubierto en nuestros dos centenares de libros analizados, que contienen casi 30.000 grabados? Ya hemos dicho que *ni una foto,* en cuyo pie de página se diga expresamente que se trata de una persona o de una obra gitana. Hemos descubierto, sin embargo, *tres ilustraciones,* que hacen referencia explícita a gitanos. Son las siguientes. De la primera, ya hemos hecho mención: un grabado a plumilla de un *gitano nómada* titiritero, que acompaña un texto de García Márquez, en un tema sobre habitantes/residentes, dentro de un texto de *Ciencias Sociales* de 4.º curso (Editorial Edelvives, Zaragoza, 1982, pág. 96). Ya hicimos el oportuno comentario.

Las otras dos ilustraciones reproducen dos cuadros artísticos: La «Bohemia o Gitanilla» de F. Hals y «La Gitana dormida» de H. Rousseau. Las dos están enmarcadas dentro del estudio del impresionismo del siglo XIX. La *Bohemia o Gitanilla* es un cuadro de arte impresionista del alemán Frans Hals, que es recogido en el Manual de 1.º de BUP en la disciplina de *Historia del Arte y de las Civilizaciones* (Editorial S.M., Madrid, 1985, pág. 215), no haciendo ninguna alusión «en texto» al tema gitano. *La Gitana dormida* es un cuadro del francés Henri Rousseau del siglo XIX,que se contiene en el libro de Primer Grado, 2.º Curso de Formación Profesional, *Formación Humanística* (Editorial Anaya, Madrid, 1977, pág. 117), haciendo este retrato del pintor: «era instintivo e imaginativo, que cautiva al espectador por su increíble dulzura y humanidad en el tratamiento de las plantas, fieras, pájaros y personas; por su técnica minuciosa e ingenua y sus colores vivos, se le considera el precursor de la pintura *naif*».

En los dos cuadros se recoge una figura femenina gitana, aunque en muy distinta textura. En la «Bohemia o Gitanilla» es como un retrato a medio cuerpo de una adolescente bien alimentada y con un rostro que difícilmente es identificable como gitana, si no fuera por el pelo negro; y en «La Gitana dormida» se recoge un paisaje nocturno de luna llena, sobre el que aparece tendido un cuerpo de mujer, anotando el texto escolar a pie del grabado «fantasía exótica de las figuras que parecen gravitar sobre el espacio en la obra tratada con difuminación».

Las dos ilustraciones, de cuadros artísticos sobre el tema gitano, parecerían en sí laudables por resaltar o insinuar la gracia y encanto de la mujer gitana. Pero el problema empieza, cuando esa figura femenina, más que una referencia a la realidad gitana o a la mujer existencial gitana, es una imagen que se convierte en una *fantasía exótica de los románticos payos*. Se trata más de un «objeto» de inspiración, que de un acercamiento al pueblo y cultura gitana; en definitiva, más que mostrarnos, descubrirnos, reflejarnos o insinuarnos la realidad, lo que hace es distorsionarla, enmascararla, alienarla, convirtiéndola en una ensoñación opiante. Además, resulta paradógico el que las únicas tres ilustraciones encontradas, con referencias explícitas a gitanos en todos los libros de textos, hayan sido un grabado a una novela *colombiana* y dos cuadros de un pintor *alemán* y *francés*. Gitanos y gitanas «extranjeras», ideados por foráneos. ¿No existen cuadros o fotos sobre artistas y personajes, hombres y mujeres, gitanos y gitanas de España?



GITANOS EN LA LITERATURA

Vamos a comenzar por el análisis de los textos escolares obligatorios, en que se estudia la historia de la literatura española; posteriormente veremos algunas lecturas complementarias, como novelas y cuentos infantiles.

Nuestra hipótesis era que los manuales de Literatura recogerían algunas de las obras españolas que hablan de los gitanos, donde se transmiten sin cortapisas ni censura la imagen popular y corriente sobre ellos, es decir, los estereotipos populares. Efectivamente así lo encontramos, y con su manifestación de doble prisma: la imagen poética y la imagen marginal de la cruda realidad; la primera imagen vendría de la mano del poeta F. G. Lorca, la segunda del novelista C. J. Cela. Referencias a estas dos obras, las encontramos en el texto escolar obligatorio de primer curso de BUP, *Lengua y Literatura Española* (Anaya, Salamanca, 1980). Tanto la poesía de G. Lorca seleccionada, como los párrafos de la novela de Cela, se presentan omo *material* literario para los ejercicios de *comentarios de textos.* En ambos casos, aunque en sentido muy diverso, se transmite una *imagen* sobre los gitanos. Veamos cada uno de los casos.

De Federico García Lorca, el citado manual de Literatura y Lengua Española recoge, para comentario de textos, «La canción del Jinete», que versa sobre los bandoleros de Sierra Morena, siendo algunos de sus versos los siguientes:

«CANCION DEL JINETE
En la luna negra
de los bandoleros,
cantan las espuelas.

Caballito negro,
¿Dónde llevas tu jinete muerto?

...Las duras espuelas
del bandido inmóvil
que perdió las riendas.

Caballito frío
¡Qué perfume de flor de cuchillo!

En la luna negra
sangraba el costado
de Sierra Morena.

Caballito negro
¿Dónde llevas tu jinete muerto?...»

La canción seleccionada, para ejercicio escolar de comentario de texto, no es precisamente la que más se refiere a los gitanos dentro de la obra de F. G. Lorca; luego, en el análisis de la Literatura infantil encontada sobre «Lorca y los niños», tendremos ocasión de volver sobre la imagen transmitida por el poeta sobre los gitanos. Pero ya se anuncia aquí la línea fundamental de su inspiración y de su imagen poética-trágica sobre los gitanos y sobre los bandoleros. En el comentario de texto escolar (*op. cit.* págs. 94-95), se contextualiza así la obra y particularmente el *Romancero gitano* de F. G. Lorca:

> «El *malestar,* la *frustración,* el *destino trágico* son, precisamente los temas fundamentales de su obra... Su obra —tanto el *Romancero gitano* como su producción teatral— se llenará de seres que se mueven en un mundo hostil; vidas amenazadas, condenadas a la frustración o abocadas a la muerte. Es como si el poeta proyectara en ellos sus sentimientos personales. Buen ejemplo de esas *figuras marginales y trágicas* es el jinete que aparece en dos poemas del libro *Canciones* (1927)».

Otro ejercicio de comentario de texto, del citado manual de *Lengua y Literatura Española* (*op. cit.* págs. 220-221), lo dedica al análisis literario de un personaje de la novela *La Colmena* de Camino José Cela. Se trata de un *gitanillo,* que se gana la vida cantando por las calles y pidiendo limosna a la puerta de una taberna, apareciendo en varias ocasiones en su novela. Transcribimos literalmente los fragmentos dedicados al *gitanillo,* para que el lector haga sus propias reflexiones.

> «*El gitanillo*
> En la acera de enfrente, un niño se desgañitaba a las puertas de una taberna...

El niño es vivaracho como un insecto, morenillo, canijo. Va descalzo y con el pecho al aire, y representa tener unos seis años...

Al niño que cantaba flamenco *le arreó una coz una golfa borracha...*

El niño no tiene cara de persona, tiene cara de animal doméstico, de sucia bestia, de pervertida bestia de corral. Son muy pocos sus años para que el dolor haya marcado aún el navajazo del *cinismo*— o de resignación— en su cara, y su cara tiene una *bella e ingenua expresión estúpida,* una expresión de no entender nada de lo que pasa. Todo lo que pasa es un milagro para el *gitanillo,* que nació de milagro, que come de milagro, que vive de milagro y que tiene fuerzas para cantar de puro milagro.»

Retengamos algunos de los adjetivos y epítetos sobre nuestro *gitanillo:* «vivaracho/insecto/canijo/animal doméstico/sucia bestia/pervertida bestia de corral/cinismo/resignación/bella-ingenua-estúpida expresión».

Pero completemos este párrafo con otros que más adelante (pág. 224) recoge el mismo manual escolar, perteneciente también a la misma novela de *La Colmena* de Cela y en relación al mismo personaje del *gitanillo.*

«*El gitanillo,* a la luz de un farol, cuenta un montón de calderilla...

El gitanillo cena, siempre que puede, en una taberna...

Después de cenar, sigue cantando, hasta las dos, por la calle de Echegaray, y después procura coger el tope del último tranvía. *El gitanillo,* creo que ya lo dijimos, debe andar por los seis años.

El niño que canta flamenco duerme debajo de un puente, en el camino del cementerio. El niño que canta flamenco *vive con algo parecido a una familia gitana,* con algo en lo que, cada uno de los miembros que la forman, se las agencia como mejor puede, con una libertad y una autonomía absolutas.

El niño que canta flamenco se moja cuando llueve, se hiela si hace frío, se achicharra en el mes de agosto, mal guarecido a la escasa sombra del puente: es la vieja ley del Dios del Sinaí.»

Literalmente el texto es de una hermosura agridulce, trágica y cruel. Nada hay en sí que objetar a la creación artística y literaria, que crea sus personajes según la dinámica arbitraria de su imaginación fantástica. Pero las ambigüedades y ambivalencias comienzan por *elegirlo,* como comenario de texto en un *manual escolar.* Tal retrato, independientemente de la voluntad y creencias del autor, refuerza un *estereotipo negativo* sobre los niños gitanos. No olvidemos, por otra parte, que la extensión dedicada a este texto

y a su comentario, es de cuatro páginas; es decir muchísimo más que todas las referencias juntas, que hemos encontrado sobre los gitanos en los dos centenares de manuales escolares analizados.

Además, reconociendo la libertad de la ficción literaria, hay que señalar que la imagen, trasmitida por la novela de Cela sobre el gitanillo, es prejuiciosa y falsa en la realidad social; un gitanillo así no existe: ni a los seis años pide por la noche, ni nunca va solo, ni existe una familia así gitana, en que cada uno vive y se las agencia con una «libertad y autonomía absoluta». Insistimos que nuestra posición crítica no es tanto —aunque también— a la ficción literaria de este gran autor, sino a la conveniencia pedagógica de haber seleccionado «ese personaje» para el análisis de un texto escolar. Sus trazos descriptivos, condensados en un cuadro visual, ponen al descubierto la imagen resultante de este imaginario gitanillo.

El gitanillo
(«La Colmena» de C. J. Cela)

TEXTO I	TEXTO II
— Niño... a la puerta de una taberna	— Cuenta un montón de calderilla
— Vivaracho como un insecto	— A la luz de un farol
— Morenillo, canijo	— Cena, si puede, en una taberna
— Va descalzo y pecho al aire	— Sigue cantando hasta las dos de la madrugada
— Canta flamenco	— Duerme debajo de un puente
— Le arreó una coz una golfa borracha	— Camino del cementerio
— No tiene cara de persona	— Vive con algo parecido a una familia gitana
— Tiene cara de animal doméstico, de sucia bestia, de pervertida bestia de corral	— En la que cada uno se las agencia con una libertad y autonomía absolutas
— Su cara tiene bella e ingenua expresión estúpida	— El niño se moja, se hiela, se achicharra
— Nació... come... vive y canta de milagro	— Tiene un pie torcido

Existen *otras obras de literatura española,* que también tienen entre sus personajes a gitanos, pero que nosotros no hemos encontrado referencias explícitas en los textos obligatorios consultados. No obstante, aunque no era el objetivo principal de nuestra investigación el estudiar este material, hicimos un sondeo sobre los libros de *lectura complementaria o recomendada,* que pudiera estar al alcance de los escolares, siendo una buena estrategia la consulta de las pequeñas *Bibliotecas,* que existen en las Escuelas o Centros de BUP o Formación Profesional.

El libro, que en mayor número de Bibliotecas escolares hemos encontrado en relación con nuestro tema, ha sido *Platero y Yo* de Juan Ramón Giménez. Otro material ha sido *El Polizón de Ulises* de Ana María Matute, y otro librito de lectura infantil titulado *Federico García Lorca y los niños.* La obra de nuestro clásico Cervantes *La Gitanilla* parece que no es de lectura ordinaria de nuestros alumnos. Veamos brevemente las imágenes que esta literatura puede transmitir a nuestros escolares lectores.

El precioso libro de Juan Ramón Giménez *Platero y Yo* (Editorial SM, Madrid, 1976), dedica el capítulo ciento diez, y así lo titula, a los gitanos. Dejemos hablar al poético texto, donde aparece la figura exótica y secular de los gitanos.

«*Los gitanos*

Mírala, Platero. Ahí viene, calle abajo, en el sol de cobre, derecha, enhiesta, a cuerpo, sin mirar a nadie..

¡Qué bien lleva su pasada belleza, gallarda todavía, como en roble, el pañuelo amarillo de talle, en invierno, y la falda azul de volantes lunarada de blanco! Va al Cabildo, a pedir permiso para acampar, como siempre, tras el cementerio. Ya recuerdas los tenduchos astrosos de *los gitanos,* con sus hogueras, sus mujeres vistosas, y sus burros moribundos, mordisqueando la muerte en derredor.

¡Los burros, Platero! Ya estarán temblando los burros de la Friseta, sintiendo a *los gitanos* desde los corrales bajos!...

¡Adentro, Platero, adentro! ¡Voy a cerrar la cancela, que te van a llevar!

Platero, seguro de que *no lo robarán los gitanos,* pasa trotando la cancela, que se cierra tras él con duro estrépito de hierros y cristales...»

¡Dulce belleza plástica la de este texto literario, magistralmente escrito! Pero sobre él late, en toda su profundidad, la ambigüa y ambivalente figura popular sobre los gitanos:

— Figura gallarda, enhiesta, de belleza pasada, pero como un roble, con vestidos de falda azul y lunarados volantes...

— Tiemblan... robarán los burros los gitanos, que acampan junto al cementerio, tenduchos astrosos, burros moribundos, mordisqueando la muerte en derredor.

Es el viejo y cruel mito que oímos en nuestra niñez ¡*que vienen los gitanos*! «Ellos roban burros, gallinas... y se llevan a los niños malos». ¡Exotismo de lo extraño, que atrae y espanta a la vez!, que ennegrece injustamente la imagen gitana.

Otro libro de lectura, que hemos encontrado en alguna biblio-

teca escolar, ha sido la obra de Ana María Matute, *El Polizón de Ulises* (Editorial Lumen, Barcelona, 1979, págs. 21-22), Premio «Lazarillo, 1965», que trata de un *niño* abandonado, y que todos dicen que ha sido *abandonado por los gitanos,* que pasaron por el pueblo «con sus carros y sus canciones». *Jujú,* que así se llama el niñito, es tan bueno, generoso y listo, que se comienza a dudar que sea realmente gitano, pensando más bien que se trata de algún «príncipe destronado».

Hemos hallado también un librito de lectura infantil, titulado *Federico García Lorca y los niños* (Everest, León, 1980), de María Garrido Lopera, que tiene un capítulo titulado «Lorca, amigo de los gitanos», junto a otro «Lorca, amigo de los negros». En el texto sobre los gitanos, vuelve a repetirse la imagen ambivalente de Lorca sobre esta minoría. Cuenta la autora lo que le decía Lorca a un amigo suyo sobre los gitanos; entresacamos algunos párrafos:

> «Los gitanos tienen dignidad a prueba de pobreza y de vagancia sin rumbo. Son barcos sin banderas, desprovistos de anclas...
>
> Yo soy amigo de todos ellos en general, pero hay uno que quiero y aprecio por encima de los demás, porque es un ladrón honrado. Es malísimo, impertinente y descarado... pero tan bueno en el fondo y tan amigo de verdad... Un amigo es un tipo que se conoce bien... y que se quiere... a pesar de todo. Y por último — exclama (Lorca)— ¿Qué es un ladrón al fin? Un hombre de negocios más franco y espontáneo...»

Tras esos comentarios sobre los gitanos, atribuidos a García Lorca, la autora de este libro infantil escribe la siguiente consideración sobre los gitanos, y sobre los seculares estereotipos populares, que contra ellos se propagan de generación en generación. El texto es largo, pero estimamos que es muy significativo.

> «Todos sabéis que a *los gitanos se les rechaza, no se les quiere.* Y nosotros nos preguntamos: Y eso, ¿por qué? ¿A qué viene tal marginación? ¡No hay derecho a ello! Son seres humanos como los demás, creados también por Dios a su imagen y semejanza, pues tienen su alma, sus sentimientos, sus inquietudes. Algunos dicen que *no les gusta trabajar,* que prefieren la holganza, que roban, que *pelean* con frecuencia... en suma, que *son malos*...
>
> Federico García Lorca *era su amigo,* porque tenía muy buen corazón, era muy sensible, y *le apenaba que los gitanos se les tuviese en ese estado de abandono y desprecio.* Por eso, hacía esas comparaciones respecto a los robos y a los negocios; los *defendía* como pudiera hacerlo *un padre* o una madre con relación a sus hijos, cuando a éstos los atacan y no los quieren. Pero en modo algu-

no se puede interpretar lo manifestado por García Lorca como amparador del robo, pues únicamente los justificaba.»

Queremos aclarar que este texto no figura en ningún manual escolar y por lo tanto en ningún libro de lectura obligatoria; se trata de un libro encontrado en una biblioteca escolar, y por lo tanto no muy difundido. Pero, como botón de muestra, recoge la persistencia del estereotipo negativo del *robo* y *vagancia gitana,* así como el melifluo paternalismo y la proclamada igualdad, pues fueron «creados *también* por Dios a su imagen y semejanza». Sobre este viejo cantar, volveremos respetidamente en este libro.



GITANOS EN LOS CUENTOS

Otro tipo de *lectura infantil complementaria,* que hemos sondeado, han sido los *cuentos.* Intentábamos conocer si en los cuentos populares, que se transmiten en letra impresa destinada a los niños, o en otro tipo de literatura infantil moderna, traían referencia a los gitanos, fomentando la propagación de ciertas imágenes o estereotipos. Aunque nuestra búsqueda no ha sido exhaustiva, sorpresivamente sólo hemos encontrado *una referencia explícita a los gitanos,* dentro de una muestra de unos *500 cuentos infantiles,* utilizando principalmente las siguientes fuentes impresas: *Un cuento para cada día: 365 cuentos infantiles* (Editorial Susaeta, Madrid, 1985), *Cuentos Mini-clásicos* (12 tomos, Editorial Toray, Madrid, 1980) y *Cuentos infantiles,* (Artes Gráficas, Barcelona, 1977). En estos cuentos hemos encontrado muchos personajes de niños pobres, marginados; incluso una defensa de los discriminados por el color, como el caso precioso de *El Patito Feo;* aunque prevalecen los héroes de color blanco-rubio, como ideal de belleza y bondad, también aparecen con alguna frecuencia personajes exóticos, bellos y buenos, de origen oriental y sobre todo de cultura árabe. Sin embargo, con referencia a los gitanos, nuestras pesquisas no han dado con alusiones sobre este grupo étnico.

Existe una excepción. En el Tomo IX de *Mini-clásicos* (Toray, Madrid, 1980, págs. 49-60), obra de María Pascual, hay una alusión marginal en un cuento titulado «El secreto», en que una gitana andarina y nómada se entera de un secreto, guardado celosamente por un pueblo, y ella se lo cuenta al primero que se encuentra en el camino:

> —«¡Vaya un caso más raro, amigo!— le dijo una gitana que iba de camino. Acabo de pasar por el pueblo y me he enterado de que

un granjero se ha convertido en gallina y ha puesto dos mil huevos. ¡Es algo extraordinario!».

A la gitana se la pinta, en un grabado adjunto, según el común estereotipo de ir descalza, con vestido largo y remendado, con un niño descalzo también en brazos, nómada sin rumbo fijo, exagerada y locuaz, que «descubre un secreto», conocido por la gente del pueblo, pero que fingían ignorarlo ante el desconocido... ¡hasta que llega la gitana y cuenta lo que no debe!

Sobre *tebeos* y *cómics,* aunque lo estimamos muy interesante, no hemos extendido nuestro estudio, dado que nuestra investigación se centra fundamentalmente en textos escolares. Por otra parte existe un estudio sobre los cómics de Manuel Vázquez, *La familia Churumbel,* donde se examinan los estereotipos negativos que sobre gitanos y andaluces transmiten estos cómics, como que «odian el trabajo», «viven del robo o del fraude», son gente festiva, juerguista, «dada a vinos y coplas», «gente sucia», y salvo en estas peculiaridades, «respetuosos con el poder y con los valores tradicionales conservadores» *.

* *Vide* artículo J.J. Ruiz Rico y J. Iglesias de Ussel, «Dinámica de la marginación de la minoría gitana: análisis de un caso», en *Documentación Social,* número 41, 1980, Madrid, págs. 36-60.



GITANOS Y ANDALUCIA

En nuestra pesquisa por el tema gitano en los textos escolares, nos sorprendió que entre el abundante tratamiento del arte, folklore, artesanía y peculiaridades regionales, no encontramos *ninguna referencia al arte, baile, y cante gitano*. Podría pensarse que, como los textos están escritos de cara a todo el territorio nacional, y que en muchas regiones la presencia gitana es mínima, se podría tal vez justificar este silencio. Por eso nosotros recurrimos a una singular estrategia investigadora; y fue el ir tras la búsqueda de textos escolares, propios de alguna región. Naturalmente la Autonomía elegida fue Andalucía, encontrándonos un texto escolar de EGB, titulado *Arte y Cultura en Andalucía* (Santillana, Madrid, 1980). Como nosotros esperábamos, había un tema, capítulo 12, dedicado a la «Cultura contemporánea: folklore y arte popular», haciendo referencia al flamenco y a los gitanos, e incluyendo una foto de Manuel Torres («El niño de Jerez, cantaor gitano»), y otras de los cantaores Antonio Mairena y Vicente Escudero. En dicho tema (*op. cit.*, págs. 72 y 73), en tres ocasiones, se cita expresamente a los gitanos, pero veamos en qué contexto.

Se comienza afirmando categóricamente «la notable unidad cultural» de Andalucía, que se manifiesta en la similitud de hablas, de organización social, de cultura verbal, del cante, baile, música, arte, ferias y fiestas populares. «Se rechaza —dice el texto— la idea de una Andalucía de charanga y pandereta, para afirmar la de una Andalucía donde la tragedia diaria y el trabajo de un pueblo se han hecho cultura, arte, folklore y expresión popular». Inmediatamente enuncia un subtítulo sobre el cante flamenco, donde se encuentran las tres referencias a los gitanos.

«*El cante flamenco*

El canto es una de las principales manifestaciones de la cultura popular andaluza, destacando entre las canciones populares el *cante flamenco*. El cante flamenco era ya conocido como tal a finales del siglo XVIII en las tabernas... Los *flamencos,* aun cuando no eran conocidos bajo este nombre, existían bajo la figura de los tañedores y *cantaores del pueblo, gitanos o no.*

(...) En el cante flamenco andaluz, de influencia hindú, árabe y judía, y *ligado a la historia del pueblo gitano,* se ha sucedido una serie de dinastías de grandes «cantaores» que se remontan al jerezano Luis de Juliana, a finales del siglo XVIII, y a Juanelo de Cádiz, a principios del siglo XIX.

(...) Entre los principales «*cantaores*» de hoy, en día, figuran *tanto «payos» como gitanos,* destacando los nombres de «Chocolate», «Terremoto de Jerez», Fernando y Bernarda de Utrera, «Fosforito», Menese y José Reyes («El negro del Puerto»), entre otros muchos...»

Resulta positivo para la imagen gitana el que una Autonomía española, como la de Andalucía, haga constancia de la contribución de los gitanos al arte del cante flamenco, una de las manifestaciones más singulares de la riqueza del folklore español. Mucho más positivo es aún, por su excepcionalidad, el que se haya referido con el significativo vocablo de *pueblo gitano,* la única vez que tal designación «pueblo» hemos encontrado al referirse a los gitanos en los dos centenares largos de libros analizados. No obstante, como queda claro, se ha dedicado una escasa y marginal dedicación al tema; y lo que resulta más llamativo es que se insiste en que *los artistas y cantaores son tanto payos como gitanos;* parece como si el texto intentara destruir uno de los estereotipos positivos, que se trasmiten y que se mantienen sobre los gitanos, como es la visualización popular de considerar el flamenco como una creación artística netamente gitana.

EVALUACION GLOBAL: LOS GITANOS NO EXISTEN EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Hagamos una *evaluación global y totalizadora* de todas las referencias explícitas sobre gitanos, que hemos encontrado en los textos escolares y lecturas infantiles complementarias.

- En los *179 textos escolares obligatorios* analizados, incluyendo los de Religión/Etica y excluyendo los de Literatura de BUP, hemos encontrado *17 referencias explícitas* a «gitanos» que comprenden aproximadamente unas 59 líneas entre las 41.803 páginas analizadas *.
- Estas 17 referencias en textos escolares se distribuyen así:

Nivel y área	N. de citas	Extensión (líneas)
CIENCIAS SOCIALES (EGB)	3	11
HISTORIA (BUP-COU)	4	26
LENGUA (BUP)	3	9
FORMACION HUMANISTICA (FP)	2	2
RELIGION (BUP-FP)	2	1
ETICA (BUP-FP)	3	10
Total	*17*	*59*

- *La valoración global estimativa* de estas 17 referencias, en cuanto favorecen la imagen positiva o mantienen estereotipos negativos sobre ellos, dado el contexto y campo semántico en que se citan, pudiera ser la siguiente:

Muy positivas	2
Positivas	2
Ambivalentes (posit/negat)	5
Neutras	4
Negativas	2
Muy negativas	2

* El *número de líneas* ha de entenderse en forma flexible, ya que obviamente depende del tipo de letra utilizado, y nosotros hemos contabilizado estrictamente lo que se dice sobre los gitanos.

• Otro *material analizado,* como literatura, cuentos y textos de Autonomías, en total 47 libros, donde hemos hallado referencias al tema gitano, ha sido.

— «Comentarios de textos» a F. G. Lorca y a C. J. Cela, en uno de *Literatura española* (positivo uno y muy negativo para la imagen gitana el otro).
— Dos libros de *literatura infantil* complementaria de J. R. Jiménez y A. M. Matute, que transmiten la imagen ambivalente sobre los gitanos.
— *Cuentos* infantiles y material escolar, con únicamente dos referencias, que sostienen la imagen popular ambigua o negativa sobre esta minoría.
— Un texto de EGB sobre la *Cultura de Andalucía,* que recoge el estereotipo positivo del arte gitano, pero le recorta.
— Tres *ilustraciones,* entre las 30.000 de los libros estudiados; dos de ellas reproducciones de cuadros de artistas extranjeros, un francés y un alemán, y la otra es un dibujo que sirve de ilustración a una novela colombiana y que transmite el estereotipo del gitano nómada titiritero.

• La evaluación final, estimamos, que podría enunciarse así: *los gitanos no existen en los textos escolares españoles.* Las referencias explícitas encontradas son una gota de agua en el mar oceánico de la información escolar impresa. Unas marginales citas en tantos miles de hojas e ilustraciones es como si no existieran. Los escolares no leen sus manuales con la lupa con que nosotros lo hemos hecho y, además, nosotros hemos analizado varias editoriales, y pudiera ser que donde hemos encontrado esas referencias explícitas no sean las editoriales elegidas por el Centro escolar o por los alumnos.

• Una *omisión grave* sobre un pueblo de España, que tiene más de medio millón de ciudadanos y que sufre una fuerte problemática social, sería el juicio global sobre los textos escolares en relación con la comunidad gitana. No hemos encontrado ninguna referencia explícita a gitanos en los temas de Formación Cívico-Social de las *Ciencias Sociales* de EGB, ni en esos mismos textos cuando hablan de la *Constitución Española,* ni en los libros de lectura complementaria sobre la Constitución que suelen tener las Bibliotecas Escolares.

• El *manojo de citas,* encontradas en ese mar impreso de información, no son tampoco un modelo de erradicación de los estereotipos negativos de los gitanos. En los libros de literatura se

refuerza aún más la imagen vulgar y popular antigitana. En los textos escolares obligatorios *no hemos encontrado ninguna referencia* que pueda ser calificada como *neta y claramente racista,* pero falta la denuncia explícita contra la discriminación gitana. Las citas encontradas, al menos bastantes de ellas, transmiten la imagen ambivalente de los gitanos o, por su contexto semántico, sugieren la imagen negativa de los gitanos. Finalmente, el máximo de extensión dedicado al tema se refiere a los gitanos del *siglo XVI y XVIII, como si el medio millón actual no existiera.*

• Para concluir este capítulo y facilitar la visión globalizadora, pudiendo el lector efectuar su propia evaluación, transcribimos todas juntas las *17 referencias encontradas* en los textos escolares obligatorios, incluyendo los de Religión y Ética, y acompañando unas gráficas ilustrativas (núms. 1 y 2).

REFERENCIAS EXPLÍCITAS A GITANOS EN LOS TEXTOS DE EGB, BUP Y FP

Cita 1 (Nivel *EGB,* Curso 4.º, Area *Sociales,* Editorial Edelvives, pág. 96)

> «Todos los años, por el mes de marzo, una familia de *gitanos* plantaba su carpa cerca de la aldea y, con gran alboroto de pitos y timbales, daban a conocer los nuevos inventos. Primero llevaron el imán. Un *gitano* hizo una demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla...
>
> [Ellos se marcharon después de la fiesta]. Entonces nos quedamos *los que vivimos aquí.*»

Cita 2 (*EGB,* 7.º, *Sociales,* Everest, pág. 96)

> «*La población europea.* Europa es un mosaico de pueblos... Pueden distinguirse tres grandes grupos... los mediterráneos, los nórdicos y los eslavos...; pero existen otros muchos, como los celtas, los vascos, los búlgaros, *los gitanos,* los fineses, etc.»

Cita 3 (*EGB,* 8.º, *Sociales,* Everest, pág. 132)

> «De vez en cuando la sociedad española se conmueve con noticias que dan cuenta del trabajo y del salario que cobran negros africanos que trabajan en España. A veces, en un barrio o en una es-

cuela, estalla la incomprensión con las familias y niños *gitanos*. No es preciso caminar mucho para encontrar "*núcleos gitanos*" que se han segregado o los ha segregado la comunidad.»

Cita 4 (*BUP*, 3.º, *Historia*, Didascalia, pág. 174)

«Hubo [en el s. XVIII] segregación, a veces cruenta, contra los *gitanos*, marginados más por su manera de vivir que por otras razones; su movilidad les hizo convertirse en refugio de esclavos, fugitivos, moriscos mal convertidos o aventureros en general, lo que no contribuyó a mejorar su imagen.»

Cita 5 (*BUP*, 3.º, *Historia*, Edelvives, pág. 189)

«El último estrato [en el s. XVIII] lo forman los abundantes *gitanos*, los mendigos (no menos de 140.000) y los esclavos...»

Cita 6 (*BUP*, 3.º, *Historia*, Santillana, págs. 200-201)

«Grupos sociales marginados. *Gitanos*, mendigos y vagabundos. Al margen de los grupos sociales, perviven en el siglo XVIII grupos sociales marginados en razón de su origen, costumbres y creencias o su nula dedicación a oficio conocido. Entre los discriminados... cabe citar... a los *gitanos*. Contra estos últimos —ya desde siglos anteriores— se tomaron medidas muy rigurosas para obligarles a fijar su residencia y abandonar su modo de vestir y su propia lengua. Una serie de pragmáticas muy severas insisten en estos propósitos amenazando con penas muy duras, como la marca de hierro candente, el corte de orejas y la muerte en caso de reincidencia.

Pero muy pocos *gitanos* abandonaron su modo de vida y costumbres y supieron sobrevivir a las órdenes reales y a la hostilidad de las gentes contra este grupo social que se negaba sistemáticamente a ser asimilado.»

Cita 7 (*COU, Historia Universal*, Bruño, pág. 298)

«La existencia de alguna víctima expiatoria que se aprecia como causa simplista de los problemas y que ha de ser objeto de exterminio en cuanto minoría que dificulta la identificación con el poder y la comunidad es un requisito del *fascismo* [alemán en el s. XX]. *Gitanos*, homosexuales y, sobre todo, los judíos cumplen esta función, avalada por la tesis antisemita en boga a la sazón.»

Cita 8 (*BUP*, 1.º, *Lengua*, Bruño, pág. 40)

«*Jergas urbanas*. Es caso frecuente que en los barrios populosos... exista un habla peculiar... Tales variantes lingüísticas, más que hablas locales, son jergas. En algunas de ellas se mezclan elementos del "caló" *(Habla de los gitanos): camelo*, "engaño"; *chipén*, "estupendo"; *gachí*, "mujer"; *gachó*, "individuo".»

Cita 9 (*BUP*, 1.º, *Lengua*, Bruño, págs. 174-175)

«Son *vulgarismos*, igualmente, ciertas voces tomadas del habla de los *gitanos (caló)* o de los rufianes (germanías) y utilizadas en las jergas urbanas: *Gachó* (individuo), *canguelo* (miedo), *hermanas* (tijeras), *sornar* (dormir), *pistonudo* (estupendo).»

Cita 10 (*BUP*, 1.º, *Lengua*, Anaya, pág. 60)

«*Jergas de ciudad*. Una parte considerable del habla desgarrada de Madrid y de otras ciudades procede de la *lengua de los gitanos: gachí, gachó, pinrel* (pie), *achares* (celo), *barbián* (gallardo), *camelo, canguelo, cañí* (gitano), *chipón, gilí, guaja, jindama* (miedo), *jiñar* (evacuar el vientre), *lacha* (vergüenza).»

Cita 11 (*FP*, 3.º, *Formación Humanística*, Editex, pág. 32)

«¿Somos iguales todos los hombres si parecemos tan diferentes? Intenta concretar las opiniones que formula la gente ante hechos como éstos: matrimonio de un negro con una blanca; matrimonio de un árabe con una europea; *matrimonio de un gitano con una paya.*»

Cita 12 (*FP*, 2.º, *Formación Humanística*, Edelvives, pág. 161)

«Un elemento que contribuye a la cohesión interna... de un grupo... es el marcar los límites del propio grupo, designando con un nombre genérico a los no pertenecientes al mismo; por ejemplo, *para los gitanos, los payos*... La relación hostil con otros grupos subrayará esta cohesión interna.»

Cita 13 (*BUP*, 1.º, *Religión*, SM, pág. 41)

«Empezamos a *amar* universalmente cuando... no hablamos de los *gitanos*, argelinos, negros... como si fueran de "segunda clase", cuando vencemos los prejuicios de casta, partido y clase.»

Cita 14 (*BUP,* 1.º, *Religión,* Anaya, pág. 217)

«En tu misma ciudad encontrarás muchas personas a las que puedes ayudar: enfermos casi abandonados, pobres y ancianos que necesitan de nosotros, personas discriminadas como *gitanos,* subnormales, etc.»

Cita 15 (*BUP,* 3.º, *Ética,* Alhambra, págs. 108-109)

«¿Se violan los *derechos humanos* en España?... Amnistía Internacional ha recibido también notificación de violación de los derechos humanos en España, bien sea contra el trato discriminatorio que suele darse en algunas poblaciones a individuos de *raza gitana*...

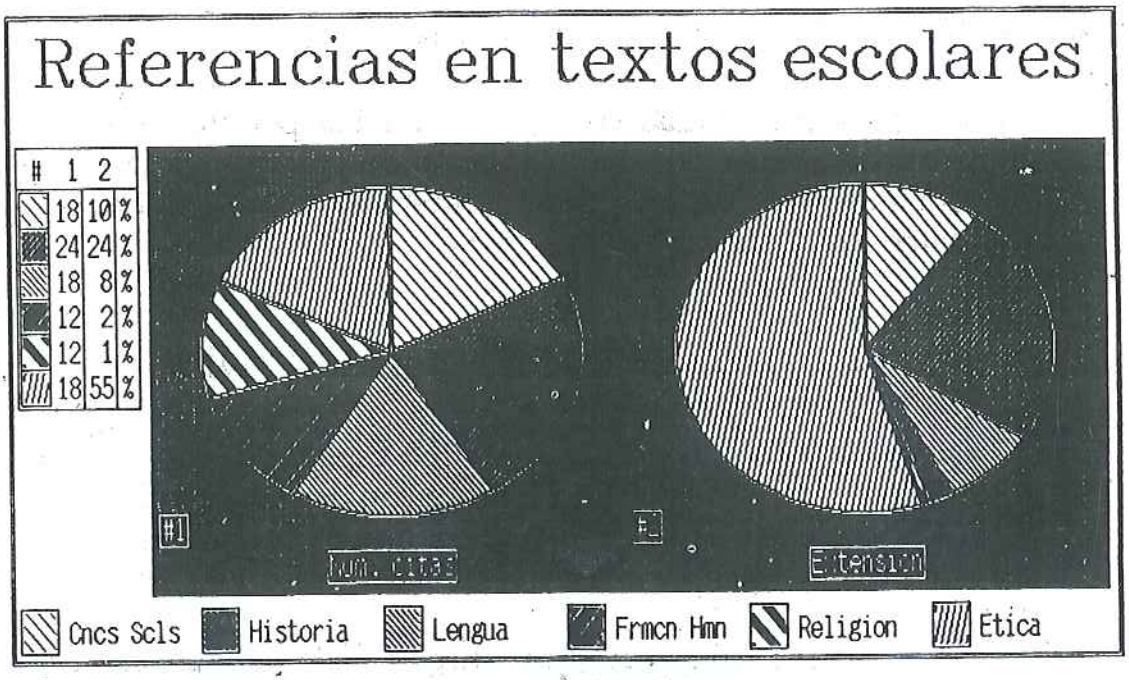
... Los *gitanos* constituyen un grupo racial con gran tradición en España, a pesar de lo cual siempre han padecido la discriminación de los payos, los cuales no les facilitan el camino para su propia educación y promoción social; así, por ejemplo, algunos padres piden que se prohíba la entrada a los colegios de niños *gitanos.* Está claro que también se nota en cosas como la adquisición de trabajo, etc., lo cual hace que este grupo se cierre sobre sí mismo y genere un sentimiento de rivalidad contra los payos.»

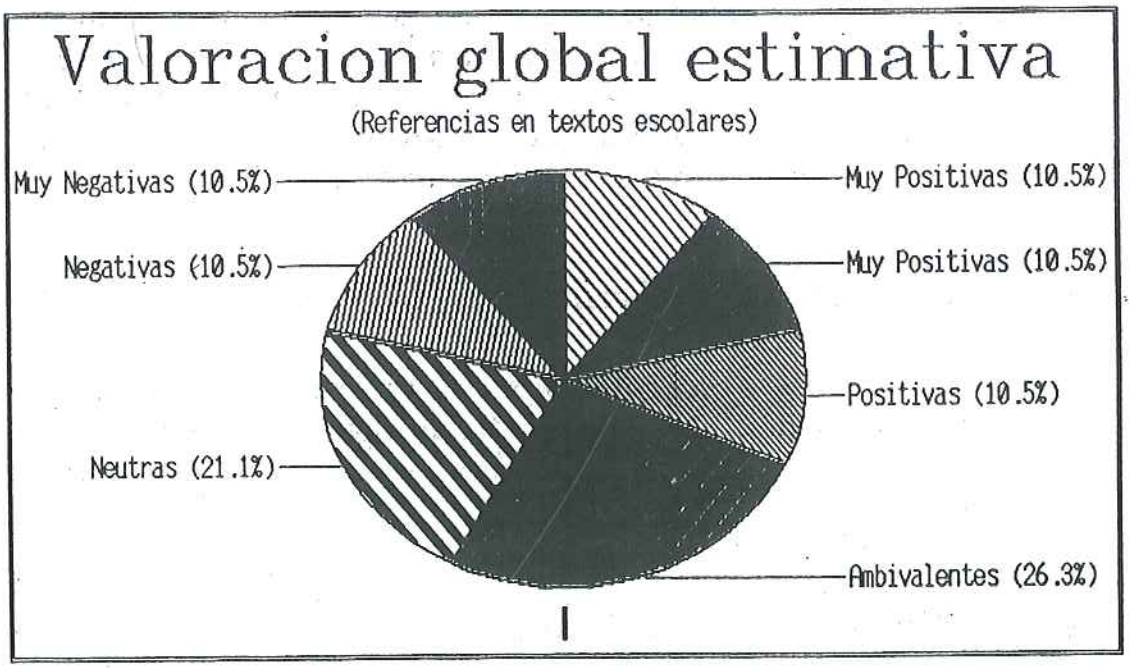
Cita 16 (*BUP,* 3.º, *Ética,* Vicens-Vives, pág. 143)

«*Delincuencia e inadaptación social: sistema social y reinserción social.* Actividades... Lee la biografía de algún famoso delincuente (Papillón, *El Lute,* etc.) e intenta sacar conclusiones sobre la misma.»

Cita 17 (*BUP-FP,* 3.º, *Ética,* Bruño, pág. 87)

«En España ha existido y todavía existe cierto instinto de rechazo a determinados ciudadanos por motivos carentes de fundamento como sus características étnicas o culturales o su ascendencia (!). Ejemplos... Otros ciudadanos españoles que padecen marginación son los *gitanos.*»


Referencias en textos escolares
1 2
18 10 %
24 24 %
18 8 %
12 2 %
12 1 %
18 55 %
#1
Num. citas
E
Extension
Cncs Scls
Historia
Lengua
Frmcn Hmn
Religion
Etica


Valoracion global estimativa
(Referencias en textos escolares)
Muy Negativas (10.5%)
Negativas (10.5%)
Neutras (21.1%)
Muy Positivas (10.5%)
Muy Positivas (10.5%)
Positivas (10.5%)
Ambivalentes (26.3%)

CAPÍTULO 3

OTRAS MINORÍAS EN ESPAÑA: AGOTES, CHUECAS, NEGROS Y REFUGIADOS

Vamos a analizar ahora las referencias encontradas en los textos escolares sobre otras minorías étnicas españolas. De esta forma podremos *comparar* su tratamiento con el de la minoría gitana.

Dividiremos nuestro estudio en dos partes; primeramente veremos las minorías étnicas *actuales,* lo que sobre ella nos dicen los textos escolares; y posteriormente lo que nos cuentan sobre las minorías *del ayer.* La conclusión va a ser similar a la descubierta con los gitanos: se habla más de las minorías étnicas del pasado que del presente.

Sobre las *minorías actuales en España,* hemos encontrado referencias a los siguientes grupos:

— Agotes de Navarra y chuecas de Mallorca (una cita).
— Trabajadores extranjeros residentes en España, como negros africanos, portugueses, filipinos, marroquíes (cuatro citas).
— Refugiados y exiliados en España (dos citas).
— Hijos de emigrantes retornados, nacidos en el extranjero (una cita).
— Judíos actuales en España (una cita).
— Turistas extranjeros (múltiples citas).

Prestemos atención a algunos textos significativos sobre las minorías étnicas del mapa actual español.

AGOTES, CHUECAS Y EMIGRANTES EXTRANJEROS EN ESPAÑA

Sobre los agotes de Navarra y chuecas de Mallorca hemos encontrado dos citas; una se refiere a los grupos discriminados del siglo XVIII y otra sobre el momento actual; en ambas se cita también a los gitanos, como hemos visto.

Hagamos mención del Manual de *Ética y Moral III* (Editorial Bruño, Madrid, 1979), de BUP y de FP, que hablando de la discriminación de «negros, puertorriqueños y chicanos en los Estados Unidos», añade (pág. 87):

> «*En España* ha existido y existe cierto instinto de rechazo a determinados ciudadanos por motivos tan carentes de fundamento como sus características étnicas o culturales o su ascendencia (!).
>
> *Ejemplos:*
>
> *No hace mucho tiempo eran discriminados los agotes en Navarra; actualmente todavía lo son los chuecas de Mallorca.*»

Después cita también la marginación que padecen otros ciudadanos españoles como los gitanos, tachando tales comportamientos como «prejuicios trasnochados y gratuitos» que no están acordes con la *Constitución Española,* citando el artículo 14, que proclama la igualdad jurídica de todos los españoles sin que prevalezca discriminación por raza, sexo, religión, etc.

Existen varias referencias sobre el problema de los *trabajadores extranjeros en España,* sobre todo los que vienen del Tercer Mundo y que además son de otra raza, como es el caso de los *negros africanos.*

En el manual escolar de tercer curso de Ciencias Sociales de EGB, *Sociedad 80* (Editorial Everest, León, 1985), al hablar de los problemas del *Mundo Negro,* en una actividad escolar sobre *El presente que vivimos,* dice (pág. 132):

«De vez en cuando la *sociedad española* se conmueve con noticias que dan cuenta del *trabajo que realizan y del salario que cobran los negros africanos que trabajan en España.*»

Expone después el problema del rechazo de los gitanos de ciertos barrios y escuelas. Indudablemente, las noticias de los medios de comunicación social sobre los *negros del Maresme* y su situación de servidumbre han ayudado a tomar conciencia de estos problemas.

Sobre la emigración, tanto de los españoles que tienen que marchar fuera como de los *emigrantes económicos* que están llegando últimamente a España, existen textos de exquisita sensibilidad ante el fenómeno de la diversidad cultural.

El manual de *Ética* (SM, Madrid, 1982) de 2.º Curso de BUP tiene una hermosa página (pág. 72) titulada «La familia migrante: rota y desesperada», que, entre otras cosas, dice:

«Y, por favor, no olvidemos a muchas otras que, desde países más pobres, nos están llegando porque tienen hambre, y para ellas ésta es aún más dura que la clandestinidad y la marginación. La familia del *extranjero entre nosotros.* No vamos a perdernos en número. Pero sí te aseguro que son muchedumbre. Y que nadie se engañe con lo de que la emigración es de antaño. Sus problemas se multiplican y agravan por momentos.»

El texto de Ciencias Sociales de 6.º Curso de EGB, *Sociedad 80* (Santillana, Madrid, 1979), dedica también toda una página (pág. 51), titulada «Trabajadores extranjeros», que se refiere a la emigración en el mundo, particularmente la que llega del Tercer Mundo a Europa Central; pero inmediatamente añade un párrafo, dedicado a los *emigrantes extranjeros en España,* citando los siguientes grupos:

«— 200.000 trabajadores *extranjeros.*
— 30.000 *portugueses.*
— Empleadas de hogar *filipinas.*
— 60.000 *marroquíes.*»

Después, formula unas preguntas a los alumnos, como las siguientes (pág. 51):

«¿Por qué se dice que el trabajador extranjero forma *guettos* de pobreza en sociedades opulentas?

¿Cuáles son los países de origen de los *trabajadores extranjeros establecidos en España?*»

Esta llamada de atención escolar sobre los extranjeros en España es sumamente importante, no sólo porque su número es creciente (hoy se calcula en más de medio millón), sino porque muchos de los llegados hace años han contraído matrimonio con españolas, y sus hijos «negros, marroquíes, argelinos» están llegando a nuestras escuelas, *ampliando el mosaico cultural español.*



REFUGIADOS Y EMIGRANTES ESPAÑOLES RETORNADOS

Sobre los refugiados y exiliados hemos encontrado varias y abundantes referencias, y casi todas se refieren a los refugiados asiáticos o africanos. Lo interesante es que, al informar sobre los países receptores de refugiados, nunca se cita expresamente a España. Incluso se ponen fotografías abundantes de refugiados, pero que llegan a otros países. Existiendo en *España* una cantidad aproximada de 12.000 refugiados legalmente reconocidos como tales, aunque sea un número menor que la media de los países europeos, tal vez hubiera sido pedagógico ilustrar, con documentación y fotos, el caso de los *refugiados que están entre nosotros.* Así se inculcarían mejor las actitudes de los niños con estos grupos de personas. El texto escolar de *Ética* (Editorial Vicens-Vives, Barcelona, 1982) de tercer curso de BUP trae un bien documentado y extenso informe sobre emigrantes y refugiados, de tres páginas y cinco fotografías (págs. 59-61), sin que se haga ninguna referencia —ni una palabra— sobre los refugiados y exiliados residentes en España; y por el contrario se trae una información extensa sobre la «evolución de las principales nacionalidades en Francia», que refleja la llegada de emigrantes y refugiados a Francia en los años 1974, 1975, 1976, 1977, 1978 y 1979. Hace también referencia a la Conferencia de Ginebra para los refugiados.

Existe sin embargo una significativa excepción sobre los refugiados. En la publicación de la antigua Diputación de Madrid, *La Constitución para niños* (Cuadernos de Divulgación de la Diputación, Madrid, 1981), existe una hermosa —pedagógicamente valiosa— ilustración, con un grupo de niños jugando a «españoles y extranjeros», donde dice (pág. 16):

«Los extranjeros que vivan entre nosotros tienen nuestros mismos derechos, y *si son perseguidos en sus países por causas políticas, en España pueden gozar de asilo.*»

Tras esta referencia a nuestro artículo constitucional, hay una voz impresa, que dice:

«¡Que no os entregamos a Juanito! *Nos ha pedido asilo* y además está en nuestro terreno!»

Sobre el problema de los *emigrantes españoles en Europa* existen abundantes referencias en muchos libros de texto.

El citado librito de *La Constitución para niños* (Diputación de Madrid, 1981), insiste (pág. 25) sobre el «deber del Estado a buscar un puesto de trabajo a todos los emigrantes españoles que trabajen fuera de España, para que puedan volver a su tierra», incluyendo una sensible ilustración.

Mayor sorpresa antropológica —¡y agradable por la sensibilidad que supone a un problema real y desconocido!— es la referencia encontrada sobre el *shock cultural* de una niña de once años, nacida y educada en *Alemania* de padres españoles y que retorna a España, sufriendo una dura y difícil adaptación al nuevo nicho escolar y cultural español, evidenciándose en su mal castellano, mezclado con palabras alemanas. La cita se encuentra en un manual de Ciencias Sociales de 6.º Curso de EGB, titulado *Bóveda* (Editorial Anaya, Madrid, 1984, pág. 18). El texto, aunque largo, es de una profunda empatía hacia una situación de interculturalidad.

«*No vivimos aislados. Vivimos dentro de la sociedad, es decir, "convivimos" con los demás.*

Cerca de nuestra casa ha venido a vivir una familia. Son el padre, la madre y una niña de once años.

Vienen de muy lejos, de otro país. Porque hace unos años tuvieron que emigrar buscando trabajo. Pero ahora allí el trabajo también se ha terminado. *Y regresaron a España.*

El padre trabaja en un taller. Y la madre ayuda en las labores de la casa a otras familias. Por eso la niña está siempre sola.

Ha empezado a venir a nuestro colegio. Pero no habla bien, *mezcla palabras alemanas y los demás niños y niñas se ríen de ella.*

Por ello *se aparta de los demás* y se queda sola y triste. Como no lee fácilmente en nuestro idioma, no puede sacar buenas notas. Está siempre aislada, no juega con nadie. Y nadie le hace caso.

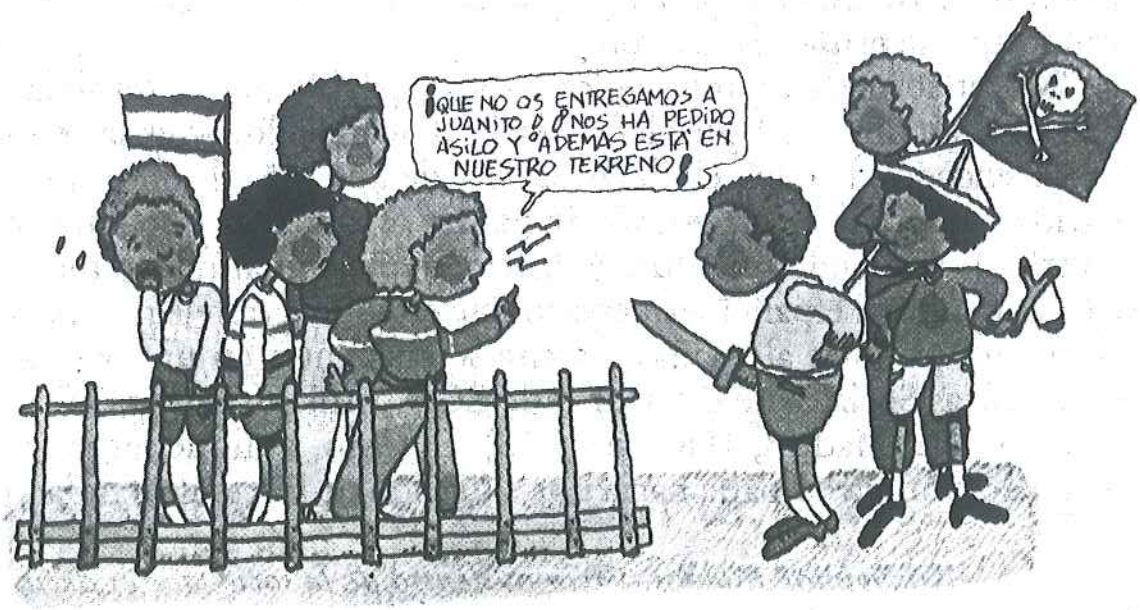
Ella, a su vez, es víctima de un problema económico y social del cual no tiene la culpa. Es una situación injusta para ella.

Ayer la vi en el patio; estaba junto a la pared, tenía la manos

en los bolsillos y la cabeza baja. Sus cabellos estaban revueltos. Tenía los labios apretados y estaba roja. Temblaba. Yo, muy extrañado, le dije: "¿Qué te pasa?"

Ella se volvió contra la pared. Encerró su cara entre las manos y rompió a llorar desgarradamente. Entre sus sollozos entendí que me contestaba: "¡Aquellos niños me han pegado porque quería jugar con ellos!".»

¡Hermoso texto pedagógico! Ojalá hubiéramos encontrado un solo texto así, lleno de sensibilidad educativa y de realismo agridulce sobre el pueblo gitano o sobre el *shock* cultural que los niños gitanos tienen al entrar en el mundo cultural —que no es el suyo— de una escuela paya!



JUDÍOS Y OTRAS MINORÍAS ÉTNICAS

Sobre la minoría judía, actualmente residente en España, hemos encontrado una cita, que aunque marginal resulta muy significativa. Al tratar el tema del pluralismo religioso, lo ilustra con una *foto de una sinagoga de Madrid,* que tiene el siguiente pie: «Los creyentes de todas las religiones tienen derecho a practicar su religión» (Manual de Ciencias Sociales, 7.º de EGB, *Bóveda,* Anaya, Madrid, 1985, pág. 33). Y en el lateral de dicha foto con la sinagoga madrileña, se dice:

> «¿Sabes lo que es una sinagoga? ¿Crees que sería justo prohibir a sus fieles asistir a ella y celebrar sus cultos? ¿Y en el caso de otras religiones?»

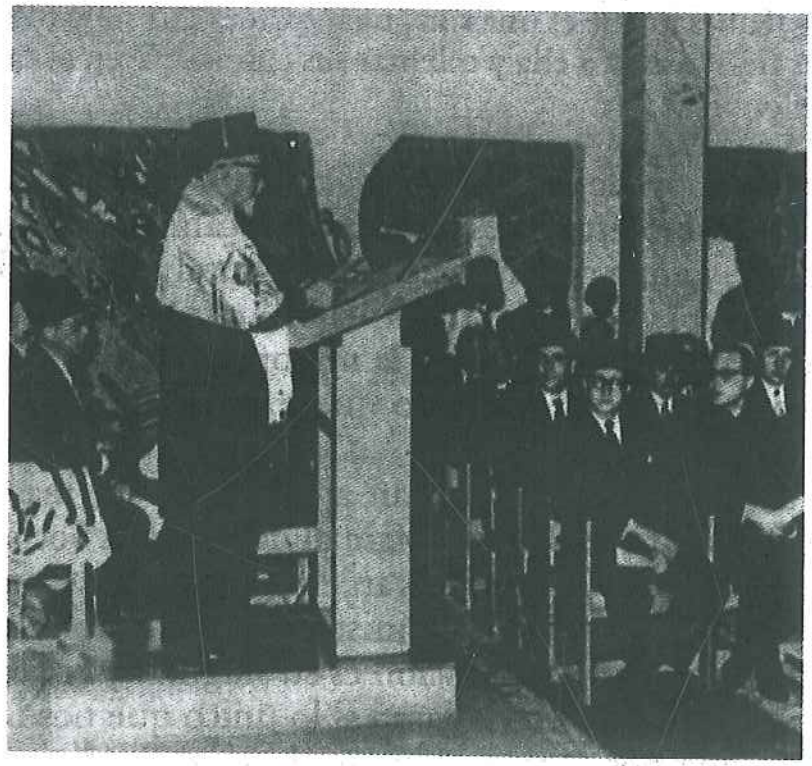
Esta educación de los niños en actitudes tolerantes, libres de fanatismo religioso-étnico, es un excelente camino de socialización en la libertad y en la convivencia pluricultural. La foto de la sinagoga, con su rabí y sus fieles madrileños judíos, es oportuna, pero ¿no resulta paradójico que sobre la minoría étnica gitana no hayamos encontrado ni una sola foto que explícitamente se refiera a ellos?

Otro de los temas que ocupan abundantes páginas en los libros escolares, sobre todo en el Manual de Ciencias Sociales de 4.º de EGB, es el de los *turistas* extranjeros. Se trata de un tema requerido en los Programas del Ministerio de Educación y Ciencia. Lo que nos ha llamado la atención es su singular y enfatizado tratamiento económico. Parece como si lo único que nos interesa de los «turistas que nos visitan» son las abundantes divisas que nos dejan, favoreciendo nuestra balanza de pagos. No existe una sensibilidad antropológica ante las *otras culturas,* hacia esos grupos

de turistas que son —además de dólares— culturas vivientes, otros modos de vivir y de pensar, otras jerarquías de valorar y de creer. No se hace referencia en los manuales escolares, al tratar este tema del turismo, a la comunicación intercultural que este fenómeno produce, pudiendo ser fuente de convivencia multicultural que enriquece tanto a propios como a ajenos.

* * *

Recapitulando las referencias encontradas sobre *minorías étnicas actuales en España,* diremos que hemos hallado ocho alusiones explícitas con una extensión aproximada de unas 81 líneas, mientras que sobre los *gitanos actuales* fueron 13 (de las 17 en total), con una extensión aproximada de 33 líneas (de las 59 en total). Pero la evaluación y comparación no debe hacerse tanto en razón de «papel» (es decir, de extensión de letra impresa), sino de «lo que se dice», pudiendo afirmar que por el contexto y por el texto se trata más positivamente a las otras minorías étnicas que a los gitanos. El cuadro-tipo que acompañamos es ilustrativo:



MINORIAS ETNICAS ACTUALES EN ESPAÑA (Referencias explícitas)							
N.º CITA	NIVEL	CURSO	AREA	EDITORIAL, PAG.	EXTENSION (Líneas)	VALORACION	CONTEXTO
1	BUP-FP	2	ETICA	BRUÑO, 87	3	POSITIVO	Chuecas-Agotes
2	EGB	8	SOCIALES	EVEREST, 132	2	MUY POSITIVO	Trabajadores extranjeros en España, negros africanos
3	BUP-FP	2	ETICA	SM, 72	1	POSITIVO	Extranjeros-emigrantes
4	EGB	6	SOCIALES	SANTILLANA, 51	8	MUY POSITIVO	Trabajadores extranjeros
5	EGB	6-8	CONSTITUCION	DIPUT. MADRID, 15	3	MUY POSITIVO	Refugiados en España
6	BUP	3	ETICA	VICENS-VIVES, 59	30	MUY POSITIVO	Emigrantes y refugiados
7	EGB	6	SOCIALES	ANAYA, 18	30	MUY POSITIVO	Hijos de emigrantes retornados a España
8	EGB	7	SOCIALES	ANAYA, 33	4	POSITIVO	Judíos en España

ESPAÑA, MOSAICO CULTURAL: AYER Y HOY

Si prestamos atención al tratamiento de las minorías étnicas del pasado en España, nos encontramos con la misma sorpresa que al analizar el tema gitano: se habla mucho más del *pasado pluriétnico* de la España de ayer que de la pluralidad cultural presente, en lo que se refiere a las minorías. Así, si tomamos como muestra no todos los textos escolares de EGB, BUP y FP, sino únicamente los manuales de Historia, encontramos más referencia a las minorías étnicas del pasado, como eran los mudéjares, judíos, sefardíes, renegados, muladíes y moriscos.

¿Cómo se tratan estos temas? En algunos casos en forma muy positiva, porque se condena su persecución y expulsión, fomentando en los escolares actitudes de tolerancia y convivencia en la pluralidad religiosa y cultural; incluso, alguna vez, se habla de la riqueza cultural de las minorías y de su aportación al campo de las artes y de las ciencias. Veamos algunos ejemplos:

> «*El pensamiento y la ciencia de las minorías étnicas.* Durante la Alta Edad Media, la Península estuvo dominada culturalmente por la brillante civilización cordobesa. La tercera raza ibérica, *los judíos,* vivió hasta la conquista cristiana de Toledo mayoritariamente con los musulmanes. En *Al-Andalus* floreció la filosofía judía, y los judíos desarrollaron la medicina y la astronomía en las que eran especialistas.
>
> A la misma altura intelectual del «comentador de Aristóteles», el cordobés musulmán Averroes, hay que señalar a los judíos Avicebrón, de Málaga—que escribió ''La fuente de la vida'', obra de clara influencia platónica—, Yehudá Ha-Levi, de Tudela —que escribió ''Kuzari'', sobre la supremacía de la religión judía—, y especialmente el cordobés Maimónides —que en su ''Guía de

perplejos''— intenta racionalizar la teología basándose en las teorías aristotélicas.

Estos *filósofos árabes y judíos* influyeron de forma decisiva en la formación del pensamiento europeo en general y del cristiano en particular, al introducir la filosofía de la antigüedad clásica en el mundo occidental y aportar a la filosofía escolástica unos esquemas de raciocinio más científicos.»

(*Historia,* 3.º, BUP, Santillana, pág. 117).

Algunos textos condenan el fanatismo religioso y la expulsión de España de los no cristianos.

«*La unión religiosa.* Ya que habían unificado sus reinos territorialmente y los habían estructurado como un Estado fuerte y centralizado, los Reyes Católicos, para darle más unidad, quisieron unificarlo también religiosamente. Es decir, obligaron a todos sus súbditos a ser cristianos o a abandonar el país. Hoy es difícil de comprender una *política tan dura y cruel,* porque nuestra mentalidad ha cambiado mucho. Hoy comprendemos perfectamente que cada persona es libre de creer o no creer en una religión. En el siglo XV la mayoría cristiana de Castilla-Aragón miraba con malos ojos a las *minorías* que no eran cristianas. Y los consideraban incluso un peligro. Aparte de que los odiaban por otras causas como veremos. Las *minorías* religiosas no cristianas en Aragón y Castilla eran dos: los *judíos* y los *musulmanes.*»

(*Ciencias Sociales,* «Historia», 7.º EGB, Vicens-Vives, pág. 198.)

A continuación habla de la importancia del grupo judío en la España del siglo XV y de su modo de vida como artesanos, comerciantes y prestamistas de dinero; trata posteriormente de los *sefardíes* y de los *mudéjares,* «musulmanes que quedaban en los reinos cristianos y mantenían su religión, costumbres e incluso lengua».

Todos los textos escolares de Historia, en este período del siglo XVI, hacen referencia a las minorías étnicas y enfatizan la diversidad cultural de la sociedad española de antaño.

«*Diversidad de grupos...* El panorama de los grupos que poblaron la Península es de una especial diversidad. A los *hispanogodos* y *judíos* hay que sumar ahora los *árabes* y los *berberiscos,* que entre los musulmanes llegados eran los más numerosos. Hubo además importantes grupos de *mozárabes* o cristianos que continuaron practicando su religión y costumbres bajo el dominio musulmán, y *muladíes* o hispanogodos convertidos al *islamismo,* que se confundieron con la población musulmana y de la que adoptaron, además de la religión, la lengua, el modo de vestir y en gene-

ral todas sus costumbres; entre ellos y los musulmanes se produjeron frecuentes matrimonios y con el tiempo quedaron prácticamente asimilados.»

(*Historia,* 3.º BUP, Santillana, pág. 74.)

A pesar de estas excepcionales referencias, qué pena que no se saque mayor partido *educativo* a esta *convivencia pluricultural* y multirreligiosa, que fue la España del siglo XV y XVI, y a este *mestizaje* ejemplar de pueblos y culturas, base de la sociedad en la que se pusieron los cimientos de lo que hoy llamamos simbólicamente España. Algunos manuales apuntan esta mezcla de etnias, que traspasan los Pirineos.

«Es difícil precisar el *contingente humano ultrapirenaico* que se asentó en la Península. Tenemos un dato de Jaca: en pleno siglo XII casi el 80 por 100 de la población eran *francos,* sobre unos 2.000 habitantes que tenía la ciudad.

A los núcleos de repobladores cristianos peninsulares y extranjeros se van a unir otros de *distintas confesiones religiosas:* musulmanes y judíos, que convivirán en España.»

(*Historia,* 3.º BUP, Didascalia, pág. 99.)

Un Manual escolar de COU, *Historia del mundo contemporáneo* (Editorial Magisterio Español, Vitoria, 1970, pág. 351), reproduce dos textos significativos que abarcan 60 líneas y toda una página de letra pequeña. Sobre un título de «Minorías étnico-religiosas», copia dos *Decretos de expulsión,* uno *contra los judíos* (1492) y otro *contra los moriscos* (1609):

«Don Fernando y Doña Isabel, por la Gracia de Dios rey y reina de Castilla, de León, Aragón, de Sicilia, de Granada, de Toledo, de Valencia... acordamos de mandar salir a todos los *judíos* de nuestros reinos, que jamás tornen... que salgan todos con sus hijos, de cualquier edad que sean, que no osen tornar... bajo pena de muerte... Granada, 31 de marzo de 1492.»

«Primeramente, que todos los *moriscos* de este reino... salgan de él... para embarcarse en las galeras y navíos que están preparados para pasarlos a Berbería... Y el que no lo cumpliere o excediera en un punto de lo contenido en este bando, incurra en pena de la vida que se ejecutará irremisiblemente. Valencia, 22 de setiembre de 1609.»

Parece que es *más fácil hablar de la discriminación del ayer que la del hoy,* y que igualmente resulta más llamativo presentar el

cuadro multiétnico español del pasado que del presente; por otra parte, la minoría étnica gitana, tanto en el ayer como en el mapa actual, queda siempre olvidada y apenas mencionada.

El siguiente cuadro y gráfica (n.° 3) son ilustrativos.

MINORIAS ETNICAS ESPAÑOLAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES						
Tiempo de la referencia	*GITANOS*		*OTRAS MINORIAS ETNICAS ESPAÑOLAS*		*MINORIAS ETNICAS INCLUIDOS GITANOS (TOTAL)*	
	N.° cit.	N.° lin	N.° cit.	N.° lin.	N.° cit.	N.° lin.
AYER	4	26	13	206	17	232
HOY (ACTUALES)	13	33	8	81	21	114
TOTALES	17	59	21	287	38	346

El tratamiento a las minorías étnicas españolas, aunque positivamente expuesto en la mayoría de los casos, resulta *insuficiente:* 38 referencias explícitas en total con unas 346 líneas, repartidas en 171 textos escolares y unas 40.000 páginas, no causa la atención del niño y adolescente escolar; *no está suficientemente enfatizado el mosaico cultural de la España de ayer y de hoy,* dato que pudiera pedagógicamente ser aprovechado para un sano relativismo cultural y para una convivencia multiétnica y pluricultural.

En segundo lugar, se mira más *al pasado que al presente:* se le dedica más extensión al ayer (232 líneas) que al presente (114 líneas).

En tercer lugar, comparándolo con los *gitanos,* éstos son *más silenciados:* 17 referencias con 59 líneas, frente a 38 con 346. Pero no es sólo la cantidad de papel impreso dedicado al tema lo que cuenta, sino que el tratamiento otorgado a las otras minorías, por su texto y contexto, resulta más positivo que el atribuido, en general, al pueblo gitano. Como botón de muestra llamemos la atención sobre lo que metafóricamente pudiera considerarse de agravio comparativo: hemos visto en un texto escolar los «Decretos de expulsión» de judíos y moriscos. ¿Sería mucho pedir —histórica y pedagógicamente hablando— que «algún» texto hubiera incluido alguna Pragmática antigitana? De la cadena larga de Decretos, ¿no hubiera podido elegirse alguno, como material ilustrativo de la persecución en España contra los gitanos? A modo de ejemplo:

> «Los egipcianos y caldereros extranjeros... tomen asiento en los lugares y sirvan a los señores que les den lo que hubieren menester y no vaguen juntos por los reinos: o, que al cabo de sesenta días salgan de España, so pena de cien azotes y destierro la primera vez y que les corten las orejas y los tornen a desterrar la segunda vez que fueren hallados.»
> **(Pragmática de los Reyes Católicos, 1499).**

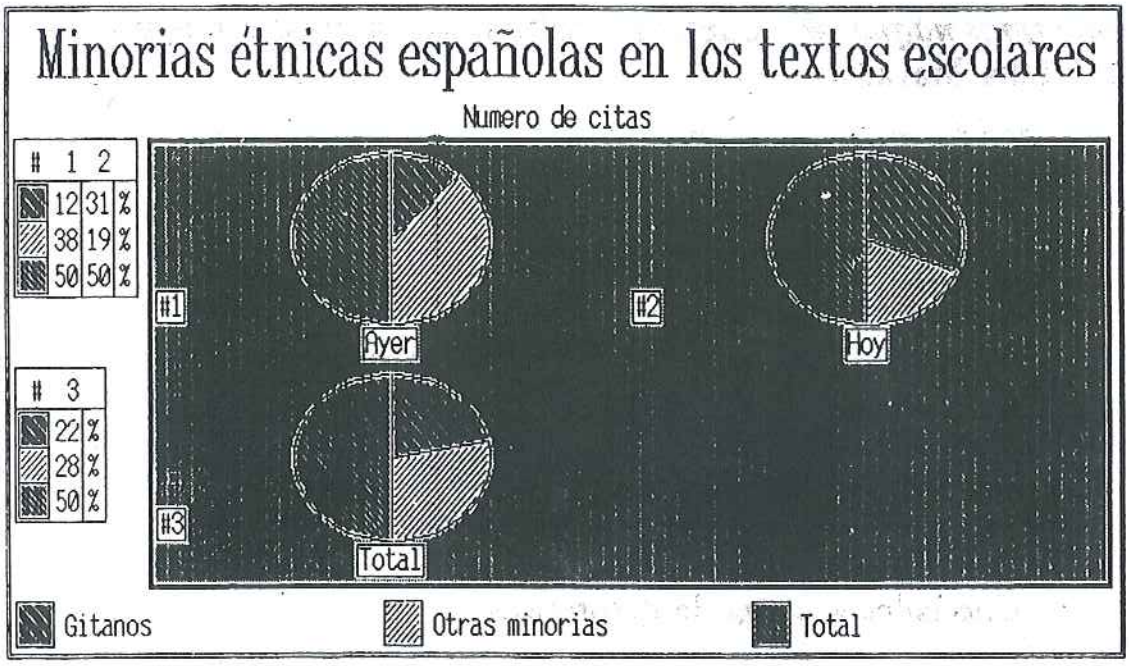
> «Se ordena cazar a los gitanos por el hierro y por el fuego...»
> **(Felipe IV, 1633).**

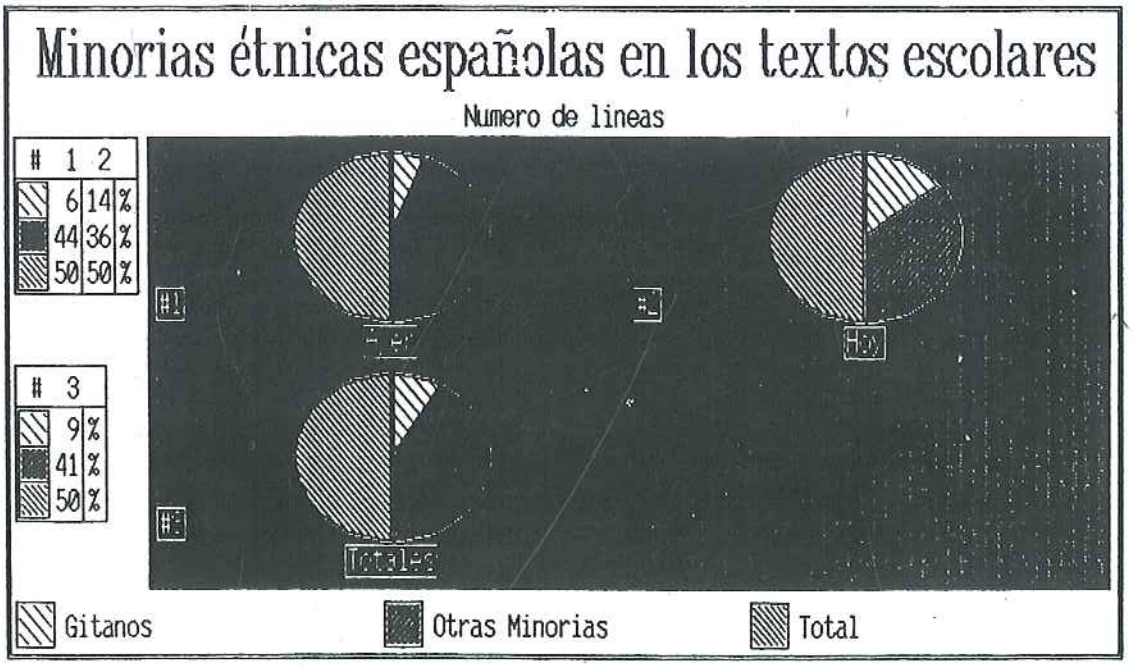
> «Y ordenamos y mandamos que si fueren aprehendidos juntos y en cuadrillas algunos de los que se dicen *gitanos* en número de tres o más, con armas de fuego cortas o largas, a pie o a caballo, sean o no avecindados en estos reinos, aunque no se les pruebe otro delito, *incurran en la pena de muerte.*»
> **(Pragmática de Carlos II, 1695).**

Y si tales Decretos huelen a «rancios», ¿no podía haberse elegido algún texto poético actual, como la letra de la danza de *Ca-*

melamos naquerar, «queremos hablar», obra de Mario Maya y José Heredia Maya?

«Y sin saber por qué, llegó el destierro...
Héjira desde siempre
por todos los caminos,
proscrito,
apátrida
de todas las coronas,
acosado
por toda la jauría,
vejado,
fustigado
por decretos
cincelados a punta de desprecio.»


Minorias étnicas españolas en los textos escolares
Numero de citas
1 2
12 31 %
38 19 %
50 50 %
3
22 %
28 %
50 %
#1
Ayer
#2
Hoy
#3
Total
Gitanos
Otras minorias
Total


Minorias étnicas españolas en los textos escolares
Numero de lineas
1 2
6 14 %
44 36 %
50 50 %
3
9 %
41 %
50 %
#1
Hoy
Gitanos
Otras Minorias
Total

CAPÍTULO 4

PUEBLOS Y CULTURAS DE ESPAÑA: LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

España es a la vez un mosaico cultural y una unidad plural. Esto hace posible una cadena de identidades diversas o una sincronía de círculos concéntricos de identidad en niveles diferenciados; esta recomposición de identidades está en interrelación de quien o quienes tengamos enfrente; según el espejo, lo diverso y la situación del otro, enfatizamos alguna de nuestras múltiples máscaras de identidad.

Ahora miremos a las coordenadas culturales más amplias y de mayor generalidad. Aunque nuestro ojo microanalítico está más fijo en las culturas minoritarias, creemos conveniente mirar más lejos y ampliar nuestro campo de macro-análisis a ese gran mapa cultural —uno y plural— que llamamos España. Luego, al final del capítulo, volveremos de nuevo a fijar nuestra atención en las minorías étnicas.

Las preguntas, que guiarán nuestras pesquisas, son las siguientes. ¿Cómo presentan los libros de texto la *unidad y diversidad cultural de la propia España?* ¿Se fomenta en los escolares la sensibilidad positiva hacia el pluralismo cultural español? ¿Se valora, como una riqueza, la diversidad y diferencia dentro del mismo Estado español? ¿Cómo se fomenta pedagógicamente en los niños la *identidad con España* y, a la vez, la *identidad con las otras culturas,* que constituyen el mapa español? ¿Se dice algo de las culturas minoritarias? ¿En qué manifestaciones/símbolos/idealizaciones intenta fundamentarse esa construcción de identidades? Al estudiar la composición sociocultural de las sociedades complejas modernas, ¿qué grupos humanos se analizan preferentemente? ¿Se hace referencia a la composición étnica? Por otra parte, los textos escolares presentan —aunque sea por simplicidad pedagógica— un tipo de familia/vivienda/grupo normal estandarizado, ¿cuáles son los modelos de identificación dominante en los primeros libros escolares? ¿Podrán identificarse con esos modelos familiares/étnicos los niños gitanos?

Vamos a intentar exponer, en forma somera, las conclusiones principales de nuestro estudio, siguiendo el siguiente orden:

1. Pueblos, municipios, regiones, nación-Estado: proceso de identificación.
2. Fiestas, folklore, trajes regionales, comidas, artesanías: diversidad cultural.
3. Grupos, etnias y clases sociales: énfasis sociológico.
4. Modelos de identificación escolar: clase media urbana.

UNIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL DE ESPAÑA: LA DOMINACIÓN ESPACIAL

La unidad y diversidad cultural de España se presenta a través de un proceso de identificación desde lo más cercano —mi localidad— a unidades más amplias y lejanas, como la comarca/provincia/autonomía/nación española. La base fundamental de la identificación/identidad es *geográfico-espacial:* perteneces/eres de donde resides/habitas geográficamente. En los primeros años escolares parece que la identificación «visual/espacial» les resulta pedagógicamente más fácil que la identificación por compartir «una misma cultura». De todas formas hemos de advertir que desde el primer año escolar se intenta fomentar en el niño tanto la identidad local/regional como la española.

Presentamos algunos textos que ejemplarizan lo que queremos decir. Vamos a fijarnos exclusivamente en los años de EGB, que es donde se puede captar mejor el proceso de identificación. Y comencemos por los primeros cursos.

En un manual de *1.º de EGB,* titulado *Experiencias* (Santillana, Madrid, 1981, pág. 31), que pertenece al área de Ciencias Sociales y Naturaleza, va presentando al niño el barrio/pueblo/comarca/región/España, y en el tema de la «nación española» pone estos ejercicios:

> «1. Dibujar la *bandera* de España.
> 2. Dibujar la bandera de la región o nacionalidad a la que pertenezca la propia localidad.
> 3. Preparar papeles... y construir la bandera española.
> 4. Construir la bandera de la propia región o nacionalidad con el mismo procedimiento seguido para hacer la bandera española.»

El *símbolo icónico de la bandera/banderas* va a ser referente continuo en el proceso de identificación/diferenciación dentro de la estrategia educativa escolar. Veamos ahora cómo presenta el mismo tema un Manual de *2.º curso de EGB.*

«Vivo en una ciudad

Las *localidades* que son grandes y tienen muchos habitantes se llaman ciudades.

1. En la ciudad viven muchas personas...
2. Cómo es mi ciudad... calles... plazas... barrios.

Actividades

1. Observa este mapa de España
— Colorea de rojo tu provincia
— Colorea de azul el resto de tu Comunidad Autónoma...

Mi provincia

La ciudad o el pueblo en el que vivimos pertenece a una provincia. España tiene 50 provincias...

Mi Comunidad Autónoma

Mi provincia pertenece a una Comunidad Autónoma.
España tiene 17 Comunidades Autónomas.
Cada Comunidad tiene un Gobierno, una bandera y un escudo.

La bandera y el escudo

La *bandera* de España está formada por tres franjas horizontales: roja, amarilla y roja.

España tiene también un *escudo...*

España también tiene un *himno* nacional, que se interpreta en los actos oficiales.»

(2.º de EGB, *Cosmos,* Sociales, Anaya, Madrid, 1980, págs. 108, 114 y 115).

En esta misma línea pedagógica se remacha y se va ampliando información en los cursos siguientes, pero enfatizando la dimensión geográfica/espacial junto con los símbolos de las banderas. Un ejemplo de *3.º* de *EGB.*

> «Ya sabes que España es un conjunto de regiones y nacionalidades. Cada una de estas regiones y nacionalidades tienen también sus *propios símbolos.* La Constitución española dice que las banderas y enseñas propias de las Comunidades Autónomas se utilizarán junto a la bandera de España en sus edificios públicos y en los actos oficiales, ocupando ésta el lugar de honor». (C. Sociales, *Mira a tu alrededor,* Edelvives, Zaragoza, 1982, pág. 164.)

Seguidamente el texto pone como actividades: dibujar la bandera y el escudo de tu región o nacionalidad, buscar los símbolos

de la localidad, dibujar la bandera y escudo de tu localidad, buscar el significado que tienen y la historia, escribir una redacción o un poema sobre *tus banderas y escudos,* concluyendo así:

> «Ahora que conoces los símbolos que te representan y sabes su historia, recuerda siempre que tanto los de *España,* como los de tu *región* o nacionalidad y los de tu *localidad,* deben ser respetados por todos los ciudadanos y ocupar lugar preferente en los edificios y actos oficiales».

Es significativa esta *reificación y reducción de la identidad a símbolos icónicos,* tan unívocos y faltos de polisemia, con los que se intenta inculcar, una y otra vez, a los escolares. Tal vez debe explicarse, en parte, por dos posibles razones; una porque alguna de las banderas autonómicas han sido creadas *ex nihilo* en los últimos años, y por lo tanto hay que enseñárselo a los niños, ya que no está en el ambiente tradicional. La insistencia, en que la bandera española deba ser colocada siempre en los edificios oficiales, se debería a la llamada «guerra de las banderas» durante los últimos años, sobre todo en Euskadi.

Veamos como otro texto de *3.º* de *EGB* se plantea la misma cuestión, explicitando el proceso espacial de identificación (localidad/comarca/provincia/comunidad autónoma/España); a la vez que enfatizando los símbolos, pero con un mensaje de respeto a la diversidad y a la unidad.

> «*España*
>
> Todos vivimos en una *localidad* o municipio que forma parte de una *comarca.*
>
> Un conjunto de comarcas forma una *Comunidad Autónoma.* Cada comunidad autónoma se divide en *provincias...*
>
> Cada Comunidad Autónoma tiene unos *símbolos* que la identifican y la representan.
>
> Estos símbolos son la bandera, el escudo y el himno. Los símbolos nos recuerdan los hechos históricos más importantes de la Comunidad.
>
> Hemos de respetar los símbolos de todas las Comunidades. Respetar la *diversidad de los pueblos* de España es la mejor manera de contribuir a la *unidad* de todos los españoles». (*Ciencias Sociales,* 3.º de EGB, Vicens Vives, 1985, pág. 127).

En las «Actividades» se pide que se escriban en un mapa los nombres de las Comunidades Autónomas, junto con sus banderas, que aparecen en la misma página. Sigue existiendo, como vemos, una fijación en las banderas-escudos-himnos, como símbo-

los de identificación y diferenciación, aunque con alguna pequeña referencia a los «hechos históricos» que recuerdan dichos símbolos.

En el curso siguiente *4.º de EGB* se introduce un nuevo tema, como son las *instituciones autonómicas,* que se presentan como propias y específicas de cada una de ellas, prestando importancia especial al Estatuto de Autonomía y al Parlamento Autonómico.

> «La Constitución reconoce el derecho a la autonomía a los territorios con características históricas, culturales y económicas comunes.
>
> Cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas del Estado Español tiene su *Estatuto de Autonomía.* El Estatuto es la norma más importante de la Comunidad junto con la Constitución española; ninguna ley del Estado o de la Comunidad puede ir contra él.
>
> *Contenidos del Estatuto de Autonomía*
>
> El Estatuto de Autonomía de cada Comunidad contiene:
>
> — El nombre de la Comunidad Autónoma
>
> — El territorio que comprende
>
> — El nombre, la organización y la sede de las instituciones autonómicas.
>
> — Las competencias de la Comunidad
>
> — Los símbolos (bandera, escudo, himno) de la Comunidad».
>
> (*C. Sociales,* 4 de EGB, Anaya, Madrid, 1982).

A continuación explica la estructura y funciones del Parlamento Autonómico o Asamblea Legislativa, compuesta por los Diputados elegidos democráticamente por cada Comunidad. A la enfatización geográfica-espacial de los primeros años, sigue una visualización político-administrativa de las Comunidades Autonómicas, dejando en la penumbra la diversidad cultural, como base de dichas Comunidades. En un manual de *7.º de EGB* se plantea esta cuestión, que titula «España se articula como un Estado Autonómico», transcribiendo el artículo 2 de nuestra Constitución que dice:

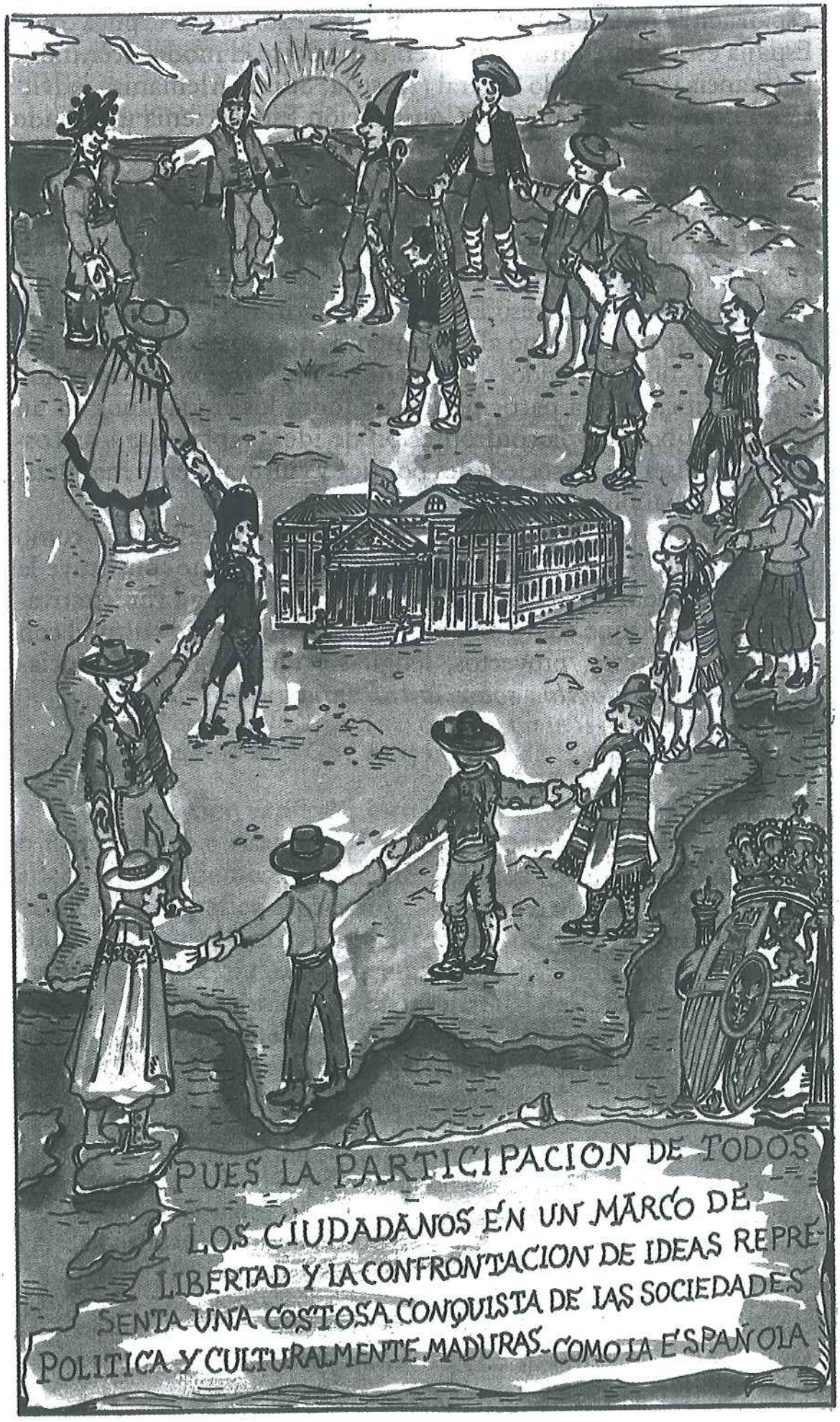
> «La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas». (*Sociales,* 7.º EGB, Everest, León, 1984, pág. 183).

Este tema lo ilustra con dos fotografías, una de bailes andaluces y otra de danzas castellanas, con esta inscripción: «Unidad de

España en la diversidad regional». Y en el texto escrito explica cómo España está en una situación intermedia entre el modelo centralista (Francia) y el modelo federal (Austria, Suiza, Alemania), advirtiendo que antes de nuestra Constitución España tenía un Estado centralista.

En los *libros* de consulta complementaria *sobre la Constitución* se parte también de esta preeminencia de la «organización territorial del Estado» (*La Constitución para Niños,* Diputación, Madrid, 1981, pág. 53). En la presentación del folleto divulgativo sobre la Constitución (Congreso Diputados, Madrid, 1978) se dibuja el mapa de España en torno al Parlamento, que aparece rodeado por hombres y mujeres cogidos de la mano en *trajes regionales,* teniendo esta inscripción: «La participación de todos los ciudadanos en un marco de libertad y la confrontación de ideas representa una costosa conquista de las sociedades política y culturalmente maduras, como la española».

En conclusión, la diversidad de España se presenta más como una distribución territorial/geográfica/espacial, que constituye la base fundamental para una organización político-administrativa-constitucional, que como una pluralidad y diversidad cultural con historias, intereses, proyectos, lenguas e identidades diferenciadas. *El espacio domina sobre la cultura.*


PUES LA PARTICIPACION DE TODOS
LOS CIUDADANOS EN UN MARCO DE
LIBERTAD Y LA CONFRONTACION DE IDEAS REPRE-
SENTA UNA COSTOSA CONQUISTA DE LAS SOCIEDADES
POLITICA Y CULTURALMENTE MADURAS-COMO LA ESPAÑOLA

CULTURAS AUTONOMICAS Y TIPISMO: OLVIDO DE LA HISTORIA Y DEL CONFLICTO

Para ahondar en la forma en que se exponen las «peculiaridades regionales», fijamos nuestra atención en los núcleos básicos sobre los que se fundamentan las diferencias culturales de las distintas Comunidades, pueblos o nacionalidades, que forman el Estado español. Los núcleos/elementos identificadores-diferenciadores son los siguientes: folklore, fiestas, trajes, bailes, cantos, gastronomía, artesanía, carácter, costumbres. Ya dijimos que se hace referencia también a la diversidad lingüística, pero esto se trata principalmente en los textos de «Lengua», más que al estudiar la variabilidad cultural de España. Veamos en los manuales de EGB cómo presentan estos temas.

«*Costumbres y fiestas de la localidad*

En las fiestas es frecuente recordar los bailes y trajes de nuestros antepasados.

1. *Costumbres y tradiciones*

Las localidades se diferencian unas de otras por sus costumbres y tradiciones.

Cada localidad tiene sus propias costumbres, sus trajes regionales, su manera de cantar, bailar, cocinar, divertirse, etc.

Las tradiciones y costumbres suelen tener un origen muy antiguo. Han llegado a nosotros porque se van transmitiendo de padres a hijos.

Es importante que conozcamos las costumbres y tradiciones de nuestra localidad.

2. *Fiestas*

Todas las localidades celebran sus propias *fiestas*. Las fiestas son días de alegría y diversión para todos los habitantes de la localidad.

En la *fiesta patronal* se honra al Santo Patrón de la localidad. Durante esta fiesta se suele recordar las costumbres y tradiciones de la localidad».

(*Sociales*, 3.° de EGB, Vicens Vives, 1985, pág. 94).

En ninguna parte aparece el *grupo étnico,* que en las sociedades modernas suele ser también un grupo convivencial-cultural, altamente determinante en los procesos de socialización. Explicita posteriormente el Manual la «red de relaciones» y las «clases de agrupamientos» en una pedagógica y detallada gráfica, donde se recoge una extensa cadena de posibles redes grupales, partiendo tanto de la sangre, vecindad, libre elección y otros objetivos sociales, que llegan a agrupamientos en el trabajo, la política, iglesia, ocio, nacionalidad, amistades y familia; pues bien, *no se dice nada de los grupos étnico-raciales;* al poner los grupos de sangre, se nombra la familia nuclear, familiares y parentela; no se alude tampoco a los grupos lingüísticos y culturales diferenciados. Similar tratamiento se sigue al estudiar «los grupos sociales» y «la estructura de la sociedad» en los textos de 3.º de BUP de *Filosofía.* Así en un Manual (Magisterio Español, Vitoria, 1977, pág. 375) se estudian los diversos tipos de grupos: espontáneos, organizados, formales, informales, clases sociales; pero igualmente se silencia la agrupación étnica. En general el tratamiento de la composición social se hace descansar sobre *la estructura de clases,* como el factor básico de las sociedades modernas complejas; y cuando se alude a otras posibles identidades, se fijan en aquellas peculiaridades histórico-culturales que conducen a una identidad política nacional.

> «... podemos señalar como estructuras de máxima relevancia sociológica dos tipos:
>
> a) Los fenómenos de *identidad colectiva* por razones históricas, culturales y de proyectividad común, que trascienden o relegan a un segundo lugar las diferencias de clase entre los componentes de dicha comunidad.
>
> b) La aludida *estructura de clases.*. (se inserta un busto de Karl Marx, «el gran teórico de la filosofía social y política basada en la lucha de clases»).
>
> Al primer aspecto corresponden los conceptos de nación, estado, patria...
>
> La *conciencia nacional* viene definida por el encuentro de una identidad colectiva en el seno de una cultura común, considerada como un proyecto heredado y también como un proyecto de desarrollo de cara al futuro. La lengua constituye un aspecto decisivo de esta identidad cultural... el territorio.
>
> Si la conciencia nacional es un fenómeno fundamentalmente cultural, ligado a los aspectos más diversos, desde su vinculación a la tierra y a la economía hasta el lenguaje, el *estado* constituye, en cambio, un hecho político organizativo». (*Filosofía,* 3.º de BUP, Anaya, Madrid, 1977, págs. 282-283).

¡Es una pena que no se hayan explicado otro tipo de identidades colectivas, que no conducen necesariamente hacia una conciencia política de autonomía estatal! Hoy que Europa —y España— se está convirtiendo en un mosaico de razas-lenguas-culturas de *inmigrantes del Tercer Mundo,* y que los niños de hoy tendrán que convivir con ellos en una futura Europa comunitaria supra-nacional, se echa en falta una sensibilización mayor hacia el pluralismo cultural, que supera en ocasiones los marcos reducidos de un solo territorio geográfico político administrativo.

Por otra parte, los *niños gitanos* que llegan a la escuela, y que ven en los textos cómo el criterio clasificador espacial-autonómico es el dominante y único, cómo se presentan todas las peculiaridades culturales ligadas solo y exclusivamente a identidades regionales, cómo en el tratamiento de los grupos sociales prevalece la localidad geográfica de residencia o la clase social, pero en ningún momento se alude al posible grupo étnico o minorías culturales-históricas, no ligadas a un territorio, como es el caso gitano *¿cómo van a sentir como suya una escuela así?*, una escuela que nunca les habla de la cultura y de la historia de su pueblo, de su comunidad étnica. Aparte de otros factores concominantes, el niño gitano se sentirá inclinado a pensar que una escuela así es «cosa de payos». Igual podíamos decir de otras minorías étnicas existentes en España, tanto de las históricas como de las que están constituyendo los nuevos inmigrantes y sus hijos.

LOS MODELOS ESCOLARES DE IDENTIFICACION SOCIAL

Finalmente, una última cuestión ¿cuáles son los modelos dominantes de identificación que se presentan en los textos escolares? Una vez más podremos comprobar lo difícil que resulta a los niños gitanos integrarse en la escuela. Hemos seleccionado para responder a esta pregunta una muestra de libros de texto de EGB en los primeros cursos, es decir en los primeros momentos de incorporación para todo niño —y más para los gitanos— en un mundo social y culturalmente nuevo, como es la escuela. Por otra parte, en esos primeros años se trabaja pedagógicamente más con *imágenes* que con palabras; el material escolar suelen ser ilustraciones/grabados que hay que colorear, o identificar sus elementos. Los modelos y contextos vitales que se presentan suelen ser generalmente una familia en su casa, habitaciones de estar y aseo de la vivienda, amigos que van juntos al colegio, compañeros de aula, escenas de barrio. Pues bien, el modelo dominante que se presenta es el de una *familia de clase media urbana.* Veamos algunos ejemplos. En el Manual de 1.° de EGB, *Mi cuerpo* (Onda, Madrid, 1982, pág. 18), presenta un grabado que ocupa toda la página y que titula «Mi habitación», y abajo se explica a la profesora que se trata de un «ejercicio oral de lectura del grabado que prepare el trabajo siguiente», que consiste en un ejercicio escrito. La habitación que se diseña y los niños que la ocupan distan mil años luz de lo que es una habitación de una familia gitana, incluidas las que viven en pisos. Dos hermanitos (niño/niña) en un dormitorio infantil, con su mesa de estudio, sus estanterías de libro, su gatito encima de la cama, sus libros de trabajo y lápices por todas partes de la habitación, muñecas, pelotas, etc.

Si analizamos otro Manual, también de 1.° EGB, que en-

seña a los niños a fijarse en su mundo exterior que les rodea, encontramos los mismos modelos de identificación. En *Nuestro alrededor* (Interduc-Schroedel, Madrid, 1981, págs. 4 y ss.), al intentar que el niño descubra su identidad fijándose en los otros con los que se relaciona, va colocando progresivamente grabados de escenas familiares y escolares. Inicia la presentación con preguntas tan significtivas como las siguientes: «*¿quién soy yo? ¿quiénes somos nosotros?*»; pinta una escuela por el exterior a la que acude un autobús escolar y unos niños, escribiendo «los niños vamos al colegio»; luego un aula de 6 alumnos con una profesora, escribiendo «en el colegio conocemos a compañeros y profesores». Pues bien, el barrio donde se levanta el hermoso edificio escolar, los trajes y carpetas de los alumnos, el autobús escolar, el aula de tan escasos alumnos proyecta *un tipo de escuela,* que poco tiene que ver con el entorno colegial al que suelen acudir la mayoría de los niños rurales, y por supuesto gitanos. Ahora, donde el choque es mayor y la distancia cultural es mucho más pronunciada, es el de *familia-tipo* que se presenta en los textos escolares: niño/niña (la parejita, si acaso tres), los padres en sus divanes leyendo el periódico con corbata, los abuelos (la mujer haciendo punto y el abuelito enseñando a leer a los nietos). El contrapunto de valores payos/gitanos puede ser aún más evidente en las escenas que representan una escena familiar en la cocina, en que tanto el niño como las dos niñas ponen la mesa, mientras la mujer friega y el marido le está secando los platos, poniendo este título al grabado: «Todos podemos colaborar en la limpieza de nuestra casa» (*Nuestro alrededor,* 1.º de EGB, Interduc-Schroedel, pág. 20).

Esta línea de modelo familiar urbano-clase media sigue repiténdose en los manuales de los siguientes cursos de EGB, resultando inclusive más patente la distancia sociocultural. En el texto de 2.º de EGB, *Experiencia* (SM, Madrid, 1985, págs. 217-222) se dedica un temá a las «vacaciones», donde aparece una familia en su trabajo ordinario (el papá en una oficina con su secretaria) y luego de vacaciones, poniendo la siguiente explicación:

> «Las vacaciones son para descansar. La familia del dibujo descansa en un jardín. Explica lo que cada miembro de la familia hace: la mamá, el papá, el niño y la niña». (El papá aparece leyendo el periódico con pipa, la mamá haciendo punto, la niña jugando con una muñeca, y el niño leyendo un cuento).

Esta distancia sociocultural entre el modelo presentado y la pauta cultural gitana se agiganta en los temas del *aseo e higiene* presen-

UNIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA: IDENTIDADES (TEXTOS ESCOLARES)

IDENTIDADES y MODELOS	IDENTIDADES COLECTIVAS (POLITICO-CULTURALES)		IDENTIDAD SOCIAL (GRUPOS)	MODELOS ESCOLARES DE IDENTIFICACION SOCIAL
	IDENTIDAD TERRITORIAL (política-administrativa)	**IDENTIDAD CULTURAL (regional)**		
CONSTRUCCION ESCOLAR DE LA IDENTIDAD Elementos y núcleos referenciales	*Identidad espacial* — Localidad, pueblo — Comarca — Provincia — Región — Comunidad Autónoma • *Símbolos de identidad* — Estatuto de Autonomía — Bandera — Himno — Escudo	*Elementos identificadores diferenciadores* — Folklore — Fiestas — Trajes típicos — Bailes, cantos — Gastronomía — Artesanía — Costumbres	*Grupos secundarios dominantes* — Clases sociales — Conciencia histórico-cultural, como nación/patria/Estado	*Prototipo dominante* *Clase media urbana* • Pautas identificación: — Familia nuclear — Dos hijos — Trabajo del padre técnico-profesional — Comodidad vivienda — Consumo y ocio de clase acomodada — Escuela/profesores de barrio selecto
MENSAJES/ ORIENTACION VALORATIVA EN LOS ALUMNOS	*Dominación espacial* — Administrativa — Organizativa • Símbolos icónicos • No énfasis en la historia y en la pluralidad lingüística	*Dominación subtantivista* estática de la identidad y de la peculiaridad cultural. • No énfasis en la historia, en los procesos dialécticos y conflictivos, creadores de identidad	*Dominación* de la estructura de *clases* y de la la autonomía política • Omisión de los grupos y minorías étnicas.	*Valores-pautas de la subcultura de clase media:* Trabajo asalariado, vivienda propia con comodidades, estima de la educación escolar...

UNIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA: IDENTIDADES (TEXTOS ESCOLARES)

IDENTIDADES y MODELOS	IDENTIDADES COLECTIVAS (POLITICO-CULTURALES)		IDENTIDAD SOCIAL (GRUPOS)	MODELOS ESCOLARES DE IDENTIFICACION SOCIAL
CONSTRUCCION ESCOLAR DE LA IDENTIDAD Elementos y núcleos referenciales	IDENTIDAD TERRITORIAL (política-administrativa)	IDENTIDAD CULTURAL (regional)		
	Identidad espacial — Localidad, pueblo — Comarca — Provincia — Región — Comunidad Autónoma • *Símbolos de identidad* — Estatuto de Autonomía — Bandera — Himno — Escudo	*Elementos identificadores diferenciadores* — Folklore — Fiestas — Trajes típicos — Bailes, cantos — Gastronomía — Artesanía — Costumbres	*Grupos secundarios dominantes* — Clases sociales — Conciencia histórico-cultural, como nación/patria/Estado	*Prototipo dominante* *Clase media urbana* • Pautas identificación: — Familia nuclear — Dos hijos — Trabajo del padre técnico-profesional — Comodidad vivienda — Consumo y ocio de clase acomodada — Escuela/profesores de barrio selecto
MENSAJES/ ORIENTACION VALORATIVA EN LOS ALUMNOS	*Dominación espacial* — Administrativa — Organizativa • Símbolos icónicos • No énfasis en la historia y en la pluralidad lingüística	*Dominación subtantivista* estática de la identidad y de la peculiaridad cultural. • No énfasis en la historia, en los procesos dialécticos y conflictivos, creadores de identidad	*Dominación* de la estructura de *clases* y de la la autonomía política • Omisión de los grupos y minorías étnicas.	*Valores-pautas de la subcultura de clase media:* Trabajo asalariado, vivienda propia con comodidades, estima de la educación escolar...

CAPITULO 5

LOS RACISTAS SON LOS OTROS

En este capítulo vamos a presentar el tratamiento que se otorga en los textos escolares españoles al tema del racismo y de la discriminación de otras minorías étnicas en el mundo.

Para enmarcar nuestra exposición, podemos adelantar las conclusiones más importantes de nuestra investigación sobre este punto: existe una positiva *sensibilidad hacia el tema del racismo,* y está suficientemente tratada esta cuestión en los manuales escolares, siendo tajante y explícita la condenación contra toda forma de discriminación racial y étnica. Esto puede estimarse como muy positivo, ya que toda denuncia del prejuicio racial, aunque no se cite expresamente el caso español, favorece en los niños y adolescentes, actitudes de solidaridad y convivencia con gentes de color y cultura diferente. Pero junto a este innegable hecho, hay que hacer notar dos sustanciales anotaciones: 1.° *El racismo se sitúa en otros países, fuera de España,* principalmente en Estados Unidos contra los negros e hispanos, en Africa y Rodesia contra los negros, y en la Alemania nazi contra los judíos. 2.° El tratamiento reiterativo contra el racismo en otras partes del mundo, siendo escasísimas las referencias a los prejuicios étnico-raciales de los españoles, puede producir en los niños y adolescentes una peligrosa ensoñación de que *en España no existe racismo,* siendo «nosotros» los buenos y los «otros» los malos —los racistas— los discriminadores.

El orden a seguir en la exposición de este tema será el siguiente: trataremos primero de los hispanos en los Estados Unidos, luego del racismo contra los negros en EE.UU. y en Africa, resaltando la figura de Luther King como el héroe escolar antirracista, y finalmente la persecución de los judíos en la Alemania nazi.

CHICANOS E HISPANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

En los textos escolares españoles se dedica más extensión —y un tratamiento más positivo— a los hispanos de los Estados Unidos que a los gitanos de España.

Hemos descubierto *11* referencias explícitas a chicanos, puertorriqueños, cubanos y otros hispanos, residentes en los Estados Unidos, pero que tienen una extensión aproximada de 153 líneas frente a las 17 referencias gitanas con 57 líneas. Además 3 fotos de hispanos, y ninguna explícita a gitanos. Hemos de recordar que muchas de las citas de los gitanos pertenecían al pasado; y por otra parte —y esto es más importante— casi siempre que se habla de los hispanos en USA se condena enérgicamente la discriminación étnica y racial, que sufren de la sociedad dominante blanca *.

Vemos algunas citas significativas.

En el texto de Ciencias Sociales de 8.° Curso de EGB, titulado *Sociedad* (Editorial Miñón, Valladolid, 1980, pág. 190) se escribe:

> «La mayoría de la población americana es blanca, pero existen *minorías* de indios, orientales, hispanoamericanos y negros... Los *chicanos, portorriqueños* y *cubanos* soportan difíciles condiciones de trabajo en Estados Unidos, sobre todo los primeros, los cuales suelen inmigrar clandestinamente...

* Queremos anticipar que no es que nos parezca excesivo el tratamiento a los hispanos en USA; lo que queremos señalar es el contraste con los gitanos, precisamente en los textos escolares españoles. Es manifiesto mi interés por los hispanos; sobre ellos tengo publicados varias investigaciones, particularmente mi libro de *Los más pobres en el país más rico: clase, raza y etnia en el movimiento campesino chicano* (Ediciones Encuentro, Madrid, 1981).

Unos seis millones de *chicanos,* comunidad de habitantes norteamericanos de origen mexicano, se asientan en los estados limítrofes de Texas y California y en las áreas montañosas apalachenses. Como la mayor parte de ellos atraviesan la frontera ilegalmente, su permanencia y condiciones de trabajo son difíciles y sus sueldos muy bajos. En las grandes ciudades, como Nueva York, las condiciones de vida de los Puertorriqueños son malas. También los *cubanos,* exiliados en Florida, encuentran difíciles condiciones de adaptación.»

En el Manual de la misma área, Ciencias Sociales, y el mismo Curso 8.° de EGB, pero de otra editorial, *Sociedad 8.°* (Santillana, Madrid, 1983, pág. 251) se insiste en la discriminación contra los hispanos:

«Pero no son éstas las únicas minorías (negros, indios). Existen grupos importantes de *mexicanos* (unos siete millones), de *puertorriqueños* (tres millones) y de población oriental, víctimas también de la marginación social. Todas ellas dan origen a una serie de problemas de *racismo* y discriminación que afectan profundamente a la estabilidad de la sociedad norteamericana».

El Manual de la misma área y Curso 8.° de EGB de otra editorial, titulado *Mundo contemporáneo* (Edelvives, Zaragoza, 1981) contiene referencias al tema hispano en varias ocasiones (págs. 312 y 313), haciendo notar la huella española en el Suroeste americano, adjuntando una foto de un barrio de San Agustín, primera ciudad de los Estados Unidos fundada por los españoles. También trata el tema de la discriminación contra los hispanos en EE.UU.

«*Las minorías*

Estados Unidos ha sido un país que recibió a una masa venida de las más diversas naciones y de las más variadas razas... europeos... anglosajones... Del mismo contienente se incorporaron *mejicanos, sudamericanos* y *puertorriqueños.*

... Predominó la raza de procedencia europea... surge entonces la teoría de la *raza superior y razas inferiores.*

Nacen las minorías. Con ellas se dan los primeros pasos de discriminación racial. Toda esta gente de color comienza a ser considerada abiertamente como seres inferiores y se crea una tabla de desigualdad de derechos. Los blancos siguen manteniendo los privilegios de su raza, que ellos mismos se han otorgado y consideran como minorías a todas las demás... Estas dos clases de sociedades son: 1.° Sociedad de Opulencia, 2.° Sociedad de Pobreza.»

Hemos encontrado también alguna referencia a los hispanos en un texto de Formación Profesional, *Formación Humanística* (Editex III, Madrid, 1977, pág. 41); y también en tres manuales de *Etica* de BUP y FP.

«Un ejemplo de discriminación racial también lo constituyen los *hispanoparlantes* que viven en Estados Unidos, sobre todo en el caso de los *chicanos,* que suman alrededor de doce millones y que viven en su mayoría en los antiguos Estados mexicanos del suroeste (Arizona, Nuevo México, Tejas y California), en estado, en ocasiones de ignorancia y miseria, debido a la discriminación de que son víctimas». (*Etica,* 3.° de BUP, Alhambra, Madrid, 1984, pág. 109).

«Ejemplo: tipo especial de marginación es el racismo: negros, *portorriqueños y chicanos* en EE.UU.» (*Etica,* FP, Bruño, Madrid, 1979, pág. 87).

«... *Niños que trabajan ilegalmente...* Tal vez nos llene de sorpresa el enterarnos que en la superdesarrollada Norteamérica se da con mucha frecuencia esta triste realidad. Porque el número de menores que trabajan en el campo no baja de 700.0000 en muchas temporadas, recibiendo unas 40 pesetas diarias. En *California,* por ejemplo, de los 400.000 trabajadores emigrantes que faenan en las granjas —la mayoría de ellos *chicanos*—, 100.000 son niños, que lo mismo acarrean cestas, que recogen la cosecha». *(Etica,* BUP-FP, Editorial SM, Madrid, 1982, pág. 71).

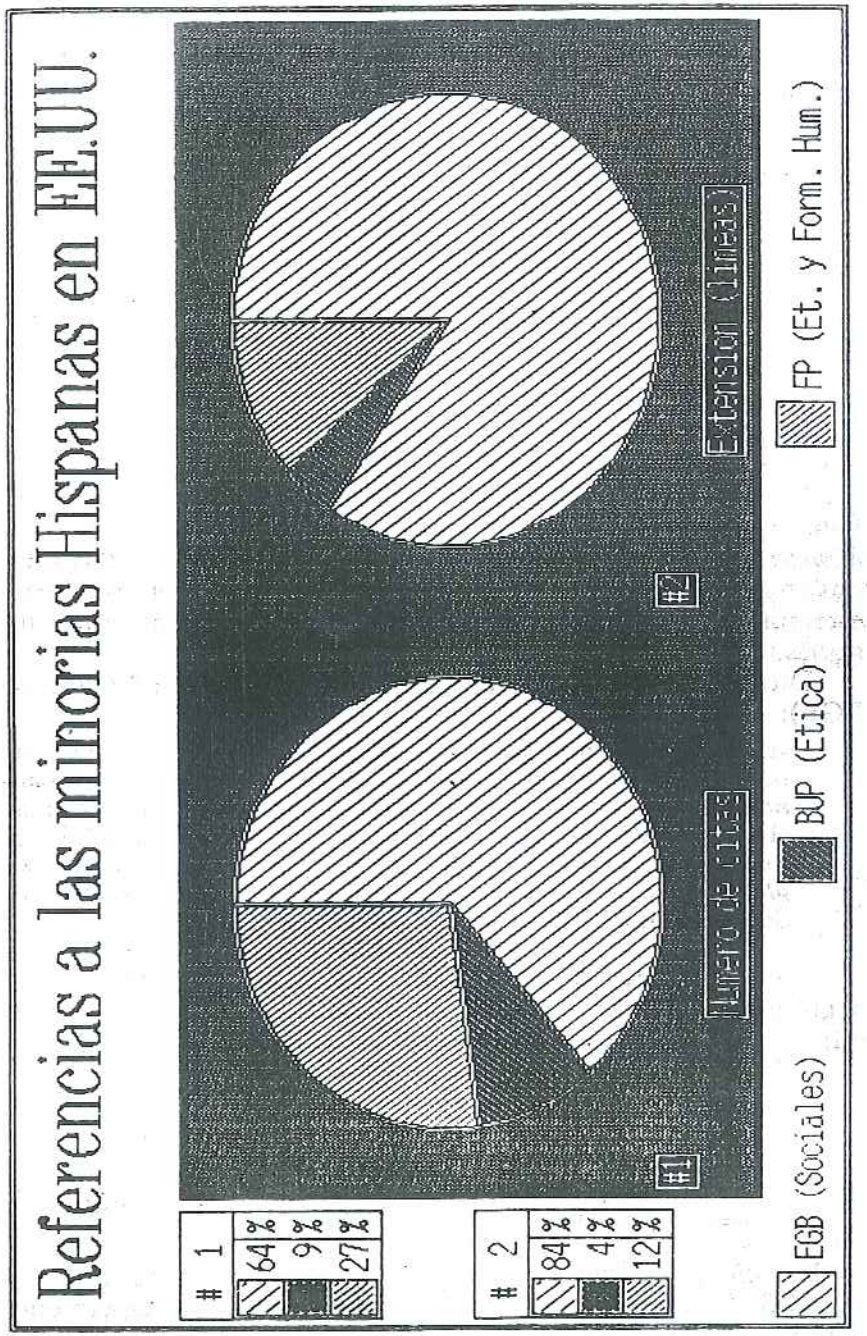
Tres fotografías, con referencia explícita a hispanos, hemos encontrado (cuando ni una rastreamos, como hemos anotado, sobre gitanos). Una de ellas es sobre el barrio de *Harlem* de Nueva York, donde se dice que después de la II Guerra Mundial fue abandonado por la población blanca, y «que hoy habitan *hispanoamericanos,* italianos y sobre todo negros» (*Sociales,* 8.° de EGB, Edelvives, Zaragoza, 1981, pág. 313). Las otras dos fotos están en un texto de 7.° de EGB, *Ciencias Sociales* (Everest, León, 1984, págs. 45 y 48). En la primera figuran dos adolescentes de rostro hispano, poniendo en pie de foto lo siguiente «*Crisol USA:* blancos de origen anglosajón, *hispano,* italiano, centroeuropeo»; dicha ilustración junto con rostros blancos, negros y amarillos aparece en el tema de «la población de Estados Undios». La otra fotografía (*op. cit.,* pág. 48) es mucho más significativa para nuestro estudio: se trata de una gran foto, que ocupa la mitad de una página (19 × 13 cm.), y que recoge un gran campo donde aparecen «piscando fresas» una cuadrilla de treinta hombres y mujeres mexicanos, poniendo el siguiente texto a la fotografía: «Cosecha de fresas en California. Las grandes fincas de cultivo intensivo y especializado necesitan, en el momento de la recolección, gran número de obreros

temporeros. Estos son sobre todo *mexicanos* o de origen mexicano (los *chicanos*)».

Hagamos un *análisis global* sobre las referencias a las minorías hispanas en los textos escolares españoles. Si estudiamos la *distribución* de dicho tema por niveles escolares y áreas, nos encontramos con los siguientes resultados, según aparece en el siguiente cuadro y gráfico (núm. 4).

REFERENCIAS A LAS MINORIAS HISPANAS DE ESTADOS UNIDOS			
Niveles	*Areas*	*N.º citas*	*Extensión (líneas)*
EGB	Sociales	7	129
BUP	Etica	1	6
FP	Et. y Form. Hum.	3	18





Resulta evidente la concentración del tema hispano en Ciencias Sociales de *EGB*. Pero ¿en qué cursos se trata este tema y con qué extensión? Hemos encontrado 1 cita (5 líneas) en un texto de 6.°, 2 citas (8 líneas) en manuales de 7.° curso, y *4* (*96* líneas) en textos de 8.° curso de EGB; y hay algo más, de esta asignatura consultamos sólo 4 manuales, y en los cuatro se trata el tema de los hispanos en USA. *¿Por qué esa concentración* en la asignatura de 8.° Curso de *Ciencias Sociales de EGB?* Nuestra pesquisa de investigación se movió para encontrar el por qué del tratamiento extensivo de ese fenómeno, y estimamos haber dado con la respuesta satisfactoria.

El bloque temático, donde todos los manuales de EGB tratan la cuestión de los hispanos, corresponde a la disciplina de la *Sociedad contemporánea del siglo XX*. En esta asignatura se estudian lo que se llama «civilizaciones actuales», como las de Asia (India, China, Japón), Africa, Mundo Arabe, América Latina y *Estados Unidos de América*. Pues bien, en este apartado el *Programa del Ministerio de Educación y Ciencia,* introduce el tema de «minorías en Estados Unidos». Los documentos de apoyo del IMEC para este curso de 8.° de EGB enfatiza también el tema de las minorías.

Dice así el *Documento de apoyo del Ministerio* (8.° Curso de EGB):

> «c) La situación en el interior de los *EE.UU.:* expansión capitalista universal, los dos grandes partidos, *los problemas raciales y las minorías marginadas,* la ilusión de los Kennedy, la impopularidad americana, el conservadurismo, el imperialismo, la juventud, la mitología USA, el espíritu de libertad, la capacidad de crítica, *el conglomerado de emigrantes* y los modos de vida uniformes del mundo americano» (MEC, 1981).

Y el *Programa Oficial del Ministerio* para el 8.° curso, en la Segunda Unidad «*Las civilizaciones actuales*», en el capítulo 4 dice así:

> «4. *El mundo americano, de EE.UU. de América.*
> a) Grandes ejes de la economía americana: De New York a California.
> b) La sociedad americana: Las minorías».
> (Area Social de EGB, MEC, 1979).

La conclusión final de todo esto es clara: si se trata en los textos de 8.° de Sociales de los «hispanos en EE.UU.» es principalmente porque el Programa Oficial del Ministerio de Educación introduce una pregunta sobre el tema de los «problemas raciales y de las minorías».

Esto nos da la clave para responder a otros interrogantes y para otras soluciones en relación con el *tema gitano*. No es casualidad que el más extenso tratamiento de los gitanos sea en el *siglo XVI y XVIII; precisamente en los programas del Ministerio, de Historia de España* de 3.° de BUP, se exige la inclusión de estos temas:

— «Minorías étnicas en España en el siglo XVI».
— «Estratos y clases sociales en el siglo XVIII».

No se trata de exculpar el silencio de los textos escolares sobre el pueblo gitano; pero una cosa parece clara; que si el Ministerio introdujese en su Programa Oficial una cuestión sobre «minorías étnicas en la España actual», o «historia y cultura del pueblo gitano», indudablemente que los redactores de manuales buscarían material y dedicarían espacio a esta minoría étnica. Y tal pregunta podría introducirse en las áreas de Ciencias Sociales (EGB), Historia de España (7.° de EGB, BUP, COU y FP), y en los temas de Convivencia Ciudadana, Formación Cívica y Constitución de todos los niveles educativos. ¡Una exigencia justa que hay que *reclamar al Ministerio de Educación y Ciencia*! ¡Y una gratificación para los que deseamos que nuestros estudios de *antropología aplicada* sean fructíferos y útiles a la sociedad en que vivimos! *.

* Las Comunidades Autónomas, a las que se les han transferido todas las competencias educativas, pueden legislar sobre cont[illegible]idos escolares. Y así la *Generalitat Valenciana* está estudiando esta posibilidad, habiendo encargado a un servidor un informe técnico sobre la introducción curricular en los textos obligatorios de EGB de un contenido temático sobre el *pueblo y cultura gitana.*

RACISMO CONTRA LOS NEGROS EN ESTADOS UNIDOS Y AFRICA

El racismo en Estados Unidos y en Sudáfrica contra los negros es un tema repetitivo y ampliamente tratado en los textos escolares españoles, condenando radicalmente toda discriminación racial y toda privación —por razones de color— de los legítimos derechos de una vivienda, educación, participación política e igualdad de oportunidades. Todo este discurso se ilustra con abundantes fotografías y grabados, apareciendo predominantemente en ellos personas de color negro. Existen condenaciones de la discriminación y del racismo en general, en cualquier parte del mundo, pero en la mayoría de los casos se explicita, como ejemplo y lugar dominante del racismo, a los Estados Unidos y a Sudáfrica, en que los «blancos» practican esa conducta e ideología discriminatoria contra los negros.

Resulta significativo el que no hemos encontrado ninguna referencia explícita, que al hablar del racismo contra los negros, no se hiciera alusión, o se ilustrase fotográficamente, con los *negros de América Latina,* ni tampoco con los *indios* de este continente; al referirse a ellos se habla fundamentalmente de «marginación» (no racismo), insistiendo en el *mestizaje,* como veremos posteriormente.

Insistimos que el tema del *racismo contra los negros en Estados Unidos y en Africa* es tratado ampliamente, con energía y solidaridad. Hemos encontrado muchas referencias; seleccionamos algunos párrafos entre páginas, a veces enteras, dedicadas al tema del racismo.

> «*La sociedad de la pobreza*
> Con respecto a esta sociedad de la pobreza, existe en *Estados Unidos* una frase popular que dice así: «*Si eres blanco, tienes razón; si eres negro, quédate atrás*». Toda esta población de color, a la que en rarísimas ocasiones se le concede oportunidad de progreso, vive constreñida en ámbitos locales característicos, dentro de las grandes ciudades: barrios chinos, *barrios negros* (New York y Harlen).
>
> Son pobres, porque en un principio llegaron a esta nación como tales, en calidad de esclavos de las grandes plantaciones...
>
> Así pues, puede considerarse que esta sociedad de la pobreza lo es, porque: a) Desde el principio vivieron así. b) En la actualidad carecen de posibilidades para una formación superior. c) Mientras que el pensamiento de la *población blanca* no cambie sus criterios sobre la *discriminación racial,* será muy difícil abrirse caminos.» (*Mundo contemporáneo,* 8.° de Ciencias Sociales de EGB, Editorial Edelvives, Zaragoza, 1981, pág. 314).

En otro Manual, también de 8.° de EGB, *Sociedad* (Everest, León, 1985, pág. 153), al tratar el tema «el problema de las minorías», se dice:

> «La historia de los *Estados Unidos* está presidida por la *segregación racial.* Las leyes de muchos estados del Sur segregaban a la población negra en el trabajo y en la vida cotidiana (escuelas, transportes, restaurantes, tiendas), y en el Norte la marginación sólo era una suavización de la segregación.»

En los textos de *Religión y Etica* se denuncia repetidamente el racismo, poniendo como ejemplo de su práctica a Estados Unidos y a Sudáfrica.

> «*Discriminación racial*
> En los *Estados Unidos* la esclavitud y la segregación han sido elementos normales en el «status» social de los negros. Para estos negros el camino de la libertad ha sido espinoso y cruento.»
> (*Experiencia y Fe,* Religión 1.° BUP, Editorial Bruño, Madrid, 1974, pág. 183).

La segregación y lucha racial de los negros en Estados Unidos se ilustra con abundantes fotografías, no sólo con la figura de Luther King de quien ya trataremos, sino con manifestaciones negras en favor de sus derechos civiles. Veamos algunos pies de fotografías que ilustran el texto:

> «*Yo soy un hombre.* Así manifiestan estas personas su rechazo a la segregación racial.» (EGB, *Sociales,* Santillana, pág. 291).
>
> «Los conflictos laborales, sociales, *raciales,* etc., encuentran una forma eficaz de protesta y exteriorización, no siempre pacífica, de-

bido a la gran carga de agresividad que albergan sus componentes. (*Formación Humanística,* FP, Anaya, pág. 319).

«Manifestación de *negros* en EE.UU., en demanda de sus derechos civiles y de la integración racial.» (*Historia conemporánea,* COU, Edelvives, pág. 70).

Al tratar el tema del racismo en los Estados Unidos, existe una recurrencia a un *doble paradigma,* que representa como el aspecto maldito/bendito de esta lucha racial en los Estados Unidos. Por una parte, cuando se trata de concentrar la maldad racista, se señala a la organización del Ku Klux Klan; y cuando se intenta solidarizarse con la lucha anti-racial, se recurre a la figura bendita/paradigmática de Martín Luther King.

Con referencia al *Ku Klux Klan,* son varias las referencias e ilustraciones que hemos encontrado. He aquí algunas:

«Existen en el mundo algunos hechos como estos que denuncia Amnistía Internacional que nos estremecen; así, por ejemplo, la *organización racista Ku Klux Klan,* que piden el derecho a asistir a una escuela donde no haya negros, o el derecho a no admitir a estos en el trabajo. No conformándose con estas reivindicaciones, acuden a la violencia con el consentimiento, la mayor parte de las veces, de la policía estadounidense».

(*Etica,* 3.º BUP, Alhambra, pág. 109).

«*El Ku Klux Klan.*

El Ku Klux Klan nació en 1865 en Tennesse. Sus miembros pretenden apoyarse en la Biblia, en un Dios segregacionista cuya autoridad reivindican, siendo violentamente antijudíos y anticatólicos... Socialmente se componen sobre todo de grupos independientes de pequeños propietarios blancos, llevando alegremente los sobrenombres de los cuellos rojos («red-necks»); algunos se consideran los auténticos descendientes de los escoceses del tiempo de Rob Roy.

Su jerarquía va desde el Brujo Imperial y el Dragón Imperial hasta los caballeros, que son los simples soldados, pasando por los Cíclopes exaltados y los Kludis que son los capellanes».

(*Sociedad,* 8.º EGB, Everest, pág. 159).

Las *ilustraciones y las fotos* abundantes de los miembros del Ku Klux Klan, con sus capuchas, banderas norteamericanas y sus cruces ardiendo, acompañan a veces los textos sobre el racismo en los Estados Unidos, leyéndose estos pies de fotos:

«La sociedad secreta del Ku Klux Klan floreció en el sur de los Estados Unidos, en 1866, dirigida contra los negros».

(*Historia contemporánea,* COU, Edelvives, pág. 117).



«Miembros del Ku Klux Klan torturando a un negro (1923). Esta sociedad secreta floreció en el sur de los Estados Unidos, en 1866. Su fama se extendió rápidamente. La impunidad del atuendo hizo aparecer bandas criminales que se entregaban al robo y a la violencia racial.»

(*Mundo contemporáneo,* 8.° de Ciencias Sociales de EGB, Edelvives, pág. 314).

* * *

El otro lugar recurrente, como ejemplo de racismo es la República *Sudafricana y Rodesia,* también contra los negros. Aquí el semantema maldito es el *apartheid,* que se alude inexorablemente al hacer referencias a estos temas. Veamos algunos ejemplos.

El texto de 8.° de Ciencias Sociaes, *Sociedad* (Everest, León, 1984, págs. 128 y ss.) dedica varias páginas a un tema, titulado *¿Qué es el apartheid?*, donde dice, entre otras cosas, lo siguiente:

«En 1867 un niño encontraba cerca de Hopetown, el territorio de los grikuas, en *Africa del Sur,* una piedra brillante. Aquella tierra, Grikualandia, tenida por pobre guardaba fabulosas minas de diamantes. La riqueza de la zona despertó la ambición de los *blancos,* quienes radicalizaron su postura ante los *negros.* Desde la terminación de la última Guerra Mundial el hecho del *apartheid* se convierte en una práctica que caracterizará a gran parte del sur africano».

Seguidamente se explica cómo un blanco Verwoerd, que llegó al gobierno de Africa del Sur en 1958, se convirtió en un teórico del *apartheid,* poniendo en práctica una política segregacionista, cuyos puntos racistas más significativos son los siguientes: (*ibíd.*).

«El *apartheid* considera a la *raza blanca* una *raza superior* que ha de tutelar a la *raza negra.*

- Se prohíben los matrimonios mixtos.
- Se delimitan zonas residenciales... con una separación de blancos, negros, mestizos, indios.
- Se crean cartillas de control que sirven como documento de identidad racial.
- Se establecen «reservas de negros».
- Los servicios públicos (hospitales, escuelas, transportes, etc.), están diferenciados; los salarios son inferiores a los blancos, e incluso el deporte no admite la participación negra».

En similares términos se refieren otros manuales. En el texto de *Formación Humanística* de FP (Editorial S.M., Madrid, 1976, pág. 116), al tratar de la discriminación y del racismo se pone como ejemplo principal a Africa del Sur:

«La Historia muestra multitud de casos de *discriminación y racismo* a lo largo y ancho del planeta...

Más evidente y llamativo es el caso de los Estados Africanos, la *República Sudafricana* y *Rodesia.*

En la *República Sudafricana* coexisten una población blanca de origen anglosajón, fundamentalmente, con una población negra autóctona varias veces superior en número a la blanca. La población blanca monopoliza la dirección del país y practica una política segregacionista...

Rodesia se independizó últimamente de Gran Bretaña en 1965. Su política de *apartheid* tiene muchas concomitancias con la practicada en la República Sudafricana».

Hemos encontrado varias fotos e ilustraciones sobre el *apartheid* en estos países, siendo significativa una gran *foto,* que ocupa casi toda una hoja, de unas gradas de un estadio, donde aparecen separados los blancos y los negros, teniendo esta leyenda;

«La discriminación racial, ejemplo flagrante de los atentados colectivos contra la ética. Muestra del «apartheid» en la República Sudafricana».

(*Filosofía,* 3.° de BUP, Teide, Barcelona, 1978, pág. 281).

* * *

Martín Luther King aparece en los textos escolares como el *héroe de la lucha antirracista en Estados Unidos,* sirviendo de paradigma ejemplar para el resto del mundo. Se hacen abundantes alusiones dentro del tema del racismo a su movimiento, a sus discursos, a su ideología de la no violencia, pero sobre todo al sello *martirial* de su asesinato, que le convirtió en héroe carismático y santo. Dentro de este contexto semántico, no es de extrañar la *abundantísima reproducción de su foto,* y precisamente en los textos de *Religión* que es el área donde hemos encontrado más ilustraciones sobre él, cuatro veces más que en cualquiera de las otras disciplinas de Sociales, Etica, Filosofía, Historia de la Civilización o Formación Humanística. Los otros dos personajes carismáticos, cuya foto se reproduce al tratar de la igualdad humana y de la pobreza, son Gandhi y la Madre Teresa de Calcuta; pero menos que el héroe de la lucha antirracial, el Reverendo Martin Lutero King.

En algunos textos se reproduce su conocido *I have a dream.*



«Yo tengo todavía un sueño:
Sueño que los hijos de los antiguos esclavos y los hijos de los esclavizadores pueden sentarse a la misma mesa de la fraternidad.

Yo tengo un sueño
Sueño todavía que niñas y niños negros puedan darse la mano con niñas y niños blancos y caminar juntos.

Yo sueño todavía
Sueño todavía que todos los hijos de Dios, blancos y negros, hebreos y paganos, protestantes y católicos, podremos unir las manos y cantar: *Finalmente libres, finalmente libres,* gracias a Dios omnipotente».
(*Religión,* 6.° de EGB, 1983, pág. 207).

Este texto dedica 3 páginas a la biografía de Luther King con foto incluida. Para visualizar el carácter carismático y heroico de este personaje, seleccionamos las *16 mejores fotografías,* y he aquí algunos ejemplos de los pies de foto que ilustran su imagen:

«Martín Lutero King fue el líder y el mártir de la integración racial en Norteamérica» (Aparece fotografiado entre su madre y esposa.)
(*Religión;* 2.° de BUP, Anaya, pág. 216).

«Martín Lutero King, dirigente de la integración de blancos y negros por medio de la no violencia. Premio Nóbel de la Paz en 1964. Murió asesinado (1968)» (Foto del rostro). (*Formación Humanística,* 2.° curso de FP, SM, 118).

«La discriminación racial es una de las más claras conculcaciones de los derechos humanos. El gran líder negro de la lucha contra la misma en los EE.UU., Martín Luther King, cayó víctima de un atentado en 1968». (Aparece saludando desde un estrado a una gran muchedumbre).
(*Filosofía,* 3.° de BUP, Casal, pág. 401).

«Los cristianos tenemos que construir los nuevos cielos y la nueva tierra». (Foto del abrazo de un sacerdote católico y de un líder sindical blanco, entre negros y un niño blanco).
(*Religión,* 2.° Curso de BUP, Anaya, pág. 43).

«La vida de Martín Lutero es uno de los grandes ejemplos de cómo se puede luchar por la igualdad sin recurrir a la violencia». (Rostro). (*Sociales,* 6.° de EGB, Mangold, pág. 130).

«El amor es el valor supremo del hombre y el que da sentido a nuestra existencia». (Hablando en pie ante micrófonos).
(*Religión,* 3.° de BUP, Anaya, pág. 130).

«La segregación racial estadounidense es una vieja y profunda

llaga que no sólo ocasiona injusticias, sino abundancia de sangre... En la fotografía de la izquierda, el gran luchador de la integración estadounidense, el presidente John Kennedy, víctima en 1963 de intereses nacionales opuestos. A la derecha, la población *negra* desfila ante el *cadáver de su líder* y defensor Martín Lutero King».
(*Sociales,* 8.º de EGB, Miñón, pág. 191).

Esta repetición de imágenes y mensajes del líder-mártir Luther King remarca en los niños y adolescentes el problema del racismo contra los negros en los Estados Unidos, así como el movimiento de lucha contra la segregación y discriminación étnica.



LOS NAZIS ALEMANES, OTROS RACISTAS ANTI-JUDIOS

Existe otra imagen, que se presenta a los escolares, como paradigma maldito y odiable, relacionada con el racismo, que es la persecución nazi contra los judíos.

Hemos encontrado abundantes referencias en textos de diferentes áreas, que condenan el *racismo alemán de los nazis,* denunciando el holocausto judío. Además de hacer notar la gran extensión, a veces varias páginas dedicadas al tema, se repiten abundantes *fotografías* de patéticos judíos sometidos a tan cruel e injusto final, como fueron los hornos crematorios.

El más intensivo tratamiento de este tema lo hemos hallado en los textos de Historia Universal de COU, Historia de las Civilizaciones de BUP, en Formación Humanística (temas de Historia) de FP y en libros de Etica. Veamos algunos ejemplos significativos.

El Manual de COU *Historia del Mundo Contemporáneo* (Bruño, Madrid, 1975, pág. 304) dice, entre otras cosas, lo siguiente:

> «La política *racista* alcanzó su cota máxima con las leyes discriminatorias *contra los judíos,* mediante las cuales se hacían reales en el terreno social las teorías de la víctima propiciatoria». [Así esta ley decía:]
>
> «Convencidos de que la sangre alemana es condición para el progreso del pueblo alemán y poseídos de la voluntad inquebrantable de otorgar a la nación alemana la necesaria seguridad para el futuro, el Reichstag ha aprobado por unanimidad la ley que se detalla seguidamente.
>
> Primero. Quedan prohibidos los matrimonios entre judíos y ciudadanos de sangre alemana.
>
> Segundo. Queda prohibido el trato extraconyugal entre judíos y ciudadanos de sangre alemana.

Tercero. Los judíos no podrán tener a su servicio ciudadanos de sexo femenino de sangre alemana, menores de cuarenta y cinco años...» (*Ley para la defensa de la sangre y el honor alemanes,* 1936).

Historia de las Civilizaciones (1.° de BUP, Editorial Ecir, Valencia, 1984, pág. 344) recoge un párrafo del famoso libro de Hitler, *Mi lucha,* que dice:

«*El antípoda del ario es el judío*... el judío jamás poseyó una cultura propia... El *judío siempre fue un parásito* en el organismo internacional de otros pueblos...»

En otro texto de *Historia de las Civilizaciones* (Akal, Madrid, 1980, pág. 181) recoge las declaraciones de un *SS*:

«*Política racista*
El 5 ó 10 por 100 de la población, la élite, debe mandar, el resto debe obedecer(...) La selección de la nueva aristocracia está asegurada por las *SS*(...) eliminando a todos los adversarios políticos, aquellos que refutan el aceptar el Estado nacional-socialista. Este camino nos permitirá dictar a Europa la ley de Adolfo Hitler, y... afirmar la verdadera comunidad de los pueblos y, a su cabeza, Alemania».

El tema del racismo alemán anti-semita es ilustrado con abundantes *fotografías* de una trágica emoción. He aquí algunos textos, que acompañan las fotos.

«Los extremos de la política demográfica nazi llegaron al exterminio biológico de los deficientes mentales».
(Fotografía de tres niños y jóvenes minusválidos).
(*Historia,* COU, Bruño, pág. 304).

«¡Alemanes, no compréis a los judíos!». (Foto de una gran pintada en una calle alemana).
(*Historia de las Civilizaciones,* 1.° de BUP, Akal, pág. 180).

«Familias judías son detenidas por miembros de la SS alemanas para su traslado a los campos de concentración y exterminio». (Foto de unos SS con fusiles y unas mujeres con niños pequeños, todos con las manos en alto).
(*Formación Humanística,* FP, Paraninfo, pág. 80).

«Los nazis realizaron con los judíos muchos experimentos médicos, como si fuesen ratas de laboratorios». (Médicos militarmente uniformados con un enfermo).
(*Etica,* 1.° de BUP, Vicens Vives, pág. 116).

«Si otros consideran que *Hitler* fue *malo* es debido, entre otras barbaridades, a los millones de judíos que hizo morir en las cámaras de gas» (Fotografía tétrica de un campo de concentración con un camión de cadáveres esqueléticos apilados).
(*Etica,* 1.° de BUP, Vicens Vives, pág. 18).

«En la Alemania de Hitler, la eugenesia adquirió un marcado matiz racista. Estos prisioneros judíos son un ejemplo». (Cuatro esqueléticos prisioneros, desnudos en un campo de concentración).
(*Etica,* 2.° de BUP, Vicens Vives, pág. 115).

Junto a estas fotografías, es fácil encontrar otras de los desfiles militares nazis, discursos de Goebbels, y abundantes rostros del antihéroe racista Adolfo Hitler. En esta forma, los semantemas de «racismo/antijudío/nazismo/alemán/Hitler/hornos crematorios/holocausto judío» quedan amarrados en un *paradigma maldito* del racismo histórico alemán.



Hagamos ahora una evaluación global sobre el tratamiento del racismo en los textos escolares.

1.º Existe una contundente, explícita y radical *condena del racismo*. Y esto se hace con amplitud; en diversas áreas de Ciencias Sociales, Historia, Etica, Religión, Filosofía, y en los diferentes escalones del programa curricular. Esta posición firme axiológica debe evaluarse como *muy positiva,* ya que genera una actitud y una sensibilidad de rechazo hacia las conductas discriminatorias en razón del color, o la raza.

2.º *La imagen global* resultante, que sobre el racismo puede sacar el alumno a través de los textos, es *excesivamente focalizada* en concretas naciones y contra específicos grupos raciales, generando el peligro de que los escolares consideren el *racismo como un mal de los otros,* algo que existe fuera de nuestras fronteras geográficas, históricas y culturales. El racismo se da entre blancos descendientes de colonizadores ingleses y de arios alemanes nazis, cebándose contra sus colonos negros o contra sus comerciantes judíos. El paradigma maldito del racismo en el mundo, tal como los textos escolares lo presentan, sería estructuralmetne el siguiente:

EL PARADIGMA MALDITO DEL RACISMO EN EL MUNDO
(Textos escolares)

PAISES RACISTAS		VICTIMAS DEL RACISMO		
Espacios	*Pueblos*	*Símbolos malditos del racismo*	*Razas-etnias*	*Símbolos benditos de lucha antirracial*
NORTEAMERICA	USA	Ku Klux Klan	NEGROS e HISPANOS	LUTHER KING
AFRICA	Sudáfrica Rodesia	Apartheid (blancos)	NEGROS	
ALEMANIA	Arios-nazis	Hitler Hornos-crematorios	JUDIOS	Democracias occidentales

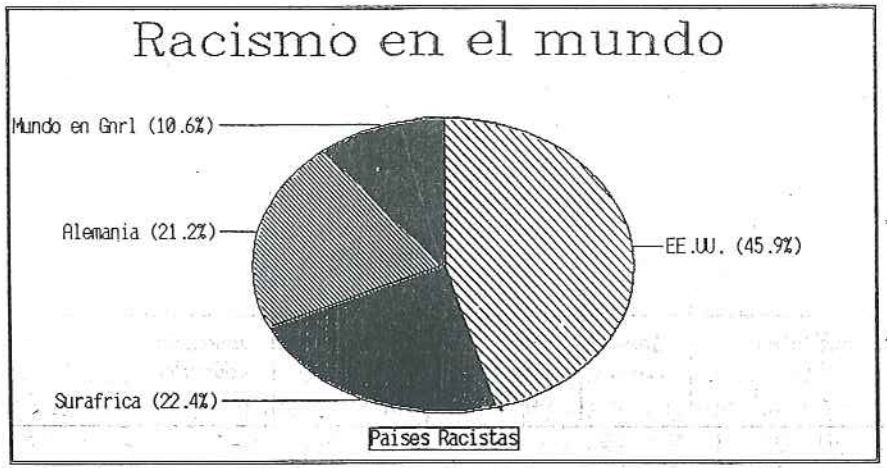
De este campo semántico, reiteradamente repetido en los textos escolares, quedan excluidos o relegados otros fenómenos de xenofobia que pudieran también categorizarse como «racismo», pero que se califican en una escala de «mal menor» (discriminación/marginación), nacidos de la «flaqueza humana».

Hemos seleccionado 80 referencias, en las que *claramente se alude al racismo,* y ésta es la distribución por países y grupos, según aparece en el cuadro y gráficos adjuntos.

RACISMO EN EL MUNDO

PAISES RACISTAS	*N.º Referencias*	VICTIMAS DEL RACISMO	*N.º Referencias*
ESTADOS UNIDOS	39	NEGROS	51
SURAFRICA	19	HISPANOS USA	7
ALEMANIA	18	JUDIOS	18
MUNDO EN GENERAL	9	GRUPOS EN GENERAL	9

Queda clara la focalización de países y grupos en la inexorable cadena estructural del mesaje: «*Racismo = USA-Africa-Negros = Nazis-Alemanes-Judíos*». Y este mensaje no sólo se repite con letra impresa, sino lo más importante es que se visualiza gráficamente con patéticas fotos impresionistas del esperpento racista.





¿Qué consecuencias pedagógicas puede tener tal mensaje axiológico?

Una evidente es que los niños sentirán aversión y horror a ese tipo de comportamientos «racistas», generando una sensibilidad positiva ante fenómenos de ese «mismo tipo y calibre».

Pero ese mensaje tiene su anverso. En primer lugar que «una cosa así» (= racismo) *no se ha dado ni se da en España,* el mal está en los otros (ingleses/norteamericanos/nazis alemanes). Es cierto que nosotros «expulsamos a los judíos», «conquistamos (y matamos algunos indios)», existen preferencias de color, algunos no quieren a los gitanos, pero *eso no se considera racismo;* porque el racismo se identifica con ese paradigma maldito antes enunciado de segregación/linchamiento/Ku Klux Klan/apartheid/hornos crematorios; ésta es la «imagen del racismo», que transmiten los textos escolares y que popularmente se sostiene; y en esa imagen no entran ciertos comportamientos inadecuados, si se quiere incorrectos y malos, pero no malditos, como son las fobias contra los gitanos.

Como prueba de nuestro aserto, recordemos los siguientes datos.

Unicamente en un texto se cita de paso que «judíos, gitanos, homosexuales» fueron víctimas del nazismo; al hablar del racismo contra los negros en Estados Unidos y Africa, nunca se habla del racismo contra los negros en América Latina ni contra los indios. Al tratar de la real o posible discriminación *contra los gitanos, negros en España o indios, nunca se categoriza como racismo,* sino con calificativos más suaves, como los siguientes: discriminados (5 veces), marginados (3), rechazados (2), segregados (1), perseguidos (1), incomprendidos (1), mal pagados (1).

Como muestra de lo que queremos decir, seleccionemos un texto donde muy positivamente se trata el tema de nuestra relación con las minorías étnicas españolas actuales, y aunque valiente, *comparemos su «tono»* con los textos antes expuestos del racismo en otras partes del mundo.

> «De vez en cuando la sociedad española se conmueve con noticias que dan cuenta del trabajo y del salario que cobran negros africanos que trabajan en España. A veces, en un barrio o en una escuela, estalla la *incomprensión* con las familias y niños *gitanos*. No es preciso caminar mucho para encontrar núcleos gitanos que se han segregado, o los ha segregado la comunidad».
>
> (*Sociales,* 8.° de EGB, Everest, pág. 132).

Cuando oímos y vemos en televisión a un señor enfurecido,

que está protestando por la entrada de gitanos en el barrio o en la escuela, y que a la vez proclama una y otra vez «¡Yo no soy racista!», tal vez tal señor «no miente», porque *para él* «ser racista» (su imagen) es *quemar negros* como el Ku Klux Klan o *quemar judíos* como los nazís... y eso sincera y honestamente, él no ha llegado a hacerlo con los gitanos, ni tal vez su conciencia se lo permitiría...



IMPERIO ANGLOSAJON E IMPERIO ESPAÑOL: NOSOTROS NO FUIMOS RACISTAS

Existe una creencia común de que en Hispanoamérica no hay racismo, a diferencia de lo que sucede en las antiguas colonias inglesas (USA/AFRICA), debido particularmente a que los colonizadores españoles no eran racistas, como lo pone de manifiesto el mestizaje indo-hispano. Esta singular visualización de la historia estaría reforzando el actual estereotipo de que los españoles no somos racistas, «los racistas son los otros». Este espejismo podría verse inconscientemente reforzado por la forma desigual con que se presenta en los textos escolares nuestro colonialismo (españoles/indios) y el colonialismo inglés (blancos/negros), inclinando una vez más la balanza a nuestro favor, al resolver el antagonismo dialéctico de las relaciones de dominación político/racial con la síntesis mediadora del mestizaje indo-hispano.

Echemos una mirada a los textos escolares en el tratamiento de la Conquista y Colonización de América. No es nuestra intención en este momento hacer un análisis en profunddad, sino simplemente seleccionar una muestra de textos, que nos pongan de manifiesto lo que estamos intentando apuntar *.

Veamos cómo se describe-presenta-valora nuestra obra en América.

> «Tres etapas comprende la labor de España en América: primero el descubrimiento; a continuación la conquista de los territorios descubiertos; y por último la colonización.
>
> *Colonizar* un país es darle el idioma, la cultura y procurar por todos los medios su progreso y bienestar material. Desde el primer

* Estamos realizando un estudio comparativo de los textos escolares españoles e iberoamericanos sobre estos temas de la Conquista y Colonización de América. Un tratamiento más extenso de este tema aparecerá en T. Calvo Buezas, *Muchas Américas*, que coeditará la Universidad Complutense y el Instituto de Cooperación Iberoamérica.

momento a los *indios* se les consideró *hermanos de los españoles* y recibieron el trato y la consideración debida.

Las famosas *Leyes de Indias* protegían en todo momento a los indios, prohibiendo la esclavitud y los malos tratos.

Las muchas dificultades que ponían las leyes para la emigración de mujeres españolas a América fue la causa principal de los *matrimonios mixtos de españoles con indias.* Así surgieron los mestizos... y mulatos». (*Sociales,* 5.° de EGB, SM. Madrid, 1972, pág. 251).

Esta misma estructura es la que se repite en otros manuales, con referencias explícitas a la labor bienhechora de los Reyes Católicos a favor de los indígenas:

«España respetó las razas indígenas que halló en América. De la fusión de españoles e indígenas surgió una numerosa población *mestiza,* que hoy perdura...

La *Corona* se preocupó siempre de que los indígenas fueran tratados con toda justicia... Aparece ya este espíritu en el testamento de Isabel la Católica, que encarga al rey y a sus herederos el respeto hacia los naturales...» (*Sociedad,* 7.° de EGB, Miñón, Valladolid, 1980, págs. 329 y 331).

El mismo texto continúa exaltando la figura protectora de los indios, como es la del misionero, cuyo paradigma de defensa es Fr. Bartolomé de las Casas, resumiendo la obra de España en las *Leyes de Indias,* ya que todas ellas «muestran la rectitud y preocupación por los indígenas que presidió todo este cuerpo de legislación», como lo prueba su posición favorable al mastizaje:

«Ellas (las Leyes de Indias) establecen la *igualdad de razas,* aconsejando los matrimonios entre españoles e indígenas. Y dan normas para el trabajo de los indios, señalando: una jornada prudente, el descanso dominical, el jornal, y las obligaciones que contraían los patronos en cuanto a evengalización, instrucción, servicio médico, etc.» (*Ibíd.* pág. 332).

Y otro texto de 8.° de EGB, *Sociedad 80* (Santillana, Madrid, 1983, pág. 25) explicita taxativamente esta ausencia de racismo en Iberoamérica de hoy, debido al mestizaje español de ayer.

«La característica principal de la población iberoamericana es el *mestizaje:* la fusión de las tres razas —cobriza, blanca y negra— que se asentaron sucesivamente en el continente... El efecto de este mestizaje es que en *Iberoamérica apenas existen sentimientos racistas*».

Insiste el texto en que el «mundo cultural con que se encontraron los conquistadores en 1492 no lo destruyó la Conquista, sino que lo enriqueció con elementos propios de la cultura occidental» bajo formas españolas, como el cristianismo y la lengua, considerando siempre aquellos territorios como «verdaderas provincias de ultramar» (pág. 257).

En algunos manuales se reconocen los *abusos* de algunos encomenderos ambiciosos y codiciosos, pero se atribuye a flaquezas humanas individuales, que no empañan la globalidad positiva de la «gran epopeya española en América». Esta es la visualización axiológica final que ofrece un texto de 1.° de BUP, *Historia de las Civilizaciones* (SM, Madrid, 1985, pág. 240):

«La colonización española ha sido única en el mundo por su humanitarismo, por la libertad y protección que se prodigó a los indígenas, por el sentido católico y evangelizador que inspiró la Conquista y sobre todo el trato y el carácter fraternal que imperó siempre en las relaciones entre españoles e indios».

* * *

Ahora ofrezcamos una muestra de textos, en donde se nos presente la visualización de la colonización de los «otros», particularmente de los *ingleses:* existe obsesiva preocupación por la comparación, y por supuesto siempre en sentido etnocéntrico español.

«Podemos considerar América, como una prolongación cultural de Europa, sobre todo en los países de *América del Norte,* donde no sólo la cultura india sino los *propios indígenas* fueron prácticamente *exterminados.* Sin embargo en el resto del continente la fusión de razas y culturas ha dejado sus huellas de diferente forma en cada país, marcando su propio carácter nacional». (*Sociales,* 5.° de EGB, Santillana, Madrid, 1979, pág. 181).

Y un Manual de *Ciencias Sociales,* dentro del área de Geografía e Historia de 7.° de EGB (Edelvives, Zaragoza, 1982, pág. 262), explicita cómo «la obra de España en América, *a diferencia de la colonización de otros países,* se caracterizó por una profunda hispanización», y hace consistir la singularidad española en la «*fusión de razas* mediante los matrimonios de españoles con indias», así como la expansión de la lengua, la religión y la cultura española, resaltando la importancia que tuvo el mestizaje en todos estos procesos.

En un texto de 1.° de BUP, *Historia de las Civilizaciones* (SM, Madrid, 1985) se plantea el problema de la disminución de la po-

blación indígena con la llegada de los españoles, atribuyéndolo a diversos factores, como las guerras de conquista, trabajos forzados, epidemias, etc., y añade seguidamente:

> «Lo que no existió nunca fue voluntad de *exterminio,* como sucedió en la *colonización anglosajona.* Pues, en general, nuestra colonización tuvo en principio un carácter humanitario. La legislación indiana está toda ella inspirada en este sentido: la protección del indio e igualdad política de la población nativa». (SM, pág. 235).

Posteriormente reitera la importancia del mestizaje, debido «a la falta de prejuicios raciales de los españoles», resultando como nota singular y destacada de la vida social en Iberoamérica «la convivencia de razas», lo cual contrasta con la colonización sanguinaria y exterminadora de los otros:

> «... la colonización [española] del Nuevo Mundo ha sido objeto de una injusta "leyenda negra", producto de despiadadas críticas de países cuya colonización se ha hecho tristemente célebre por su carácter *sanguinario* y voluntad de exterminio... Prueba fehaciente de nuestro espíritu colonizador, distinto de otras naciones, la tenemos en esta comparación: en *Hispanoamérica* subsisten grupos numerosísimos de indios; en cambio, en *América Sajona* la población indígena ha desaparecido casi totalmente». (SM, 1.° de BUP, pág. 241).

En *Geografía e Historia* (3.° de BUP, Magisterio Español, Vitoria, 1978, págs. 539-540), resalta, como nota distintiva de Iberoamérica, la gran *mezcla de razas,* que contrasta con la colonización anglosajona, debido al mestizaje y a que los hispanoportugueses «respetaron las costumbres y vidas de los indígenas». Y otra de las características de la población iberoamericana es que la «diversidad étnica no crea tensiones», a diferencia de lo que sucede en las antiguas colonias inglesas:

> «Otra de las diferencias [de la población iberoamericana] con la de América del Norte es que, mientras en esta última, especialmente en *Estados Unidos,* existe una *segregación* racial todavía enconada entre blancos y negros, en *Hispanoamérica* se han habituado los distintos pueblos a vivir comunitariamente...»

Finalmente, un texto de Formación Profesional, *Formación Humanística* (Paraninfo, Madrid, 1976), al tratar la Colonización la describe como un trasplante de leyes, religión, idioma, cultura y

de hombres europeos, advirtiendo la importancia del mestizaje indo-hispano. Seguidamente hace la siguiente comparación axiológica entre la colonización inglesa y española, ilustrándolo con dos grabados: uno de un piel roja, y otra de un negro anglosajón con un gran látigo que vigila el trabajo de otros negros en una plantación.

> «Los *ingleses* colonizadores de Norteamérica, rechazaron a los indígenas (los pieles rojas). Por contra, los *españoles,* portugueses y franceses convivieron con los nativos bien fuese por la fuerza, por la evangelización o por los matrimonios.
>
> Estas diferentes actitudes han dejado el sello especial que distingue a las diversas zonas y a las naciones americanas de la actualidad». (FP, *Formación Humanística,* Paraninfo, pág. 261)).

Hagamos unas reflexiones sobre este tipo de discurso histórico-mítico-axiológico, en que se describe-valora-compara una acción histórica pasada, pero *ideológicamente construida* en forma de relato teatral o drama colectivo.

En primer lugar el *mestizaje* se presenta como un paradigma mediador, que supera —a nivel de discurso— las contradicciones antagónicas y asimétricas entre conquistadores/conquistados, colonizadores/colonizados, españoles/indios. Un mestizaje biocultural, como «mezcla y fusión de razas y culturas», que opera como síntesis final, en que lo sombrío de la conquista y la dominación política se disuelven, resaltando la comunicación y convivencia interétnica. Al situar el mestizaje, como mediación salvadora, se enfatiza el que los «otros» (ingleses y anglosajones) *no* utilizaron esa comunicación igualitaria y fraterna, dando como consecuencia los actuales conflictos raciales en Estados Unidos y Africa. Con todo ello, se refuerza inconscientemente el estereotipo de que los españoles no fueron racistas en América, y que los racistas son los otros.

Hay que hacer una segunda anotación. ¿Qué pasa con los *negros esclavos* de nuestas colonias? Los negros apenas aparecen en el drama social americano, según es contado en los textos escolares; es cierto que se habla de ellos, e incluso que fueron esclavos; pero el tema se despacha en unas líneas; quedando escondido entre una maraña de información el que España también utilizó —y mucho— la esclavitud de los negros como carbón humano de su comercio y de su colonización. El negrero español no es un personaje de nuestro drama; tiene otra nacionalidad. Incluso nuestra «leyenda negra» no es de negros, sino de indios; Las Casas contó los abusos contra los indios, no contra los esclavos negros; y por

lo tanto ni nuestros «históricos enemigos» nos acusaron de racistas contra los negros, menos lo vamos a hacer nosotros mismos.

En conclusión, nuestra relación histórica imperial con «otros pueblos», la centramos en los indios (no negros), y la transformamos en síntesis enriquecedora por el paradigma axiológico del mestizaje mediador *.



* Como muestra de la manipulación ideológica de la historia sobre este mismo tema, véase la «Construcción mítico-axiológica-condenatoria», de la Conquista en el movimiento chicano, donde el polo bendito son los indios y lo maldito se focaliza en los conquistadores españoles.

Como destructores de las culturas indias, identificándoles con los actuales «gringos anglosajones norteamericanos» (WASP), dominadores y destructores de la presente cultura mexico-chicana de EE.UU. (*Vide* Calvo Buezas, *Los más pobres en el país más rico,* Encuentro, Madrid, 1981, capítulos «La Conquista, como paradigma mítico» y «Mito, naturaleza e historia: la teoría de la mediación bendita-maldita», págs. 315-323, 355-366). Este mismo paradigma es utilizado en el Movimiento Indio y en muchos textos escolares de América Latina.

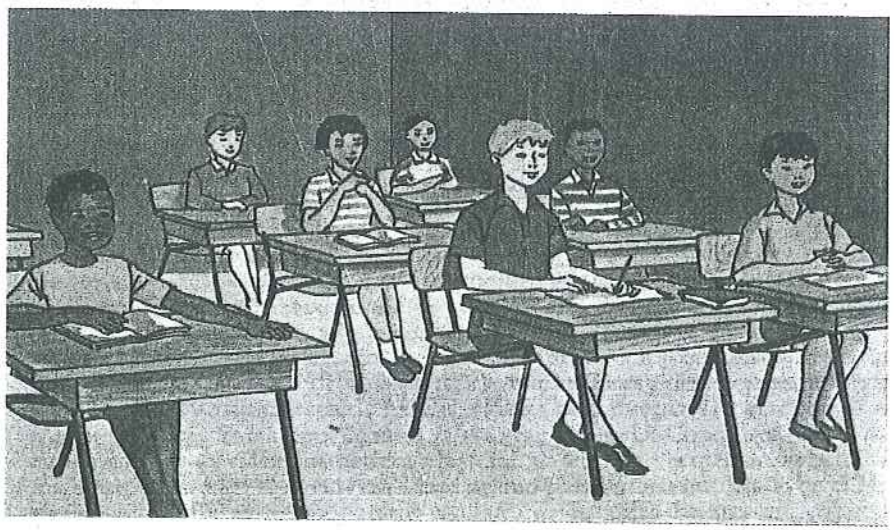
CAPÍTULO 6

LOS DERECHOS HUMANOS: AQUÍ SE PROCLAMAN Y CUMPLEN

La igualdad entre los humanos, a pesar de sus diferencias de raza, sexo y cultura, es reiteradamente proclamada en los textos escolares de forma tajante y radical.

Vamos a analizar esta proclamación de la igualdad y de los derechos humanos, dividiéndola, a efectos de estudio, en tres vertientes: 1) igualdad racial, 2) igualdad humana, 3) igualdad cultural.

De nuevo vamos a encontrarnos con *la misma pauta estructural,* que venimos concluyendo de nuestros análisis: abundantes referencias explícitas a la igualdad entre razas concretas (blancos/negros) y a la violación de los derechos humanos... pero fuera de España, reforzando la imagen de que «los malos e inhumanos son los otros.»



LA IGUALDAD RACIAL MUY POSITIVAMENTE AFIRMADA

Las referencias a la afirmación de la igualdad entre todas las razas humanas son múltiples en los textos escolares. Nosotros hemos seleccionado para su exposición aquí algunos de los más significativos; y los vamos a presentar según las diversas áreas de a) Ciencias Sociales, b) Religión, c) Etica y d) Formación Profesional. Comprobaremos como la alusión a razas concretas suele ser el binomio blanco/negro.

En Ciencias Sociales hemos encontrado varias referencias a la igualdad entre las razas, particularmente en el apartado dedicado a la «Educación Cívico Social», que suele ser donde se comenta y enseña la *Constitución Española.*

Hemos hallado con satisfacción alusiones al principio igualitario desde los primeros años, exactamente desde *Preescolar.* He aquí un hermoso botón de muestra en un texto de 2.° nivel de Preescolar, *Jardín* (Everest, León, 1983, pág. 251).

> «Juntemos las manos
> los niños de todos los pueblos del mundo
> vecinos, lejanos...
> juguemos, cantemos.
> Juntemos las manos
> *los blancos, los negros,*
> los rojos, los pálidos...
> Seamos amigos.
> jugando, jugando».

En un texto de 2.° de EGB de *Sociales* (SM, Madrid, 1976, p. 35) se presenta así la diferenciación racial entre los hombres, a la vez que se insiste en la igualdad.

«*Los hombres que pueblan la Tierra*

Observa con detalle las personas reunidas. Unas son altas y otras bajas. Los hay *morenos, blancos* y *amarillos.* Pertenecen a razas distintas. Pero *todos somos hombres* y podemos entendernos bien. *No lo olvides.*

• Para Dios todas las razas de hombres son iguales. Quiere a todos los hombres por igual.

• La buena alimentación y costumbres sanas mejoran la raza».

Otro manual de *Ciencias Sociales,* también de 2.° curso de EGB (Magisterio español, Madrid, 1971, p. 79) pinta niños de diversas razas, sobresaliendo el negro y el blanco, sentados todos en una clase y escriben en un recuadro grande:

«Todos los hombres son hermanos,
somos todos hijos de Dios.»

Son frecuentes, al tratar el tema de la igualdad, fotografías o grabados, en que aparecen amigablemente juntas personas de diferentes razas, particularmente blancos y negros. Así se fotografía el grupo artístico internacional e interracial *Viva la gente,* y expresamente se dice que dicho grupo «tiene jóvenes de *todas las razas,* religiones y países y canta el amor, la libertad y la convivencia» *(Sociales,* 2.° curso de EGB, Anaya, Madrid, 1980, p. 133). Otras veces aparecen dos niñas —una blanca y otra negra— agarraditas cariñosamente de la mano, caminando juntas al Colegio *(Sociales,* 1.° de EGB, Schoroedel, Madrid, 1981, p. 18). En un texto de 6.° de Sociales (Santillana, Madrid, 1979, p. 265) aparecen niñitos de distintas razas jugando al corro; o en 7.° de Sociales de EGB, remando juntos blancos y negros, bajo el título «El pluralismo: la lucha por la justicia y amor universales» (Teide, Barcelona, 1973, p. 217). En el texto de 6.° de EGB, *Sociales* (Santillana, Madrid, 1979) existe otra hermosa fotografía de sonrientes jóvenes blancos y negros con este pie de foto: «*La convivencia racial,* en condiciones de igualdad, es un objeto irrenunciable de la humanidad en su camino hacia la libertad» (p. 223). Y ese mismo texto recoge dos documentos importantes, copiando los párrafos referidos a la igualdad, que son los siguientes:

«*Los españoles son iguales ante la ley,* sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, *raza,* sexo, religión, opinión o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social», dice *nuestra Constitución en el artículo 14.* Este principio constitucional debe aplicarse en todos los momentos de la vida cívica». (*op. cit.,* p. 265).

«En los Estados en que existan *minorías étnicas,* religiosas, y lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia religión y a emplear su propia religión», «Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos», *Los Derechos Humanos,* p. 91, artículo 27» (*op. cit.,* p. 281).

En los *textos de Religión* es donde hemos encontrado el *mayor número* de referencias explícitas a la igualdad racial, acompañadas de numerosas ilustraciones y fotos, principalmente mostrando la relación igualitaria entre blancos y negros. El tenor de las citas, los contextos y las formas son muy diversas, pero la fundamentación principal es que «todos los hombres son iguales porque todos son hijos de Dios». Veamos algunos textos sobre esta igualdad de todos los hombres a pesar de su diversidad racial.

• «Para hacer esta muralla/tráiganme todas las manos;
los *negros,* sus manos negras/ los *blancos,* sus manos blancas. N. Guillén». (*Religión,* 1.° EGB, anaya, p. 62).

• «Todos los hombres son iguales ante Dios, sea cual sea el color de nuestra piel», (*Religión,* 4.° de EGB, Santillana, p. 120).

• «Delante de Dios sólo hay la raza de los hijos de Dios». *(Religión,* 8.° de EGB, Magisterio español, p. 133).

• «La caridad exige eliminar toda discriminación injusta... basada en *raza,* sexo... Amar a todo hombre por ser hombre». *(Religión,* 1.° de BUP, SM, p. 40).

• «Toda forma de discriminación, ya sea social o cultural, en los derechos fundamentales de la persona, por el sexo, *raza,* color, condición social, lengua o religión, ha de ser superada y rechazada como contraria a los designios de Dios. *Concilio Vaticano II».* (*Religión,* 1.° BUP, SM, p. 191).

• «La fraternidad universal de todos los hombes se basa en que todos somos hijos de Dios, sin distinción de *raza,* lengua o país. *Juan Pablo II».* (*Religión,* 1.° de BUP, Anaya, p. 131).

• «Construir la gran familia humana... como lo recomienda San Pablo: «Entre vosotros no hay ya judío o griego, no hay esclavo o libre, varón o mujer, porque todos sois uno en Cristo Jesús». Gálatas, 3, 28». (*Religión,* 2.° de BUP, Anaya, p. 127).

Y así podíamos enumerar un largo rosario de frases-tópicos en torno a la «proclamación» de la igualdad humana, a pesar de las

diferencias de raza. Se utiliza la fundamentación ideológica de que todos somos iguales en dos sentidos: uno, porque *como hombres,* tenemos la misma naturaleza; y el otro por «ser hijos de Dios». Es más a veces la *diferenciación racial* también se visualiza como algo positivo dentro del plan providencial de Dios, y por lo tanto querido por él; pero el hecho diferencial no anula la igualdad. Veamos estos textos:

> *«Como hombres somos iguales.*
> Todos los hombres tenemos la misma naturaleza humana, y, en consecuencia, en cuanto hombres somos iguales. En este aspecto tiene los mismos derechos y deberes un niño que el Presidente de los Estados Unidos, un *blanco* que un *negro,* un norteamericano que un rodhesiano, etc.» *(Religión,* 8.° de EGB, Magisterio Español, p. 134).

> «*La diversidad* entre los hombres como personas junto con su igualdad racial, no es meramente casual, sino que es un hecho evidente, que entra también en los *planes de la Providencia divina,* y es determinante en el *progreso social.*
> Cierto que no todos los hombres se equiparan por su variada capacidad física y por la diversidad de fuerzas intelectuales y morales. *Concilio Vaticano II*». *(Religión,* 1.° de BUP, SM, p. 121).

Todos estos mensajes axiológicos se refuerzan con llamativas fotos, donde sobresalen los *rostros negros.* Vuelven a repetirse gráficos en que niños blancos y negros se dan las manos, con frases como éstas: «iguales... por encima de razas y color» *(Religión,* 1.° de BUP, Edelvives, p. 129), niños de distintas razas abrazados o sentados en una misma aula, muchedumbres de hombres de diferente color, el Papa hablando a gentes de distintas razas, obispos negros, misioneros blancos con niños negros; y otra donde se ve al Presidente Nixon, entre militares de gran graduación y Reyes extranjeros, con esta inscripción «Delante de Dios sólo hay la raza de los hijos de Dios» *(Religión,* 8.° de EGB, Magisterio Español, p. 133). Otros significativos pies de foto a este tipo de ilustraciones son los siguientes:

- «Toda forma de discriminación se opone al plan de Dios». *(Religión,* 3.° de BUP, Anaya, p. 224).
- «Todos los hombres somos iguales ante Dios, sea cual sea el color de nuestra piel». *(Religión,* 4.° de EGB, Santillana, p. 120).
- «Cuano estamos con los demás y compartimos con ellas nuestros juegos y nuestro trabajo, vivimos como hijos de Dios». *(Ibid).*
- «La fraternidad universal de todos los hombres se basa en que todos somos hijos de Dios, sin distinción de raza, lengua o país». *(Ibid).*

* * *

En los textos de *Etica* no son tan abundantes las referencias a la igualdad humana, a pesar de la diferenciación racial, pero cuando sale el tema se hace también con una contundente afirmación de igualdad. Tengamos en cuenta que los manuales de Etica son más escasos, de menor tirada; y en consecuencia con *menos ilustraciones,* que pedagógicamente son muy importantes a la hora de reforzar los mensajes ideológicos y axiológicos. Las fotos existentes son también de niños blancos y negros, que se sientan juntos en una clase *(Etica,* 2.° FP, SM, p. 41), o que están en grupo reunidos *(Etica,* 2.° de BUP, Vicens Vives, p. 146).

La *fundamentación* ideológica que suele darse en los manuales de Etica es ecléptica, es decir, que se apoyan en valores religiosos cristianos o de otras religiones, y en valores laicos filosóficos o político-constitucionales. El Manual de 8.° de EGB *(Etica,* Bruño, Madrid, 1980, p. 62) es sumamente expresivo a este respecto de las diferentes legitimaciones a la igualdad humana por encima de las razas; se ponen juntas estas mismas sentencias:

> «... todos os habéis revestido de Cristo: ya no hay judío, ni griego; ni esclavo ni libre; ni hombre ni mujer, ya que todos sois uno en Cristo Jesús. *Epístola de San Pablo.*»
> «Todos los hombres son iguales, como lo son los dientes de un peine... No es de los nuestros quien predica el *racismo. Hadith, dichos del profeta.*»
> «Todos los hombres están cocidos en la misma pasta. *Proverbio romano.*»
> «Todos los pueblos civilizados están regidos, en parte, por el derecho común a todos los hombres, y en parte, por un derecho que les es propio... El derecho que las luces de la razón han establecido *en todos los hombres* es observado igualmente por todas partes y se llama *derecho de gentes,* porque obliga a todas las naciones». *Instituciones de Derecho de Gayo,* 154 de. de *J. C., Roma.*

> «Condenamos los odios «nacionales» que hasta ahora han dividido a la humanidad como insensatos y criminales... Nuestro credo moral es acoger a nuestros semejantes, sin distinción de países, como miembros de una familia, la raza humana y como ciudadanos de una gran república: el mundo. *Principles and rules of society of fraternal democrats* 1845, Reino Unido».

RAZAS, RACISMO, UNIDAD HUMANA: ENFOQUE ANTROPOLÓGICO

En los textos de *Formación Profesional* es donde hemos encontrado el *más extenso y mejor* tratamiento del tema de la diferenciación racial y de la igualdad humana. Concretamente se estudia ese tema en *Formación Humanística* de 2.° grado, bajo el título de «Origen del hombre y del estudio biológico de las razas humanas». Podemos decir que es de los mejores análisis encontrados en los textos de EGB, BUP y FP dsde el punto de *vista antropológico*. Nos sorprendió este hecho, e intentamos buscar una adecuada respuesta, que fuera más allá de los componentes redactores de dichos manuales. Nuestra curiosidad pronto se vio satisfecha, al estudiar los *Programas oficiales de Ministerio de Educación y Ciencia;* precisamente en lo correspondiente a «Formación Humanística» de 2.° grado de FP, junto al estudio del aspecto psicológico, social y trascendente del hombre, se indica el cuestionario del Programa con este contenido.

> «*Cuestionario.*
> *Aspecto antropológico* (Un ser original).
> Origen del hombre. El hombre y su circunstancia. Comparación del comportamiento humano con el comportamiento animal. La libertad como hecho biológico. Unidad esencial del ser humano. *Racismo.* Mestizaje. Las diferencias raciales como elemento somático. Conflictos y luchas raciales.
> Medio ambiente y adaptación. Adaptación física y psicológica al medio. El lenguaje. Las formas literarias de los pueblos primitivos.
> El ámbito humano. Las vías de comunicación. Su evolución e importancia histórica. Las comunicaciones modernas.

> Las formas de habitación. Tipos de viviendas. Monumentos. Pueblos. Ciudades.
> Fases evolutivas. Agricultura. Ganadería. Minería. Industria. Las grandes civilizaciones. La cultura. La ciencia. La táctica.»

Con un gran programa preceptivo de este tipo, era lógico que todos los textos hicieran un estudio sobre la variabilidad racial humana; y así todos los manuales analizados tratan extensamente este tema. Veamos algunos de sus enfoques. Pero antes, anotemos algo significativo; en las orientaciones del Programa del Ministerio se advierte lo siguiente:

> «*La dignidad y el valor de la persona humana* en el sentido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, deberá ser considerado como el fundamento del tratamiento de los restantes temas, lo que permitiría el alcanzar una base ética común, susceptibles de justificaciones filosóficas diferentes».

Dentro de ese marco axiológico común, veamos las variaciones de algunos manuales concretos. *Formación Humanística* (2.° grado de FP, Edelvives, Zaragoza, 1979) trata el tema ampliamente, entresacando las siguientes líneas de su argumentación:

> «*Unidad esencial del ser humano. Las razas.*
> (...) Toda esta serie de fenómenos detectados y probados en todos los grupos humanos que han existido sobre la tierra nos hablan de la *identidad esencial del género humano, a pesar de las diferentes razas,* de las diferentes formas de cultura y de la diversidad de regiones en las que el hombre se ha instalado...
> Todo ello lleva consigo una serie de consecuencias que conviene detallemos aquí:
> — Si todos los hombres son iguales, todos poseen los mismos derechos y las mismas obligaciones.
> — Si todos los hombres son iguales, todos tienen derecho a que se respete su individualidad, su cultura, su forma de vida, sus creencias y tradiciones, sus usos y sus costumbres.
> — Si todos los hombres son iguales, no pueden existir discriminaciones ni por el color de la piel, ni por la religión, ni por las ideas.» *(Op. cit.; p. 30).*

Se plantea posteriormente (pp. 35-36) el problema de la capacidad intelectual diferente, que pueden tener las distintas razas, tomando partido ideológico por la igualdad fundamental, debiéndose las diferencias a factores no genéticos.

«Raza y capacidad cultural.

(...) Basándose en la superioridad política y económica que tienen en el momento actual las *razas blancas europeas,* se ha pretendido explicar esta diferencia por *motivos hereditarios.* Según esta manera de pensar, al igual que unas especies animales están mejor dotadas que otras, *algunas razas humanas estarían mejor dotadas* que otras para la inteligencia y el desarrollo cultural».

Seguidamente rechaza esa legitimación pseudo-científica de corte racista, afirmando la supremacía de los factores ambientales:

«Las diferencias obtenidas son justificables a partir de una *instrucción* y un *ambiente cultural* deficiente...

(...) No olvidemos que *razas* hoy día muy destacadas han pasado por etapas de obscurecimiento, e inversamente, pueblos que han llegado a adelantarse culturalmente al resto del mundo, han perdido posteriormente su energía cultural».

El texto de *Formación Humanística* de otra editorial (Editex, Madrid, 1977, p. 36) trata en forma similar el tema, criticando el énfasis en la biología a la hora de definir las razas humanas y explicar su diferenciado comportamiento:

«Raza, racismo, grupo étnico. Las diferencias raciales son solamente somáticas.

La palabra *raza* se aplica a un grupo cuyos miembros se distinguen de otros grupos por ciertos rasgos innatos, tanto físicos como mentales...

Hay, sin embargo, algo criticable en esta forma de definir la raza y es, precisamente, el *cargar sobre un mecanismo biológico* las diferencias de conducta y de comportamiento en los diversos grupos humanos. Este hecho creado por la comodidad y rigidez mental de los pueblos occidentales, ha permitido ahorrar el esfuerzo mental que supone comprender lo que significan estas peculiaridades, dejándose llevar fácilmente al rechazo de las mismas y a considerar a los seres que las poseen como *inferiores, indeseables, primitivos, raros o absurdos* y, a veces, se ha llegado a la conclusión de que el grupo occidental o algunos grupos dentro de él, pertenecen a una *raza superior.* Estas connotaciones han originado el sentido negativo de la palabra *racismo,* como actitud psicológica y social de los individuos para discriminar a otros grupos y rechazarlos».

Similar tratamiento del tema se encuentra en *Formación Humanística* (2.° grado de FP, editorial Bruño, Madrid, 1978), donde se dedican varias páginas (pp. 20 ss) al estudio de la «Unidad esencial

del ser humano. Racismo. Mestizaje. Las diferencias raciales como elemento somático. Conflictos y luchas raciales». Se exponen los caracteres de la especie, la unidad de la especie humana, así como su variedad; el concepto de raza, influencia de los factores ambientales y genéticos; las variedad humana y el proceso de evolución; los grupos de clasificación; el racismo y el mestizaje biocultural. Se presentan estas cuestiones desde la perspectiva de la antropología física, lo cual no obstaculiza el que se tomen posiciones axiológicas frente al fenómeno del racismo:

«Negar el concepto de *raza* supone ocultar algo evidente ante nuestros sentidos. Las razas existen, y la variedad humana es un hecho directamente observable; por lo tanto es imposible pasarlo por alto. Ahora bien, el concepto de raza responde a una realidad meramente biológica (aunque muchos rasgos raciales vengan condicionados por la intervención de procesos de índole cultural), y sólo sirve como tal. Pretender que la raza supone una categoría de distinción psicológica, social o política, es desvirtuar la realidad. Y sin embargo esta desvirtuación es algo desgraciadamente habitual en la actitud de buen número de hombres a lo largo de la historia, lo que constituye formas de conducta que solamente pueden atribuirse a ignorancia, deseo de dominio o a otras motivaciones». *(Op. Cit.,* p. 28)

Y en esta misma línea vuelve a argumentarse, en la página siguiente, al tratar del *racismo,* el cual se reviste de «formas protectoras», aunque su función principal es la dominación de unos grupos por otros y su *opresión social y económica.*

«En ocasiones, el *racismo* se reviste de una capa muy peculiar de actitudes «protectoras», caracterizadas por el afán que sus seguidores tienen por salvar a los grupos «inferiores» de su penuria existencial, e incorporarlos a un nivel más activo.

Esta nueva forma de relación interracial suele desembocar en una falta absoluta de comprensión de los problemas del grupo subyugado, que conduce, en la mayoría de los casos, a la idea fatalista de que los miembros de otras razas no pueden salir de su estado de atraso, porque su actitud mental es insuficiente, ya que su "capacidad intelectual natural" está poco desarrollada».

Seguidamente se trata del mestizaje biocultural, cuestión sobre la que volveremos al final de este capítulo.

* * *

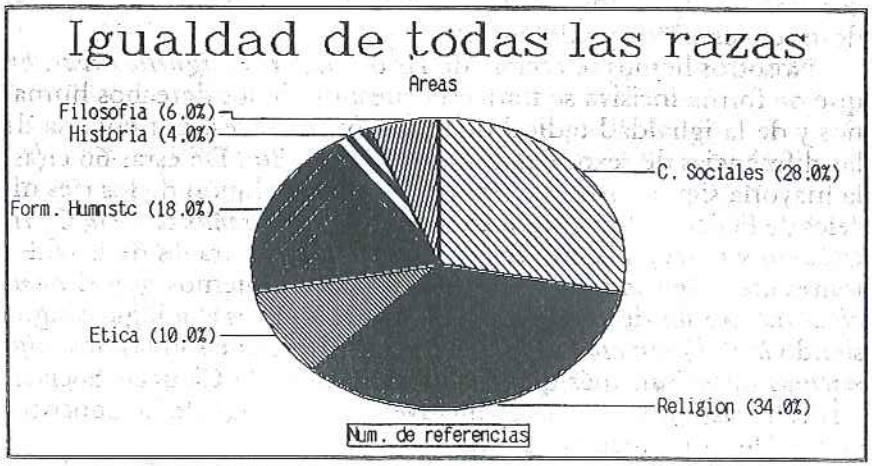
Hagamos ahora una *evaluación global* sobre el tratamiento en los textos escolares sobre la *igualdad racial,* es decir, sobre la transmisión de un mensaje axiológico de igualdad humana, a pesar de la variedad racial. Como hemos advertido se trata con gran profusión de espacio, dedicando varias páginas al tema: y además en todas las áreas, aunque sobresale en Religión. Seleccionando los *50 mejores textos,* donde radicalmente y repetidamente se afirma la igualdad de todos los hombres, enfatizando que la variabilidad racial no es humanamente significativa, tendríamos esta distribución por niveles curriculares y áreas de estudio, según se ilustra en el cuadro y gráfica adjunta.

IGUALDAD DE TODAS LAS RAZAS
(Referencias significativas)

DISTRIBUCION POR NIVELES		DISTRIBUCION POR AREAS	
Niveles	N.º de Referencias	Areas	N.º de Referencias
EGB	20	C. SOCIALES	14
BUP	19	RELIGION	17
FP	9	ETICA	5
COU	2	FORMACION HUMANA	9
		HISTORIA	2
		FILOSOFIA	3

El *paradigma axiológico* de la igualdad humana, por encima de la variabilidad racial, se fundamenta ideológicamente en una pluralidad de discursos y axiomas, tanto de carácter religioso, filosófico, político y humanitario, confluyendo todos en la misma coordenada final del universalismo humanitario. Pero sobre todo esto volveremos más adelante; retengamos, sin embargo, un detalle significativo: al tratar de la igualdad entre las razas e ilustrarlo gráficamente con fotos, se sigue poniendo como prototipo modélico la relación entre *blanco/negro,* y en consecuencia, como el espacio social más propenso al racismo.





Los Derechos Humanos, dada la radical igualdad de todos los seres humanos, son extensa y firmemente proclamados, como *dogma axiológico,* en todas las áreas y niveles del currículum escolar de nuestros niños y adolescentes.

Nosotros hemos seleccionado las *66 citas más significativas,* en que de forma incisiva se trata esta cuestión de los derechos humanos y de la igualdad radical de todos los hombres, por encima de las diferencias de sexo, edad, nacionalidad, etc. De estas 66 citas, la mayoría sigue existiendo en los textos de Religión de los tres niveles de EGB-BUP-FP (28 citas), Etica (18), y *Enseñanza de la Constitución y Formación Cívica* (20), distribuidas a través de las diferentes áreas de todo el currículum escolar. Anotemos que el *principal transmisor* de estos mensajes humanitaristas axiológicos sigue siendo *la Religión escolar,* seguida de la Etica, que son las dos *asignaturas optativas;* más que en las otras áreas de Ciencias Sociales y filosóficas, en las cuales se incluye la enseñanza de la Constitución y de la Formación Cívica.

La *fundamentación ideológica,* que se da en la defensa de los derechos humanos, es variada, como anotamos en la proclamación de la igualdad; pero podíamos establecer esta *jerarquía legitimadora:*

1.º Fundamentación religiosa: cultura cristiana.
2.º Fundamentación política-constitucional-internacional:
— «Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano» (Francia, 1789).
— «Declaración Universal de los Derechos Humanos» (ONU, 1948).
— «Constitución Española» (1978).

3.º Fundamentación filosófico-ética de la unidad universal humana y de la dignidad de todo ser humano.

Tenemos que hacer notar que la recurrencia a estas fundamentaciones ideológicas se hace *indistintamente* en los textos de Religión, Etica, Filosofía, Formación Cívica o Ciencias Sociales; es decir, que en los textos de Religión, por ejemplo, también se recurre a legitimaciones políticas, como las constitucionales o internacionales; y viceversa, en áreas «laicas», como Etica o Ciencias Sociales, se recurre a veces a pautas cristianas.

En el curriculum escolar español no existe *ninguna asignatura* «específica» dedicada únicamente a la *Constitución* o a la *Formación Cívica,* sino que la enseñanza de la constitución y de los principios de la convivencia ciudadana se incluyen en otras áreas. Así en *EGB* se trata dentro de las *Ciencias Sociales,* introduciendo temas como éstos: «Vivimos en la sociedad» (3.º), «Las instituciones españolas y las Comunidades Autonómicas» (4.º), «La Constitución española (5.º), «Los fundamentos de la convivencia, la obligación de luchar por la libertad e igualdad, España —paz y convivencia— de todos los españoles» (6.º), «Educación ética y cívica, deberes de los ciudadanos» (7.º), «La democracia como forma ética de convivencia, la democracia garantiza las libertades y derechos fundamentales, la convivencia internacional» (8.º).

En *BUP* la enseñanza de la *Constitución* y Educación Cívica se canaliza en la asignatura de Filosofía de 3.er curso, donde existe una parte final dedicada a los siguientes temas: «Justicia y Derecho, Los Derechos Humanos, La Persona Humana, dimensión social y moral del hombre».

En *FP* se tratan estas cuestiones constitucionales y cívicas en Formación Humanística, principalmente la de 2.º, donde se estudia el aspecto antropológico, psicológico y *social* del hombre: «un ser que actúa y convive».

Nosotros *hemos analizado,* además, *cuantos libros de lectura complementaria había editados en España para escolares sobre la Constitución Española de 1987.*

Veamos ahora cómo presentan estas cuestiones algunos textos, siguiendo el siguiente orden expositivo: Ciencias Sociales, Filosofía, Religión y Etica.

En un texto de 3.º de EGB, *Sociales* (Edelvives, Zaragoza; 1982, p; 125) se recoge, con un grabado de la Constitución, los derechos de los españoles en esta forma:

«— Todos los españoles tenemos derecho a vivir donde deseamos.

— Todos los españoles tenemos los mismos derechos, los mismos deberes y las mismas libertades.

— Todos los españoles somos iguales ante la ley.

— La Corona cobija a todos los españoles.

¿Qué es para ti la Constitución?

¿Por qué te parece que es importante?»

En otro Manual de 5.° de EGB *Ciencias Sociales* (Vicens Vives, Barcelona, 1972, p. 73), se escribe lo siguiente:

«El personaje actual más importante de todo el mundo es toda la Humanidad.

La humanidad somos todos los hombres que vivimos en la Tierra. Somos de color distinto, hablamos muchos idiomas diferentes, pero todos somos hombres. Y como tales y según el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la *ONU,* «... todos los seres humanos nacen libres, e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros».

En *Sociales* (6.° de EGB, Anaya, Madrid, 1984, p. 152) se vuelve a insistir en estos derechos básicos y constitucionales.

«La igualdad es uno de los principios fundamentales de la convivencia.

Todos los españoles somos iguales ante la ley. Nunca sufriremos diferencias a causa de nuestras circunstancias sociales, nuestro nacimiento, nuestra religión, raza, sexo...

Los niños estarán protegidos por las leyes españolas. Una de las causas más frecuentes de conflictos entre los hombres es la falta de igualdad, la discriminación.»

Similar tratamiento puede verse en Filosofía de 3.° de BUP y en Formación Humanística de FP. Así el texto de *Formación Humanística* (2.° Grado, SM, Madrid, 1980, p. 199) enuncia la «Declaración de los Derechos del Hombre», proclamados por la Asamblea Nacional Francesa el 26 de agosto de 1789, reproduciendo una fotografía en francés con su «Declaration des droits de l'homme»; y el texto de *Filosofía* (3.° de BUP, Teide, Barcelona, 1978, p. 317), recoge íntegro la declaración de los Derechos Humanos.

Existen dos libros de lectura complementaria escolar sobre la Constitución Española muy interesantes a este respecto. Uno es *La*

Constitución para niños (Diputación de Madrid, Cuadernos de Divulgación, Madrid, 1981) y otro *La Constitución a lo claro* (Editorial Popular, Madrid, 1983). Los dos enfatizan los derechos humanos y la igualdad, ilustrándolo con gráficas y pedagógicas ilustraciones.

En *La Constitución para niños* (Diputación, Madrid, 1981, p. 16) se escribe:

«Todos somos iguales ante la ley y no se puede discriminar por razones de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión ni nada de eso». (Se pintan dos niños jugando al baloncesto, uno muy alto y otro muy bajito, quien dice: «Pues yo me siento dicriminado por la altura...)»

«Todos tenemos derecho a pensar como queramos y a tener la religión que nos apetezca». (Se pintan dos niños, y uno dice «A mí me gusta el verde», y el otro contesta «Y a mí el rojo»).

«Todos tenemos derecho a la vida y a la integridad moral y física. Esto quiere decir que está prohibida la tortura y que no se puede condenar a muerte a nadie, salvo en tiempo de guerra y sólo por el Ejército». (Se pinta un gato huyendo, quien dice ¡quién fuera persona!)»

Al terminar el texto de la Constitución, este mismo librito dice:

«Hasta aquí la letra de la Constitución. Pero lo más importante está en cada uno de nosotros: en la defensa por parte de niños, jóvenes, mujeres y hombres de la *justicia, la igualdad,* y la *libertad,* que no es ni más ni menos que el espíritu de la Constitución Española de 1978».

Magnífico tratamiento hace también el excelente libro *La Constitución a lo claro* (Editorial Popular, Madrid, 1983, p. 22), que tiene un gráfico significativo de gran tamaño, en el que el león de las Cortes tiene el libro de la Constitución con este título «1978: Una Constitución para el Pueblo», encontrándose agrupada en la calle una multitud de ciudadanos frente a ella. Al tratar el tema de *Derechos y libertades,* transcribe el Artículo 14 del Capítulo Segundo de nuestra Constitución:

«Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social».

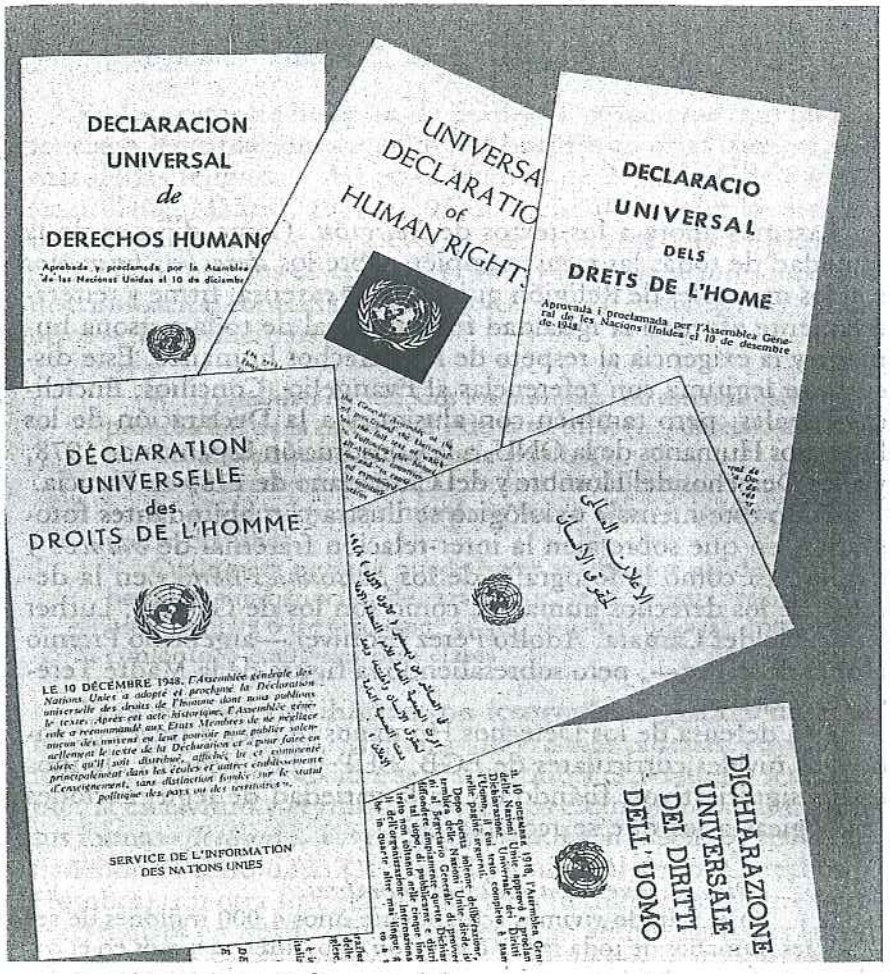
Seguidamente se pintan cinco personas de diverso sexo, edad, profesión sobre un fondo con la palabra «LEY», explicando así el citado artículo 14:

«Todos somos iguales ante la ley.

Para que un Estado pueda llamarse de Derecho, ya hemos dicho que tiene que imperar la ley y el más elemental de los principios es *la igualdad* de todos los ciudadanos ante ella. No puede haber diferencias por tener el colo͡r de la *piel negra,* ni por convicciones políticas y religiosas que no coincidan con las de los que tienen poder, ni por ser mujer, etc...

Si esto no es así, sería imposible decir que el Estado persigue la *justicia.* Pero además habría que añadir, ateniéndonos a la práctica española, que también tenemos que ser iguales sin diferencias por dinero o puesto social, para que se juzgue con la misma equidad al de abajo que al de arriba, al civil que al militar, y acabar de una vez con eso de que «Vd. no sabe con quién está hablando», o «con D. Fulano no hay quien se meta porque tiene buenos agarraderos por detrás».





MENSAJES, CÓDIGOS Y FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS DE LA IGUALDAD

Pasemos ahora a los textos de *Religión*. Como dijimos de la igualdad de todas las razas, también sobre los *derechos humanos* son los manuales de Religión quienes más extensa, firme y reiterativamente afirman la igualdad fundamental de toda persona humana y la exigencia al respeto de los derechos humanos. Este discurso se legitima con referencias al Evangelio, Concilios, Encíclicas Papales, pero también con alusiones a la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, a la Constitución Española de 1978, y a los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 en Francia.

Todo este mensaje axiológico se ilustra con abundantes fotografías, en que sobresalen la inter-relación fraternal de *blancos y negros,* así como la fotografía de los *personajes-héroes* en la defensa de los derechos humanos, como son los de Gandhi, Luther King, Helder Cámara, Adolfo Pérez Esquivel —argentino Premio Nóbel de la Paz—, pero sobresaliendo la figura de la Madre Teresa de Calcuta.

Esta defensa de los Derechos Humanos se hace a través de todos los niveles curriculares de EGB, BUP y FP. Veamos algunos textos significativos, fijándonos en la variedad de legitimaciones ideológicas a los que se recurre.

> *«Dios se muestra a todos los hombres.*
> En el mundo vivimos actualmente unos 4.000 millones de seres humanos de toda raza y condición. Nos diferenciamos en el *color de nuestra piel,* en las costumbres, en la cultura, pero *todos pertenecemos a una misma familia:* la familia humana.
> ... Jesús, al hacerse hombre como nosotros, ha traído la salvación para todos los hombres del mundo entero: que todos conozcan al verdadero Dios y Padre».
> *(Religión,* 3.° de EGB, Santillana, Madrid, 1979).

> *«Jesús, solidario del hombre:*
> — Derecho a la vida, a un nombre...;
> — Derecho al amor, a un hogar...:
> — Derecho a tener una cultura y seguir unos estudios;
> — Derecho a disponer de medicinas en caso de enfermedad;
> — Derecho a ser tratado con cuidado, a no trabajar antes de tiempo;
> — Derecho a ser protegido en caso de peligro o calamidad pública».
> *(Religión,* 5.° de EGB, Bruño, Madrid, 1982, p. 84).

En los textos de Religión de EGB y FP se incrementan las referencias a legitimaciones ideológicas basadas en otras fuentes, además de las religiosas. Así en el Manual de 2.° de EGB, *Religión* (Santillana, Madrid, 1978, p. 93) se transcriben todos los artículos de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789), los de la ONU (1946) y la Declaración sobre la no discriminación contra la Mujer (ONU, 1967), conteniendo —entre otros— los principios siguientes:

> «(...) igualdad entre todos los hombres; no discriminación; (...) prohibición de la esclavitud y de la tortura; (...) derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión;
> (...) derecho a participar en la vida cultural.
> (...) Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.
> Cualquiera persona puede hacer valer todos sus derechos y libertades sin distinción de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra clase».

Estos mensajes se ilustran con fotografías o gráficos impresionistas, como un joven amarrado con grandes cadenas, cuyo pie de foto es el siguiente: «Nadie será sometido a esclavitud o servidumbre; la esclavitud y el tráfico de esclavos están prohibidas en todas sus formas» *(Religión,* 1.° de FP, Everest, León, 1980, p. 100, acompañando el texto de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre). En otra fotografía se ve a un hombre preso entre barrotes o a otros en duro trabajo, y se escribe: «Eliminar todas las presiones, todas las discriminaciones...» *(Religión,* 3.° de BUP, Editorial PPC, 1985, p. 203). Otra: «Todos los hombres formamos un pueblo, que debe trabajar por hacer un mundo más justo. Sólo así caminamos hacia el Cielo» *(Religión,* 5.° de EGB, Santillana, Madrid, p. 160). En otras ocasiones se ilustra, como hemos advertido, la defensa de los derechos humanos con rostros de personajes-

prototipos; hay muchas fotos de la Madre Teresa de Calcuta «una vida entregada al servicio de los pobres más pobres», (*Religión,* 6.° EGB, SM, p. 74); de Adolfo Pérez Esquivel «una lucha incansable por la no-violencia evangélica o "firmeza permanente" como forma de liberación» *(ibid.);* o de don Helder Cámara «el gran obispo brasileño, defensor incansable de los derechos humanos» *(Religión,* 3.° de BUP, Anaya, p. 325).

En los textos de *Etica* se sigue la misma pauta de las Ciencias Sociales y de la Religión: se recurre más frecuentemente a legitimaciones filosóficas y documentos políticos-constitucionales, pero no se excluyen los fundamentos religiosos. De igual modo se afirman en forma contundente y clara la defensa de los derechos humanos.

> «*La Comisión de Derechos Humanos* de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) elaboró unos Convenios Internacionales, aprobados por la Asamblea General el 19 de diciembre de 1966. Esos Convenios son: El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Estos Pactos amplían el contenido de la Declaración Universal de 1948».
> *(Etica,* 7.° de EGB, Bruño, p. 79).

Se hace también referencia al artículo 14 de *nuestra Constitución,* «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer...» en diferentes manuales de *Etica* (1.° de FP, SM, p. 46), *Etica y Moral III* (BUP-FP, Bruño, p. 87) y otros. En el texto de 1.° de BUP (Etica, *Alhambra, Madrid, 1982, p. 57) racionaliza así, desde una perspectiva filosófica,* el tema de los Derechos Humanos:

> «*Los derechos del hombre*
>
> Precisamente por ser el hombre un ser «distinto», se erige a su vez como sujeto de derechos. Es así como surge a la «*Declaración Universal de los Derechos del Hombre.*
>
> La justicia es una aspiración muy antigua de la Humanidad, que ha surgido junto con la *necesidad social,* y que no es incompatible con la libertad y autonomía de las personas, sino por el contrario, se convierte en su salvaguardia.
>
> *El origen de la sociedad,* de la cultura, de la industria, de todas las realizaciones humanas, ha sido *ese mismo hombre,* y precisamente gracias a su libertad de opciones: el hombre difícilmente podría no haberse asociado, sí podría haberse quedado en estadios mucho más primitivos... Pero, esa inquietud propiamente humana, le impulsa a proyectar su propia vida constantemente...
>
> El hombre no está solo. Si lo estuviera, no harían falta normas... Por este motivo los hombres deben comprender *que «todos» han de tener el mismo derecho a ejercer su libertad,* no sólo los más fuertes, los más ricos, los más inteligentes, los más cultos... Por eso existe también una escala de valores a nivel social, que es lo que nos hace aplaudir, o bien sancionar interiormente alguna acción política en pro de los *Derechos Humanos*».

En otros manuales de Etica se legitima la igualdad y convivencia humana universal, recurriendo a su vez a diversas fuentes religiosas, como cristiana, judía o mahometana.

> «*El amor, principio básico de convivencia*
>
> «Este es el mandamiento mío: Que os améis los unos a los otros como yo os he amado. No hay amor más grande que dar la vida por los amigos. Seréis amigos míos si hacéis lo que yo os mando.»
> («Palabra de Jesucristo. «Evangelio de San Juan», 15, 12-25)».
>
> «Lo que a ti mismo te contraría, no lo hagas a tu prójimo; he aquí toda la Ley, el resto no son sino comentarios».
> (Sabbat, «Talmud»)
>
> «Ninguno de vosotros es creyente mientras no prefiera para su hermano lo que prefiera para sí mismo.»
> (Hadith, «Dichos del Profeta).»

Entre los *personajes-modélicos* de la Defensa de los Derechos Humanos se repiten los ya citados de Gandhi, Luther King, Madre Teresa de Calcuta, Helder Cámara, Oscar Romero de El Salvador, pero también otros, siendo las siguientes frases las que acompañan las fotografías:

— *Madres de la plaza de mayo:* «Estas mujeres argentinas que exigen noticias de sus hijos en la plaza de mayo, son testimonios fehacientes de hechos que atentan contra la dignidad humana». *(Etica,* 1.° de BUP, Vicens Vives, Barcelona, 1981, p. 71).

— *V. Bukovski y L. Corvalán:* «V. Bukovski, disidente soviético que fue canjeado por L. Corvalán, secretario general del Partido Comunista Chileno». *(Etica,* 3.° de BUP, Vicens Vives, Barcelona, 1982, p. 153).

— *A. Solzhenitsyn:* «A pesar de las buenas palabras y los compromisos suscritos, en muchos países no se respeta la Declaración de los Derechos Humanos. En el grabado, un protagonista de lo dicho: el ruso A. Solzhenitsyn, novelista y disidente».

En los Programas del Ministerio de Educación y Ciencia, y particularmente en unos folletos que edita según áreas, *Ciencias Sociales, EGB, Documento de Apoyo a profesores* (MEC, Madrid, 1981, pp. 159 ss.) se recomienda la «Lectura y comentario de textos referentes a los Derechos Humanos (Declaración Universal de

los Derechos Humanos y Pactos Internacionales)». Y concretamente, al orientar el tratamiento del tema de 8.° curso de EGB, incluido en Ciencias Sociales, pero referente a la Formación Cívica, podemos leer lo siguiente:

> «Bloque temático: *EL ordenamiento político de la convivencia* (8.° de EGB). Objetivos:
>
> 8.1. Distinguir las principales clases de derechos: políticos, sociales, personales, etc.
>
> *Los derechos humanos* fundamentales se pueden clasificar, siguiendo los contenidos concretos de cada uno, en tres grandes apartados: derechos personales, cívico-políticos, y económico-sociales y culturales.
>
> *Los derechos personales* hacen referencia a la persona en sí misma, con independencia de los grupos sociales a que se pertenezca. Serían los derechos más íntimos y primeros en importancia de la persona humana, como el derecho a la vida, al honor, a la fama, a la objeción de conciencia, a la libertad de conciencia, de pensamiento y de expresión, a la inviolabilidad del domicilio y de la correspondencia, etc.
>
> *Los derechos cívico-políticos* tendrían que ver con los derechos fundamentales de la persona humana como miembro de una comunidad social (sociedad) y política (Estado). El campo de estos derechos es mucho más amplio que el concreto de las relaciones individuo-Estado. Son los derechos de reunión, asociación e información, el derecho a la nacionalidad, al asilo, a la libre circulación y manifestación, derechos de las minorías étnicas, raciales o culturales; derecho a la elección de los gobernantes y en general a la participación política, derecho a la fiscalización y control de los poderes públicos, derecho a la seguridad jurídica, etc.
>
> *Los derechos económico-sociales* y culturales se refieren a los derechos fundamentales de la persona humana en su vertiente de trabajador, creador...» (p. 171).

Más adelante el citado Documento (p. 174) señala otro objetivo para el mismo tema, como es el conocer los *textos internacionales,* que como hemos visto hacen alusión todos los manuales.

> «8.8. Conocer algunos aspectos de los textos internacionales sobre los derechos humanos.
>
> En este objetivo hemos de lograr aproximarnos a los principales textos internacionales sobre los derechos humanos y su incorporación al ordenamiento jurídico español. Podemos leer y comentar algunos de los más significativos párrafos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la *ONU* (1948) o de los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de los Derechos Civiles y Políticos (1966).

> En un mundo tan universalizado como el que vivimos es necesario conocer aquellos documentos, de carácter general, que de alguna manera han marcado época. Sobre todo si hacen referencia al diálogo entre las naciones, al respeto a los derechos del hombre, y en general favorecen la *convivencia entre los diferentes pueblos,* culturas e individuos que pueblan la tierra».

Finalmente el Ministerio recomienda la fijación de algunos *personajes,* proponiendo lineal e igualitariamente algunos nombres como Sócrates, Jesús de Nazaret, Galileo... Los autores, que parecen conocer mejor la cultura popular española, han hecho en sus libros, sin embargo, una desigual referencia a los personajes recomendados.

> «8.9. Identificar a diversas personas y organismos que a lo largo de la historia han luchado por la defensa de los derechos humanos.
>
> Este objetivo ha de ser fijar nombres de personas o instituciones que tuvieron o tienen existencia real y que más han luchado por los derechos humanos.
>
> En este sentido puede estudiarse alguna figura destacada por sus aportaciones al desarrollo socio-cultural y a la comprensión internacional, como fueron: Sócrates, Jesús de Nazaret, Galileo, Rousseau, B. Russel, Martin Luther King, Ghandi, Juan XXIII, etc.».

Y ahora pasemos a otra perspectiva de la igualdad humana *.

* El discurso infantil del código axiológico del igualitarismo, así como su contrapunto del prejuicio anti-gitano, puede verse extensamente en los *testimonios* de mil niños-adolescentes españoles, recogidos en mi libro. *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos,* publicado por la editorial Anthropos de Barcelona.

LA IGUALDAD CULTURAL HUMANA: EDUCACIÓN EN EL PLURALISMO CULTURAL

Hemos visto el extensivo tratamiento y enfatización de la igualdad de todos los hombres, a pesar de sus diferencias raciales y de otras circunstancias, siendo todos fundamentalmente iguales. Ahora damos un paso más, y nos preguntamos, ¿se afirma igualmente en los textos escolares la *igualdad fundamental entre todas las culturas humanas?* ¿se enseña convenientemente el pluralismo cultural y el respeto a otras culturas, particularmente a las minoritarias? ¿se educa a los niños y adolescentes en un sano *relativismo cultural,* que los libere de un fanático orgullo etnocéntrico? ¿se mantiene la vieja ideología eurocéntrica de la jerarquía axiológica de *culturas superiores e inferiores?* *

En forma global, podíamos responder a esas preguntas con dos estimaciones, aparentemente contrarias, pero que reflejan el carácter ambivalente de nuestras conclusiones en este punto.

1.° Existe en los textos escolares una *afirmación positiva del pluralismo cultural,* político, lingüístico y religioso, incitando a actitudes de tolerancia y respeto a otros pueblos y culturas. Incluso, como parte del currículum escolar en 8.° curso de EGB, existe toda una gran parte de Ciencias Sociales, donde se tratan las *grandes culturas* actuales del mundo, llamadas *civilizaciones,* como la china, la india, la islámica y el mundo negro, dedicándoles espacio, atención e incluso admiración. Esta apertura a otras formas de vivir es incuestionable en los textos escolares.

2.° Pero hemos de advertir también que *no existe enfatización* suficiente, en intensidad y extensión, del pluralismo cultural, particularmente con relación a culturas minoritarias. Es decir, esa sobreabundancia de mensajes repetitivos de la igualdad humana, a pesar de las diferencias raciales, no la hemos visto del mismo modo a la hora de «proclamar» axiológicamente la igualdad de los hombres, *cualquiera que sea su cultura.*

Aunque no se expone explícitamente, a veces parece estar soterrada la vieja doctrina ideológica del evolucionismo unilateral, dividiendo el mundo en salvajes, bárbaros y civilizados; no es que esto se diga, pero se omite el recalcar en los niños y adolescentes la actitud antropológica de un sano relativismo cultural. Se visualiza el mundo y la sociedad, como dividida en naciones, continente, clases, razas, religiones, autonomía, pero no se enfatiza suficientemente la *variabilidad cultural humana.*

Repetimos que nuestras reservas en este punto no son, porque no exista sensibilidad a «otras culturas», sino porque su tratamiento es marginal, de paso, y particularmente referido a los «grandes bloques/culturas» del mundo, como las antes enunciadas de China, Japón, India y mundo árabe. Con referencia al «Mundo Negro», existen varias alusiones muy positivas al movimiento de la *negritud* y *africanidad,* ilustrándolo con fotografías de sus líderes. Así el Manual de 8.° Curso de EGB, *Sociedad* (Miñón, Valladolid, 1980, p. 170) trae la foto del poeta y Presidente del Senegal L. Senghor, quien «trata de destacar la valoración del alma y cultura negras a través del concepto de *negritud*». En igual sentido lo tratan otros textos de 8.° de EGB, como el de Santillana y Edelvives, que escriben lo siguiente:

> «Un movimiento autóctono cultural, llamado *negritud* ha revalorizado la persona del negro y pretende su inserción en la sociedad internacional en igualdad de derechos con las demás razas». (Edelvives, p. 286).

> «*La diferencia cultural.* Ya hemos indicado que el mundo *negro* tiene raíces culturales bien distintas de las del mundo *blanco.* Su forma de vida, sus ideas, sus costumbres, sus creaciones, su administración tiene rasgos diferentes que quedan bien reflejados en estas palabras del dirigente de Kenia, *Jomo Keyata:* La llave de esta civilización era, y es el sistema *tribal.* Un sistema que reposa, además, sobre el grupo familiar y los estratos de las diferentes edades en las cuales quedan integrados los hombres, las mujeres y los niños. No hay individuos aislados entre nosotros... La existencia entera del individuo está ligada, de por vida, a la comunidad. Sus responsabilidades morales, así como sus obligaciones sociales, quedan determinadas por el trabajo cotidiano, efectuado en función del grupo». (Santillana, p. 306).

* El nivel de creencia de profesores y alumnos en la «superioridad de la raza blanca» y la «ausencia de racismo en la colonización española», puede verse en mi libro *El racismo que viene* (Premio Nacional de Investigación sobre Bienestar Social), que editará Tecnos.



EL PARADIGMA UTÓPICO-AXIOLÓGICO: EL HUMANITARISMO UNIVERSALISTA

Hagamos una *evaluación global* sobre el tratamiento en los textos escolares del tema de la igualdad y de los Derechos Humanos. Podemos exponer nuestras conclusiones en los siguientes puntos:

1.º Hemos de resaltar la *afirmación radical* en los textos escolares de la igualdad humana, cualquiera que sea la raza, religión, nacionalidad o cultura. Este *paradigma axiológico-utópico del Humanitarismo Universalista* es reiterativamente proclamado y pedagógicamente fijado con extensas páginas y llamativas ilustraciones. Más de 120 referencias explícitas hemos encontrado en todos los niveles educativos y en diversas áreas, sobresaliendo en los textos de Religión (donde se encuentran casi un 50 por 100 de dichas citas), Formación Cívica y Enseñanza de la Constitución dentro de las Ciencias Sociales de EGB, Filosofía de BUP, y en Etica.

2.º *La fundamentación ideológica y legitimadora* de dicho horizonte utópico del igualistarismo humano y de la doctrina de los Derechos Humanos se hace con referencia a mensajes religiosos —principalmente cristianos—, a presupuestos apriorísticos filosóficos, y a documentos axiomáticos políticos, sobre los que se concatenan los dogmas y valores de nuestra cultura democrática.

3.º Existe *mayor enfatización* —con mensajes escritos y visuales— en la igualdad de los hombres por encima de las diferentes *razas,* más que en su igualdad por encima de las diferentes culturas u otras condiciones sociales.

4. *La ejemplarización* de esta igualdad «racial», e incluso humana y cultural, entre todos los hombres, se polariza, dentro del mensaje escrito y gráfico educativo, en la *relación igualitaria entre hombres blancos/negros,* cuyo quebrantamiento produce el *racismo.*

5.º Los *héroes-símbolos* de la lucha en defensa de la igualdad son principalmente *negros* (Luther King), o blancos en pro de los Derechos Humanos en *Dictaduras políticas* (Chile/Argentina/Guatemala/Unión Soviética). Todo ello focaliza el *no* respeto a los Derechos Humanos en el Tercer Mundo y en Dictaduras Políticas.

6.º Este Mensaje, así presentado y visualizado, produce —entre otros efectos muy positivos— una sensibilidad de *rechazo* automático en los niños y adolescentes a la violación «burda» de los Derechos Humanos (tortura/esclavitud/represión dictatorial) y al incumplimiento de la igualdad en forma de un «racismo puro y duro», tipo *apartheid*. El siguiente cuadro puede ilustrar, en forma gráfica, la visuaización del mensaje de la igualdad humana, tal como es presentado en los textos escolares.

¿Qué actitudes, percepciones y consecuencias pedagógicas, puede fomentar este mensaje de igualdad humana, *así codificado,* en nuestros niños y adolescentes escolares? Indudablemente, como ya hemos anotado, todo mensaje universalista —dignidad de todo ser humano— incluye a grupos particulares, sean *gitanos* o negros-árabes-judíos-otros residentes en España. Pero existe el posible peligro de que, por la forma concreta en que el tema ha sido presentado y codificado visualmente, *España* quede fuera de ese marco referencial, situando el alumno el problema del incumplimiento de los derechos humanos y de la igualdad en otros espacios/sociedades/ regímenes, como son *Usa/ Africa/ Tercer Mundo,* centrándolo en el binomio blanco/ negro y democracia/ dictadura; al asociar el escolar este mensaje con su contrapunto de esclavitud/ tortura/ apartheid, inconscientemente lo proyecta fuera de nuestras fronteras, existiendo «el peligro» de generar en los niños una ideología falseante y un fatuo narcisismo.

Todo ello puede reforzarse, porque en el tratamiento de la igualdad, derechos humanos y racismo no se hacen referencias a Europa ni a España, ni siquiera al tratar de la *Constitución Española;* no se intenta hacer pensar, cuestionar y aplicar dichas cuestiones a *casos concretos españoles.* Existen tres excepciones, que en forma marginal se plantean el problema de los derechos humanos en España (preguntando y en letra liliputiense), la «incomprensión-marginación» con gitanos y negros en España, que responden a prejuicios contrarios a la Constitución, y de lo que ya hemos hecho alusión.

«¿Se violan los derechos humanos en España?
... Amnistía Internacional ha recibido también notificación de

LA IGUALDAD HUMANA (Textos escolares)

EL HUMANITARISMO UNIVERSALISTA
(Horizonte utópico y paradigma axiológico)

PRESUPUESTOS/DOGMAS	CODIGOS AXIOLOGICOS (Mensajes)	FUNDAMENTOS IDEOLOGICOS (Documentos sacro-políticos)	VALORES/AXIOMAS
• Igualdad de la naturaleza humana (unidad de origen). • Todo hombre está dotado de razón y conciencia (unidad de ser y de destino). • Valor «original/único» del hombre dentro del orden de la naturaleza, de los seres/cosas/ cosmos (un ser y una vida con sentido). • Todo ser humano tiene unos derechos fundamentales (Derechos Humanos).	• Todos los hombres son iguales (cualquiera que sea su raza y condición). • Todos los hombres tienen derechos y obligaciones (orden humano ético). • Todos los hombres somos iguales ante la ley (orden legal). • Todos los hombres somos hermanos e hijos de Dios (orden religioso). • Amar a todo hombre por ser hombre (orden utópico-moral).	• Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789). • Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). • Constitución Española (1978). • Textos sacro-religiosos, singularmente cristianos (Jesús = hombre símbolo universal = igualdad y destino cosmogónico común para todo hombre).	• Igualdad. • Fraternidad humana. • Libertad. • Convivencia en paz. • Exigencia de derechos y cumplimiento de deberes cívicos. • Democracia, como forma de convivencia social y política, asumida como valor ideal-axiomático.

violación de Derechos Humanos en España, bien sea contra el trato discriminatorio que suele darse en algunas poblaciones a individuos de *raza gitana,* o a malos tratos que reciben ciertos detenidos en las comisarías, en las cárceles o en cuarteles de la Guardia Civil... los *gitanos* constituyen un grupo racial... que han padecido la discriminación de los payos... algunos padres piden que se prohíba la entrada a los colegios de niños gitanos... lo cual genera un sentimiento de rivalidad contra los payos».
(Etica, 3.° de BUP, Alhambra, Madrid, 1984, pp. 108-109).

Una segunda referencia alude a un «tipo especial de marginación que es el *racismo:* negros, portorriqueños y chicanos en EEUU», haciendo inmediatamente referencia a minorías étnicas españolas, como agotes, chuecas y gitanos, pero ya no habla de racismo, si no de «discriminados» (agotes/chuecas) y «marginaos» (gitanos), diciendo de todos ellos:

> «En *España* ha existido y todavía existe cierto instinto de *rechazo* a determinados ciudadanos por motivos tan carentes de fundamento como sus características étnicas o culturales o su ascendencia (!). Ejemplos: ... agotes, chuecas, gitanos.
> Este estado de cosas responde a *prejuicios trasnochados* y gratuitos; la Constitución Española es tajante en su artículo 14 «los españoles son iguales ante la ley...»

El texto está tomado del manual de *Etica* (3.° BUP-FP, Bruño, p. 87), que lo incluye al tratar el tema de la «Inadaptación y Delincuencia». La tercera alusión es referente a los *negros* que trabajan en España:

> «De vez en cuando la sociedad española se conmueve con noticias que dan cuenta del trabajo que realizan y del salario que cobran los negros africanos que trabajan en España». *(Sociedad 80,* 8.° de EGB, Everest, León, 1985, p. 132).

Es evidente que estas tres gotas de agua, que además están «rebajadas» (pues nunca se las califica de racismo ni violación de los derechos humanos), no alteran para nada el mantenimiento de la imagen narcisista, dominante en los textos escolares, de que «los racistas son los otros»; «¡aquí se proclaman y se cumplen los Derechos Humanos!»

CAPÍTULO 7

EL MAL ESTÁ FUERA: HAMBRE, POBREZA, EXPLOTACIÓN Y DICTADURA

Si la defensa de la igualdad y dignidad humana fomenta en los escolares el paradigma *ideológico-axiológico* del humanitarismo universalista, la solidaridad en los textos escolares con los marginados, pobres, explotados, perseguidos, hambrientos, fomenta un necesario *sentimiento* de humanitarismo solidario. De esta forma, se refuerza y cohesiona valor-creencia-sentimiento en una misma dirección, creando un campo sistemático, en que el *pathos-ethos-eidós* resulta estructuralmente coherente, siendo fácil su aprendizaje-adaptación-introyección por parte de los niños y adolescentes escolares.

La solidaridad-comprensión-ayuda a seres humanos, de cualquier raza, religión, nacionalidad, cultura y condición, es sistemáticamente y repetidamente estimulada en los textos escolares españoles. Esta actitud compasiva de solidaridad humana universal es el reverso —en sentimiento y pasión— del «principio» y pauta ideal antes anotada de la unidad humana y del humanitarismo universalista.

Hemos encontrado unas 120 citas significativas, algunas de varias páginas, donde se incita a los niños a la solidaridad con colectivos humanos, que sufren marginación, hambre, persecución o cualquiera necesidad fundamental, que lesione los derechos mínimos de todo ser humano. Este mensaje y código ético, radical y repetitivamente proclamado, fomenta la solidaridad con todos los grupos humanos, que se encuentran en similares situaciones de privación o pobreza, aunque no sean explícitamente citados. Sin embargo, también aquí aparece el mismo *pattern* estructural, que venimos descubriendo en todo el discurso escolar: todos los males y grandes problemas humanos de la miseria y de la injusticia se sitúan fundamentalmente *fuera de España,* facilitando la creencia e imagen distorsionada de que «el mal(malos) está fuera», fomentando el narcisismo, y en consecuencia la *minoría étnica gitana* queda silenciada incluso al hablar de grupos marginados y chabolistas. Veremos todo esto con más detalle.

El orden de exposición será el siguiente: a) marginados, b) hambrientos y pobres, c) explotados y perseguidos políticamente, d) chabolistas.

SOLIDARIDAD CON LOS MARGINADOS: MINUSVÁLIDOS, ANCIANOS, MUJERES, DROGADICTOS Y HOMOSEXUALES

La solidaridad con los marginados en general, además del colectivo de pobres y hambrientos, ocupa un lugar importante entre las referencias de los textos escolares. Hemos seleccionado 35 citas altamente significativas de solidaridad con los marginados, perteneciendo 16 al área de religión, 9 al de Etica (ambas asignaturas optativas) y el resto (10) a asignaturas obligatorias: Sociales (12), Historia (1), Filosofía (3), Formación Humanística (3), lecturas complementarias sobre la Constitución Española (1). Por niveles corresponden a EGB (4), BUP (26), FP (10). La *religión* sigue siendo el área de mayor enfatización del sentimiento humanista solidario como el código ideológico-axiológico de la unidad e igualdad humana. Los colectivos de marginación, a los que se hace mayor referencia, son a los minusválidos, niños y mujeres; les siguen ancianos, enfermos mentales, alcohólicos, drogadictos, homosexuales, jóvenes, parados, emigrantes, encarcelados, enfermos abandonados. Ilustramos con algunos textos la totalidad de estos mensajes.

> «(...) nuestra sociedad de hoy *margina* a muchos individuos o grupos sociales, y en la medida en que los margina, los condena a una progresiva des-socialización, cuyos efectos para ellos y para el resto de la sociedad son muy lamentables. Piénsese en los *subnormales, los minusválidos, los drogadictos, los enfermos mentales,* etc. Su *marginación social,* lejos de contribuir a su remedio, aumenta sus deficiencias psicológicas o agrava sus comportamientos sociales hasta límites muchas veces irrecuperables». (*Formación Humanística,* FP, Edelvives, Zaragoza, p. 138).

> *«El Estado social*
> El Estado social es una forma intermedia entre un Estado socialista supercolectivista y superintervencionista y, por otro lado,

el antiguo Estado liberal que no intervenía para nada en la economía... Todo ello lleva a que el Estado pueda y deba intervenir para solucionar los problemas de los ciudadanos y en especial de los que se sienten *más indefensos,* porque carecen de medios naturales.» *(La Constitución a lo claro,* Editorial Popular, Madrid 1983, p. 29).

Y continúa este texto aludiendo a nuestra *Constitución Española,* que prevé actuación especial en favor de sectores marginados, como la familia, la juventud, los minusválidos y los menores, los ancianos, los consumidores, etc., transcribiendo los artículos constitucionales en que se alude a la ayuda especial del Estado a los *minusválidos* y a los *ancianos (ibid.):*

«La Constitución prevé... la protección de los minusválidos y los menores, la protección a... los ancianos, etc.

Artículo 49. Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los *disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos,* a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Artículo 50. Los poderes públicos garantizarán, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la *tercera edad...*»

Seguidamente el libro citado alude al problema real de los *ancianos,* de los cuales 200.000 no tienen familia y los más de dos millones apenas reciben 5.000 pesetas; a los *minusválidos* que no disponen de medios; a los deficientes *psíquicos;* a los dos millones de *parados* de los que apenas un tercio cobra el desempleo; a los 200.000 menores trabajando, etc.

Sobre el grupo de los *minusválidos* hay frecuentes referencias e ilustraciones gráficas. En un texto de *Etica* (FP, SM, Madrid 1976, p. 52) se contiene este párrafo:

«Los minusválidos.

«No hemos llegado a ser considerados como personas, no hemos alcanzado ni conseguido una igualdad social.

La no escolarización del disminuido físico es total. El principio de la obligatoriedad de la enseñanza es un sueño siempre inalcanzable para este sector marginado. ¿Por qué esta angustiosa realidad? Ellos responden: «Simplemente, el minusválido físico no ha conseguido la *igualdad social,* no hemos llegado a ser personas».

Existen llamativas fotos sobre disminuidos físicos, como la de un niño ayudando a pasar una calle a un invidente, con la siguiente

inscripción: «Los ciegos, y los minusválidos en general, se merecen nuestro respeto y nuestra ayuda» (*Sociales,* EGB, Casals, p. 107). Existe otra fotografía de una marcha-protesta de inválidos en sus sillas de ruedas, donde se escribe: «Pero aquellos que tienen alguna dificultad, están también obligados a luchar tenazmente, incansablemente, por superarla» (*Sociales,* 6.º de EGB, Anaya, p. 153).

Otra de las referencias más frecuentes al tratar el tema de la marginación es el de la *mujer,* tomándose una posición combativa a favor del movimento feminista; y esta reivindicación se hace desde todas las áreas, incluidos los textos de Religión.

«Discriminación sexual

Ser hombres y ser mujer son *dos formas* de *ser persona.* Ninguna es superior a otra; sí es vivir matizado por la *tonalidad del sexo* femenino o masculino. La mujer se siente discriminada en una sociedad que dice estar hecha *por* y *para* hombres. La liberación de la mujer es cuestión de *liberación general.* Sacar a la mujer de la situación en que se encuentra en el trabajo, la prensa, el consumo, la prostitución, es tema enmarcado dentro de la liberación general de la mujer.» *(Religión,* 3.º de BUP, Edelvives, p. 252).

«Logros progresivos de la mujer

La reivindicación de los «derechos de la mujer» corre paralela al proceso de industrialización de las sociedades occidentales. El movimiento «feminista» implica mucho más que una «emancipación», ya que plantea de lleno el problema del papel de la mujer en la sociedad moderna industrial...

La declaración sobre eliminación de la discriminación contra la mujer, adoptada en 1964 por las Naciones Unidas... viene a ser algo así como una acusación permanente contra la injusticia de que la mujer ha sido víctima, sobre todo en aquellos países que todavía le niegan el derecho al voto, a ocupar cargos oficiales y a desempeñar funciones públicas.» *(Religión,* 1.º de BUP, Bruño).

El tema de la discriminación de la mujer se trata también, alguna vez, en los manuales de *Etica,* y sobre todo en los de *Filosofía* de 3.º de BUP (Parte sobre la Convivencia Social), así como en Formación Humanística de FP.

«Aún podríamos señalar otra gran diferencia en el terreno real respecto al efectivo ejercicio de los derechos humanos: la *discriminación de la mujer.* Esta se ha mantenido, históricamente en el mismo marco de lo jurídico. Pero aún superadas las discriminaciones jurídicas, lo mismo que ocurre en las diferencias de clase, pue-

den permanecer las diferencias en el orden práctico. En nuestras actuales sociedades comprobamos como en los puestos de trabajo, en el hogar, en la producción, en las profesiones libres, *la mujer se encuentra relegada a puestos secundarios,* de menor retribución y rango.» *(Filosofía,* 3.° de BUP, Anaya, p. 349).

Las ilustraciones sobre el movimiento feminista son abundantes. Sobre dos fotografías de unas jóvenes, levantando el brazo con el puño cerrado, se escribe:

— «La mujer, considerando la marginación a la que ha estado sometida desde hace siglos frente al hombre, reivindica hoy con fuerza sus derechos creando asociaciones y grupos con sus propios líderes femeninos.» *(Formación Humanística,* Anaya, p. 149).

— «La mujer ha adquirido una conciencia cada día más clara de su propia dignidad humana. Por ello no tolera que se le trate como una cosa inanimada, o un mero instrumento...» *(Religión,* 3.° de BUP, Edelvives, p. 262).

Tambien hacen alusión a las manifestaciones feministas en defensa del *aborto* libre, reproduciendo fotografías de marcha de las Coordinadoras en favor del aborto. En los textos de Religión se toma una discreta posición anti-abortista, mientras que en otras áreas —no confesionales— se plantea el problema en fórmulas similares a las siguientes:

«El adulterio, como divorcio, el aborto, etc. son legales en unos países y en otros no. Su práctica depende de la conciencia moral de cada persona, pero su «legalidad» depende del tipo de gobierno y de las ideologías dominantes en una sociedad concreta». (Se ilustra con una foto de una manifestación de la Coordinadora Feminista de Barcelona, con pancartas de «Igualdad de Derechos Humanos para la mujer»). *(Filosofía,* 3.° de BUP, Eidós, p. 359).

Dentro de esta línea de solidaridad, o al menos de hacerse eco, de los diversos movimientos sociales contra la marginación, existe una significativa fotografía en un texto *(Filosofía,* 3.° de BUP, Casals, p. 153), que pone este pie de página: «La consecución de las libertades externas es un deseo profundo en el hombre de hoy. Quizás por ello sea más necesario que nunca una seria reflexión sobre el valor y el sentido que el mismo posea». Pero lo interesante es que este texto se ilustra con una fotografía del movimiento americano del *Husband Lib* («Liberación de los maridos»), recogiendo en inglés unas pancartas, que dicen traducidas: *«La liberación de los maridos, el último de los grupos «oprimidos», firma aquí, nosotros queremos estar fuera de la cocina, mientras las mujeres trabajan, las comidas no están preparadas...»*

Esta solidaridad con los marginados se extiende, como hemos dicho, a los *alcohólicos, drogadictos, niños abandonados o explotados, jóvenes parados,* etc. (Ver *Religión,* 2.° de BUP, Anaya, p. 27; *Religión,* FP, PPC, p. 133; *Formación Humanística,* FP, Edelvives, p. 145; etc.). Existen también varias referencias al respeto a todo tipo de minorías, como pueden ser los *homosexuales,* condenando su persecución por Stalin en Rusia, por los nazis en Alemania, y «por la anterior dictadura española... que aplicaba a los homosexuales la ley de vagabundos y maleantes» *(Etica,* 3.° de BUP, Alhambra, p. 34). En otro manual *(Etica,* 2.° de BUP, Vicens Vives, p. 61) se recoge una fotografía con una manifestación de *gays,* y se escribe debajo: «El homosexual no ha escogido la homosexualidad, que quizá es moralmente neutra».

Y ahora viene la pregunta inevitable. A tratar el tema de los *marginados* con tanta abundancia, sensibilidad y detalles *¿no se habla de los gitanos?* Ninguna ilustración, y únicamente cuatro alusiones ocasionales, citándoles junto a otros marginados, como «ancianos... personas discriminadas como gitanos, subnormales» *(Religión,* 1.° BUP, Anaya, p. 217); grupos rechazados en España, que «padecen marginación como los gitanos» *(Etica,* 3.° BUP-FP, Bruño, p. 87); «trato discriminatorio en algunas poblaciones a individuos de raza gitana... que constituyen un grupo racial... han padecido la discriminación de los payos» *(Etica,* 3.° BUP, Alahambra, pp. 108-109); «amar universalmente... cuando no hablamos de los gitanos, argelinos, negros como si fueran de «segunda clase»... *(Religión,* 1.° BUP, SM, p. 41). Esto es todo lo que hemos encontrado sobre la marginación de los gitanos; inmensamente menos de lo que se habla de la discriminación de la mujer, disminuidos físicos, tercera edad, jóvenes delincuentes... homosexuales. La *amnesia sobre el pueblo gitano* ha vuelto una vez más a repetirse, al tratar el tema de los marginados; esperemos no suceda lo mismo al estudiar el tema de la pobreza y del chabolismo.

SOLIDARIDAD CON LOS POBRES Y HAMBRIENTOS

La solidaridad con los pobres y hambrientos es un mensaje repetido en todos los tonos y presentado con variadas formas de sensibilización impresa-visual. Pero de nuevo el problema de la pobreza y del hambre se sitúa *fuera de nuestras fronteras.*

De las 36 referencias seleccionadas, que mejor y más intensamente tratan el tema del hambre y pobreza en el mundo, *la distribución por zonas y países* es la siguiente: Tercer mundo en general (10), Etiopía (8), India (4), Africa en general (8), Biafra (2), Brasil (1), América Latina (1), Estados Unidos (1), España (1). La *distibución por zonas continentales* sería: Africa (14), América Latina (2), Europa (1), y Norteamérica (1); Tercer mundo en general (10). La *distribución por etnias-razas:* Negros (27), Amarillos de la India (3), mestizos-mulatos (2), blancos (1), sin especificar (5). Las *ilustraciones/fotos* sobre el hambre-pobreza se distribuyen así: niños sólos, casi siempre negros (15), niños y mujeres juntos (8), mujer sola (3), hombre solo (2), grupo (2).

La *imagen dominante,* en la multiplicidad de referencias impresas en letra y sobre todo en gráficas impresionantes, es la siguiente: *Hambre = Africa = Negros. España* queda fuera de ese campo semántico de la pobreza-hambre; como veremos, apenas hay referencias; y la única foto que trae referente a la pobreza en España, es del viejo tópico cinematográfico de las *Hurdes Extremeñas (Sociales,* 7.° de EGB, Anaya, p. 193).

Analicemos algunos textos sobre la presentación a los escolares de estos problemas.

> «*El hambre en Etiopía*
> Resulta emocionante verles llegar a Alamata. Son aviones grandes, panzudos, con un gran cartel que anuncia *misión humanitaria.* Los europeos corremos a refugiarnos en los jeeps; cuando aterricen, levantarán una enorme polvareda. Los etíopes que esperan en el pequeño poblado o que ayudarán a descargar el avión se limitan a protegerse las cabezas con un pico de su manto.
>
> Las organizaciones caritativas internacionales no paran de hacer elogios de la RAF; unicamente uno se pregunta por qué hay solo dos aviones Hércules, por qué los gobiernos de otros países no han decidido también utilizar una mínima parte de su fuerza aérea para ayudar a un país en el que 7.700.000 personas padecen una hambruna medieval.
>
> Mantener varios aviones de transporte en Etiopía cuesta menos que participar en una sola maniobra de la OTAN. Del *País Semanal,* 27 enero de 1985». *(Sociales,* 8.° de EGB, Everest).

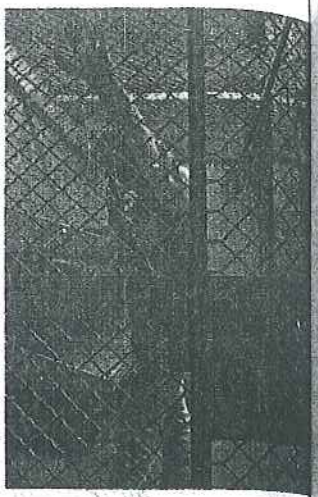
Este mismo tipo de presentación se hace del hambre/pobreza en textos de otras áreas, como la de Religión y Etica.

> «*Hambre en Biafra.* Se puede ver a niños con los brazos y las piernas como palillos buscando moscas y gusanos para alimentarse, lo mismo que lo hacían las gallinas en nuestros corrales... Cuando los visité hacía tres días que no habían comido nada. Estoy convencido de que diariamente mueren más de trescientos refugiados en estos campos.» (Padre Burne). *Mientras tanto...* en un año los *norteamericanos* gastaron 50 millones de dólares en champaña, 8 millones en caviar, 400 millones en piscinas, 170 en lanchas de motor, 20 millones en viajes de vacaciones». *(Religión,* FP,PPC, p. 132).

> «La mitad de la población mundial habitará en ciudades en el año 2000. Pero ¿en qué situaciones?; muchísimos en barracas, inundadas en los períodos de lluvias, invadidas por las basuras, llenas de insectos. La urbanización de Europa y de América del Norte ofrecen dificultades; la de los países del Tercer Mundo es explosiva, anárquica y hasta mortífera. Las ciudades del continente negro son las que crecen más rápidamente y de forma más desordenada a base de barracas infames.» *(Etica,* 3.° de BUP, Vicens Vives, p. 64).

Lo más impresionante, sin embargo, desde el punto de vista axiológico-pedagógico, es la visualización emocional del problema, que intenta provocarse a partir de las abundantes y *patéticas fotografías* de mujeres, y niños sobre todo, que ilustran esos temas-mensajes, que estimulan a responder con una reacción, al menos, de compasión humanitaria. No vamos a describir todas las que tenemos seleccionadas; son las fotografías tantas veces presentadas en los programas de Televisión sobre el hambre en Africa, particularmente en Etopía y Biafra. Unicamente seleccionamos algunos de los textos, que se escriben al pie de de las fotografías:








— «Nuestro mundo está dominado por la injusticia y la discriminación.» *(Religión,* 2.° de BUP, Anaya, p. 208).

— «La realidad del mal es algo incomprensible para el hombre.» *(Religión,* 3.° de BUP, Anaya, p. 150).

— «El derecho a un nivel de vida adecuado está muy lejos de ser realidad en dos terceras partes del mundo.» *(Religión,* 2.° de BUP, Santillana, p. 94).

— «Millones de personas mueren de hambre en el mundo.» *(Religión,* 2.° de BUP, Anaya, p. 214).

— «Todavía en el día de hoy millones de personas padecen hambre y muchos niños mueren de ella.» *(Sociales,* 3.° de EGB, SM, p. 110).

— «Niños hambrientos de Bangladesh.» *(Religión,* 4.° de EGB, Santillana, p. 88).

— «En el mundo de hoy hay millones de niños hambrientos. Es necesario un mejor reparto de bienes.» *(Religión,* 4.° de EGB, Santillana, p. 50).

— «Mientras existen personas que pasan hambre, países o regiones subdesarrollados... otros hombres derrochan los bienes, gastan más de lo necesario y acumula riqueza sin compartirlo con los demás.» *(Religión,* 5.° de EGB, Santillana, p. 98).

— «El hombre solidario de los problemas del mundo». *(Religión,* 1.° de FP, Everest).

— «Los pueblos hambrientos del mundo interpelan hoy, con acento dramático, a los pueblos opulentos. *Pablo VI.*» *(Religión,* 3.° de BUP, PPC, p. 326).

— «El hambre en el mundo del siglo XX es el testimonio más claro de las injusticias de nuestra sociedad.» *(Religión,* 1.° de FP, Everest, p. 85).

— «Solidaridad ante las necesidades de los miembros del cuerpo de Cristo.» *(Religión,* 2.° de BUP, Edelvives, p. 24).

— «Mientras unos pueblos queman sus cosechas, muchos niños y adultos de otros pueblos mueren de hambre.» *(Etica,* 1.° de BUP, Anaya).

— «Más de 500 millones de personas del Tercer Mundo padecen hambre y desnutrición.» *(Etica,* 3.° de BUP, Vicens Vives, p. 46).

— «El hombre no puede ser feliz en la miseria, en la explotación y en la privación de la libertad.» *(Etica,* 1.° de BUP, Vicens Vives, p. 46).

— «En la India las gentes mueren de hambre en plena calle. En Europa muchos tiran la comida; y desde luego, jamás se dan aquellas escenas de suprema miseria. ¿Qué hacer? ¿Qué sentido tiene el hombre? La ciencia carece de respuesta. Sólo puede ofrecernos medios si antes creamos fines.» *(Filosofía,* 3.° de BUP, Eidós, p. 431).

— «Hoy existen muchos niños que pasan hambre, debido no

tanto a la falta de alimentos cuanto a la mala administración de los mismos.» (*Formación Humanística,* 2.° Grado de FP, Bruño, 237).

— «El mundo subdesarrollado está sometido a los intereses de las potencias exteriores. Las zonas del Tercer Mundo, llamadas zonas de capitalismo periférico, generan hambre, desnutrición, altas tasas de mortalidad y natalidad, y muy baja esperanza de vida.» *(Formación Humanística,* 2.° FP, Anaya, p. 171).

— «El hambre, la desnutrición, el desempleo y estancamiento son señales del subdesarrollo en que se enmarcan las sociedades del Tercer Mundo.» *(Formación Humanística,* FP, Anaya, p. 254).

Todas estas inscripciones ilustran *fotografías* de niños y mujeres hambrientos de rostros *negros africanos,* menos una de la India y otro que parece un rostro mestizo-mulato. Existen dos más, referentes a la pobreza y subdesarrollo en América Latina; una escena de mujeres andinas, en la que se lee lo siguiente:

«En *América Latina,* el subdesarrollo económico se agrava por una presión demográfica ejercida sobre unas estructuras en las que dominan los intereses de las oligarquías nacionales en la órbita de los Estados Unidos.» *(Formación Humanística,* FP, Anaya, 254).

Y la otra cita, referente a Latinoamérica, es para enfatizar los contrastes entre ricos-muy ricos y los muy pobres, ilustrándolo con una fotografía de un gran banquete en un lujoso palacio, y un jovencito mestizo-indio que tiene un plato de comida, escribiendo:

«Pero los contrastes no sólo son climáticos y étnicos. Los económicos y sociales son los más violentos: pobreza y opulencia, ignorancia y saber, desheredados y hacenderos, parados y ociosos, «favelas» y rascacielos, miseria y abundancia.» *(Ciencias Sociales,* 7.° de EGB, Everest, p. 42).

Y ¿qué se dice de la pobreza de nuestro país? Unicamente hemos encontrado un par de fotografías con referencia marginal a la pobreza en España, y una alusión de un par de líneas. En una fotografía se recoge una mujer con un niño pidiendo, donde se escribe:

«Podemos dar una limosna privada a un pobre, pero la solución para corregir las desigualdades es más amplia y general: los que tienen altos ingresos deben pagar más impuestos, y el Estado con los fondos recaudados, debe crear puestos de trabajo y servicios asistenciales dignos de todos los ciudadanos.» *(Religión,* 5.° EGB, Santillana, p. 103).

La otra ilustración se refiere a una casa pobre extremeña y otra acomodada catalana, y se dice en la explicación:

«Observa las ilustraciones de la derecha. Una de ellas pertenece a Barcelona, la otra a las *Hurdes* (Cáceres) ¿Tienen alta o baja renta "per cápita" las Comunidades en que se encuentran?» *(Sociales,* 7.° de EGB, Anaya, p. 193).

Finalmente la alusión más directa a la *pobreza en España,* aunque marginal, ha sido en un texto de *Religión* (2.° de BUP, Ecir, p. 368), que dice:

«La *desigualdad económica* también se da en nuestro país. Buscar estadísticas de la situación española y redactar un breve informe, en el que se refleje la situación, causas y posibles soluciones.»

Por todo lo dicho y mostrado anteriormente, parece evidente que los escolares españoles se verán estimulados a la solidaridad con los hambrientos del mundo, habiendo fomentado la sensibilidad para la compasión humana; pero tal vez —como en los viejos tiempos del «Domund»— la pobreza y el hambre la proyectarán en imágenes de los «otros», los *negros africanos.* Nada se dice de los «ocho millones de pobres», según Caritas; o de los dos millones de «pobres vergonzantes» en España, según la Comunidad Económica Europea.

En un cartel de la «campaña contra el hambre en el mundo», que recoge un texto (*Religión,* 2.° de BUP, Ecir, p. 355), se ve el mapa del mundo, donde aparecen en negro los países con hambre (Africa y Asia principalmente); España, Europa, Estados Unidos se ven libres de esa mancha negra; pero hay un mensaje escrito de solidaridad universalista, que ojalá quede en el subconsciente de los escolares:

«Si todos los hombres nos damos las manos,
no habrá manos pidiendo pan.»

SOLIDARIDAD CON LOS EXPLOTADOS Y PERSEGUIDOS POLÍTICAMENTE

La solidaridad con los explotados y perseguidos políticamente es otra de las constantes axiológicas de los textos escolares, tomando una posición de firmeza ética contra la injusticia social, la explotación del hombre por el hombre y la privación de la libertad por motivos políticos o religiosos. Hemos seleccionado 28 referencias significativas, y la *distribución por países* es la siguiente: Estados Unidos (7), España (4), Guatemala (2), Irlanda (2), Africa (1), Asia (1), Alemania (1). Lógicamente surge una pregunta inmediata ¿por qué se cita tan frecuentemente Estados Unidos? ¿qué tipo de «explotaciones» hemos seleccionado en la muestra? A *Estados Unidos* se le cita con motivo de la esclavitud de los negros en el pasado y del racismo actual, de la explotación de menores, de la bomba atómica, de la frecuente sexualidad, etc. A *España,* como veremos, en referencia a la guerra civil de 1936, del paro y de la explotación de menores. Al tratar el tema de los *refugiados políticos,* no se hace referencia a nuestros exiliados de 1939 y de la dictadura franquista, ni se hace alusión directa a los refugiados políticos, que últimamente están llegando a España, como latinoamericanos, iraníes, africanos, etc. Existe otra característica general en el tratamiento de este tema, que apunta a lo que venimos anotando: al referirse a problemas sociales, que también existen en España, apenas se hace referencia a nuestra situación nacional; y las ilustraciones gráficas —que repetimos tienen gran importancia pedagógica— se sitúan fuera de nuestras fronteras; así fotografías del *terrorismo* (Irlanda), homosexualidad (Estados Unidos), prostitución (India y ciudad alemana de Hamburgo), explotación de clases (Estados Unidos), tortura política (Guatemala), manipulación de los políticos en sus campañas (Estados Unidos), trabajo de los niños menores (chicanos de Estados Unidos). A pesar de esta limitación de pocas referencias a la problemática española, hay que señalar que el tratamiento de la explotación social y de la persecución política es modélico, siendo manifiesta la solidaridad con los torturados, explotados y perseguidos políticamente. Veamos algunos ejemplos, que ilustran la tonalidad del mensaje humanitario.

Sigue siendo en los textos de Religión y de Etica, donde más se plantean estos problemas y más se fomentan estas actitudes.

> *«Amenaza al mundo:*
> 7.200 bombas atómicas, rusas y americanas. Equivalen a 420.000 de las lanzadas en Hirosima y Nagasaki.
> *Tétrico recuerdo:*
> Nunca olvidaré a los hombres que murieron. Nunca olvidaré el olor de la sangre, de los cadáveres descompuestos. Ya nunca seré como antes, nunca, nunca (Bagny, soldado americano).
> *Torturas:*
> Un dirigente sindical de Osasco, cerca de Sao Paulo, fue detenido y torturado por la policía; le golpearon sobre los oídos, hasta hacerle reventar los tímpanos; le quemaron con cigarrillos las partes más sensibles; se le aplicaron descargas eléctricas como si fuera un perro («Imágenes de la fe»). *(Religión,* 1.° de FP, PPC, p. 133).

Se hacen frecuentes referencias a las *torturas políticas,* como es el caso de *Guatemala.*

> *«Testimonios: se sienten dentro de uno las cosas que pasan en Guatemala.*
> De cada cien niños que nacen en Guatemala, solamente 35 tienen el privilegio de cumplir quince años. El hambre y las enfermedades derriban por el camino a los otros 65. Pero no es la miseria el único verdugo. Según Amnistía Internacional, en los últimos quince años ha ocurrido en Guatemala un asesinato político cada cinco horas. El terrorismo de estado suele operar con máscara. El presidente se lava las manos; los asesinos no tienen rostro ni nombre... *(El País,* 22-XI-81)» *(Etica,* 1.° de BUP-FP, SM, p. 25).

La denuncia de la fabricación masiva de armamentos y los efectos desastrosos de la guerra suelen ser también temas de referencia, tanto de las guerras europeas y mundiales, como de las actuales de Centroamérica.

> «Las tensiones en torno al poder surgidas entre las naciones más potentes, llevaron a las dos *guerras mundiales* de nuestro siglo, en las que murieron más de 65 millones de personas.

Las cámaras de gas y los campos de concentración son el símbolo de los extremos de depravación y de la injuria a la que se vio sometida la dignidad del hombre.» *(Etica,* FP, SM, p. 21).

«Durante mucho tiempo Europa ha pensado que su cultura era superior a la de otros pueblos. Una visión menos basada en prejuicios ha hecho poner en tela de juicio esta afirmación. La *bomba atómica;* el Bowery, barrio de los alcohólicos neoyorkinos; la injusticia y conflictividad social, son otros tantos capítulos de amarga reflexión para nosotros.» *(Formación Humanística,* 1.° de FP, Edelvives, p. 89).

«Existen países donde ni siquiera es respetado el primero de todos los derechos del hombre: el derecho a la vida.

La revista *Cambio 16,* el 22-XII-1982, reproduce una denuncia de un importante organismo, "Amnistía Internacional".

Las *matanzas de indígenas* han tomado proporciones de genocidio en *Guatemala.* Pero no son exclusivas de ese país centroamericano. En *Salvador y Honduras* la suerte de muchos campesinos pobres es similar.» *(Sociales,* 7.° de EGB, Anaya, p. 32).

La actitud del *pacifismo* y del *ecologismo* son dos orientaciones vitales, que son estimuladas, en general, en los textos escolares. Se denuncian también las *injusticias sociales,* tanto de los países industriales como del Tercer Mundo.

«Las *contradicciones de la sociedad capitalista,* que pregona la libertad y la justicia y propaga el sometimiento y la injusticia, se han puesto claramente de manifiesto en Vietnam, donde miles de personas han sido víctimas de la codicia y el poder, movidos por los intereses imperialistas, que justifican su expansionismo con propaganda de una pretendida democracia sometida a las potencias extranjeras.» *(Formación Humanística,* 2.° de FP, Anaya, p. 250).

«Son injustas las condiciones de vida a los que la pobreza esclaviza a muchos pueblos.» (Foto de trabajadores negros en Africa). *(Religión,* 2.° de FP, Everest, p. 60).

«La justicia social es uno de los compromisos radicales del cristiano». (Foto de un niño del Tercer Mundo). *(Religión,* 1.° de FP, PPC, p. 133).



SENSIBILIDAD ANTE OTROS PROBLEMAS SOCIALES: TERRORISMO Y REFUGIADOS

Otros problemas sociales, a los que se hace alguna vez referencia, es la trata de negros, la manipulación política en las democracias, el terrorismo, la prostitución, los refugiados políticos y el trabajo forzado de niños. Veamos su tratamiento:

> «La manipulación de las masas en la sociedad actual se aprecia en esta ilustración, referente a la *campaña electoral norteamericana* (Nixon), donde se intenta obtener el voto a través de todos los medios disponibles.» *(Etica,* 2.° de BUP, Vicens Vives, p. 61).
>
> «Los actos de violencia y *terrorismo* en el Norte de Irlanda *(Ulster)* son frecuentes. Al conflicto religioso entre católicos y protestantes, se añaden otros de tipo social y político.» (Foto de Irlanda). *(Formación humanística,* FP, SM, p. 117).
>
> «La *prostitución* es un problema que la sociedad no ha sido capaz de resolver». (Foto de prostitutas en la India). *(Etica,* 1.° de FP, Everest, p. 82).

Otro tema, que merece algunas alusiones, es el *trabajo de niños.* Y aquí sí hay una referencia a *España,* aunque sea con un cuento de Carmen Conde; lastimosamente ninguna a *niños gitanos,* que comienzan a trabajar desde muy temprana edad.

> *«La injusticia del trabajo infantil.*
> «El trabajo de los niños es un atentado a los Derechos Humanos. Unas veces, el niño es objeto de auténtica explotación, aprovechando una necesidad familiar que obliga a trabajar a todos los miembros de la familia. Otras veces, en medios aislados y escasamente desarrollados, la pobreza es tal que todos los brazos son pocos en ciertas épocas.» *(Sociales,* 6.° de EGB, Anaya, p. 176).

Seguidamente hace referencia al cuento de Carmen Conde, en que con «poesía e imaginación» expresa esos sentimientos, como son los de los niños pobres, hijos de pescadores del Sudeste murciano, que se ven obligados a trabajar desde su más tierna edad. También vimos ya la alusión al trabajo de niños campesinos chicanos en los campos de California, «unos 100.000, que lo mismo acarrean cestas que recogen la cosecha» *(Etica,* BUP-FP, SM, p. 71). Este problema se ilustra con niños pequeños cargando grandes cestas o empujando vagonetas de cargón en las minas, fotografías que mueven a un sentimiento compasivo, siendo estas algunas de las inscripciones:

> «Hay gran empeño por parte de la Comisión de Derechos del Hombre para evitar que los *niños* de todas las latitudes sean sometidos a trabajos inhumanos.» *(Etica,* 3.° de BUP, Vicens Vives, p. 160).
>
> «Muchos adolescentes se han visto y se ven obligados a trabajar antes de tiempo, con gran perjuicio para su desarrollo físico y espiritual.» *(Religión,* 2.° de BUP, Santillana, p. 95).
>
> «Las primeras páginas de la Biblia explican que el origen de todo mal se debe al pecado del hombre. La foto de la izquierda muestra la profunda desolación del mar Muerto; el grabado de la derecha reproduce las míseras condiciones de un *niño esclavo.*» *(Religión,* 5.° de EGB, Santillana, p. 26).

Los *refugiados* en el mundo es otro tema, al que algunas veces se hace referencia. Un texto escolar *(Etica,* Vicens Vives, Barcelona, 1982, pp. 59-61) trae un extenso y documentado informe sobre los refugiados en el mundo. De igual modo hacen referencia a este problema otros manuales *(Religión,* 1.° de FP, Everest, p. 82; *Etica,* 1.° de BU8P, Ediciones Paulinas, 1980, p. 133), así como el de *Etica* (1.° de BUP-FP, SM, p. 24-25), quien escribe:

> *«Refugiados: quince millones de rostros sin esperanza*
> Las cifras oficiales hablan de diez millones. Pero la cruel realidad constata el apabullante número de quince millones. Caminan errantes, lejos de sus países de origen. La mayoría malvive, pasa hambre, sufre el paro, soporta la indiferencia y muere entre el desprecio y abandono.
> Son el ejército de los "sin hogar", la gente de "ninguna parte", el fruto más palpable de un nuevo "holocausto", la consecuencia más cínica de un pecado de "lesa majestad"... Son quince millones de rostros apagados, sin esperanza. Jurídicamente se los llama "refugiados". Y en primera fila de esta "vergüenza"

internacional están los niños —casi la mitad de este drama—, las mujeres y los ancianos.»

No se hace referencia a los refugiados de la guerra civil española, ni los que actualmente están llegando a nuestro país; parece como si todos estos problemas sociales fueran fruto de otras tierras. Unicamente hemos encontrado marginales alusiones. En un manual de *Etica* (1.° de BUP, Vicens Vives, pág. 136) se inserta los titulares de una noticia de prensa, en que se lee *«Alcohólicos, España núm. 2 mundial»*, y añade que según la Comisión Interministerial de 1974, el 2,5 por ciento de la población general son enfermos alcohólicos (850.000 en ese año), a la que habría que añadir los bebedores habituales en alto riesgo, que serían otro cinco por 100. En otro texto de *Religión* (3.° de BUP, Anaya, pág. 236), al tratar de las injusticias en el mundo, se pide:

«Actividades:

1.° Leer un libro de Historia de España y hacer un breve resumen escrito sobre la *guerra civil española.*

2.° *En grupo.* Recoger información en la prensa sobre hechos que revelan la presencia en el mundo de la injusticia, de la violencia y de la miseria. Comentario luego entre vosotros.»

En conclusión, el *mensaje escolar* es evidente: «Hay que solidarizarse con los explotados, torturados, perseguidos, con las víctimas de las guerras y del terrorismo, con los pobres y hambrientos.» Pero ese campo de miseria humana se difumina y proyecta hacia *espacios extraños y lejanos,* objeto de nuestra compasión más que de nuestra acción.

CHABOLAS: ¡NO HAY DERECHO!

El chabolismo es uno de los exponentes visuales más llamativos de la pobreza y miseria humana; es también un mal que se nos aparece cercano, algo tangible y localizable dentro de nuestras fronteras; un identificador, para muchos, de la *etnia gitana.* Por eso hemos querido tratar singularmente este problema, debiéndonos preguntar ¿qué dicen los textos escolares del chabolismo español? ¿hacen referencia a la problemática habitacional gitana? o por el contrario ¿siguen situando «el mal» fuera de nuestros espacios vitales y fuera de nuestro campo de acción política?

Para centrarnos en el análisis, adelantaremos las conclusiones de nuestro estudio en este tema:

1.° *El chabolismo* se presenta como un *atentado contra la dignidad humana,* como una conculcación de los derechos humanos y una manifestación de la *injusticia,* contra la que hay que luchar. Existe una denuncia social de la infravivienda y de las pésimas condiciones habitacionales de grandes colectivos de la Humanidad, particularmente en los cinturones de pobreza de las grandes ciudades.

2.° Existe una *referencia mínima al chabolismo español.* De 33 alusiones amplias al chabolismo que hemos seleccionado, 2 hacen una mínima referencia a España, 2 a Iberoamérica, 1 a la India y 28 al barraquismo en general. La religión (24) sigue siendo el área donde más se tratan estos problemas sociales, siguiéndole la Etica (3) y el resto en diversas áreas; en BUP se trata más (20) que en EGB (9) y FP (6).

3.° No hemos encontrado *ninguna* referencia explícita al *chabolismo gitano.* Pero hemos de hacer una anotación significativa y grave: muchas fotos con que se ilustra el problema del chabolis-

mo/pobreza del mundo son claramente *chabolas gitanas,* pero no se dice ni que son españolas ni gitanas.

Expliquemos con algún detalle éstas tres conclusiones.

Las referencias explícitas al *chabolismo español* son las siguientes. En un texto de *Religión* (1.° de FP, pág. 167) se dice:

> *«Lo que sucede.*
> A nuestro alrededor no todo marcha bien: "Yo conozco una familia que lo pasa mal, come de limosna", "me han dicho que lleva un mes sin trabajo", "viven en una chabola" ... son algunos hechos de los que todos podríamos hablar, entre otros muchos de miseria, injusticia o violencia que nos rodean.»

También hemos encontrado una foto del barrio madrileño *Pozo del Tío Raimundo,* que se explica con este párrafo:

> «El desarrollo desigual de la formación social española generó movimientos migratorios hacia los centros industriales, convertidos en receptores. Los contingentes "marginales" de la población se asientan formando chabolas. Arriba, Pozo de Tío Raimundo, Madrid.» *(Historia,* 3.° de BUP, Anaya, pág. 515).

A nivel puramente descriptivo y pedagógico, para comparar los distintos tipos de viviendas, como son la casa rural, los pisos de las distintas ciudades, los rascacielos, etc., pueden traer *chabolas* los textos de 5.° curso de EGB de *Ciencias Sociales,* pudiendo aludir —aunque de forma indirecta— al chabolismo español. Para explicar lo que queremos decir, nada mejor que las orientaciones a este tema, que da el Ministerio de Educación y Ciencia en *Estudios y experiencias educativas: Area Social en EGB* (MEC, Madrid, 1979, Pág. 64), que en el tema referente al «conocimiento espacial de la comunidad» escribe:

> *«Objetivos*
> — Observar los diferentes tipos de edificios (bancos, bares, talleres, cines, iglesias, comercios).
> — Comparar distintos bloques de viviendas (bloques, casas...).
> — Decir cómo son las viviendas (altas, bajas...).
> — Visitar alguna zona del barrio o pueblo, en la que existan *chabolas* o casas de familias peor dotadas económicamente.
> — Pensar y dar iniciativas sobre cómo solucionar el chabolismo.
> — Explicar el plano de la propia vivienda del niño.
> — Valorar la propia casa.»

Seguidamente el MEC, en las *actividades,* aconseja el visitar la zona céntrica del barrio, visitar alguna vivienda, dibujar el plano de la propia vivienda del niño, y dice «hacer una puesta en común sobre el problema del *chabolismo* (si lo hubiere) y buscar soluciones y causas». *(Ibid.)*

A excepción de estas pequeñas referencias, poco o nada se dice del chabolismo español; máxime cuando este problema suele ser tratado en BUP, y particularmente en los textos de Religión, como una manifestación externa de la pobreza y miseria humana. Para mostrar el contexto en que este tema suele ser tratado, nada mejor que fijarnos en los pies de foto, con que se explican los *grabados abundantes de chabolas* en los textos escolares. Por otra parte aprovecharemos para indicar cuáles de estas fotografías pertenecen a gitanos; *algunas* son claramente evidentes por los *rostros genuinos y claramente étnicos gitanos,* pudiendo señalar 8 entre 33 seleccionadas de chabolismo; y de otras 12 casi podríamos afirmarlo con cierto fundamento. En ningún caso, como hemos dicho, se hace referencia al chabolismo gitano. Veámos algunos textos, que ilustran las fotografías de chabolas, algunas de ellas gitanas.

- «Hoy también hay quienes mueren en el anonimato por causa de la justicia y la paz. Otros han podido comunicarnos su experiencia, como la madre *Teresa de Calcuta.* Teresa de Calcuta va de chabola en chabola. Las mujeres indias la ven actuar. Lava a los niños, sonríe. Les da de comer, sonríe. Les cura, sonríe.» *(Religión,* 6.° de EGB, Editorial Conferencia Episcopal, pág. 162). La foto muestra un campamento de rostros de niños y adolescentes gitanos.
- «El pecado: raíz profunda del mundo.» (*Religión,* 6.° de EGB, Conferencia Episcopal, pág. 36). Foto de chabolas gitanas.
- «El chabolismo constituye un grave atentado contra la dignidad del hombre, contribuyendo a su marginación.» *(Religión,* 6.° de EGB, SM, pág. 152).
- «Junto a edificios lujosos y a grandes rascacielos, hay en las ciudades viviendas que carecen de las más elementales condiciones sanitarias. Millones de personas viven en condiciones infrahumanas.» *(Religión,* 4.° de EGB, pág. 52).
- «La auténtica liberación humana debe perseguir el desarrollo de la propia cultura, la supresión de las injusticias sociales y el desarrollo de la persona humana» *(Filosofía,* 3.° de BUP, Magisterio Español, pág. 167). Foto de chabolas presumiblemente gitanas.
- «Pobres que son demasiado pobres: como los que viven en las *"favelas"* de Río de Janeiro, como los que mueren de hambre en la India, como los niños esqueléticos de Biafra, como los vagabundos que duermen en las "cordeleras" de París, junto al Sena...» *(Religión,* 8.° de EGB, SM).
- «Unos poseen mucho y otros poco.» (*Religión,* 8.° de EGB, PPC, Pág. 121). Bloques de pisos y chabolas estimativamente gitanas.

• «Marx toma ocasión de las situaciones injustas para edificar sus teorías, pero la superación de esas situaciones intolerables no lleva al marxismo, sino a una concepción espiritual y trascendente del hombre.» *(Religión,* 3.° de BUP, Magisterio, pág. 125). Chabola gitana.

• «La vida humana no es respetada allí donde hay condiciones de miseria.» *(Religión,* 3.° de BUP, Santillana, pág. 143). Chabola con familia gitana.

• «Fe, oración, acción (el diálogo con Dios tiene que ir acompañado de obras)». «Todo cuanto hiciérais con éstos, conmigo lo hacéis». *(Religión,* 2.° de BUP, Santillana, pág. 143). Chabola con familia gitana.

«Nos encontramos con Cristo en los pobres. En ellos quiere ser servido. En la actualidad, algunos ciudadanos son considerados también como de segunda categoría.» *(Religión,* 2.° de BUP, Anaya, pág. 25). Familia inequívocamente gitana delante de su chabola.

• «El barraquismo del Tercer Mundo se atenuaría bastante si los países desarrollados tomaran conciencia de la situación y pusieron los medios, que los tienen, para erradicar tal plaga social.» *(Etica,* 3.° de BUP, Vicens Vives, pág. 163). Chabola gitana.

• «Las fuertes corrientes migratorias hacia las ciudades españolas provocaron el hacinamiento de barrios de chabolas y de barricadas de grandes bloques en los que se albergarán los emigrantes procedentes del campo.» *(Historia,* 1.° de BUP, Anaya, pág. 403). Pisos urbanos y foto de chabolas presumiblemente gitanas.

• «Las chabolas son habituales en las grandes ciudades iberoamericanas. En ellas habita una población marginada.» *(Historia,* 3.° de BUP, pág. 518).

• «El suburbio coloca al ser humano en condiciones de vida infrahumanas y es, casi siempre, peor que un retroceso de muchos siglos en la historia.» *(Formación Humanística,* 2.° grado, Edelvives, pág. 144). Chabola gitana.

• «El amor cristiano que debemos a todos los hombres no sería verdadero si no llega a traducirse en realizaciones de tipo social y político. La *vivienda* es uno de los graves problemas de nuestro mundo.» *(Religión,* 1.° de FP, Everest, pág. 123).

¿Qué nos está diciendo esta carabana de textos, y lo que es más importante para el *mensaje educativo-axiológico,* estas fotos impresionantes de infrahumanas chabolas? Aparte de estimular el sentimiento de la compasión humanitaria y de la acción social, se asume el supuesto ideológico de que todo ser humano tiene derecho a una vivienda digna, siendo el chabolismo un problema social, fruto en la mayoría de las veces de la injusticia de los hombres, y que por lo tanto es algo superable y posible de desterrar. Es más, en

muchas ocasiones, el chabolismo se elige como uno de los signos del mal y de la injusticia en el mundo. El texto de *Religión* (1.° de FP, PPC, pág. 131) presenta un tema que titula: «El mundo que debemos transformar», introduciéndolo con estas palabras: «Situados en el mundo y lanzados en medio de los hombres, tenemos que realizar nuestro proyecto de vida, dar una respuesta a nuestra vocación... ... He aquí algunas imágenes que nos ofrece el mundo en que vivimos.» El texto ofrece cuatro fotografías: una referente al «hombre como verdugo de nuestro tiempo», otra a la violencia «unos contra otros», posteriormente una habitación de lujo con la inscripción «unos ricos, otros pobres», y un barrio de *chabolas* (estimativamente gitanas) escribiendo «¡no hay derecho!». El mismo Manual, más adelante, pág. 166, se pregunta el «por qué» del mal en el mundo, y se cuestiona filosóficamente el sentido del progreso humano, constrastándolo con tres ilustraciones (una de chabolas, otra de un trabajo duro, y otra de unas chimeneas de fábrica contaminando el medio ambiente). Lo ilustra con este párrafo:

> *«Una realidad ambivalente.* El progreso material y técnico no es en modo alguno rechazado en cuanto tal. Los hombres saben lo que le deben. Pero sí son las condiciones irracionales del desarrollo económico las que se denuncian o soportan con rabia. El aire contaminado, las aguas sucias, los ghetos negros, las *chabolas,* la ciudad infernal, la anarquía del urbanismo, la loca circulación, las fortunas que se construyen a costa del trabajo de los demás...»

Es muy probable que nuestros niños y adolescentes escolares visualizen el *chabolismo,* como una situación social de la que los seres humanos —de cualquier raza o nacionalidad— deben ser liberados. En ese sentido se les habrá fomentado la *sensibilidad* hacia el chabolismo español y gitano; e ideológicamente —como rutina mental— repetirán al ver chabolas: «¡no hay derecho!». Pero resulta extraño y parodójico que un problema —tan cercano y visible a nuestros alumnos— no se haya aprovechado pedagógicamente para *aplicarlo también al caso español,* a nuestras propias lacras sociales, máxime cuando las ilustraciones de las inhumanas viviendas corresponden con frecuencia a nuestro propio entorno, singularmente a la *minoría marginada gitana.* ¡Peor —o más cínico aún— cuando se utilizan estas fotos para mostrar la miseria en la India, Brasil o Tercer Mundo! *También nosotros tenemos dentro el Tercer Mundo...* Pero a los niños parece más «pedagógico/progresista» (?) mantenerlos en la ilusión de que viven en un país ideal, sin racismo, sin miseria... y sin explotación del hombre por el hombre ¡eso son «los otros»!





CONCLUSIONES

¿ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS?

Los textos escolares pueden considerarse como un significativo botón de muestra en la creación de valores y actitudes, al fomentar la convivencia ciudadana dentro de una sociedad plural, que exige el respeto a otras culturas y minorías étnicas. Los textos constituyen un elemento —aunque no sea el principal agente— de ese sistema crucial y básico de socialización de los niños y adolescentes, que llamamos escuela. Los jóvenes españoles cada vez encontrarán más a su lado, en los colegios y en los barrios, niños de otras culturas y de otro color, como son los hijos de los emigrantes africanos y marroquies residentes en España, y sobre todo a niños gitanos, que cada día asisten más a las escuelas y se asientan junto a los payos en barriadas populares de grandes ciudades. La Europa del futuro será cada vez más un mosaico multiétnico y pluricultural, nutrida con etnias del Tercer Mundo, muy diferenciadas de la cultura occidental, por lo que los niños de ahora, hombres de la Europa Unida del mañana —han de aprender desde pequeños a convivir juntos en la diferencia, creando una comunidad pacífica y justa de igualdad humana dentro de un mosaico cultural con diversidad étnico-racial. De ahí la importancia de nuestra investigación. Y estos son los más importantes resultados.

1.º *Los gitanos,* una cultura y un pueblo de España, prácticamente *no existen en los textos escolares.* 17 citas, con escasas 59 líneas en total, son una gota de agua en las 41.803 páginas impresas de los 171 textos escolares de lectura obligatoria examinados en los niveles de EGB, BUP y FP. Y la mitad de esas referencias es para hablar de los gitanos del siglo XVI y XVIII. Entre 27.000 ilustraciones, únicamente 3 son grabados o pinturas de gitanos, referidos a gitanos del extranjero. La valoración de los textos es predominantemente neutra, y en algunos casos con imagen negativa por el contexto, reforzando el tradicional y popular estereotipo antigitano.

El *Ministerio de Educación y Ciencia* debiera introducir dentro de sus Programas oficiales algunos temas sobre las minorías étnicas actuales de España, como lo hace sobre el siglo XVI y XVIII, y sobre las minorías de los Estados Unidos, más que de los gitanos españoles. Un tema sobre la *historia y cultura del pueblo gitano* sería pedagógicamente necesario que incluyese dentro del curriculum escolar de todos los niños españoles, debiéndolo ampliar con sesiones optativas de apoyo para los escolares gitanos y para los niños payos que lo deseasen, particularmente en las zonas de gran concentración y conflictividad interétnica.

Dada la mínima referencia sobre gitanos en ese mar de información impresa y gráfica de los textos escolares, podemos concluir sobre este punto que el material escolar no trasmite ninguna imagen, ni positiva ni negativa, sobre los gitanos; simplemente se les silencia, se les «ningunea», lo cual puede ser aún peor: negar la existencia a un pueblo de España, con más de medio millón de ciudadanos españoles. *Silencio oprobioso,* difícil de compaginar con lo que proclama y exige nuestra *Constitución* sobre la igualdad para todos los pueblos, culturas y ciudadanos de España.

2.º *La dominación del espacio y el etnocentrismo localista* es el criterio orientador más importante en la *construcción de identidades* y en el tratamiento escolar de la unidad y diversidad cultural española. La cadena de identificaciones se sustenta en círculos geográficos-administrativos, como son la localidad/comarca/provincia/región autonomía/nación española, representándose su identidad y diferencia de los otros con símbolos icónicos, estáticos y reificados, de escasa polisemia, como son la bandera, el himno, el escudo y el Estatuto de Autonomía, sin enfatizar la historia y los procesos dialécticos-conflictivos de cada comunidad cultural. Los elementos identificadores/diferenciadores del mosaico cultural español, que se presentan, son principalmente el folklore, las fiestas típicas, los trajes regionales, los bailes y cantos, la gastronomía y la artesanía, con una carga excesiva de regionalismo y tipismo exótico, subtantivista y estereotipado. No se logra superar el modelo geográfico-administrativista-regionalista, aunque ahora se atenúe un poco más bajo el ropaje del «autonomicismo», pero sin insistir lo suficientemente en el proceso creador de identidades históricas, en la riqueza de la pluralidad cultural, y en las singularidades lingüísticas de algunas culturas del Estado Español.

Esta visualización geográfico-espacial de la diversidad cultural conlleva el *silencio* de los pueblos y *culturas* minoritarias de España, *no territoriales,* como los grupos étnicos de gitanos e inmigrantes del Tercer Mundo y de Iberoamérica, que quedan excluidos del férreo armazón espacial-administrativo; si se trata de ellos, se hace al estudiar los «problemas» sociales, pero no como parte de la diversidad cultural española.

En el tratamiento escolar de las *identidades sociales,* existe una preferencia por la estructura de clases y por las organizaciones políticas; se omiten las alusiones a los grupos étnicos, como elementos básicos en el análisis de la composición socio cultural de muchas sociedades complejas modernas, como lo es hoy Estados Unidos y cada día lo será más Europa.

De igual modo, los *modelos dominantes de identificación,* que presentan los textos escolares, sobre todo en los decisivos primeros años de EGB, corresponden al prototipo de familia de clase media urbana, mostrando como pauta ideal sus patrones de conducta, sus valores, sus modelos familiares, su tipo de parentesco, sus hábitos de ocio y trabajo, su nicho ecológico habitacional, su valoración del estudio y la escuela, número de hijos, etc.

Una presentación así de la diversidad cultural española y de sus identidades, en la que no se hace referencia a la singularidad histórica gitana, harán aún más difícil la *integración de los niños de minorías étnicas en las escuelas normalizadas,* contribuyendo al poco interés y abandono de los escolares de estos grupos.

3.° La escasa atención y espacio, dedicado a las minorías étnicas de España en los textos escolares, contrasta con la amplitud y profundidad otorgadas a las minorías y a los *problemas raciales* de otros países, particularmente de los *negros* de Estados Unidos y Sudáfrica.

La condena del racismo es contundente, explícita y radical, y esto en todas las áreas, disciplinas y escalones del programa curricular. Esta afirmación ideológica y sentimental antirracista, como parte sustantiva del código axiológico transmitido por los textos escolares, debe considerarse como altamente positiva dentro del proceso de socialización de los niños y adolescentes españoles.

Hemos de añadir, sin embargo, una matización importante. La forma en que se presenta el paradigma «maldito» del racismo, y en consecuencia la imagen escolar resultante, esta focalizada en determinados espacios y pueblos del mundo (USA, Africa, Alemania nazi), y contra determinadas razas-étnias (negros/judíos), quedando excluidos, de ese campo histórico del racismo, España

y los españoles. Algunos de nuestros comportamientos colectivos en contra de otros pueblos (expulsión de los judíos/inquisición/indios americanos/gitanos de ayer y de hoy/árabes/negros) son calificados de fanatismo/discriminación/abusos/marginación, categorías moralmente inaceptables, pero que en todo caso son menos abominables éticamente que el calificativo de racismo. De esta forma, nuestra xenofobia con otros se atenúa y se rebaja al grado de inmoralidad, mientras que se agiganta y refuerza el estereotipo de que *los racistas son los otros.*

Esta imagen «negra», proyectada sobre los «otros blancos europeos», se consolida y fortalece con la forma desigual en que se presenta *nuestra colonización* frente a la de los ingleses, inclinando la balanza una vez más a nuestro favor, al resolver el antagonismo dialéctico de la relación colonizadores/colonizados con la síntesis mediadora del mestizaje indo-hispano.

Nuestra colonización se presenta, dicho en su estructura mínima, como una gran epopeya, «única en el mundo por su humanitarismo, por la libertad y protección que prodigó a los indígeneas», una empresa civilizadora y evangelizadora en la que los Reyes con las Leyes de Indias proclaman la igualdad de las razas, prohiben la esclavitud de los indios y acogen a los naturales como hermanos, condenando los abusos de los codiciosos encomenderos, que a su vez eran denunciados enérgicamente por los humanistas misioneros. La clave singular de nuestra colonización fue el mestizaje, la fusión de razas y culturas, gracias a la ausencia de prejuicios raciales de los españoles; debido a lo cual, conviven hoy en Iberoamérica diversas razas y pueblos sin graves problemas raciales.

Todo esto contrasta con *la civilización inglesa,* que esclavizó a los negros, exterminó a los indios y no se mezclaron con los naturales; a consecuencia de lo cual hoy existe la segregación y el racismo en las antiguas colonias inglesas, como sucede en los Estados Unidos de Norteamérica y en Sudáfrica.

De esta forma, a la vez que se sigue proclamando el paradigma de la igualdad humana, hecho praxis en nuestro ayer histórico por el mestizaje indo-hispano, se denuncia a los que no lo practicaron como fueron los ingleses, según el discurso escolar; con ello, a su vez, se refuerza la estructural y oculta melodía de que «los racistas fueron y son los otros».

4.° Los *Derechos Humanos* son reiterativamente afirmados y defendidos en los textos escolares, exigiendo su cumplimiento en todos los países del mundo y para cualquier ser humano. La defensa de los Derechos Humanos se entrelaza y confunde con la

afirmación de la igualdad humana, por encima de todas las razas, lenguas, religiones, nacionalidades, culturas o cualquier otra consideración física o social.

De manera singular, reiterativamente, se sostiene la igualdad de todas las razas, se condena la discriminación por razón del color, se combate la ideología de la superioridad de unas razas humanas sobre otras, se repudia la segregación racial y el *apartheid,* se exalta el movimiento negro y la figura de Luther King.

Los Derechos Humanos fundamentales, como el derecho a la vida, a la libertad, a la libre asociación y participación política, a la libertad de conciencia y expresión, son expuestos y exigidos para toda persona humana, condenando la tortura, la esclavitud, la dictadura política y la falta de los mínimos vitales para la existencia. Siguendo la pauta estructural expositiva, tantas veces comentada, el incumplimiento de los Derechos Humanos se sitúa en el Tercer Mundo, en los países con dictaduras políticas (Guatemala, Rusia, antes Argentina y Uruguay) o en las antiguas colonias inglesas donde se practica el racismo (USA/Africa); quedando fuera de ese campo España, y fijando la imagen de que «aquí los Derechos Humanos se proclaman y se cumplen».

La afirmación radical de la igualdad humana y de los Derechos Humanos se sitúan dentro de un horizonte utópico y de un paradigma axiológico, que podemos denominar el *humanitarismo universalista,* cuyos principios son la igualdad de la naturaleza humana, fundada en la unidad de ser, origen y destino, y en el valor único de la persona dotada de conciencia y sentido dentro del orden cósmico. A partir de estos presupuestos presentados como incuestionables, se deducen unos códigos axiológicos que son transmitidos como mensajes a los escolares: todos los hombres son iguales (igualdad de razas-étnias), todos los hombres tienen derechos y obligaciones (exigencia de un orden ético), todos los hombres son iguales ante la ley (necesidad de un orden legal-político). Los fundamentos ideológicos, a que se recurre en los textos escolares al proclamar este humanitarismo universalista, son de muy distinto orden, pero se complementan unos a otros: principios étnicos-filosóficos laicos, documentos políticos axiomáticos como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789), Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1984), y Constitución Española (1978). Hay que sumar, además, la continua y profunda recurrencia, en este paradigma del humanitarismo universalista, a los *códigos y mensajes cristianos,* como que todos los hombres son hermanos e hijos de Dios, lo cual exige un amor universal que supera razas, nacionalidades y culturales. De todo este

sistema utópico-ideológico, se concluyen y desprenden un código de valores y dogmas, como son el de la libertad, igualdad, fraternidad, libre participación política, respeto a la ley, derechos y deberes del ciudadano, todo lo cual fundamenta y legitima nuestra cultura democrática occidental.

5.° La *Solidaridad con los pobres, explotados, perseguidos, hambrientos y marginados* es estimulada en los textos escolares, fomentando una positiva sensibilidad ante estos problemas y un *sentimiento compasivo,* que refuerza y cohesiona en una misma dirección un campo sistemático de creencia-valor-pasión, en que el *eidós-ethos-pathos* resulta estructuralmente coherente, facilitando el aprendizaje y la introyección de un universal humanitarismo, basado en la unidad e igualdad humana.

En los textos escolares se presentan los problemas sociales de marginación, como el de los minusválidos, niños, ancianos, enfermos, mujeres, drogadictos, homosexuales. Igualmente se presenta el drama de los encarcelados, perseguidos y refugiados políticos, torturados, víctimas de guerras, así como el de los explotados económicamente, cual es el caso del trabajo forzado de los menores. Se denuncia el hambre en el mundo, ilustrándolo con patéticas fotografías de niños y mujeres famélicos, resultando una imagen de Africa-negros-hambrientos. Se presenta como uno de los indicadores de la miseria y de la injusticia al chabolismo, se centran principalmente en zonas del Tercer Mundo, o en todo caso fuera de las fronteras españolas. En algunos manuales hemos encontrado que al hablar del terrorismo se ilustra con una foto de Irlanda y se silencia nuestro problema, al referirse a la prostitución y la homosexualidad se colocan fotos de la India y de Estados Unidos, a hablar de la manipulación de los políticos se ejemplariza con una foto de la campaña presidencial de Nixon, al tratar la explotación del capitalismo se ilustra con una foto de los Estados Unidos, al referirse al chabolismo se habla principalmente del Tercer Mundo, utilizando fotografías de chabolas claramente gitanas, pero que no se dicen ni que sean gitanas ni que sean de España. El mal se coloca en un horizonte difuso, que trasciende «nuestra casa» y nuestro entorno europeo occidental.

Nuestras *conclusiones finales* se moverían dentro de esa dirección, aparentemente ambivalente, pero que estimamos corresponde a la imagen global que ofrecen los textos escolares. En primer lugar, una firme defensa de los Derechos Humanos y una *radical afirmación de la igualdad humana,* fomentando el paradigma axioló-

gico del humanitarismo universalista solidario; en este sentido la socialización ideológico-ética es taxativamente ejemplar. Sin restar valor a esta afirmación, hay que hacer una significativa matización: existe una línea constante, unas veces en forma manifiesta y otras encubierta, que consiste en situar los graves problemas sociales fuera de España, creando el estereotipo de que *«el mal está fuera»* y *«los racistas son los otros»;* este tipo de discurso puede generar en los niños una ideología falseante y un narcisismo fatuo, que les puede inclinar a soñar que viven, como Alicia, en el país de las maravillas.

Finalmente existe un *silencio oprobioso sobre los gitanos,* estando en contra del espíritu de la *Constitución,* que en su Preámbulo proclama:

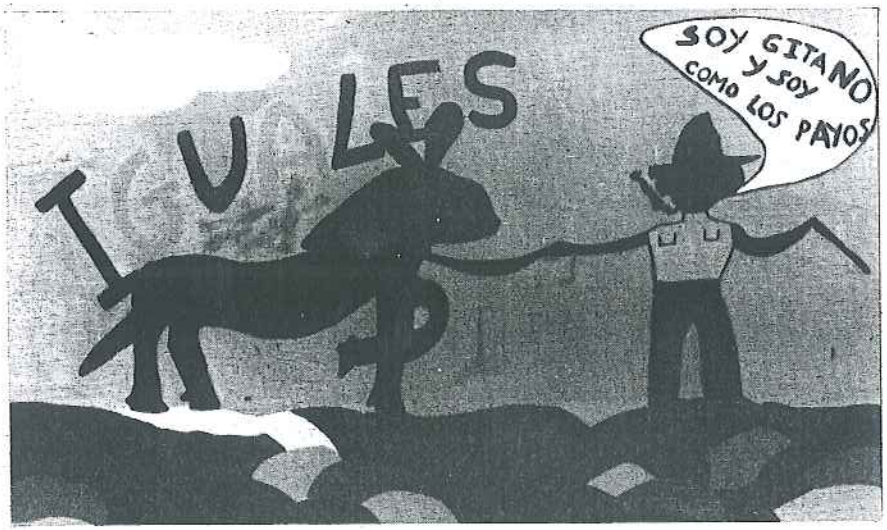
> «... su voluntad de ... proteger a *todos* los españoles y *pueblos* de España en el ejercicio de los derechos humanos, *sus culturas* y tradiciones, lenguas e instituciones.»

Los gitanos son un pueblo y cultura de España, con más de medio millón de ciudadanos, con sus tradiciones, lengua e instituciones, que tienen derecho a ser incluidos dentro del mosaico cultural español, debiendo aprender todos los escolares españoles a respetarla y apreciarla, como parte del patrimonio y riqueza cultural de esa comunidad plural, que sentimos y llamamos España.

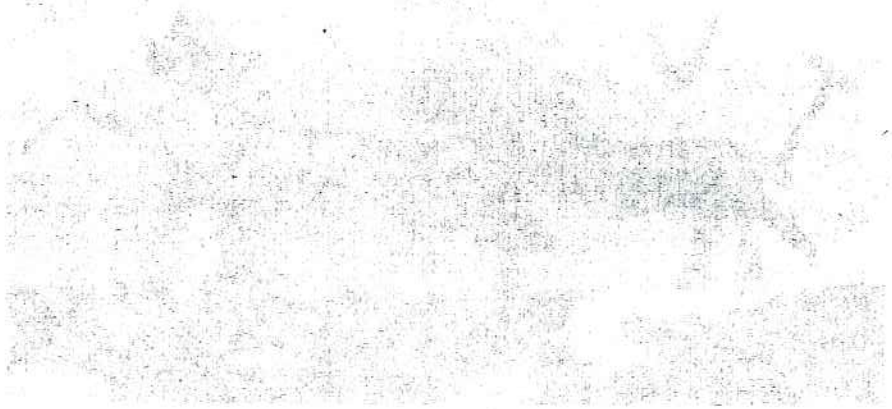
Todos los españoles tienen derecho a exigir que se cumpla la Carta Magna Constitucional; y por lo tanto, también *los gitanos, como ciudadanos españoles,* exigiendo los mismos derechos y cumpliendo los mismos deberes. Así podrá hacerse realidad el principio constitucional de la igualdad.

«Todos los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.»
(Constitución Española, artículo 14).

«Le sersenẽ sinelan timuñẽ ángla la liri, bi so shtisarele anglamolar kaveripẽn sogódi godsverepẽn e bearipẽn, tchel, ben, skranko, mizilipẽn ó varesavó averi rishipẽn ó rishi manushesko ó chifrumesko.» (KRISIPEN SERSENI, Romaní).



Mural pintado por una niña gitana en el patio de un Colegio Público de Valencia (Foto de Jesús Salinas).



APÉNDICE

LIBROS ESCOLARES EXAMINADOS

LIBROS ESCOLARES EXAMINADOS

(POR NIVELES ESCOLARES, TITULO, EDITORIAL, AUTOR, CIUDAD Y AÑO EDICION)

Nivel: PREESCOLAR

Jardín Mágico	Santillana	Ana Carvajal y otros	Madrid	1985
Jardín	Everest	Aurora de la Cruz y otros	León	1983
Ron-Ron (1.° Trimestre)	S.M.	Isabel Díaz	Madrid	1976
Ron-Ron (2.° Trimestre)	S.M.	Isabel Díaz	Madrid	1976
Preaula 1	Luis Vives	M.ª Pilar Andreu y otros	Zaragoza	1983

Nivel: EGB

Área: Ciencias Sociales y Naturaleza

1.° Curso

Mi Cuerpo	Onda	R. Pintó y otros	Barcelona	1982
Voy a la Escuela	Onda	R. Pintó y otros	Barcelona	1983
Experiencias	Santillana	Rosario de la Iglesia	Madrid	1981
Nuestro Alrededor	Interduc-Schroedel	Rosa Aranda y otros	Madrid	1981
Nuestro Alrededor	Interduc-Schroedel	Rosa Aranda y otros	Madrid	1981

2.° Curso

Naturaleza y Sociedad	S.M.	J. José Rivera y otros	Madrid	1976
Naturales y los Hombres	Magisterio Español	Consuelo Martín y otros	Madrid	1971
Experiencias 2	Santillana	R. Iglesias y otros	Madrid	1981
Cosmos	Anaya	Departamento Anaya	Madrid	1980
Nuestra Experiencia	Anaya	Equipo Aula 3	Madrid	1984
Alero	S.M.	M.ª Josefa Pedro	Madrid	1985

3.° Curso

Mira a tu alrededor	Edelvives	M.ª Pilar Pérez y P. Romero	Zaragoza	1982
Mi País	S.M.	T. Fernández	Madrid	1982
Ciencias Sociales	Vicens Vives	Equipo Pedagógico	Barcelona	1985
Ser	Anaya	Equipo Aula 3	Madrid	1982
Sociales y Naturales	Santillana	Rafael Alvarez y otros	Madrid	1976
Etnos	Barcanova	F. Ibernon y otros	Barcelona	1980

4.° Curso

Sociedad 80	Santillana	F. Moreno y L. Ortiz	Madrid	1979
Etnos	Barcanova	F. Ibernon	Barcelona	1982
Mira a tu alrededor	Edelvives	M.ª Antonia Antoran y otros	Zaragoza	1982
C. Sociales	Anaya	Equipo Aula 3	Madrid	1984

5.° Curso

Experiencia Social	Anaya	M.ª Isabel Belunde	Madrid	1982
Naturaleza y Sociedad	S.M.	J. Rastrilla y A. Zubia	Madrid	1972
Naturaleza y Sociedad	Vicens Vives	J. Bordas y Equipo	Barcelona	1972
Sociedad	Santillana	Fernando Moreno y otros	Madrid	1979

6.º Curso

Ciencias Sociales	Manfold	José Luis Alzu	Madrid	1983
Bóveda	Anaya	Equipo Aula 3	Madrid	1984
Sociedad 80	Santillana	Olaizola Odriozola	Madrid	1979
Sociedad	Miñón	Fdo. Manesco y otros	Valladolid	1980

7.º Curso

Orbe País	Vicens Vives	M. LLorens y otros	Barcelona	1983
C. Sociales	Everest	G. Barrientos y otros	León	1984
C. Sociales «Bóveda»	Anaya	Equipo Aula 3	Madrid	1985
Sociedad	Miñón	Fd. Manero y otros	Valladolid	1980
Geografía e Historia	Edelvives	Carmen Quirós y otros	Zaragoza	1982
Países y Naciones	Teide	Santiago Sobrequés y otros	Barcelona	1973

8.º Curso

Sociedad	Everest	A. Rodríguez y JL. Vega	León	1984
Mundo Contemporáneo	Edelvives	Carlos Campos y otros	Zaragoza	1981
Sociedad 80	Santillana	Juan Albacete	Madrid	1983
Sociedad	Miñón	Eufemio Lorenzo	Valladolid	1980

Área Religión (EGB)

1.º Curso

Tiempo para reir	Anaya	Madrid	1982
Iniciación a la fe católica			
Catecismo Escolar	Conferencia Episcopal	Madrid	1978

2.º Curso

Catecismo Escolar	Conferencia Episcopal	Madrid	1978
Formación Religiosa	Santillana	Madrid	1979

3.º Curso

Catecismo Escolar	Conferencia Episcopal	Madrid	1978
Formación Religiosa	Santillana	Madrid	1979

4.º Curso

Formación Religiosa	Santillana	Madrid	1979
Catecismo Escolar	Conferencia Episcopal	Madrid	1978

5.º Curso

Formación Religiosa	Santillana	Madrid	1979
La buena Nueva de Jesús	Bruño	Madrid	1982

6.º Curso

El Espíritu del Señor: Religión y Moral Católica	S.M.	Madrid	1983
Las Huellas de Dios	Conferencia Episcopal	Madrid	1983

7.º Curso

Jesucristo vive en medio de vosotros	PPC	Madrid	1983
Jesucristo vive entre vosotros	Conferencia Episcopal	Madrid	1983

8.º Curso

Verdad y Vida	Magisterio Español	Madrid	1974
En el camino de Jesucristo	PPC	Madrid	1983
Con vosotros está	S.M.	Madrid	1979

Área: Ética (EGB)

1.º Curso			
Valorín I *Educación de Valores*	Bruño	Madrid	1984
2.º Curso			
Valorín II *Educación de Valores*	Bruño	Madrid	1984
3.º Curso			
Valorín III *Educación para la convivencia*	Bruño	Madrid	1985
4.º Curso			
Valorín IV *Educación para la convivencia*	Bruño	Madrid	1985
5.º Curso			
Valorín V *Educación para la convivencia*	Bruño	Madrid	1985
6.º Curso			
Etica *Practicar la convicencia*	Bruño	Madrid	1978

7.º Curso			
Educación ética y cívica	Bruño	Madrid	1979
8.º Curso			
Educación ética y cívica	Bruño	Madrid	1979

Nivel: BUP-COU

Área: *Lengua* (1.º Curso BUP)

Lengua	Alhambra	García Barrientos y Gómez Torego	Madrid	1984
Lengua Española	Anaya	Fdo. Lázaro	Salamanca	1980
Lengua Española	Teide	C. Peyán	Barcelona	1977
Lengua y Literatura Española	Edelvives	Ozores y Baena del Alcázar	Zaragoza	1976
Lengua Española	Bruño	Ramiro Labajo y S. Orozco	Madrid	1975

Área: *Historia* (1.º Curso BUP)

H.ª del Arte y Civilizaciones	S.M.	J. A. Garmendia	Madrid	1985
H.ª de las Civilizaciones y del Arte	Ecir	Cisneros, García y Gomis	Valencia	1984
H.ª de las Civilizaciones	Bruño	Rodríguez Gordillo y otros	Madrid	1981
Trabajos Prácticos de Historia	Akal	Ballarini-Baño y otros	Madrid	1980
H.ª de las Civilizaciones	Luis Vives	C. Burgos y S. Navarro	Zaragoza	1979
H.ª de las Civilizaciones	Miñón	J. Ortega y E. González	Burgos	1976
H.ª de las Civilizaciones	Silos	J. Martín, Bravo y otros	Madrid	1978
H.ª del Arte y Civilizaciones	Everest	Alverto Guri Villar	Madrid	1977
H.ª de las Civilizaciones	Anaya	Julio Valdeón y otros	Salamanca	1978
H.ª de las Civilizaciones	Alhambra	Antonio Cano	Madrid	1982
H.ª de las Civilizaciones	Magisterio	José Andrés Gallego	Vitoria	1982

Área: *Geografía e Historia* (1.º Curso BUP)

Geografía e Historia de España y de los Países Americanos	Anaya	Julio Valdeón y González M.	Salamanca	1977
Geografía e Historia de España y de los Países Americanos	Anaya	Vila Valentí y otros	Salamanca	1977
Geografía e Historia	Magisterio	Pedro Plans y otros	Vitoria	1978
Geografía e Historia de España	Edelvives	José Gutierrez y otros	Zaragoza	1977
España: Historia y Geografía		S. Rodríguez Urruela, de Juanna y otros	Burgos	1978
Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos	Santillana	Varios	Madrid	1976
Geografía e Historia Ibérica	Vicens Vives	Balanzá Llorens y Roig	Barcelona	1977
Geografía e Historia de España	Didascalia	M. Roa y Cristina del Moral	Madrid	1979

Área: *Filosofía* (3.º Curso BUP)

Filosofía	Santillana	Departamento de Investigaciones Educativas	Madrid	1977
Filosofía	Casals	Luis Cuellas y Rovira Martínez	Barcelona	1983
Filosofía	Librería General	Satué Alvarez y Riaza Pérez	Zaragoza	1980
Filosofía	Anaya	Carlos París	Salamanca	1977
Filosofía	Magisterio Español	Carlos Ortíz y J. A. Burnel	Vitoria	1977
Filosofía	Anaya	Sergio Rábade	Salamanca	1977
Filosofía. Eidos	Vicens Vives	J. Barrio y O. Fullat	Barcelona	1977
Búsqueda III.	Bruño	Pedro Chico	Madrid	1977
Filosofía	Alhambra	José M.ª López	Madrid	1983
Filosofía	Teide	S. García-Navarro	Barcelona	1978
Filosofía	Bruño	Sánchez Ortíz de Urbina	Madrid	1977
Filosofía	Marfil	C. Díaz	Alcoy	1977

Nivel: COU

Área: *Historia Moderna*

H.ª del Mundo Contemporáneo	Bruño	Calero Amor y otros	Madrid	1977
H.ª del Mundo Contemporáneo	Edelvives	Vicente Palacio y Luis Alvarez	Zaragoza	1976
H.ª del Mundo Contemporáneo	Alhambra	Gómez Navarro y otros	Madrid	1975
Historia del Mundo Contemporáneo	Magisterio Español	José M.ª Revuelta	Vitoria	1975
Transformaciones de base. Era de las Revoluciones	Vicens Vives	A. Fernández	Barcelona	1979
H.ª del Mundo Contemporáneo	Vicens Vives	A. Fernández	Barcelona	1979

Nivel: BUP

Área: *Religión*

Jesús es el Señor	Ecir	F. Millet y J. L. Corbin	Valencia	1982
Dios hecho hombre	Magisterio Español	Gonzalo Lobo	Vitoria	1976
Experiencia y Fe	Bruño	Gil Larrañaga y otros	Madrid	1974
Cristo y nosotros	S.M.	J. Ignacio Burfo y otros	Madrid	1977
Soy yo	Edelvives	Equipo Editorial	Zaragoza	1975
Cristo es para el Hombre: Camino, Verdad y Vida	Anaya	Ruano y Pereña	Salamanca	1975
Jesucristo Redentor del Hombre	Casals	Cases y otros	Barcelona	1983
Con Vosotros está	Conferencia Episcopal	Equipo Pedagógico	Barcelona	1978
Religión 1.º Curso BUP	Santillana	Equipo Pedagógico	Madrid	1978

2.º Curso (BUP)

La Iglesia vive en el mundo	Ecir	F. Millet y otros	Valencia	1982
Religión 2.º Curso	Santillana	Equipo Pedagógico	Madrid	1978
Experiencia y Fe	Bruño	Gil Larrañaga y otros	Madrid	1976

Cristianos en el mundo	Anaya	Ruano y Pereña	Salamanca	1976
Nuestros padres y otros muchos nos lo han contado	S.M.	González-Dekaloler	Madrid	1982
Con vosotros estoy	Edelvives	Equipo Pedagógico	Zaragoza	1977
Con vosotros está	Conferencia Episcopal	Equipo Pedagógico	Madrid	1978

3.º Curso (BUP)

Porqué soy Cristiano. El Hombre y el mundo actual	Magisterio Español	Gonzalo Lobo	Madrid	1978
Experiencia y Fe	Bruño	Malvido y Larrañaga	Madrid	1977
Es posible creer	Casals	Equipo Pedagógico	Barcelona	1984
Cristianos entre los Hombres	Edelvives	Edicio Martínez	Zaragoza	1976
Cristianos en una Sociedad Pluralista	P.P.C.	Departamento Form. Religiosa	Madrid	1985
Cristianos responsables	Anaya	Ruano y Pereña	Salamanca	1978
Con Vosotros está	Conferencia Episcopal	Equipo pedagógico	Madrid	1978

Área *Etica*

1.º Curso BUP

Etica y moral	Anaya	J. Todolí y J. Cordero	Madrid	1980
Etica-Dosier I-II	Laser	Osés y Carlos Rueda	Pamplona	1981
Etica y Moral	Alhambra	Rodríguez Lozano y otros	Madrid	1982
Etica Personal	S.M.	A. Fernández y otros	Madrid	1982
Etica Personal Las actitudes éticas	E. Paulinas	Marciano Vidal y R. Santidrián	Madrid	1980
Etica y Moral. Ethos	Vicens Vives	P. Fontan y O. Fullat	Barcelona	1981
Etica y Moral 1.º	Inbad	Equipo pedagógico	Madrid	1982

2.º Curso (BUP)

Etica Comunitaria	S.M.	Fernández Lucin	Madrid	1982
Etica y Moral-Mores	Vicens Vives	P. Fontan y O. Fullat	Barcelona	1981

Etica y moral Comunitaria	Alhambra	Rodríguez Lozano y otros	Madrid	1982
Etica y Moral	Bruño	Bolivar y Villegas	Madrid	1982
Etica y Moral	Inbad	Equipo Pedagógico	Madrid	1982

3.º Curso BUP

Etica III	Alhambra	C. Rodríguez Lozano y otros	Madrid	1984
Etica Social y Política	Gil del Toro	Benavente y C. Díaz	Madrid	1981
Etica y Moral «Política»	Vicens Vives	P. Fontan y O. Fullat	Barcelona	1982
Etica y Moral	Inbad	Equipo Pedagógico	Madrid	1982

Nivel: Formación Profesional

Área: Formación Humanística

1.º Grado 1.º Curso FP

Formación Humanística	Paraninfo	C. Oruña y E. Campoy	Madrid	1975
Formación Humanística	Anaya	Alfonso Cabello y otros	Madrid	1980
Formación Humanística	Bruño	Bernardo y Del Río	Madrid	1976
Formación Humanística	Edebe	Rafael Núñez y otros	Barcelona	1985
Formación Humanística	Everest	Santiago García	León	1984
Formación Humanística	Teide	J. Vallverdú	Barcelona	1974
Formación Humanística	Marpol	M. Adeva y L. Fuentes	Madrid	1975
Formación Humanística	Información	Equipo Pedagógico	Madrid	1977
Formación Humanística	Edelvives	Gutiérrez Bravo y otros	Zaragoza	1975
Formación Humanística	S.M.	J. A. Garmendia y J. Rastrilla	Madrid	1976
Formación Humanística	E. Pedagógicas	Equipo Pedagógico	Madrid	1978
Formación Humanística	Técniban	Equipo Pedagógico	Madrid	1974

1.º Grado 2.º Curso FP

Formación Humanística	Edelvives	José A. Fdez. de Rota M.	Zaragoza	1979
Formación Humanística	S.M.	Jesús Arias y L. Arias	Madrid	1980
Formación Humanística	Bruño-Edebé	Dionisio del Río y J. Bernardo	Madrid	1976
Formación Humanística	Everest	Santiago García	León	1976
Formación Humanística	Paraninfo	C. Oruña y E. Campoy	Madrid	1976
Formación Humanística	Marpol	M. Adeiva y L. Fuentes	Madrid	1976
Formación Humanística	Anaya	J. Maliver y otros	Salamanca	1979
Formación Humanística	E. Pedagógicas	Equipo Pedagógico	Madrid	1976

2.º Grado 1.º Curso FP

Formación Humanística	Bruño-Edebé	Equipo Pedagógico	Madrid	1978
Formación Humanística	Edelvives	Gutiérrez Bravo y Puertas V.	Zaragoza	1979
Formación Humanística	Editex	Equipo Pedagógico	Madrid	1977

Área: Religión (FP)

Cristianos Hoy	P.P.C.	Gabinete Pedagógico	Madrid	1975
Formación Religiosa	Everest	Juan LLopis	León	1980
El hombre, el Mundo y Dios	Edelvives	C. Gabaráin y A. Serrano	Zaragoza	1978

Área: Ética (FP)

El Hombre. La Toma de Conciencia	Bruño-Edebé	Equipo Pedagógico	Madrid	1976
Pauta	Vicens Vives	P. Fontan y O. Fullat	Barcelona	1978
Etica	S.M.	Aurelio Fdez. y F. Lucini	Madrid	1976

Área: Constitución

(Libros de Lectura Complementaria sobre la Constitución)

Constitución Española	Congreso de los Diputados	Madrid	1978
La Constitución a lo claro	E. Popular	Madrid	1983
Constitución Española (Cuadernos Legislativos)	Tribunal Constitucional	Madrid	1981
La Constitución para niños	Diputación	Madrid	1981
La Constitución	Vicens Vives	Barcelona	1981
La Enseñanza de la Constitución	Santillana	Madrid	1983
La Constitución y la Escuela	Rev. «Vida Escolar» - MEC	Madrid	1981

Lectura Complementaria y Literatura para EGB y BUP

(Cuentos infantiles)

Cuentos Infantiles	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
Los músicos de Bremen	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
La Cenicienta	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
Caperucita Roja	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
La ratita presumida	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
El Patito Feo	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
El flautista de Hamelín	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
Aladino y la lámpara maravillosa	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
La lechera	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
El soldadito de Plomo	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
La bella durmiente	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
La liebre y la tortuga	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
El rey rana	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
Juanito y Margarita	Artes Gráficas Cobas	Barcelona	1977
Un Cuento para cada día del año (365 Cuentos)	E. Susaeta	Madrid	1985
Doce Tomos-Miniclásicos (120 Cuentos)	E. Toray	Madrid	1984
Senda	Santillana	Madrid	1980
Platero y yo	Juan Ramón Jiménez S.M.	Madrid	1976
Libre como el Sol	Juventud	Barcelona	1975
El Papá de noche	Juventud	Barcelona	1975
La del último Banco	S.M.	Madrid	1982
La H.ª de Pimuri Ursula Wofel	Noguer	Madrid	1964
El cuento interrumpido	Noguer	Madrid	1982
Roque el trapero Grumete	Noguer	Barcelona	1981
El Gitano y el perro	S.M.	Madrid	1976
El Polizón de Ulises	Lumen	Barcelona	1979
Federico García Lorca y Los Niños	Everest	León	1980
Arte y Cultura en Andalucía	Santillana	Madrid	1980

ÍNDICE

Págs.

Introducción

LA IMPORTANCIA DE LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA CREACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES 9

Capítulo 1

GITANOS EN LOS TEXTOS ESCOLARES: NO EXISTEN 15
- Gitanos en los textos de EGB 17
- Gitanos en las Historias de BUP y COU: existieron, pero ayer 26
- Lengua (BUP): el «Romaní», un olvido etnocida 31
- Gitanos en los textos de Formación Profesional 35
- Gitanos en los textos de Religión y Ética: Amar a todos 39

Capítulo 2

GITANOS EN EL ARTE, LITERATURA, CUENTOS Y FOLKLORE 47
- Gitanos en el Arte 49
- Gitanos en la Literatura 51
- Gitanos en los Cuentos 58
- Gitanos y Andalucía 60
- Evaluación global: los gitanos no existen en los textos escolares 62
- Referencias explícitas a gitanos en los textos de EGB, BUP y FP 64

Págs.

Capítulo 3

OTRAS MINORÍAS EN ESPAÑA: AGOTES, CHUECAS, NEGROS Y REFUGIADOS 69
- Agotes, chuecas y emigrantes extranjeros en España 71
- Refugiados y emigrantes españoles retornados 74
- Judíos y otras minorías étnicas 77
- España, mosaico cultural: ayer y hoy 80

Capítulo 4

PUEBLOS Y CULTURAS DE ESPAÑA: LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES . 87
- Unidad y diversidad cultural de España: La dominiación espacial 89
- Culturas autonómicas y tipismo: Olvido de la historia y del conflicto 95
- Los modelos escolares de identificación social 100

Capítulo 5

LOS RACISTAS SON LOS OTROS 105
- Chicanos e hispanos en los Estados Unidos 107
- Racismo contra los negros en Estados Unidos y en Africa 114
- Los nazis alemanes, otros racistas anti-judíos 123
- Los racistas son los otros 126
- Imperio aglosajón e Imperio Español: Nosotros no fuimos racistas 131

Capítulo 6

LOS DERECHOS HUMANOS: AQUÍ SE PROCLAMAN Y CUMPLEN 137
- La igualdad racial muy positivamente afirmada 139
- Razas, racismo, unidad humana: Enfoque antropológico 144
- Igualdad, Derechos Humanos y Constitución 150
- Mensajes, códigos y fundamentos ideológicos de la Igualdad 156
- La igualdad cultural humana: Educación en el pluralismo cultural 162
- El paradigma utópico-Axiológico: El humanitarismo universalista 165

Págs.

Capítulo 7

EL MAL ESTÁ FUERA: HAMBRE, POBREZA, EXPLOTACIÓN Y DICTADURA .. 169
- Solidaridad con los marginados: minusválidos, ancianos, mujeres, drogradictos y homosexuales 171
- Solidaridad con los pobres y hambrientos 176
- Solidaridad con los explotados y perseguidos políticamente 182
- Sensibilidad ante otros problemas sociales: Terrorismo y refugiados 186
- Chabolas: No hay derecho 189

Conclusiones

¿ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS? 195

Apéndice

LIBROS ESCOLARES EXAMINADOS 205

La Europa del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural y multiétnico, nutrida con emigrantes y étnias del Tercer Mundo, con modos de vida muy diferenciados de la cultura occidental. Si los niños y jóvenes de ahora —ciudadanos europeos del manaña— no aprenden a convivir juntos en la diferencia, es previsible el auge del racismo y de la xenofobia con el recrudecimiento de los conflictos étnicos.

Los *textos escolares* son un instrumento de socialización de valores y actitudes, que pueden fomentar un etnocentrismo fanático o un talante abierto, que respeta a los otros, amando lo propio. En la presente investigación se analizan, desde una perspectiva antropológica, los textos escolares de E.G.B., B.U.P. y F.P. en orden a detectar los valores y actitudes frente a otros pueblos y culturas, particularmente minorías étnicas, con una atención especial al *pueblo gitano*.

El discurso pedagógico se estructura, a nivel profundo, en un campo dual ambivalente: la afirmación radical de la igualdad humana con una condena explícita del racismo, junto al desplazamiento del mal fuera de nuestras fronteras, existiendo el peligro de crear en los niños una ideología falseante y un narcisismo fatuo, que les haga soñar que viven, como Alicia, en el país de las maravillas.

ISBN 84-7884-003-6



LOS RACISTAS SON LOS OTROS

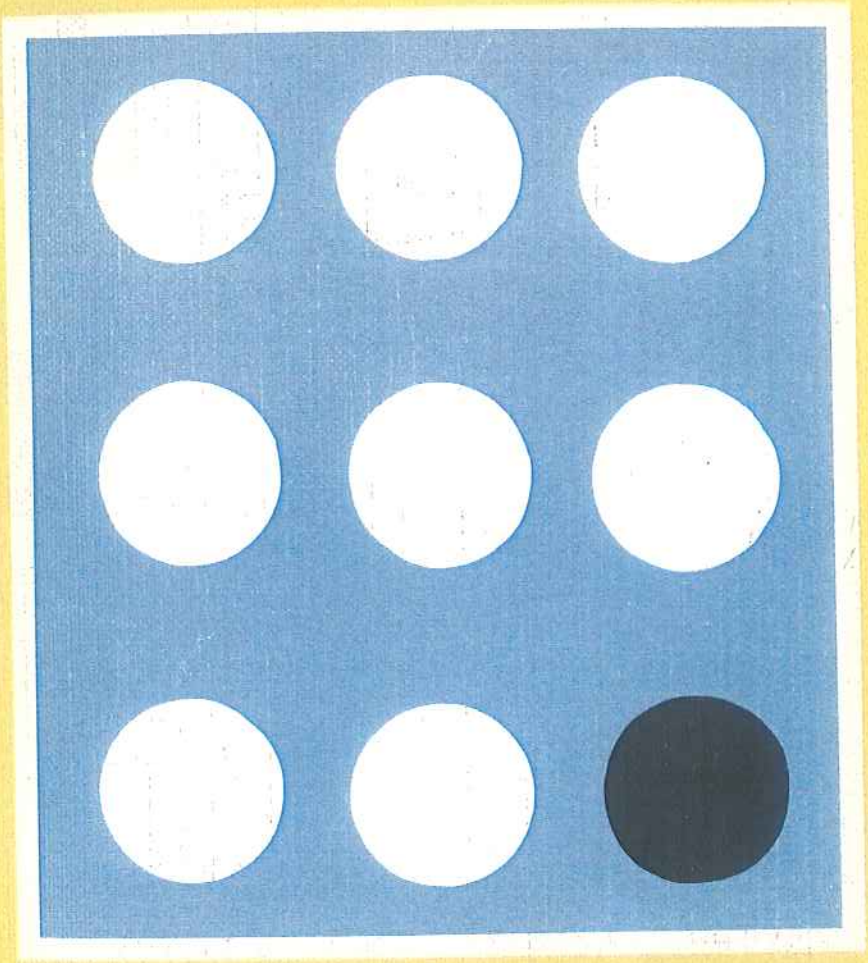
LOS RACISTAS SON LOS OTROS

papel de prueba

Tomás Calvo Buezas

LOS RACISTAS SON LOS OTROS

Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares



EDITORIAL POPULAR