

---

# **RACIALISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO. LA TRANSMISIÓN DE DIRSCURSOS SOBRE LA DIFERENCIA EN DIFERENTES LIBROS DE TEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA<sup>1</sup>**

**Antolín GRANADOS MARTÍNEZ**  
**F. Javier GARCÍA CASTAÑO**

Laboratorio de Estudios Interculturales  
Universidad de Granada

Con la generalización de la escuela obligatoria, los sistemas educativos se han centrado, básicamente, en la transmisión de normas y valores propios de los grupos sociales ideológicamente hegemónicos. Los libros de texto se han encargado, tradicionalmente, de recoger los elementos significativos de distinción y de identificación inherentes a la cultura de dichos grupos.

El libro de texto es un medio que se interpone entre el maestro o maestra y el alumno, pero también es ante todo, una selección sistemática, reglamentada y seriada de conocimientos que la sociedad establece como aquéllos que deben ser transmitidos a las generaciones más jóvenes (Alegret 1993). El libro de texto es un instrumento para transmitir información organizada que cuenta con la sanción de la autoridad de quien lo propone, de quien lo usa y, finalmente, de la institución en la que se maneja. De ahí que los textos escolares sean portadores de formas de categorización de la realidad, estén escritos en un lenguaje determinado y estructurados en base a unos principios ideológicos, que no por estar implícitos, dejan de existir (Apple 1986 y Gimeno 1991). Ello determinará los procesos de adquisición y estructuración de conocimientos y por tanto podremos sostener que los libros de texto juegan en ellos un papel importante (Alegret 1993).

El proceso de revisión de los libros de texto cuenta con una tradición cuyos orígenes son diversos pero que se han correspondido con acontecimientos de especial trascendencia para el orden mundial como fueron las dos Guerras Mundiales y las grandes oleadas migratorias. El perío-

---

<sup>1</sup> Una versión anterior de este trabajo se presentó en el Curso Intensivo Erasmus (PIC I-1089) *L'educació Intercultural en la Perspectiva de la Integració Europea y les Relacions amb els Països d'Europa de l'Est y del Sud. La Construcció de curriculum Cultural*, desarrollado en Girona en Julio de 1995.

---

do de entreguerras fue especialmente importante en la revisión de libros de texto (Fundación Carnegie para la Paz, Sindicato Nacional de Maestros de Francia, American Association for Peace, Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, Alianza Universal para la Amistad Internacional y la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros, entre otros) (Alegret 1993).

Será, sin embargo, la UNESCO la encargada de promover la lucha contra los prejuicios transmitidos en las escuelas publicando en 1949 una guía para "evaluar los libros de texto desde la perspectiva de la exactitud de los datos contenidos, la corrección en la presentación, el equilibrio entre los contenidos expuestos, y la preocupación por el mundo" (Alegret 1993).

En España, una primera revisión de los contenidos de los libros de texto escolares ha sido objeto de una política encaminada a evitar la transmisión de elementos discriminadores, sexistas, racistas, clasistas, culturales, etc., a partir de fechas relativamente recientes. El Ministerio de Educación y Ciencia, con la creación de una Dirección General dedicada al estudio e innovación en el curriculum, Instituto de la Mujer, con la promoción de estudios sobre el tema, y, más timidamente y para nuestro entorno, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, respaldan estos inicios de "control" de lo que se muestra y se dice en los libros de texto.

Existen ya trabajos que nos pueden permitir guiar un estudio sistemático en el análisis de los libros de texto. Un marco sociopolítico y económico relevante para el análisis de los libros de texto lo aporta Apple (1990) y más recientemente Gimeno (1995); una parte significativa de lo producido en España en la línea del trabajo que nosotros proponemos se ve recogido en Gimeno (1989 y 1991), Sacristán (1986 y 1992), Martínez (1992), Santos (1991) y Torres (1987 y 1989); y para los trabajos específicos del análisis del reconocimiento de la diversidad cultural en los libros de texto deben consultarse Calvo (1989), Mesa (1990) y Alegret (1993).

## **1. LOS LIBROS DE TEXTO CONSULTADOS**

El trabajo se ha realizado a largo del año 1995<sup>2</sup> y se ha sistematizado en un trabajo de investigación más ambicioso que se ha sometido a

---

<sup>2</sup> Queremos agradecer a nuestros alumnos de Antropología de la Educación de la Universidad de Granada su colaboración durante el curso en la recogida de datos.

---

---

la valoración del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

De momento hemos consultado un total de treinta libros diferentes correspondientes a los cinco primeros cursos de educación primaria y editados por siete empresas diferentes. El área de conocimiento del medio natural, social y cultural es el que ha sido objeto de nuestro estudio. En veinte de los treinta libros, hemos encontrado referencias significativamente pertinentes para el análisis intercultural del reconocimiento de la diversidad. Los libros de las editoriales Luis Vives, Bruño y Grazalesa-Santillana son aquellos en los que más veces hemos encontrado referencias a un discurso, normalmente negativo, desde nuestro punto de vista, sobre la diversidad cultural. Igualmente, ha sido en los libros de los cursos de tercero y cuarto de educación primaria donde aparecen más referencias a los discursos sobre la diversidad cultural.

El método seguido para el análisis ha sido el de la descripción de cada una de las referencias sobre diversidad cultural encontradas en cada libro de texto. Por diversidad cultural hemos entendido ahora, por un lado, toda referencia a la caracterización del individuo, normalmente fenotípica, y, en base a ella, las diferentes distinciones entre los individuos, y, por otro lado, la caracterización de los grupos con la presentación de las diferencias entre ellos. A partir de la descripción se han establecido una serie de categorías ordenadoras de todas las descripciones y se ha procedido a un análisis de los contenidos presentados. Este procedimiento ha permitido establecer unas categorías ordenadoras del reconocimiento de la diversidad cultural en los libros de texto que también serán utilizadas para presentar parte de los resultados. Nos centraremos ahora sólo en los contenidos encontrados que hacen referencia a uno de los ejes analíticos con el que hemos trabajado: el eje que une dicotómicamente al individuo con el grupo. En otro trabajo esperamos mostrar los que hacen referencia al eje particularismo versus universalismo, aunque, como veremos a continuación, en muchos momentos ambos ejes tienen puntos de convergencia.

### **1.1. El concepto de individuo. De los rasgos físicos a la raza**

El concepto de individuo queda desarrollado a partir de la idea de identidad y del conocimiento más o menos detallado de las características físicas del cuerpo humano. Los contenidos mostrados en los temas de los libros de texto hacen claro hincapié en mostrar las características físicas como una manera definitiva de mostrar las diferencias entre las personas:

Aparece el primer día del cole una escena con todos los padres en el patio del colegio donde se identifica con toda claridad la madre de un niño y de

---

una niña de color negro. Se identifica igualmente con claridad el tipo de pelo anillado y los labios gruesos (1. Edelvives. 2)<sup>3</sup>

En un dibujo en el que la maestra está presentándose al resto de los alumnos aparece una niña sentada de color de piel negra, pelo anillado y labios gruesos (1. Bruño. 6).

Se propone jugar a "¿quién es quién?" a partir de reconocer ciertas diferencias. Los elementos que se van a tener en cuenta son: sexo, color de pelo, color de ojos, color de piel, altura y otros. Se explica con claridad que las diferencias las conocemos por las características de cada uno, estas características son, por ejemplo, "el color del pelo, el de la piel, el de los ojos, la forma de la nariz, la altura". A estas características se les llaman rasgos físicos (3. Anaya. 70).

En los tres casos se pretende desarrollar los conceptos de identidad y de cuerpo humano tratando de hacer específica la comprensión de rasgos físicos. La cuestión de los identificadores fenotípicos aparece con toda claridad, pero aparecen ligados a estereotipos en los que sólo aparece una forma de negritud y, si bien no se menciona el concepto de raza, por la -suponemos- carga negativa que ha ido acumulando, la diferenciación se hace explícita a partir de rasgos que han sido expresión en más ocasiones de desigualdad que de diversidad.

También se puede presentar el estereotipo a partir de otros rasgos de identificación física aunque no fenotípica. El caso del vestido es uno de ellos:

Se presenta una página para hablar de la diversidad de vestidos del ser humano. Esta diversidad se marca por la época histórica y por el clima. También se indica "nos vestimos de distinta manera según el lugar". Se presentan en dibujo parejas de diferentes épocas una de las cuales pretende representar la época prehistórica. También se presentan individuos de diferentes lugares entre los que aparecen un negro con un escudo, collar de dientes y vestido de cintura para abajo con una piel (2. SM. 15).

Como se puede leer aparece de nuevo el estereotipo vinculado a un tipo de descripción fenotípica. Suponemos que sería fácil aprender de esta escena que los negros son los que se visten así, como primitivos, lo que como muy bien sabemos es completamente erróneo. Y es llamativo que tales formas se presenten en una unidad que dice pretender desarrollar actitudes de respeto por las diferencias.

---

<sup>3</sup> El sistema que hemos seguido para identificar las referencias utilizadas es el siguiente: el primer número corresponde al curso en el que el libro es utilizado, a continuación se cita el nombre de la editorial responsable del libro, y, por último, se incluye el número de la página donde se localiza la referencia presentada.

---

---

De igual manera a como se hace con el elemento de la vestimenta se puede hacer con otros muchos elementos que terminen caracterizando más a los individuos de los que se habla que los temas a los que se asocia a tales individuos. Un elemento de éstos es el de la alimentación, con la carta de estereotipo que de nuevo puede aparecer en tal situación:

Se presenta el caso de tres niños: el primero de ellos sobrealimentado, la segunda una niña con un equilibrio mayor en la comida y para el tercer caso se dice lo siguiente “me llamo Ngugi y esto es lo que como en un día: al mediodía una fruta, un plato de arroz y un vaso de leche; a la cena un plato de garbanzos, un huevo, una fruta y un vaso de leche. Junto a este texto aparece un niño de piel negra, pelo anillado, labios gruesos y con gesto triste que parece representar un estado de malnutrición. Después de los tres ejemplos se pregunta si todos tienen la misma salud, cuál está mejor alimentado y cuál está peor alimentado” (3. Bruño. 111).

Aunque algunos libros de texto tratan de evitar la mención expresa a la categoría de raza como diferenciadora sustituyéndola por la de la diferenciación por rasgos físicos, no faltan los libros de texto que siguen exponiendo un sistema clásico de clasificación al igual que un vocabulario clásico. Se habla con claridad de raza, se identifica con rasgos físicos observables y se equipara a la diferencia por sexo:

Cuando se habla del cuerpo humano por fuera se dice que el hombre es el único animal capaz de pensar, inventar cosas y progresar. De las diferencias corporales se dice: “el cuerpo de todas las personas tiene la misma forma y. los mismos órganos. Pero entre unas y otras personas hay diferencias de peso, estatura, edad, agilidad, destreza, etc. Las diferencias corporales más importantes son las de raza y sexo”. A continuación se aclaran las diferencias de raza: “se suelen distinguir tres razas principales blanca, negra y amarilla. Las personas de raza blanca, de raza negra o amarilla se diferencian en el color de la piel, en el cabello, en los labios, la nariz y la forma de los ojos. Además dentro de cada raza hay grupos étnicos diferentes” (4. Grazalema-Santillana. 6).

Pero no sólo se genera confusión sobre el concepto de raza asimilándolo exclusivamente a diferencia fenotípica (cuestión que no aceptarían los genetistas especialistas en la materia), sino que se llega a más y se confunde con la categoría de etnia en el más pleno sentido cultural:

En el apartado “saber hacer” se presenta una ficha de los aborígenes australianos de los que se dice que son de piel “muy oscura casi negra. Tienen la cara grande, las cejas salientes y la nariz ancha y aplastada. Se dedican a la caza y a recoger frutos. Fabrican armas con piedra y madera. Actualmente hay muy pocos aborígenes. Emigrantes de raza blanca han ocupado sus tierras y les han impedido vivir según sus costumbres”. Después de esta descripción se propone en el libro que se discuta sobre cómo pueden convivir personas de diferentes razas y cultura (4. Grazalema-Santillana. 9).

---

Y a pesar de esta clara construcción discriminadora a partir de la construcción de la categoría de individuo no son pocos los libros de texto que tratan de ensalzar la riqueza de la diferencia y promover el respeto por la diversidad, aunque sería difícil creer que alguien quisiera ser como cualquiera de los que son presentados como diferentes. La metafórica y confusa frase de “todos iguales, todos diferentes” parece ser una solución para la construcción de una actitud tolerante:

Bajo el rótulo “todos iguales y diferentes” presenta la foto de tres parejas vinculándolas a alguna parte de un mapa en el que aparece exclusivamente Europa, Asia, África y Australia. La primera pareja es de una persona con rasgos fenotípicos blancos del norte de Europa, mujer y su acompañante con rasgos fenotípicos negros. La primera se vincula a Europa, la segunda pareja se vincula al área geográfica de Sudáfrica de rasgos fenotípicos negros (la escena en la que se representa esta pareja es claramente positiva y sobre un ambiente positivo, césped verde, y con vestimenta claramente occidental. La tercera pareja son de rasgos fenotípicos orientales y se vinculan a la zona geográfica de China (la escena en la que aparecen es igualmente positiva sentados en un salón de la casa y con vestimenta claramente occidental, esmoquin para el hombre) (4. Grazaema-Santillana. 5)

En la parte final de la unidad y bajo el título de “cartel de las ciencias”, se presentan dibujos de niños con rasgos fenotípicos y de vestimenta diferentes. Se incluye un rótulo diciendo “todos somos distintos, pero todos somos iguales. Cada uno de nosotros tiene su manera de ser y sus costumbres. A menudo, ¡qué diferentes somos!. Sin embargo, nos respetamos unos a otros para una convivencia agradable (3. SM. 111)

Esta es quizá una de las “trampas” más llamativas en las que hemos caído en la construcción de los discursos interculturales. Esta frase con cierto impacto y alto contenido metafórico se ha convertido en bandera de tolerancia y de no discriminación. Pero reflexiones sobre el absurdo de la misma: ¿cómo se puede ser igual a algo y a la vez diferente a ese algo?. Se mezclan planos de diferente rango: el derecho a ser tratado con igualdad con el deseo identitario de definirte diferente a otro. Se eleva esta diferenciación a la categoría de lo absoluto con la expresión “todos”, algo muy contrario a las ideas de la tolerancia. La cantidad de aclaraciones y de matizaciones que deben hacerse para aclarar el verdadero sentido de la frase no parece recomendar su uso, menos aún en el ámbito escolar en el que el grado de abstracción que se necesita para hacer útil la frase no suele ser usado por los escolares de la educación primaria.

## **1.2. El concepto de grupo. La presentación del otro**

El concepto de grupo se presenta a partir del elemento diferenciador del individuo “yo” con respecto a los individuos “otros”, recurriéndose al tipo de categorización racial que ya hemos descrito en el apartado anterior o a la aportación de información sobre las llamadas comunidades

---

---

primitivas. Se llega incluso a generar la diferenciación grupal con su correspondiente sesgo de desigualdad a partir de la representación en un plano de la geografía de los países: los mapas también son construcciones que discriminan.

En lo que se refiere a la forma de categorizar el grupo a partir de la diferenciación racial que se hace del otro mediante la estrategia de presentar rasgos fenotípicos claramente diferenciados nos encontramos con ejemplos como los que siguen:

Para presentar la variación de las cosas en función del lugar se muestra un esquimal con el fondo de igloos frente a una oficina. Del mismo modo, se muestra a un indígena en el centro de una construcción de hábitat típico de la amazonía, junto a ellos se presentan dos tipos de fábricas diferentes (1. Bruño. 233).

Sin lugar a dudas es una forma de presentar la diversidad, pero ¿cuál es la razón que justifica que la diversidad que se debe presentar es aquella que tan lejana nos queda?. ¿No sería más fácil mostrar la diversidad entre nosotros, la existencia del otro entre nosotros, o, mejor, mostrar que nosotros también podemos formar parte de esa categoría de "otros"?. Además, ¿por qué se estereotipa tanto la diversidad vinculándola a formas de vida extrañas y alejadas para nosotros, algo difícil de soportar para un occidental?. En definitiva, ¿por qué se presenta al diverso tan alejado simbólicamente y geográficamente y siempre en clara desventaja social, cultural, económica, etc.?:

Se presentan fotografías de niños y niñas de otros lugares: Manuel vive en una chabola en un barrio muy pobre de la ciudad de México, Fátima (nacida en Almería) de pares marroquíes vive en un piso pequeño, Diana (inglesa) vive en una bonita casa en Londres, Baloo vive en el Congo (África) en un poblado cerca de la selva. En todos los casos se trata de acompañar los dibujos con la caracterización fenotípica de los lugares de adscripción. A todos estos dibujos se acompaña el caso de Isabel que es una niña gitana, que vive en una ciudad española y estudia violín y piano (2. Bruño. 251-252).

Se indica que en el mundo hay diferencias motivadas por la religión, la ideología, los idiomas. También se dice que unos viven más acomodados que otros y para mostrarlo se inserta una fotografía de un grupo de mujeres y niños guardando una cola en la que parece esperar recibir alimentos (3. Luis Vives. 106).

Como en el caso de la diferenciación individual se recurre, como ya hemos dicho, a la categorización racial y a partir de aquí se delimitan perfectamente los grupos. Poco importa que los datos no coincidan ya con los conocimientos científicos y que además pertenezcan a los conocimientos que se poseían sobre la materia en el Siglo XIX:

---

Se indica que las diferencias físicas (altura, forma de ojos, color de piel, tipo de pelo) dan origen a las razas (con características propias). Las razas existentes son la blanca, la negra, la amarilla y dentro de ellas hay distintos grupos: indios, chinos, árabes y todos resultado de la mezcla de ellos. También se indica que esta variación racial no debe ser un obstáculo para el entendimiento y la relación entre todas ellas (3. Luis Vives. 107).

Bajo el epígrafe de españoles de otras razas se dice lo siguiente: "en casi todos los países conviven personas de diferentes razas. En el nuestro ocurre lo mismo y conviven con nosotros gitanos, negros, magrebíes...". También se explica lo siguiente: "la presencia de personas de raza negra en España tiene un origen más reciente. Proceden en su mayoría de países africanos. Han venido hacia Europa con el objetivo de mejorar sus formas de vida, lo que no siempre han conseguido. La mayoría de ellos se dedican a la venta ambulante, al trabajo agrícola e industriales" (4. Luis Vives. 108).

Y no sólo se falta a la verdad sobre los datos que permitan o no seguir hablando de razas y de grupos raciales, sino que se confunden con razas a grupos étnicos como los gitanos o a identidades geográfico-étnicas-culturales como los magrebíes. Igualmente se carece de los mínimos datos de rigor asimilando a todas las poblaciones africanas bajo la categoría de negros, que además son claramente minoritarios frente a los marroquíes. En fin, se llega a mencionar que estos nuevos pobladores se insertan en actividades laborales industriales, siendo claramente minoritaria la población inmigrante en este sector.

No obstante, desde estas categorías confusas y claramente de desigualdad se pretende generar de nuevo ciertos niveles de tolerancia y de respeto por el diferente argumentándose que la presencia de estos diversos ha "contribuido a la diversidad racial y cultural de nuestro país". Dejando de lado, sin embargo, lo que de riqueza pueda haber en la diversidad racial, sería bueno saber en qué cosas concretas ha aumentado, en tanto que riqueza, la diversidad cultural del Estado Español. Continuando en esta línea de moralidad se llegan a mencionar algunos obstáculos para la convivencia en la diversidad proponiéndose su superación de una manera un tanto particular:

Se mencionan obstáculos para la convivencia de carácter personal (actitud egoísta, intolerancia y prejuicios) y obstáculos de carácter social (desigual reparto de riqueza, imposibilidad de educación y marginación social). Después de hablar de los obstáculos de la convivencia se hace la siguiente referencia matizada a la tolerancia: estos obstáculos que dificultan la convivencia pueden y deben superarse desarrollando actitudes de solidaridad y cooperación con los demás. Sin embargo, también se hacen necesarias leyes que garanticen la convivencia y establezcan los derechos y los deberes de cada persona (4. Luis Vives. 146-147).

---



---

Y esta última afirmación debe recordarnos a los de aquí que no debemos tener miedo por las invasiones de los “inmigrantes” pues las leyes siempre estarán de parte de quienes las hacen.

También se recurre al argumento histórico para construir el grupo y para diferenciar al nosotros de aquellos bárbaros primitivos que empezaban a construir el mundo. Aunque claramente ignorantes y desconocedores de todo lo esencial para vivir -lo que les hacía “mal vivir”- se diferenciaban ya por ser inteligentes, lo cual supone, cuando menos, un cierto nivel de contradicción. El propio concepto de evolución queda en algunos momentos muy desdibujado pues parece ser la fuerza del ser humano la que supera todo y es claramente diferenciado del resto de los animales que en nada se parecen a él. Incluso su existencia parece ser fruto de una acción de aparición “divina” sobre la tierra. En fin, se llega hasta una visión idílica e idealizada de la existencia de estos antepasados. Todo ello se puede ver reflejado en los siguientes ejemplos:

Cuando habla de los grupos humanos explica que los hombres primitivos son aquellos “primeros pobladores de la tierra”. Explica también por qué vivían como vivían “desconocían casi todo: cómo cultivar la tierra, cómo construir una casa e incluso cómo fabricar herramientas” (3. Everest. 62) En una primera parte se presenta a los hombres primitivos como individuos superadores divinos de los problemas. La idea de evolución se vincula claramente a la de progreso en la que el efecto de la mano del hombre parece poderlo todo: “muchos años después, las tribus primitivas aprendieron a cultivar la tierra y a domesticar animales. Se ensalza la idea en estos primitivos de la solidaridad, la convivencia y el apoyo mutuo, e incluso con los desconocidos de otras tribus. La idea de organización política que se tiene es la siguiente: las tribus primitivas tenían un jefe que organizaba el trabajo, dirigía la caza y negociaba con los jefes de otras tribus. Los jefes poseían un bastón de mando, que simbolizaba su poder. En las ceremonias importantes se adornaban con collares, pulseras y pendientes y pintaban su cuerpo con colores brillantes (4. Grazaema-Santillana. 6, 10-11, 12).

En este tema se comienza diciendo que los seres humanos progresamos gracias a nuestra inteligencia. Se sigue diciendo que el ser humano es el único capaz de utilizar utensilios y gracias a ellos se defiende de los peligros de la naturaleza. Se habla de los primeros seres humanos como cazadores y recolectores que para sobrevivir necesitan agruparse y organizarse: “así surgieron las hordas, grupos donde se mezclaban hombres, mujeres y niños guiados por un jefe” (5. SM. 156-158).

Este tema se introduce diciendo que “hace miles de años los seres humanos aparecimos sobre la tierra”. Progresivamente fue aumentando nuestro número y nos fuimos extendiendo por toda la superficie del planeta (5. Luis Vives. 132).

Por último debe reseñarse en este intento de construcción de los grupos diferenciados lo que ya se mencionó a propósito de los mapas como elementos de construcción de la diferencia desigual:

---

---

En un mapa en el que se representa a España con la imagen de la Península Ibérica, se detallan con colores y texto las comunidades autónomas, las provincias y sus capitales. Igualmente se indican los límites fronterizos y los países vecinos (Francia y Portugal). Se indican igualmente los límites marítimos y por último aparece el continente africano, referido como África sin detallar países (3. Bruño. 139).

## REFERENCIAS

- APPLE, M., 1989. *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós-MEC
- CALVO BUEZAS, T., 1989. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid, Editorial Popular.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I., 1980. *Sistema de Enseñanza y Democracia*. Madrid, Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1991. Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1995. Materiales y textos. Contradicciones de la democracia cultural (75-130). J. GARCIA y M BEAS, *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada, Proyecto Sur.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., 1992. ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- MESA PEINADO, M., 1990. *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española.
- SACRISTÁN LUCAS, A., 1986. *El currículum oculto: un estudio de socialización política desde la acción textual*. Madrid, UNED.
- SACRISTÁN LUCAS, A., 1992. El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 298, 245-259.
- SANTOS GUERRA, M.A., 1991. ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- TORRES SANTOMÉ, J., 1989. Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- TORRES SANTOMÉ, J., 1989. Para qué los profesores y profesoras si ya tenemos libros de texto. AA.VV. *El currículum y la práctica (un desarrollo comprometido del currículum)*. Valladolid, Concejo Educativo Castilla-León.

VII.1.

F.J. García (C/ Gredos, 3  
18140 La Zubia  
Granada, España  
Tel. 958 892

3

Vol. 4

F. Javier García Castaño  
Antolín Granados Martínez

Con la colaboración de  
María García-Cano Torrico  
Vicenta Marín Parra



# EDUCACIÓN

¿Integración o exclusión  
de la diversidad cultural?



F. Javier García Castaño  
Antolín Granados Martínez

# EDUCACIÓN

## ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?

Con la colaboración de  
María García-Cano Torrico  
Vicenta Marín Parra

**COLECCIÓN DE ESTUDIOS INTERCULTURALES**

**Coordinación**

F. Javier García Castaño

**Comisión asesora**

Antolín Granados Martínez, Ángel Montes del Castillo y  
Xavier Besalú i Costa

**Secretaría**

Vicenta Marín Parra

*Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 534-bis del Código Penal vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeran o plajiaran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.*

1ª EDICIÓN: Diciembre, 1997 (*Printend in Spain*)

© Del texto, F. Javier García Castaño;  
Antolín Granados Martínez (1997)

© De la presente edición: Laboratorio de Estudios Interculturales

IMPRESIÓN:

**Proyecto Sur de Ediciones**

C/ San Juan, 2  
Tlf. y Fax: 958/55 03 81  
18100-Armilla  
Granada

EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN:

**Laboratorio de Estudios Interculturales**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada  
18071-Granada  
Tlf. y Fax: 958/24 28 30

ISBN: 84-921390-3-X

Depósito Legal: GR-1299/97

## INTERCULTURALIDAD, ESCUELA Y EDUCACIÓN

MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS. HACIA UN "MODELO IDEAL" DE SOCIEDAD MULTICULTURAL [23].

**Jordi GARRETA BOCHACA**

1. MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS [23]. 2. LA ESFERA PRIVADA Y PUBLICA EN LAS RELACIONES INTERÉTNICAS [28]. 3. LA INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS [29]. 4. INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL Y SISTEMA EDUCATIVO [31]. REFERENCIAS [33].

LA ACOGIDA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS. UNA REFLEXIÓN NECESARIA PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN PLURAL [35]

**Josep Miquel PALAUDÀRIAS i MARTÍ y Josep FEU i GELIS**

INTRODUCCIÓN [35]. 1. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN [36]. 2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN [37]. 2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN [37]. 2.2. LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS [37]. 3. INCORPORACIÓN: RECEPCIÓN O ACOGIDA [38]. 3.1. LA RECEPCIÓN [38]. 3.2. LA ACOGIDA. [39]. 4. QUÉ DICE EL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE LA INCORPORACIÓN [41]. 5. QUÉ DICE EL PROFESORADO SOBRE LA INCORPORACIÓN [43]. 6. QUÉ DICE EL ALUMNADO SOBRE LA INCORPORACIÓN [44]. 7. REFLEXIONES Y ORIENTACIONES. [45]. REFERENCIAS [47].

LA PRESENCIA DE NIÑOS EXTRANJEROS EN LAS ESCUELAS DE GRANADA [49].

**Mayte BEJARAÑO FRANCO, Silvia FRANCO GUTIÉRREZ, María GARCÍA-CANO TORRICO y Rocío RUBIO BALLESTEROS**

PRESENTACIÓN [49]. 1. CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO [50]. 2. TABULACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS [51]. 2.1. PAÍS DE PROCEDENCIA Y AÑO DE LLEGADA DE PADRES Y MADRES A ESPAÑA [51]. 2.2. DATOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS [52]. 3. CONCLUSIONES [53]. 3.1. PROBLEMÁTICA Y VALIDEZ DEL PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA RECOGIDA DE DATOS [53]. 3.2. INSTRUMENTO UTILIZADO: EL CUESTIONARIO [55]. 3.3 CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN [55].

ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL [59].

**Josefa LAHOZ VARGAS, Encarnación MORENO FERNÁNDEZ, Luis Miguel JIMÉNEZ RAMÍREZ y Rafael MERA LUPIÁÑEZ**

INTRODUCCIÓN [59]. 1. MODELO DE ACTUACIÓN: SOLIDARIDAD Y COMPENSACIÓN [60]. 1.1. PROGRAMA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD [61]. 1.2. PROGRAMA DE ABSENTISMO Y CONVIVENCIA INTERCULTURAL [62].

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MULTICULTURALISMO: ILUSIÓN O REALIDAD [65].

**Virtudes MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Dolores ÁLVAREZ RODRÍGUEZ y Alfonso MASÓ GUERRI**

INTRODUCCIÓN [65]. 1. UNA REVISIÓN SOBRE EL ARTE DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL [66]. 2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA MULTICULTURALIDAD [68]. REFERENCIAS [71].

LA MÚSICA COMO ELEMENTO INTER E INTRACULTURAL EN EL AMBIENTE SOCIO-EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE CEUTA [73].

**África RODRÍGUEZ BLANCO**

1. DESCRIPCIÓN DEL MARCO SITUACIONAL [73]. 2. REFLEXIONES SOBRE EL HECHO SOCIOLÓGICO [74]. 3. GRANDEZA Y EXIGENCIA DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA [76]. 4. FUNDAMENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL [77]. 5. SELECCIÓN DE LOS MÉTODOS MUSICALES [78]. 6. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN NUESTRO PAÍS [80]. 7. CONCEPTOS: GLOBALIZACIÓN/INTERDISCIPLINARIEDAD [81]. 8. LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA [82]. 9. OBJETIVOS E HIPÓTESIS [82]. 10. METODOLOGÍA [83]. 11. PROCEDIMIENTO [83]. 12. ANÁLISIS DE DIFERENCIA [84]. 13. IMPLICACIÓN DE LOS HALLAZGOS, SUGERENCIAS [84]. REFERENCIAS [85].

CONTRIBUCIÓN E INFLUENCIA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVO-AUDIOVISUALES EUROPEOS AL DESARROLLO INTEGRAL DEL CIUDADANO EUROPEO [87].

**Antonio MUÑOZ GARCÍA y Miguel MORENO MORENO**

INTRODUCCIÓN [87]. 1. POLÍTICA Y PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS [88]. 1.1. EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVO-AUDIOVISUALES EUROPEOS [88]. 2. POLÍTICA AUDIOVISUAL Y DESARROLLO HUMANO [92]. 3. LOS NUEVOS MEDIA: ¿INTEGRADORES O EXCLUYENTES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL? [97]. REFERENCIAS [99].

## INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: APORTACIONES SOCIOLÓGICAS Y ANTROPOLÓGICAS A LA PSICOPEDAGOGÍA [103].

**J. Fidel MOLINA LUQUE**

INTRODUCCIÓN [103]. 1. INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL [103]. 1.1. CULTURA E INTEGRACIÓN [104]. 1.2. A VUELTAS CON LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA [108]. 1.3. UNA ACCIÓN EDUCATIVA GLOBAL E INTEGRADA [110]. 2. REFLEXIONES PARA EL DEBATE [114]. 3. EDUCACIÓN: ¿INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL? [117]. REFERENCIAS [118].

DIVERSIDAD CULTURAL: ¿INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES? [123].

**M<sup>a</sup> del Carmen LÓPEZ LÓPEZ**

INTRODUCCIÓN [123]. 1. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REFORMA EDUCATIVA [124]. 2. ¿ES NECESARIA UNA FORMACIÓN INTERCULTURAL PARA PROFESORES? [127]. 3. EL CASO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MELILLA [130]. 4. CONSIDERACIONES FINALES [133]. REFERENCIAS [134].

DE LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS AL ENCUENTRO INTERCULTURAL [137].

**Rosario ARROYO GONZÁLEZ**

INTRODUCCIÓN [137]. 1. EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL [137]. 2. UN MODELO DE CURRÍCULUM ESCOLAR INTERCULTURAL [139]. 3. DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR DE MELILLA EN SU DIMENSIÓN MULTICULTURAL [140]. 3.1. OBJETIVOS GENERALES DE LA DESCRIPCIÓN [141]. 3.2. METODOLOGÍA [141]. 3.3. CONCLUSIONES [142]. 4. DE LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS A LA INTERCULTURALIDAD [144]. REFERENCIAS [146].

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL TALLER DE LENGUA Y CULTURA ÁRABES [151].

**Fernando TRUJILLO SÁEZ**

INTRODUCCIÓN [151]. 1. EL TALLER [152]. 2. CONCLUSIONES [158]. REFERENCIAS [159].

ETNOMATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL [161].

**María Luisa OLIVERAS**

INTRODUCCIÓN [161]. 1. ETNOMATEMÁTICAS, UNA OPCIÓN EPISTEMOLÓGICA PLURAL [161]. 2. CONSIDERACIÓN MULTICULTURAL DE LAS MATEMÁTICAS [164]. 3. INTERCULTURALIDAD Y OBJETO DE ESTUDIO DE LAS ETNOMATEMÁTICAS [165]. REFERENCIAS [168].



## INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES Y DIVERSIDAD: APORTES Y DESAFÍOS PARA LA INTEGRACIÓN [173].

**José Alberto YUNI BORTHELLE**

1. NOTAS MÍNIMAS SOBRE EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD [174].
  2. LA MODERNIDAD: UN PROYECTO EN CRISIS [176].
  3. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES: ALCANCES Y PERSPECTIVAS [177].
  4. LA EDUCACIÓN EN LA VEJEZ: IMPLICANCIAS [179].
  5. A MODO DE CONCLUSIÓN [181].
- REFERENCIAS [182].

EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ANDALUCÍA [185].

**José Antonio ORTEGA CARRILLO**

1. HACIA UNA PEDAGOGÍA INTEGRADORA [185].
  2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS SOCIEDADES PLURICULTURALES [186].
  3. EL DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA Y LA INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL [188].
  4. LA EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA TOLERANCIA EN PROYECTO DE CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA DERIVADO DE LA LOGSE [191].
- REFERENCIAS [198].

ACTUACIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL CON PERSONAS ADULTAS DE NACIONALIDAD CHINA [201].

**Carmen COLLADOS LÓPEZ y Carmen PUERTA RÍOS**

1. SITUACIÓN DEL CENTRO DE ADULTOS REALEJO-SAN MATÍAS [201].
  2. ORIGEN DEL PRESENTE PROYECTO [201].
  3. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO OBJETO DEL PROYECTO [202].
  4. SITUACIÓN DEL GRUPO CON RESPECTO A SU CONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL [203].
  5. ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS [204].
  6. METODOLOGÍA [205].
  - 6.1. Grupo de alfabetización [205].
  - 6.2. Otros niveles [206].
  7. VALORACIÓN DEL PROYECTO: ¿SE INTEGRA O SE EXCLUYE LA DIVERSIDAD CULTURAL CON ESTE TIPO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS? [207].
- REFERENCIAS [208].

ACTUACIÓN CON INMIGRANTES EXTRANJEROS EN EL CENTRO PENITENCIARIO DE GRANADA [209].

**Matías BEDMAR MORENO**

- PRESENTACIÓN [209].
1. ASPECTOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA [209].
  2. ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLAN [210].
  3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO [212].
  4. LA PUESTA EN PRÁCTICA [212].
  5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA [214].

INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA REGIÓN DE MURCIA. PROPUESTAS PARA LA INTEGRACIÓN [215].

**Ángel MONTES del CASTILLO**

**M<sup>a</sup> José MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

RESUMEN [215]. 1. INMIGRANTES EN MURCIA [215]. 2. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS [217]. 3. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL [218]. 4. CONCLUSIONES [221].

## **LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS INTERCULTURALES**

LA ASIMILACIÓN ÉTNICA Y LA NEGOCIACIÓN DE PAUTAS CULTURALES COMO ALTERNATIVA AL RACISMO [225].

**Enrique SAINZ**

INTRODUCCIÓN [225]. 1. LA TEORÍA DE LA EMIGRACIÓN [227]. 2. LA TEORÍA MARXISTA DE LA EMIGRACIÓN [231]. 3. LA MOVILIDAD LABORAL EN EUROPA [236]. REFERENCIAS [239].

INCLUSIONES Y EXCLUSIONES CULTURALES EN EL CONTEXTO SOCIAL [243].

**M. Dolores VILLUENDAS GIMÉNEZ**

1. LAS RELACIONES HUMANAS EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA [243]. 2. TRANSMISIONES EDUCATIVAS Y CONTEXTO PSICOCULTURAL [247]. 3. PROCESOS Y TRANSMISIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO [253]. REFERENCIAS [255].

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS EN LA CIUDAD DE GRANADA: AVANCE DE RESULTADOS [257].

**Francisco JIMÉNEZ BAUTISTA**

INTRODUCCIÓN [257]. 1. ¿QUÉ ES EL PROYECTO: CIUDADES CONTRA EL RACISMO: GRANADA, CIUDAD INTEGRADORA? [259]. 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS EN LA CIUDAD DE GRANADA [262]. 2.1. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS [262]. 2.2. METODOLOGÍA EMPLEADA [263]. 2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO REALIZADO. LA MUESTRA [263]. 2.4. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES DE GRANADA [264]. 2.5. ANÁLISIS DE LA VARIABLE "CULTURA" EN LOS JÓVENES DE GRANADA [267]. 2.6. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL "ENEMIGO", DEL "OTRO" [269]. 3. ALGUNAS CONCLUSIONES [272]. REFERENCIAS [273].

LOS MORISCOS: EJEMPLO HISTÓRICO DE EXCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES [275].

**Miguel BEAS MIRANDA**

1. LOS MORISCOS [276]. 2. HISTORICISMO Y CRÍTICA DE LAS FUENTES [276]. 3. PROCESO HISTÓRICO [279]. 3.1. QUIEBRA DEL ESTATUTO MUDÉJAR [279]. 3.2. IMPOSICIÓN DEL CATOLICISMO [281]. 3.3. EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS [283]. 4. ALGUNAS CUESTIONES ÉTNICAS [285]. 5. LOS MORISCOS EN LOS LIBROS DE TEXTO [289]. 6. CONSIDERACIONES CRÍTICAS [293]. REFERENCIAS [295].

RACIALISMO EN EL CURRÍCULUM. LA TRANSMISIÓN DE DISCURSOS DE LA DIFERENCIA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA [297].

**F. Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ**

1. LA MIRADA INTERCULTURAL AL "NUEVO" CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA [298]. 1.1. PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS [298]. 1.2. DESARROLLO LEGISLATIVO [300]. 1.3. ASPECTOS GENERALES DEL CURRÍCULUM [302]. 1.3.1. PRINCIPIOS [302]. 1.3.2. OBJETIVOS [303]. 1.3.3. CONTENIDOS [305].

RACIALISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO. LA TRANSMISIÓN DE DISCURSOS SOBRE LA DIFERENCIA EN DIFERENTES LIBROS DE TEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA [307].

**Antolín GRANADOS MARTÍNEZ y F. Javier GARCÍA CASTAÑO**

1. LOS LIBROS DE TEXTO CONSULTADOS [308]. 1.1. EL CONCEPTO DE INDIVIDUO. DE LOS RASGOS FÍSICOS A LA RAZA [309]. 1.2. EL CONCEPTO DE GRUPO. LA PRESENTACIÓN DEL OTRO [312]. REFERENCIAS [316].