

# *Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria.*

## *Participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas\**

**Encarna Gil Saura**

*Departament de Didàctica de les  
Ciències Experimentals i Socials  
Universitat de València*

### **Summary**

This article shows us the most important features about the different models of thinking used by pupils after finishing compulsory education in relation to the Third World aspect.

We can distinguish some of these features: (a) The predominance of the descriptive thinking instead of the analytical one, representing the stereotype features and making problems more essential. (b) The support of an interpretative scheme based on inverse causality and formed by determinant theories according to their geographic, cultural and ethnic slopes. (c) The exclusion of any external elements in the Third World genesis.

With all these facts, we can go without any universal, last or current interdependence relationship.

The analysis of the school books and the teachers' thinkings gives us a clear proof of the active role played by the school institution in keeping and strengthening these ideas.

### **1. Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo.**

Los individuos van construyendo sus representaciones del mundo social a partir de las distintas informaciones que recogen del medio en que viven. Por tanto, estas imágenes están conformadas socialmente. Sin embargo,

(\*) El presente artículo recoge diversas conclusiones de la tesis de doctorado del mismo título, dirigida por Consuelo Serrano Navajas, leída el 17 de septiembre de 1993 en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia, Departamento de Historia Contemporánea.

no son, simplemente, el producto de esas influencias, puesto que para elaborar un modelo del mundo en que vivimos se requiere llevar a cabo una labor de reconstrucción a partir de los distintos elementos que perciben y seleccionan del entorno.

Estos modelos o mapas de la realidad, que los sujetos van construyendo, se relacionan con frecuencia con determinados aspectos ideológicos, propios de las ideas dominantes en cada sociedad, que condicionan representaciones incompletas, parciales y deformadas de la realidad. Investigar algunas de estas representaciones sociales significa, entre otras cosas, descubrir algunos de los rasgos de la ideología dominante (1).

La ideología condiciona, pues, el pensamiento que tenemos de la realidad y orienta la interpretación de la misma, imponiendo significados que contribuyen, en general, al mantenimiento del *statu quo*. Además, desde el momento en que estas representaciones son compartidas por la mayoría de los miembros de una sociedad, se hace muy difícil tomar conciencia del relativismo de la interpretación, así como de la relación existente entre la conciencia del individuo y la estructura social. De este modo, pasan a ser consideradas como “normales”, “lógicas”, “de sentido común” y a reproducir en el plano ideológico las relaciones sociales existentes (2).

El desarrollo de la psicología cognitiva ha puesto de manifiesto la importancia de estas representaciones de la realidad, puesto que parte de la conducta social no puede entenderse sin

estudiar el conocimiento social y cómo éste se va moldeando a través de la socialización primaria y secundaria (3). El sistema de representación del mundo social es de una enorme complejidad, por lo que todavía hay lagunas importantes en la investigación para poder explicar con claridad cuál es el proceso de elaboración de las distintas nociones (4).

Conocemos como, al adquirir reglas y valores, el niño teoriza sobre ellas e intenta encontrar explicaciones, sirviéndose de nociones o conceptos que le ayuden a dar significado a la realidad. Ahora bien, como afirma Delval, “al no ser la reflexión sobre lo social algo que se valore y se estimule socialmente (quizá porque se considere socialmente peligroso para la estabilidad del orden social existente) la mayor parte de los adultos deja de buscar explicaciones y pasa a aceptar pasivamente gran parte de lo que se le dice” (5). Esto significa que buena parte de las representaciones del Tercer Mundo (en lo sucesivo T.M.) que hemos constatado en los alumnos de la muestra (6) no difieren mucho de las que tienen gran parte de la población adulta, puesto que reflejan, sobre todo, las concepciones mantenidas en la sociedad, legitimando el orden social existente.

En relación con todo ello, los resultados de nuestra investigación demuestran cómo las ideas de los alumnos sobre el T.M. no obedecen a meros errores conceptuales de interpretación de la realidad, sino que, como sucede en otro tipo de representaciones del mundo social, se caracterizan precisa-

mente por dos características básicas: (a) su enorme coherencia interna (a pesar de las contradicciones en las que incurren sus respuestas), y (b) por ser compartidas por una amplísima mayoría del grupo de estudiantes de la muestra (sólo alrededor de un 5% se desmarca de la tónica dominante).

Por otra parte, estos esquemas de conocimiento son enormemente estables y persistentes, como se desprende del cotejo de los resultados de los alumnos al acabar la escolaridad obligatoria y la muestra de alumnos de tercer curso de Magisterio (7), pues obedecen a una forma de razonar que afecta a toda la red conceptual sobre cómo son las cosas y cómo funciona la sociedad. Están cargados de elementos ideológicos y, por consiguiente, mantienen patrones generales comunes, que convierten estas representaciones en parte del “sentido común”. Sus rasgos más sobresalientes son los siguientes.

### *1.1. El dominio del pensamiento descriptivo sobre el analítico.*

Los alumnos tratan de definir, narrar o describir aquello que consideran que es el T.M. Pero pocos sienten la necesidad de plantearse porqué es así o bien cuales han sido las causas que han acabado generando esta realidad. De sus respuestas se deduce una representación del T.M. absolutamente estereotipada, conformada por la pobreza total, con ausencia absoluta de los bienes imprescindibles,

sobre el que se enseñorea el hambre, la enfermedad y la muerte. Este reduccionismo simplificador se constata tanto en las pruebas gráficas comentadas como en las asociaciones de palabras y también en los cuestionarios (definiciones, características, problemas o semejanzas acaban resolviéndose de forma mayoritaria a través de las descripciones de los rasgos del estereotipo).

La importancia del predominio de esta modalidad de pensamiento descriptivo es enorme, puesto que sobrerrepresenta hasta tal extremo determinados aspectos de la realidad que acaba suprimiendo todo lo demás, uniformizando tierras y gentes, negándoles cualquier otra dimensión que no se ajuste a los límites del esquema. El fenómeno es, pues, no sólo negativo, por cuanto significa una generalización abusiva y una simplificación desmesurada, sino porque llega a ser tan terriblemente limitadora que niega cualquier otra magnitud y, por tanto, conduce inexorablemente a la infravaloración (las gentes del T.M. acaban siendo sólo eso: pobres, hambrientos, desgraciados, muertos). Así, la fuerza del estereotipo se convierte en prejuicio (8), y como resultado de la omisión de cualquier otro rasgo o cualidad, se encubre la diversidad de los paisajes, etnias, culturas... hasta llegar a negar la existencia de sentimientos o rasgos psicológicos positivos.

Así pues, el funcionamiento de esta imagen como núcleo del concepto T.M. minusvalora y desvaloriza la realidad estereotipada, convirtiéndola en un modelo rígido negativo sobre el que se

pueden tener sentimientos de lástima o incluso de una cierta mala conciencia, pero que en ningún caso se contempla desde posturas de igualdad. Por contraposición a esa imagen, el alumnado se identifica con el grupo de los privilegiados y la única relación que establecen con “los otros” se fundamenta en la idea de ayuda. Esta puede percibirse desde la generosidad más altruista o desde una postura más crítica, pero siempre aceptando como normal la dependencia, la subordinación y la desigualdad, puesto que lo considera consubstancial con la propia esencia del “otro”.

Consideramos que ésta es la forma más dura de legitimación del *statu quo* respecto a la desigualdad existente en el mundo, puesto que, al no preguntarse las causas, al conformarse con la existencia de la misma y estereotipar determinados problemas, hasta anular cualquier otra consideración, los esencializa y así justifica la situación existente como producto del destino, de la fatalidad.

### *1.2. Un marco teórico subrepticio y potente.*

Dado que para muchos alumnos se hace innecesario preguntarse sobre las causas que han llevado a la situación del T.M., las explicaciones que conforman el esquema interpretativo son casi siempre implícitas, encubiertas. Sólo en algunas pocas ocasiones adoptan una mayor coherencia expositiva y se explicitan ordenadamente. Sin embargo, mantienen un esquema de

comprensión de la “realidad” que funciona como un verdadero marco teórico de enorme fuerza que acaba estructurando lógicamente todos los datos de que dispone el alumno o la alumna. Este marco teórico se compone de *teorías explicativas* que se corresponden claramente con:

#### *(a) El determinismo geográfico.*

La imagen del T.M. relacionada con un medio físico que impide el desarrollo está presente en casi todos los trabajos (las excepciones no llegan al 6%). Este medio físico, identificado fundamentalmente con el desierto, la sequía, las tierras improductivas o los insectos, les sirve para explicar la pretendida falta de productividad con que interpretan las imágenes de hambre y miseria que constituyen el núcleo del estereotipo.

Por otra parte, la misma teoría explicativa decanta la asociación, prioritaria y sistemática, del T.M. con el continente Africano, llegando algunos alumnos a identificarlo exclusivamente con esta área y sirviendo a otros de modelo o prototipo de lo que consideran que es el T.M. Es, además, una imagen de Africa absolutamente homogeneizada, extraída de determinadas presentaciones televisivas de la situación de Somalia o Etiopía.

Todo ello complica y aumenta extraordinariamente las dificultades de los alumnos a la hora de identificar en el mapa las áreas del T.M., evidenciándose la enorme distorsión espacial que tienen del fenómeno. Domina con toda claridad la tendencia general a la minimización, tanto superficial como

poblacional, (lo que incumbe al 90% de los alumnos de Carcaixent y al 96% de la muestra de Valencia). Es revelador constatar que el grado de distorsión es menor cuando el alumno no trabaja sobre el mapa y simplemente trata de recordar porcentajes de tierras y gentes incluidos en el concepto de T.M., lo que demuestra que en este momento opera menos el razonamiento geográfico (desde el determinismo) y el alumno simplemente trata de reproducir datos cuantitativos al margen de sus creencias sobre las causas. A pesar de esta distorsión general, las confluencias entre los alumnos son claras:

- Casi la mitad del universo analizado circunscribe de forma exclusiva o muy dominante el T.M. con el continente africano.
- Más de una cuarta parte (27% en Carcaixent y 30% en Valencia) niegan que Centroamérica y Sudamérica tengan alguna relación con el T.M.
- El 41% de los alumnos de Carcaixent y el 39% de los de Valencia excluyen totalmente a Asia del T.M.

Por otra parte, la delimitación de zonas del T.M. dentro de cada continente se efectúa siempre con criterios relacionados con el determinismo geográfico (fundamentalmente con la creencia de que la línea del Ecuador ejerce de divisoria), aunque con dificultades para aplicar dicho criterio, pues no saben muy bien en qué consiste (Norte o Sur de la línea imaginaria, una franja centrada en el Ecuador, etc.). Este hecho llevará a al-

gunos alumnos a considerar a Australia como parte integrante del T.M. (9% en Carcaixent y 4% en Valencia).

(b) *El determinismo cultural.*

Otra constante asociada una y otra vez a la concepción del T.M. es la idea que el fenómeno se produce como consecuencia de la falta de evolución de algunos pueblos, que se quedan atrapados en un estadio evolutivo arcaico dentro del conjunto de la humanidad.

Abundan las representaciones de imágenes de poblados primitivos, el fuego, gentes con taparrabos, la caza de animales... También resultan frecuentes las asociaciones sistemáticas del T.M. con "arcaísmo", "atraso", "incultura", "tribus", "recolección", "Neolítico", etc. Los argumentos que se aducen para caracterizar, homogeneizar o buscar soluciones no hacen sino evidenciar su creencia de que la humanidad ha seguido una evolución lineal hacia el progreso (cuyo modelo es el desarrollo europeo y las distintas etapas de la historia de Occidente) del que se han descolgado determinadas zonas del planeta. Estas gentes, atrapadas en el Neolítico, en la Edad Media o en el momento previo a la industrialización parecen haber congelado el tiempo y permanecer en unas condiciones que los alumnos consideran propias de otras épocas.

A esta situación parecen haber contribuido, en su opinión, dos factores fundamentales:

- Las condiciones físicas del terreno*, que han dificultado el crecimiento (no sólo económico sino también

humano y cultural) y han significado una dura rémora para estos pueblos, impidiendo la evolución. Con ello se establece la relación pertinente entre el determinismo cultural y determinismo geográfico.

—*El funcionamiento del sistema social, que los alumnos comprenden desde planteamientos del darwinismo social.* La idea de que el pez gordo se come al chico se convierte en una especie de ley inmutable del desarrollo de las sociedades humanas desde los orígenes de la Historia.

Si la evolución de los distintos pueblos es diferente (unos van más rápidos hacia el progreso que otros; unos adelantan mientras que otros se quedan estancados), la resultante se considera lógica desde la teoría arriba enunciada: los más desarrollados se aprovechan de los otros y los ignoran o bien los dominan. Entendida así la Historia, divididas las culturas en inferiores y superiores, no sólo llega a admitirse como normal la existencia de la desigualdad (como algo consustancial con la propia dinámica social), sino que también se admite como normal la colonización y el imperialismo (en las escasas ocasiones en que se tienen en cuenta) y se llega a considerar la descolonización como el principio de una gran tragedia para los pueblos que se independizaban, ya que quedaron “abandonados a su suerte”, siendo, por tanto, “incapaces de avanzar”.

Todo ello no significa que los pocos alumnos que llegan a considerar estos factores no critiquen “los abusos” y se

lamenten de que las cosas fueran así. Sin embargo, aunque consideran que fue injusto, aceptan finalmente que tal es “la realidad” (como una especie de “ley de vida”), realidad que se presenta inmutable, puesto que se la contempla como parte integrante del propio ser humano.

Desde el esquematismo de la interpretación, no sólo se produce una jerarquía cultural, sino una verdadera *dicotomización de los dos mundos*: subdesarrollado / desarrollado, inferior / superior, que se presentan hasta tal extremo contrapuestos que no se admiten posibles relaciones ni interferencias. Así, por ejemplo, puesto que la tecnología se adscribe como logro exclusivo del mundo occidental y se la considera fundamento del progreso, necesariamente se niega su existencia en el T.M. y, cuando se admite (en un porcentaje escasísimo) se justifica utilizando mayoritariamente argumentos también relacionados con el determinismo cultural (la tecnología no produce los mismos efectos benéficos en el T.M. porque sus gentes son incapaces de hacer buen uso de ella).

Esta interpretación jerarquizada y dicotomizada del orden mundial se pone especialmente de manifiesto cuando los alumnos opinan sobre las culturas del T.M. Tanto los alumnos que reconocen no saber nada (en torno al 62% en Carcaixent y Valencia), como los que creen conocer algunas cosas, consideran que los pueblos del T.M. no tienen cultura o ésta es insignificante, escasa, inexistente, nula, pobre, arcaica, propia del Neolítico o

de cualquier otra etapa prehistórica. Cuando no se incurre en esta postura, se hace referencia a aspectos puntuales o anecdóticos, destacando especialmente lo que, según su criterio, manifiesta su supuesto primitivismo: creencias, supersticiones, etc. Las valoraciones positivas no llegan al 2% sobre el total de respuestas, evidenciando de este modo la congruencia de su esquema de comprensión de la realidad desde el determinismo cultural, así como revelando la existencia de planteamientos fuertemente etnocéntricos y descalificadores del "otro". Quizás ello contribuya a explicar que casi la cuarta parte de los alumnos investigados estén desinteresados en mejorar sus conocimientos sobre el T.M. y los que se muestran dispuestos a admitir un mayor tratamiento del tema en la institución escolar lo hagan interesados por algún aspecto puntual de su situación o por algún rasgo curioso de su cultura.

Por otra parte, la *convicción de que la "falta de cultura" es un factor primordial en la génesis del subdesarrollo* provoca que toda una serie de factores nombrados y simbolizados como causas añadidas del fomento del subdesarrollo (exceso de natalidad, guerras tribales, existencia de gobiernos dictatoriales...) se interpreten a la luz de esta teoría, considerándolas una derivación más de esa falta de evolución, no solamente técnica sino también humana y cultural.

De este modo, *el prejuicio cultural sirve para racionalizar y justificar la desigualdad, permitiendo explicar el*

*fenómeno sin aludir a factores de interdependencia mundial.* La consecuencia más evidente es la aceptación de la situación actual (aunque el estereotipo la presente en sus rasgos más dramáticos), puesto que, al explicarse desde factores exclusivamente internos, se produce una conformidad general de los individuos, puesto que se traslada "la culpa" al "otro", y, en última instancia, al destino. Todo ello permite mantener sin discusión el *status quo*, evita interrogantes sobre otras posibles explicaciones y facilita la tranquilidad de conciencia, además de introducir orden y un significado de "mayor dignidad" a la situación social actual.

#### (c) *El determinismo étnico.*

En el proceso de identificación del T.M. con un medio físico (fundamentalmente Africa) y con unas culturas poco desarrolladas, los alumnos establecen *asociaciones sistemáticas con la "raza" negra.*

Esta racialización del concepto T.M. (9) se hace evidente tanto en las representaciones icónicas como en las asociaciones de palabras, pero llega a ser especialmente patente cuando los alumnos utilizan el concepto de "raza" ("negros", "no blancos", "de piel oscura"... ) para definir las características del T.M. o señalar las analogías entre sus gentes. En este sentido, el comportamiento de los alumnos de Valencia es mucho más racializador que el de los alumnos de Carcaixent (con diferencias que van de 1 a 62 en algunas ocasiones).

Esta tendencia racializadora funciona como elemento de primer orden en el esquema dicotomizador entre los dos mundos, imaginados aislados y contrapuestos. Así, "negro" es fundamentalmente la antítesis de "blanco" y, puesto que "blanco" se asocia a un medio físico concreto (templado, occidente) y a una determinada cultura (la "nuestra", que se apropia en exclusividad y desde siempre el progreso y la modernidad); "negro" tiende a asociarse a todo lo contrario (zonas secas, ecuatoriales o tropicales; culturas sin evolucionar, "los otros").

En este sentido, estamos de acuerdo con los planteamientos de W. Allport (10), cuando insiste en el carácter de "anclaje visual" que tienen las diferencias biológicas, ya que la simplicidad de la "raza" proporciona una marca inmediata y visible de diferenciación y evita el esfuerzo de examinar la complejidad de condiciones (económicas, políticas, sociales y culturales) que intervienen en las relaciones de los grupos. De este modo, se acaba adscribiendo a la apariencia elementos absolutamente ajenos a la misma y se evita analizar las complejas razones sociales que determinan esas diferencias.

Por otra parte, no podemos pensar que este hecho responda únicamente a un principio de economía del pensamiento, pues, a través del proceso de racialización del T.M., se reifica la diferencia, considerándola arraigada en los caracteres biológicos de los seres humanos y, de este modo, se justifica porque parece naturalmente constituida (11).

### 1.3. La exclusión de los factores externos del marco teórico explicativo.

A nuestro juicio, el resultado más importante de la investigación, es poner en evidencia que dentro del esquema de interpretación del T.M., los alumnos excluyen la causalidad externa. El fenómeno del T.M. se contempla exclusivamente a partir de factores internos que tienen suficiente fuerza como para bloquear el camino hacia el desarrollo. Estos factores, a su vez, a través de un proceso de esquematización, se estereotipan, convirtiéndose en nuevos elementos definitorios de esa imagen simplificada y deformada de la realidad.

*Excluire la causalidad externa significa prescindir de toda relación de interdependencia (actual o del pasado) para la comprensión del T.M.* Así pues, las referencias a factores históricos están ausentes, lo mismo que cualquier alusión a la relación entre la existencia del T.M. y el funcionamiento de la economía internacional en la actualidad. Las excepciones a este tipo de interpretación son escasísimas:

- Sólo tres de los dibujos y comentarios realizados por los alumnos de Carcaixent (de los cuales sólo uno hace referencia a la Historia, señalando la colonización como una de las causas del T.M.) y ocho de los alumnos de Valencia (de los que cinco hacen referencia a la colonización o el imperialismo).
- Apenas un 0'1% del total del campo semántico evocado en el test



proyectivo de asociación de palabras en Carcaixent y el 0'4% en la muestra de Valencia.

-Sólo 2 alumnos en Carcaixent (el 0'7% de las expresiones utilizadas) caracterizan al T.M. haciendo alguna referencia histórica y apenas 6 alumnos de Valencia hacen referencias a causas externas para caracterizar el T.M., mientras que sólo otros 2 aluden a ellas al tratar de los problemas (1'5 y 0'5% de la muestra, respectivamente).

-Incluso cuando se les pregunta directamente sobre las causas históricas de la génesis de la desigualdad, aunque aumenta el porcentaje de alumnas y alumnos que citan determinados hechos históricos, los porcentajes resultan bajísimos (8'2% en Carcaixent y el 18'5% en Valencia). Además, incluso en este caso, al mezclar estos hechos históricos con argumentos propios del determinismo cultural y del darwinismo social, la causalidad externa se desdibuja (aunque en algunos casos se critica la explotación, en general, se tiende a admitir como normal, propia del devenir general de la Historia de la humanidad y consecuencia de una situación previa de desigualdad cultural), por lo que el peso de los factores internos se considera fundamental.

La inexistencia casi absoluta de establecimiento de relaciones de interdependencia mundial para comprender la realidad del T.M. y la exclusión general de factores externos en la interpretación causal del fenómeno

orienta la *utilización dominante del concepto de ayuda como única vía relacional entre los dos mundos*. Esto se pone en evidencia no sólo a través de las ausencias ya vistas (desconsideración de los factores históricos, exclusión de elementos referentes al funcionamiento de la economía internacional) sino también en algunas de las creencias que se constatan en sus trabajos con total contundencia. El hecho de que la mayoría de los alumnos nieguen la existencia de la deuda del T.M. o que la consideren meramente como "deuda moral por lo mucho que hacemos por ellos", no hace sino patentizar su concepción de dos mundos separados, dicotómicos, sin más relación que la del apoyo, la caridad o la protección que prestan los más desarrollados a los otros. De este modo, la discusión se puede centrar exclusivamente en si esta ayuda es suficiente o no, en si se es demasiado tacaño o se mantiene una actitud altruista, pero no se concibe que exista otra forma de relación .

Desde esta misma perspectiva, las soluciones pasan fundamentalmente por el incremento, mantenimiento o control de esa ayuda, o bien por la puesta en práctica de toda una serie de procesos de transformación de esa realidad, bien por parte de los países desarrollados (creando infraestructuras allí, transformando el medio físico, transfiriendo tecnología, etc.) o bien por parte de las propias gentes del T.M., una vez que hayan sido convenientemente enseñados por los países occidentales. En este último caso, proponen una transferencia

cultural, “civilizando” a esas gentes, “aportándoles nuestra cultura” (lo cual mejoraría, desde su óptica, el aprovechamiento de los recursos naturales, favoreciendo la resolución de conflictos e incluso evitaría el crecimiento desmesurado de la población).

Todo este discurso se basa en el pensamiento que los problemas del T.M. podrían resolverse con la asimilación de nuestra cultura por los “otros”. Desde sus esquemas de comprensión de la realidad (cargados de prejuicios derivados del determinismo cultural y étnico), el alumnado, en el fondo, está convencido de que los problemas del T.M. son fruto básicamente de su incultura, ya que los condicionamientos geográficos parecen tener solución con la “capacidad” occidental. Así pues, para una amplia proporción de alumnas y alumnos, *la solución pasa por un nuevo colonialismo cultural* (algunos llegan a proponer, una colonización territorial para que pueda llevarse a cabo de una manera más rápida y completa). No nos debe extrañar, por consiguiente, que desestimen factores históricos tales como el colonialismo y el imperialismo como causas del subdesarrollo o bien que estimen que la descolonización fue el origen de buena parte de los graves males que aquejan a esta parte de la población mundial. De este modo, por una parte, se excluye la causalidad externa y los procesos históricos relacionados con el tema y, por otra, aparecen los mismos argumentos legitimadores: “modernizarles”, “civilizarles”, “educarles”, “evitar su extinción”, pero proponiendo en

este caso la colonización cultural como la solución más apropiada y viable a su situación problemática.

Los alumnos que se desmarcan de este esquema son escasísimos, pues aunque hay 11 casos en los que se alude a la necesidad de algún cambio en la economía o en la política mundial para transformar esta realidad desigual, sólo 7 alumnos de la muestra de Valencia consideran algún elemento relevante y concreto relacionado con la interdependencia económica mundial. Los demás son, simplemente, comentarios con un enorme nivel de ambigüedad, referidos al deseo de que se modifique el darwinismo social constitutivo del funcionamiento general de la sociedad, pero apresurándose a decir que ésto es una utopía.

Las repercusiones a nivel cognitivo y conductual del panorama que acabamos de describir son enormes, puesto que al excluir los factores de causalidad externa se diluyen mucho las responsabilidades y el alumno adopta una postura caracterizada por:

–*El inmovilismo*, la apatía, la falta de participación en la transformación de la realidad, ya que entiende los hechos como fatalmente determinados. Condicionados por una geografía inhóspita, por el funcionamiento mecánico de un orden social en el que los pueblos “superiores” dominan o ignoran a los “inferiores”, por las propias “deficiencias culturales” de estos pueblos inferiores (aunque algunos se apresuren a decir que también son seres humanos), cual-

quier intento de cambio parece utópico.

—*El distanciamiento.* Al fin y al cabo, parece un problema de buena o mala suerte haber nacido en una u otra parte del mundo. El problema del T.M. nada tiene que ver, en su percepción, con la vida de los alumnos analizados, con la realidad que les envuelve. Así, sólo el 58'7% de la muestra de Carcaixent y el 57'4% de la de Valencia consideran que existe alguna relación entre la situación del T.M. y sus propias vidas (los demás lo niegan rotundamente), y esa relación la fundamentan exclusivamente en el concepto de ayuda, en los sentimientos de lástima que producen o bien en la aceptación de sus propias frustraciones, por comparación con otras situaciones mucho más duras.

Existe, además, sobre todo en los alumnos de Valencia, un claro esfuerzo por exculpar al mundo desarrollado de cualquier nexo causal con la situación del T.M. (se utiliza con profusión la frase “no somos culpables” u otras similares, y se insiste en los factores de causalidad interna para explicar la problemática). Sólo dos alumnos de Carcaixent y 7 de Valencia llegan a considerar algún aspecto de la trayectoria histórica al pensar acerca de la relación entre sus vidas y el T.M.; pero, al cosificar la Historia y trasladar la responsabilidad a los antepasados, difuminan mucho tal responsabilidad y evitan tratar tanto de las repercusiones a largo plazo de determinados hechos históricos como de la

pervivencia de factores y hechos que condicionan e incrementan la desigualdad en nuestros días.

Evidentemente, todo ello tiene repercusiones muy serias, tanto a la hora de conceptualizar el T.M. como respecto a las actitudes que desarrollan las alumnas y alumnos respecto a los distintos aspectos de la temática. Puesto que se descarta toda responsabilidad en la génesis del T.M. y toda relación con nuestra propia realidad, el alumnado, al margen de esa ayuda más o menos generosa (con frecuencia limitada a los que nos sobra) parece no estar dispuesto a aceptar ningún acercamiento mayor al “otro”. Se descarta cualquier tipo de compromiso mayor y la solidaridad se reduce a unos cuantos gestos o palabras bastante vacías. Esta actitud se hace especialmente ostensible en la postura adoptada ante la inmigración, ya que sólo un 43% de la muestra de Carcaixent (sólo un 28% si tenemos en consideración las distintas matizaciones y reparos planteados) y un 37% en Valencia (un 24% de forma decidida) estaría de acuerdo con el derecho de los emigrantes a buscar trabajo donde puedan encontrarlo y, por consiguiente, aceptarían la posibilidad de que vengan a España a intentarlo.

Esto no significa que los alumnos y alumnas, a la vez, no manifiesten sentimientos de compasión o lástima hacia “esas gentes”, o que no consideren la necesidad en abstracto de ofrecerles mayores ayudas en sus lugares de origen. Pero ello no les impide *negar mayoritariamente la aceptación de la convivencia con “el*

otro”, bien por miedo al desempleo y bien por considerar que tal corriente inmigratoria comportaría un incremento grave de la delincuencia y un aumento considerable del conflicto social (12). En este sentido, la postura y argumentos utilizados por una parte de los alumnos (8’2% en Carcaixent y el 14’8% en Valencia) llega a ser verdaderamente dura e insolidaria.

## ***2. El papel de la escuela en la formación, mantenimiento o refuerzo de estas concepciones sobre el Tercer Mundo.***

### *2.1. Introducción. La relevancia de la escuela en el proceso de socialización.*

Si consideramos la percepción que tienen los alumnos de cuales han sido sus principales fuentes de información sobre el tema, se confirma que la fuente dominante, señalada con insistencia como tal por los alumnos, son los medios de comunicación (el 82 % de los alumnos de Carcaixent y el 79 % de los de Valencia los señalan, ocupando siempre los primeros lugares en el orden de prioridad informativa). Sólo en segundo lugar, las alumnas y alumnos de la muestra reconocen el papel desarrollado por la escuela (43 en Carcaixent y el 57 % en Valencia), a la que siguen otras fuentes, como la familia, Iglesia, lecturas, amigos, etc., con un nivel de disparidad mayor entre los dos colectivos de alumnos analizados.

Esto significa que el elemento dominante en la formación de los esquemas de comprensión del T.M. es preferentemente la televisión, quedando la institución escolar en un segundo término. Aunque no tiene porque darse una correspondencia entre la percepción de los alumnos sobre cuales han sido sus fuentes informativas sobre el T.M. y el peso específico efectivo de cada una de estas fuentes, creemos que su percepción es esencialmente correcta. Las evidencias acerca de ello son constantes a lo largo de los diferentes trabajos (coincidencia de los países del T.M. más nombrados por los alumnos y los de presencia más frecuente en las noticiarios televisivos, utilización de imágenes de Somalia y Etiopía como “modelo” de lo que es el T.M., cita de países y ciudades de Europa Oriental como integrantes del T.M.) confirmando de este modo la opinión subjetiva de los alumnos sobre la incidencia del medio televisivo en la conformación de su pensamiento.

Este hecho (el predominio televisivo en el suministro de información sobre el T.M.) no sólo es capaz de mediatizar el tipo de información poseída, sino también los patrones de pensamiento que genera (13), ya que es una forma de comunicación unidireccional, que dificulta el desarrollo del espíritu crítico y favorece la sacralización de la imagen como espectáculo de la realidad. Además, el medio influye poderosamente sobre el tipo de valoración que se hace de la información presentada, pues la objetividad parece garantizada por la presencia de la cámara en el lugar donde se está produ-

ciendo la información que transmite, de manera que la imagen aparece con la dimensión de documento indiscutible.

Así, hemos podido comprobar cómo nuestros alumnos confunden “ver” con “conocer” y tener alguna noticia sobre algo con poseer una información de buena calidad sobre ello. Esto acaba teniendo una enorme importancia en la conceptualización de la realidad que hacen los alumnos y en la reproducción del orden social y cultural, puesto que les exime del esfuerzo de análisis y reflexión, obstaculizando su deseo de documentarse mejor, pues les genera la falsa ilusión de conocimiento (14).

Esta convicción de que la imagen es la “realidad”, les convierte en meros espectadores, incapaces de analizar críticamente la información. Para ellos, el conocimiento consiste simplemente en la absorción de una serie de datos. De este modo, se descarta el papel activo del individuo en la construcción del conocimiento, confundiendo la mera retención de algunos hechos o imágenes con la verdadera comprensión de los mismos. Los datos aportados por los alumnos de la muestra analizada son bien contundentes: frente al rechazo generalizado de la prensa escrita, confían, casi entusiásticamente, en la televisión, llegando a comentar la seducción morbosa que ejercen sobre muchos de ellos determinadas imágenes.

No es nuestra intención detenernos en desmenuzar las consecuencias que de todo ello se derivan. Simplemente pretendemos dejar constancia de la necesidad de que la escuela deje de ac-

tuar como si el alumno fuera una pizarra en blanco: puesto que las informaciones que consiguen fuera del aula son mucho más numerosas y potentes que las que obtienen de la institución escolar, está obligada a abordar las interpretaciones de la realidad con que llegan los alumnos al aula. Resulta más que evidente que los esquemas de comprensión del T.M. han sido adquiridos por los alumnos mayoritariamente fuera del recinto escolar; ésto significa que si la escuela continua sin considerar el conocimiento como un asunto de investigación, renunciando a la revisión de errores y estereotipos, se arriesga, como mínimo, a que cualquier otra información que suministre sea reinterpretada a la luz de las teorías explicativas ya elaboradas al margen de la escuela (15), bloqueando cualquier posibilidad de mejorar sustancialmente su madurez cognitiva.

Además, si comparamos las representaciones de los alumnos y alumnas de la muestra con los resultados obtenidos tanto del análisis de los libros de texto como de la investigación efectuada con los alumnos de Magisterio, se constatan correspondencias muy significativas, lo que nos obliga a pensar que la escuela ha tenido, también, un papel activo en el mantenimiento y refuerzo de estas concepciones. Esta correspondencia no se da tanto respecto a la cantidad de datos que manejan los alumnos o retienen y proponen los textos y los futuros maestros sino, sobre todo, en cuanto a las teorías que sirven para dar significado a estos datos, que acaban por configurar los esquemas de comprensión de la realidad.

Así pues, ya que la instrucción escolar tiene mucho que ver con esos procesos formativos (16), consideramos prioritario en nuestra investigación averiguar la función del currículum (su dimensión de reflejo de los valores y convicciones de los grupos dominantes en la sociedad, en su calidad de instrumento de socialización del individuo) (17). Ello no significa que entendamos la escuela como la institución encargada de la reproducción social (18) (puesto que, como plantea Apple, hay que ser cautos para evitar caer en la trampa de un reduccionismo economicista); simplemente, que resulta necesario averiguar y considerar las relaciones existentes entre la escuela y los intereses económicos, culturales y políticos (19). De este modo, al hacer visibles las relaciones entre las estructuras educativas y los procesos de estructuras de poder más amplias (economía y control social) podrá evitarse seguir contribuyendo de manera inconsciente al mantenimiento de las prioridades de los grupos sociales hegemónicos (20). Esta postura lleva implícita una concepción de la escuela desde una dimensión no únicamente reproductora, sino dotándola de una capacidad de generar hábitos de reflexión y de madurar significados. Nuestro trabajo empieza por ser una labor de diagnóstico de los mecanismos de reproducción que funcionan en el medio escolar (a partir del caso concreto de la temática del T.M.), para perseguir el objetivo de facilitar el diseño de prácticas contrahegemónicas (21).

## 2.2. *El papel del libro de texto en la configuración de un esquema comprensivo del T.M.*

Los ámbitos de estudio de los currícula son múltiples; sin embargo, hemos centrado nuestro estudio en el análisis de los libros de texto, pues, como plantea J. Gimeno Sacristán:

“Los currícula se concretan en materiales didácticos diversos, entre nosotros casi en exclusiva en los libros de texto, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum” (22).

El hecho de que los libros de texto ocupen un papel privilegiado en la estructura del funcionamiento escolar no parece, por otra parte, algo exclusivo de nuestra práctica académica, puesto que monopolizan y acaparan la mayor parte de los contenidos de conocimiento que se presentan a los alumnos para ser “estudiados” e incluso organizan la mayoría de las tareas escolares en otras muchas partes del mundo (23), hasta el extremo que el uso de dichos medios se considera inherente al propio ejercicio profesional (24) y acaban vertebrando toda la práctica pedagógica (25).

Así pues, a través de nuestra investigación, hemos pretendido averiguar en que medida las informaciones y tareas presentadas por los manuales se transmiten ciertos tipos de capital cultural de los que depende una sociedad industrial desigual, pero que necesita la cohesión y el consenso entre sus individuos para que acepten las diferencias existentes y se mantengan.

ga el *statu quo* (26). Del análisis del material analizado puede concluirse que los manuales utilizan toda una serie de estrategias (quizás parte de ellas de manera inconsciente) que contribuyen claramente al mantenimiento y refuerzo de los esquemas interpretativos del T.M. (gestados quizá ya con anterioridad en otros ámbitos de socialización) pero que, al adoptar un carácter académico y científico, no sólo corroboran sino que legitiman sus creencias. Estas estrategias consisten fundamentalmente en:

### *2.2.1. Evitar la discusión sobre los aspectos político-sociales.*

Uno de los principales problemas estriba en la consideración de la ciencia desde el paradigma positivista acaba convirtiéndose en el eje central que configura una determinada mentalidad respecto a la conceptualización de la realidad.

Al considerar la información ofrecida como una síntesis de la verdad, los contenidos no se problematizan sino que se presentan al estudio del alumno para que éste los incorpore sin más. Pero, además, puesto que se priorizan los hechos, datos y definiciones, como informaciones pretendidamente objetivas, los aspectos político-sociales tienen escasa cabida, precisamente por ser considerados más subjetivos.

Por otra parte, dado que el objetivo de la enseñanza consiste en que los alumnos "aprendan" estos datos, y se participa de una concepción del apren-

dizaje por asociación, las actividades escolares se convierten en meros ejercicios de reproducción de la información dada. De este modo, se transforman las tareas escolares en prácticas de repetición y refuerzo (casi siempre con planteamientos muy cercanos al conductismo).

Tanto desde los contenidos que se proponen como desde las tareas escolares con que se organiza la actividad escolar, se evita sistemáticamente la reflexión y la discusión de la información presentada. Incluso cuando se introducen tareas aparentemente más creativas y propicias al debate, se impide la verdadera discusión, puesto que se olvida orientarlas convenientemente y facilitar a los alumnos los materiales y recursos adecuados para que puedan ser llevadas a cabo con sentido. De este modo, se acaban repitiendo los datos incluidos en el texto o utilizando el pensamiento vulgar en la interpretación, pero sin que ambos sean cuestionados ni discutidos en el desarrollo de la actividad.

Teniendo como marco de referencia todo lo dicho hasta aquí, las *fórmulas utilizadas para eludir el tratamiento de los aspectos político-sociales en los temas de Geografía e Historia* son múltiples (no siempre consisten en la pura supresión del tratamiento de este tipo de información). Tal tipo de objetivo se consigue también a través de otro tipo de estrategias que tienen como resultado la exclusión de la dimensión político-social de los esquemas de pensamiento del alumno:

(a) *Excluyendo, de manera selectiva, los temas más problemáticos.*

Se trata de evitar aquellos aspectos que se prestan con mayor facilidad a ser abordados desde la dimensión político-social. Así, por ejemplo:

- Se evita tratar temas como la emigración extranjera, simplemente escamoteando su existencia ("Podemos afirmar que a partir de los años 80 los movimientos migratorios han disminuido casi en su totalidad", texto de 6º, ed. Vicens, p. 135).
- Se impide tratar asuntos como la desertización, en especial en áreas del T.M., dando el asunto como resuelto desde la conciencia general de la población de la sociedad actual (texto de 6º, ed. Santillana, p. 49).
- Se evita el tratamiento del neocolonialismo y los intereses económicos y políticos de las potencias occidentales cuando se trata de explicar, al menos en parte, la problemática específica de los países del T.M.

(b) *Simplificando los términos con que se abordan los problemas.*

Así, se establecen relaciones de causalidad binarias o simples, en las que los aspectos político-sociales quedan excluidos. A modo de ejemplo, se considera:

- Que la superpoblación es fruto simplemente del desequilibrio entre población y recursos.
- Que la emigración de las gentes del T.M. se produce como consecuencia de grandes sequías...

Este tipo de simplificaciones tiene efectos muy importantes en la conformación de las teorías de los alumnos sobre la génesis del T.M. porque induce claramente al *desarrollo de esquemas interpretativos deterministas*:

\* Desde el *determinismo geográfico*, por ejemplo:

- Planteando la distribución de la población en función de las áreas climáticas.
- Contemplando la distribución de la agricultura mundial según las distintas zonas climáticas (texto de 6º, ed. Vicens, p. 54).
- Explicando el subdesarrollo en base a las dificultades climáticas (texto de 7º, ed. Vicens, pp. 102 y 151; así como ed. Anaya, pp. 48 y 58).

\* Desde el *determinismo cultural y/o étnico*:

- Planteando la diferencia entre desarrollo y subdesarrollo desde la dicotomía simplista y permanente (economía "racional", "comercial", "excedentaria", "rentable", o "productiva" frente a otra "arcaica", "primitiva", "tradicional", "rudimentaria" o "de subsistencia" (texto de 7º, ed. Anaya, pp. 58, 59, 61, 72; ed. Vicens, pp. 136, 140, 142, 161).
- Induciendo a la comprensión del subdesarrollo como consecuencia exclusiva de la explosión demográfica (texto de 7º, ed. Vicens, pp. 49, 134; ed. Anaya, pp. 30, 58, 70, 72).



–Reduciendo la situación del T.M. en los últimos años a un listado de guerras y conflictos que resultan incomprensibles desde la parca información ofrecida, por lo que tienden a entenderse desde la “incapacidad” de estas gentes para resolver los conflictos adecuadamente y gobernarse por sí mismos.

–Propiciando un proceso de racialización en el tratamiento de las diferencias entre los seres humanos. Así, se recurre a la elaboración de agrupaciones aleatorias en base a diferencias fenotípicas como el color de la piel, tipo de pelo, labios, etc, para llevar a cabo clasificaciones de los seres humanos (27). Dado que éstas se realizan sistemáticamente en cada continente y se asocian con elementos geográficos y culturales, la alumna o el alumno acaban realizando identificaciones inadmisibles que contribuyen al establecimiento de vínculos entre las teorías explicativas propias del determinismo cultural y las del determinismo étnico. Todo ello puede tener consecuencias insospechadas de cara al mantenimiento del *statu quo* racial-racista de nuestra sociedad (28).

El problema es siempre el mismo, dado que el manual establece la relación binaria y no ofrece otros elementos de análisis, parece que la única variable para la comprensión de la realidad sea la ofrecida (clima, “primitivismo”, “incultura”...) y de este modo se convierte en el factor determinante en la comprensión del

fenómeno. Dado que estos factores se repiten una y otra vez, adquieren consistencia como factores explicativos de rango general, pasando a conformar verdaderas teorías explicativas.

(c) *Fragmentando la información.*

Cuando se introducen datos que pudieran matizar, ampliar o discutir interpretaciones demasiado simples, éstos aparecen descontextualizados y resulta demasiado difícil para los alumnos establecer las relaciones pertinentes que pudieran modificar los esquemas interpretativos ya adquiridos.

Esta fragmentación es tanto física (dispersa en temas y epígrafes distintos) como formal (cuando aparece un nuevo aspecto se evita el establecimiento de las interrelaciones pertinentes con lo anteriormente dicho y se aborda el tema desde un aspecto distinto, a veces incluso contrapuesto, como si la información dada previamente no existiera). Las conclusiones a que puede llegarse son siempre parciales y simplificadoras, dominando aquellas que se utilizan con mayor reiteración y concreción. Así, por ejemplo:

–El precio de las materias primas como factor, explicativo de la pobreza del T.M. es normalmente desconsiderado; y cuando aparece lo hace de forma descontextualizada y sepultado entre numerosas informaciones tendiéndose a una interpretación del problema desde variables exclusivamente internas.

–El envejecimiento de la población de los países desarrollados, como variable en la comprensión de los procesos migratorios, es desestimada, afirmándose que si un país quiere protegerse del desempleo tiene que prohibirla. Sin embargo, aparece descontextualizada como información relativa a la evolución de la población europea.

*(d) Utilizando términos demasiado abstractos o ambiguos, cuyo significado se hace incomprensible.*

Estos datos, aunque lleguen a memorizarse, son desestimados a la hora de conformar teorías explicativas. Para su configuración, el alumnado sólo puede utilizar aquellas informaciones más claras y concretas, capaces de dar una cierta coherencia a la interpretación.

Por ejemplo, cuando se habla de “debilidad económica”, “falta de puestos de trabajo”, “intereses económicos internacionales”, “dependencia tecnológica del exterior”, etc., puesto que no se les explica su significado, ni las causas que lo han producido, el alumnado no puede captar su relevancia dentro de una maraña de información. De este modo, este tipo de datos acaban siendo interpretados como factores internos, ya que al no tener suficiente información para interpretarlos desde otra dimensión, llegan a incorporarlos a sus esquemas de conocimiento a partir de teorías interpretativas más recurrentes y asentadas en sus mentes, como claves de interpretación de la realidad.

*(e) Utilizando eufemismos para desviar y desvirtuar la interpretación, orientándola hacia explicaciones poco “conflictivas”.*

Se trata de exponer informaciones de manera que la dimensión político-social esté ausente. Como muestra, valgan los siguientes ejemplos:

–“Europa se encontró en el Nuevo Continente un lugar que permitía la libre expansión demográfica, económica, cultural y religiosa” (texto de 6º, ed. Santillana, p. 41).

–Utilizando el término “zonas pesqueras recientes” para señalar las zonas de pesca del T.M., o “bancos pesqueros canario-saharauis” para nombrar los bancos de pesca de la costa occidental africana.

–Tratar a las colonias como territorios “administrados” por otros países, afirmar que la “segregación racial” es la expresión empleada para indicar los problemas que suscita la convivencia interracial...

–Hablar del “encuentro” con los pueblos colonizados...

*(f) Describiendo situaciones de hecho, pero sin abordar las causas que las han producido.*

El alumnado, para comprenderlas (si no se limita a memorizarlas) se ve forzado a adoptar dos posturas:

–Interpretar las consecuencias como causas.

–Considerar como un sinsentido la situación del T.M., fruto de la sinrazón de la población de estas

áreas (si se describe el éxodo rural hacia las grandes ciudades del T.M. sin explicar sus causas, las alumnas y alumnos es fácil que concluyan que “están locos” todos los campesinos que abandonan el campo para vivir en tales condiciones de miseria, o bien que una de las causas del subdesarrollo es el éxodo rural).

*(g) Presentando la información dentro de un campo semántico que oriente la interpretación hacia aspectos distintos, ajenos a la dimensión política o social.*

Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se incluye como causa de la pobreza de los campesinos del T.M. el bajo precio de los productos, pero rápidamente se rodea esta información de consideraciones sobre el empleo de técnicas rudimentarias, rendimientos escasos, contexto equiparable al Neolítico..., con lo que se acaba inclinando la balanza hacia una interpretación basada en la falta de desarrollo técnico (por tanto, en relación con una presumible falta de calidad).

Es, también, lo que sucede cuando se relaciona directamente descolonización con T.M., propiciando una asociación causa-efecto, en la que no se analiza el propio proceso descolonizador y, por consiguiente, tiende a interpretarse desde la linealidad cronológica de los acontecimientos, como si el T.M. fuera consecuencia de la independencia de estos de sus respectivas metrópolis.

En suma, las consecuencias de evitar sistemáticamente la discusión sobre los aspectos político-sociales son realmente graves, puesto que impiden que puedan establecerse relaciones entre los distintos ámbitos del mundo social y, puesto que los distintos niveles (político, económico, social, científico, técnico, ideológico, cultural y geográfico) están conectados y entre ellos existen importantes grados de relación, eliminar del discurso elementos claves de interpretación implica distorsionar o impedir que dicha interpretación pueda realizarse de manera adecuada.

### *2.2.2. Eludir la interdependencia mundial como procedimiento explicativo de primer orden en la comprensión del orden social.*

Se trata de otro elemento grave, puesto que esta noción constituye un requisito indispensable para comprender los hechos sociales, ya que forma parte de su lógica explicativa, su exclusión conduce necesariamente a interpretaciones endógenas, reduccionistas y, con frecuencia, deterministas.

El grado de distorsión que engendra esta carencia resulta decisivo en la creación de estereotipos, puesto que impide abordar los problemas desde su dimensión global. La falta de establecimiento de relaciones entre los diversos ámbitos geográficos estimula que el alumno desconsidere sistemáticamente las implicaciones directas o indirectas que tienen determinados

hechos en otras zonas y vaya conformando unos esquemas de interpretación de la realidad en los que la causalidad externa no tiene cabida.

Las fórmulas empleadas para evitar las relaciones de interdependencia mundial en las explicaciones son diversas, fundamentalmente proponer la comprensión de un fenómeno enfrentándolo al que se supone su contrario. Esta técnica comparativista elude el verdadero análisis causal y obliga a un tipo de interpretación derivada de la confrontación de variables presentadas como antitéticas. De este modo, las diferencias existentes acaban convirtiéndose en las causas que explican los conceptos enfrentados. Esta técnica (pretendidamente didáctica) es especialmente perniciosa en la comprensión del fenómeno T.M., puesto que significa que los alumnos lo conceptualizan a partir de la dicotomización sistemática entre desarrollo / subdesarrollo, como dos fenómenos aislados, sin ningún tipo de relación entre ambos. De la contraposición de elementos descriptivos de las dos realidades enfrentadas se pretende que los alumnos saquen los rasgos característicos de cada una de ellas. Sin embargo, el procedimiento es perverso puesto que el alumnado no sólo extrae en este proceso los rasgos considerados característicos, sino que acaban interpretando éstos como causas de la génesis de los mismos.

Las derivaciones que todo ello comporta son tremendamente negativas, pues alteran gravemente la comprensión de los fenómenos desde la globalidad, orientando la interpre-

tación hacia factores causales endógenos contrapuestos antitéticamente a los que constituyen los rasgos del contrario. La estrategia dicotomizadora se muestra así extraordinariamente efectiva, ya que no sólo aísla la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista geográfico, sino que los interpreta desde el aislamiento y, por tanto, provoca un alejamiento psicológico, exento de responsabilidades, sobre aquellos aspectos de la "realidad del otro" más problemáticos.

Las repercusiones de todo ello en la comprensión del mundo social van más allá de una retahíla de errores conceptuales en los esquemas de pensamiento del alumno, puesto que todo ello tiene una incidencia fundamental en la conformación del pensamiento sobre el "nosotros" y "los otros", que no se ven desde la necesaria interrelación y solidaridad (por interdependientes) sino desde la separación y el alejamiento (por la confrontación y el contraste). La influencia de este tipo de interpretaciones en las actitudes puede ser enorme y sus derivaciones pueden llevar incluso a determinadas conductas xenófobas y racistas.

Esta estrategia, presente en todo el discurso, tanto en los temas de Geografía como de Historia, se hace especialmente evidente en el estudio de los continentes, en los manuales de séptimo. La dicotomización de realidades enfrentadas es permanente: América anglosajona / Iberoamérica; Argelia / Japón..., donde la información se presenta desde la diferencia en cuanto a población, "raza", compo-

ción de la población activa..., evitando siempre establecer cualquier tipo de relación entre ambas. La conceptualización de estas realidades como mundos diferentes, dicotómicos, y sin relación alguna, potencia el desarrollo de esquemas de comprensión desde claves de causalidad exclusivamente interna y convierte a las características definitorias de esas realidades contrapuestas en elementos explicativos endógenos.

Puesto que de la descripción de la diferencia sale la propia conceptualización del significado de “desarrollo / subdesarrollo”, éste último acaba siendo exclusivamente una imagen contrapuesta de aquel, llegándose a una interpretación de la diversidad simplificador y reduccionista, dentro del más puro etnocentrismo, que acaba orientando interpretaciones desde los esquemas del determinismo geográfico, cultural y étnico.

### *2.2.3. Excluir la comprensión de la Historia como un proceso continuo.*

Esto significa que los temas, tanto geográficos como históricos, se explican como si para su comprensión no hubiera que remontarse más allá del tratamiento de los hechos que suceden en un momento dado. La búsqueda de antecedentes históricos se soslaya con demasiada frecuencia, lo que conlleva interpretaciones en las que el sentido de continuidad entre el pasado y el presente (que implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo y una

comprensión de la sociedad como un proceso) están ausentes. Los hechos, situaciones o fenómenos se explican como si en realidad fueran estáticos, mediante la siguiente estrategia:

*(a) Planteando los temas con cortes temporales que eviten el establecimiento de relaciones de causalidad a largo plazo.*

La fragmentación temporal se acompaña de una formulación temática diferente y se soslaya el establecimiento de las relaciones y correspondencias pertinentes (por ejemplo, explicando la Revolución Industrial sin relación alguna con el proceso colonizador precedente).

*(b) Utilizando la Historia en el discurso, pero con enormes saltos temporales que rompen la evolución lógica del proceso.*

De esta manera, siguiendo la linealidad del argumento, se derivan conclusiones improcedentes que quedan así justificadas (presumiblemente) desde la causalidad a largo plazo o la comparación histórica (por ejemplo, se narra la evolución de la agricultura desde el Neolítico, pero llevando a cabo un salto desde este período a la Revolución Industrial, para concluir que los países que no han mecanizado el campo (Africa o Asia) están “todavía” en aquella etapa (p.e. texto de 6º, ed. Anaya, p. 61).

Este tipo de estrategias esconde una interpretación etnocéntrica y lineal del desarrollo de la humanidad, y conduce a interpretaciones propias del determinismo cultural, puesto que

concibe la evolución como un proceso idéntico para todas las culturas, siguiendo el modelo occidental. Todo lo que no se ajuste a este modelo y ritmo se considera “retrasado” y, por consiguiente, el concepto de “desarrollo” acaba respondiendo al grado en que una sociedad se ajusta al modelo por antonomasia. De este esquema se pasa a la conceptualización de pueblos o culturas más o menos “capaces” de desarrollarse y por consiguiente superiores o inferiores (“En las selvas ecuatoriales viven todavía pueblos en estado de civilización parecida a la de las tribus de la Edad de Piedra”; texto de 7º, ed. Santillana, p. 52).

#### *2.2.4. Potenciar la conceptualización de la evolución histórica desde los esquemas interpretativos del darwinismo social.*

Como resume Montserrat Moreno:

“Leer un libro de texto de historia de primaria o secundaria de cabotaje es ver desfilar ante nuestros ojos el mayor carrusel de guerras, héroes y mitos que puedan reunirse en un sólo volumen (...) El mensaje subliminal que se transmite es el de que el mejor es el más fuerte y lo que importa es ganar a costa de lo que sea, aun de la propia vida” (29)

Si esto es así, en la presentación de cada una de las etapas de la Historia, se agudiza todavía más en las interpretaciones que se realizan del expansionismo y del dominio colonial europeo de los siglos XVI, XVII y

especialmente del XIX. Así, el dominio territorial, la explotación y la colonización cultural se interpretan en términos de “capacidad”. No serían más que la demostración palpable de la superioridad de unos respecto a “los otros”. Por otra parte, puesto que respondería una “necesidad” de los pueblos más desarrollados para mantener e incrementar su crecimiento, no sólo quedaría justificada la dominación sino que impediría que ésta pudiera relacionarse como causa del subdesarrollo de los pueblos dominados, puesto que se subraya que entonces “los otros ya eran inferiores”.

De este modo, presentando el dominio como “natural” y consubstancial al funcionamiento de la Historia social y admitiendo la existencia de culturas superiores e inferiores, no sólo se legitiman determinados acontecimientos históricos, sino que se promueve su aceptación como algo inevitable. Para mantener este esquema y reforzar los términos del discurso, se utilizan diferentes fórmulas, básicamente:

(a) *Recurrir a planteamientos que ignoran, minimizan o reducen la presencia de “los otros”, pasando por alto deliberadamente su propia historia y cultura, reduciéndolos a términos homogeneizadores (“indígenas”, “indios”, “negros”...), con frecuencia fuertemente racializados, que acaban negando su propia identidad, reinterpretándola en función del “nosotros”: “esclavos”, “mano de obra”, “consumidores”, “exportadores de materias primas”... De este modo, se patentiza la insignificancia del “otro” y*

se evidencia su inferioridad.

(b) *Emplear planteamientos que magnifican la importancia de los logros del mundo desarrollado.* Ello se logra:

- priorizando y describiendo los avances de la técnica y la ciencia como base para el desarrollo de la humanidad;
- priorizando fundamentalmente la importancia de la industria y quitando valor a los otros sectores económicos (minería, fuentes de energía, producción de materias primas) que se consideran sólo en función de la actividad industrial;
- presentando el comercio como una actividad fundamentalmente desarrollada por Europa a través de las distintas etapas históricas.

De este modo, se resalta la superioridad europea / occidental y su preponderancia respecto al resto del mundo.

(c) *Planteando cuestiones como si fueran universales,* cuando en realidad se refieren exclusivamente al mundo desarrollado. El alumnado, en este caso, tiene dos opciones:

- entender que sólo afectan al mundo desarrollado, con lo que se minimiza la presencia del T.M., haciéndolo invisible en el discurso y considerando que no se hace referencia al mismo por irrelevante (p.e. se explica la revolución demográfica del siglo XIX como si fuera universal);
- reducir la dimensión universal al mundo desarrollado, “el resto” simplemente se desconsidera.

En cualquier caso, el resultado es el mismo, pues lo que se consigue es que el alumno considere que lo verdaderamente importante es lo que sucede en Occidente o contemplado desde la perspectiva occidental. El resto tiene poco peso y escasa significabilidad a nivel mundial, por lo que puede ignorarse.

La importancia de estos tres planteamientos descritos en el plano cognitivo va mucho más allá de una interpretación deformada de la Historia. Significa que estos esquemas pueden ser trasladados a la comprensión general del orden social y pervertir gravemente la concepción de su funcionamiento.

Estos mensajes llevan implícito que la jerarquía y la desigualdad son connaturales con el ser humano y con las sociedades y, por tanto, constantes a través de la Historia. Además, esa desigualdad es la que justifica el dominio de unos sobre otros (hasta el extremo de que la Historia se convierte, en buena parte, en una relación de las distintas dominaciones), por lo que éste se presenta como algo “lógico”. El discurso histórico propone, de este modo, que las cosas siempre han sido así y que, por tanto, siempre serán de esta manera. Si el alumno transfiere estas ideas a la comprensión de la realidad (ideas reforzadas a través de otros mensajes y otras vías de socialización), el resultado no es sino un pensamiento fatalista y pesimista respecto las posibilidades de transformación de la sociedad. Cualquier acción en sentido contrario a “las leyes” del esquema parece quimera,

por lo que primará el conformismo con el orden establecido sobre el compromiso, la aceptación frente al cambio.

En resumen, a través de los currícula escolares de Geografía e Historia, se facilita una interpretación del T.M. simplificadora, reduccionista y deformada, en la que los factores de causalidad externa se hacen invisibles. Todo ello no es sino la resultante de una serie de propuestas de conocimiento en las que, como hemos visto:

—Se evita la discusión sobre los aspectos políticos y sociales en la comprensión de los hechos sociales.

—Se elude la interdependencia mundial como procedimiento explicativo de primer orden para entender los fenómenos sociales desde la globalidad.

—Se excluyen los conceptos de evolución, cambio y continuidad histórica para poder comprender las relaciones de causalidad temporal.

—Se potencia la conceptualización de la evolución histórica desde los esquemas interpretativos del darwinismo social.

Ignorando el establecimiento de relaciones entre los distintos ámbitos de la realidad social, entre los distintos ámbitos geográficos y entre los distintos tiempos, se distorsiona la comprensión de todo el entramado causal de la Historia y la Geografía. Así, se potencia el pensamiento descriptivo frente al explicativo y se orienta este último hacia interpretaciones deterministas de la realidad. Con todo ello, no podemos sino con-

cluir que el problema no reside exclusivamente en que la escuela no revise el conocimiento vulgar con el que llegan los alumnos a las aulas y, por tanto, permita que persistan las deformaciones interpretativas propias de la ideología dominante. Además, *el sistema escolar tiene un papel activo en el refuerzo de esas teorías explicativas deformadas, puesto que a través de los conocimientos que imparte y de la organización de las tareas con que organiza la actividad escolar, les da mayor coherencia y legitimación* (30).

### *2.3. El pensamiento del profesor. El mantenimiento de patrones de comprensión de la realidad estereotipados.*

Aunque los resultados de numerosas investigaciones (31) demuestran que los libros de texto son el apoyo fundamental de los profesores, hasta convertirse en guía indiscutible de su trabajo en el aula, resulta evidente que el pensamiento del profesor es un elemento de primera magnitud de cara a las orientaciones, matizaciones, etc., que realiza en su práctica docente, máxime en una temática como la que nos ocupa. Es decir, si reconocemos el currículum como algo que se configura en la práctica, necesitamos analizar no sólo los materiales que la vertebran sino también los agentes activos en ese proceso. Por tanto, el profesor, sus propias representaciones sobre el funcio-



namiento del orden social y sus esquemas de comprensión del tema son un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso (32). Como manifiesta Gimeno Sacristán:

“Si el currículum expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuesto desde fuera, esa capacidad de modelación que tienen los profesores es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente y si se estimula como mecanismo contrahegemónico” (33).

En nuestra investigación, no hemos pretendido el análisis del pensamiento de los profesores de los alumnos de la muestra, ya que desbordaba nuestras posibilidades y los límites de nuestro trabajo. Sin embargo, hemos creído necesario un cierto acercamiento al tema a través de la investigación sobre las representaciones de los alumnos de Tercer curso de Magisterio de Ciencias Humanas de la Universidad de Valencia (34). Los resultados no hacen sino confirmar los siguientes rasgos:

*(a) Que no existen diferencias substanciales respecto a los resultados obtenidos con los alumnos de Primero de B.U.P.*

Sus interpretaciones en la génesis del T.M., su conceptualización del fenómeno, la crudeza de los rasgos del estereotipo, etc. difieren escasamente de los constatados al finalizar la escolaridad obligatoria. Esto no significa que no dispongan y utilicen más datos, que los porcentajes en la conceptualización de los hechos históricos no sean diferentes... Sin embargo, la in-

terpretación que hacen de los mismos tiene enormes confluencias con las teorías interpretativas detectadas y analizadas en los alumnos de la primer a muestra. Las matizaciones que tendríamos que hacer entre los resultados de ambos grupos son numerosas, pero el núcleo del esquema de interpretación permanece inalterable:

- dominio del pensamiento descriptivo sobre el analítico;
- pervivencia de un marco teórico explicativo fundamentalmente construido por teorías del determinismo geográfico, cultural y étnico;
- exclusión o minimización en este marco teórico de los factores de causalidad externa;
- mantenimiento de esquemas de funcionamiento histórico-social basados en el darwinismo social.

Estos hechos evidencian la persistencia y estabilidad de las concepciones sobre el mundo social, cuando, una vez constituidas, no se planifican actividades para promover la reflexión y el cambio. Los conocimientos posteriores se han construido sobre esquemas distorsionados que no han sido modificados, bien por no haberse generado conflictos cognitivos de relevancia o porque aunque éstos se hayan propuesto, la alumna o el alumno han rechazado la reestructuración de su pensamiento, precisamente por la fuerza con que estaban ya arraigados y estructurados los pilares del esquema (35) y por la dimensión estereotipada que habían adquirido. Así, se ha llevado a cabo un proceso

sumativo de nuevos datos, pero no se han sustituido las teorías sustentantes, produciéndose una extraña síntesis en la que se mantienen determinados patrones de comprensión de la realidad al lado de las nuevas informaciones. De este modo, se demuestra la incapacidad del currículum escolar posterior (Instituto, Escuela de Formación del Profesorado) para mejorar substancialmente la comprensión del T.M., ya que persisten la mayoría de los problemas que hemos visto al analizar los textos de la escolaridad obligatoria.

*(b) No parece lógico que los maestros en activo tengan mayoritariamente mejores conocimientos sobre el tema y una mayor capacidad crítica y de acción, ya que, como afirma Dale (36):*

—Las fuentes de su conocimiento y la retórica profesional explícita del profesor están decisivamente influenciadas por la cultura dominante.

—Las condiciones materiales de su trabajo son más decisivas a la hora de determinar lo que lleva a la práctica que su propia retórica profesional.

Del mismo modo, Giltin expresa su convencimiento en el papel de gestores de su práctica más que el de diseñadores de su acción en el aula:

“Las estructuras escolares han contribuido a crear y mantener una experiencia alienada en el trabajo de los profesores. Y ello es así porque el instrumento que utilizan para modelar la experiencia edu-

cativa para los estudiantes, el currículum, no les pertenece. Más bien gestionan un currículum cuyas metas y fines están en su mayor parte determinados por otros. La enseñanza como gestión del currículum desprofesionaliza a los profesores y les reclama la competencia necesaria para hacer que sus alumnos se dirijan de forma efectiva a lo largo de una ruta predeterminada” (37).

Así pues, aunque el profesor tiene siempre la capacidad de modelación y reinterpretación de los currícula en función de sus propios constructos personales, si sus conocimientos tienen serias deficiencias, si sus significados están teñidos socialmente, si su papel profesional se reduce a ser mero gestor de los currícula (estructurados esencialmente a través de los libros de texto) su papel de mediador contará con serias limitaciones (38).

Todo esto nos obliga a reflexionar no sólo sobre el papel de la escuela en el desarrollo de determinadas concepciones del mundo social, sino también en el papel del sistema educativo en general en la reproducción del orden social:

“El profesor pasa sin proceso de ruptura (...) desde la experiencia pasiva como alumno al comportamiento activo como profesor, sin plantearse, en muchos casos, el significado educativo social y epistemológico del conocimiento que transmite o hace aprender a sus alumnos. Pasa de alumno receptor a consumidor acrítico de materiales

didácticos y a transmisor con sus alumnos. Son tres papeles entre los que seguro se da una cierta continuidad” (39).

La mejora de la enseñanza no puede, pues, llevarse a cabo sin la profesionalización del profesor y el perfeccionamiento de éste no puede llevarse a cabo sin que se convierta en un investigador de su propia práctica, revisando sus propios conocimientos y sus propias creencias y utilizando el currículum como instrumento de transformación de la acción educativa y esto en cualquier nivel educativo. Como afirma Stenhouse:

“Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica” (40).

Sólo éste puede ser el principio para acabar consiguiendo un cierto cambio.

### **3. Consideraciones finales.**

Nuestro objetivo en el desarrollo de la investigación era poder ofrecer a los profesionales de la enseñanza un trabajo de diagnosis sobre las concepciones del T.M. que tienen los alumnos al acabar la escolaridad obligatoria. Los resultados obtenidos, así como los ejercicios de lectura

crítica de los textos escolares y la deducciones que puedan extraerse de las deficiencias en el pensamiento de los futuros profesores pretende ser un punto de partida para la reflexión colectiva sobre el funcionamiento del sistema escolar y su papel en el mantenimiento de esquemas cognitivos que favorecen la pervivencia de la desigualdad en el mundo.

No ha sido nuestra intención hacer una crítica de los maestros ni de los autores de los libros de texto. A buen seguro que sus intenciones poco tienen que ver con los resultados que se desprenden de nuestro análisis. Sin embargo, resulta acuciante la revisión crítica de los materiales curriculares y tareas escolares, así como de los estereotipos y prejuicios que tiñen los esquemas de comprensión del mundo social que poseen tanto el profesorado como el alumnado.

Nuestra investigación es simplemente una aportación más en este necesario trabajo de diagnosis. Puede ser un punto de reflexión, pero no puede sustituir el análisis crítico *in situ* por parte de cada profesional que considere la acción educativa asociada a los lenguajes de la crítica y la posibilidad de transformación social. Desde esta postura, podremos ir desplazándonos, como señala Freire, desde el discurso centrado en la reproducción al lenguaje de la posibilidad y el compromiso (41).

A partir de la reflexión sobre la práctica, se pueden proporcionar a los alumnos “las herramientas críticas que van a necesitar para comprender y dismantelar la racionalización cró-

nica de determinadas prácticas sociales nocivas, al tiempo que asimilan el conocimiento y las habilidades necesarias para replantear el proyecto de liberación humana" (42). Esto significa concebir la escuela como un lugar donde el alumnado pueda cuestionar los conocimientos, actitudes y comportamientos que considera "naturales" o "de sentido común", para poder reconstruir el conocimiento en base a nuevas informaciones más contrastadas. Esto requiere también un tipo de aprendizaje que enfatice más la creación de valores que la conservación de los existentes.

Preparar las nuevas generaciones para la vida en un mundo cada vez más complejo no puede realizarse a través de procedimientos reduccionistas que, mediante simplificaciones exageradas, promuevan la desvalorización de más de tres cuartas partes de la Humanidad y estimulen la génesis de prejuicios y el desarrollo de conductas insolidarias e intolerantes. La comprensión no resulta más difícil cuando se amplía el contexto; sólo a través del establecimiento de verdaderas interrelaciones entre los distintos ámbitos de la realidad social y la consideración de la interdependencia mundial podemos acercarnos a la comprensión de la realidad. No hay justificación didáctica para el olvido de los contextos; sin éstos no hay aprendizaje porque no hay significado y no se puede poner en funcionamiento la memoria significativa de las personas.

Por otra parte, los problemas que tiene planteados la Humanidad son tan graves que ignorarlos y no facilitar

un acercamiento a su comprensión es un acto de irresponsabilidad social muy serio. No podemos exponernos a un aprendizaje por shock porque, como plantea Botkin, "la problemática mundial introduce, cuando menos, un nuevo riesgo: la posibilidad de que el shock sea fatal" (43). Sólo un aprendizaje participativo y anticipador permitirá reformular los problemas y capacitará a los individuos a formular juicios con mayor sentido y actuar con una mayor autonomía personal. Además, no podemos olvidar que la redistribución, imprescindible para disminuir la desigualdad en el mundo, depende en gran medida de la conceptualización mental que los individuos tengan del funcionamiento de la sociedad y de la propia génesis de la desigualdad. El compromiso en un nuevo enfoque del aprendizaje que permita la revisión de conceptos y valores que no estén de acuerdo con las exigencias y necesidades del mundo en su totalidad permitirá que puedan establecerse mayores niveles de paz y armonía internacional y relaciones más equilibradas entre los miembros de cada sociedad.

Este es el principal objetivo que debería perseguir la educación. Se trata, en definitiva, como afirma, Mamtar-M'Bow, de:

"Sustituir un sistema que se soporta como una fatalidad, como el efecto de fuerzas incontrolables, por una aspiración a unos valores en los que se exprese el más amplio acuerdo posible sobre los fines que debe fijarse la comunidad de los hombres" (44).

## Notas

- (1) El concepto de ideología es uno de los más polémicos en el ámbito de las Ciencias Sociales. Una exposición interesante de la relación entre ideología y poder podemos encontrarla en la obra de JURJO TORRES (1991), *El currículum Oculto*, Morata, Madrid, pp. 15-21. Una acertada síntesis de los distintos significados de "ideología" y su repercusión en el currículum en la obra de S. KEMMIS (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, pp. 114-136.
- (2) S. KEMMIS reconoce tanto las funciones positivas de la ideología en el mantenimiento de una sociedad unida "mediante la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación", como las funciones negativas, por cuanto "puede funcionar para mantener percepciones erróneas (falsa consciencia) basadas en formas de vida social irracionales, injustas y coercitivas" (*Op. cit.*, p. 116).
- (3) BERGER, P.L. y T. LUCKMAN (1967). *La construcción Social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- (4) DELVAL, J. (1989). "La representación infantil del mundo social", cap. X de *El mundo social en la mente infantil*, compilación de E. TURIEL, I. ENESCO Y J. LINAZA, Alianza Psicología, Madrid, pp. 245-328.
- (5) DELVAL, *Op. cit.*, p. 260.
- (6) Para la investigación se contó con la colaboración de 162 alumnos de primero de B.U.P. del I.B. Benlliure de Valencia y con 97 del I.B. Julià Ribera de Carcaixent, procedentes de 51 y 11 centros de E.G.B. respectivamente, quienes realizaron las pruebas durante su primer mes de estancia en el instituto.
- (7) Sobre la estabilidad de las concepciones de los alumnos pueden verse, entre otros, los siguientes trabajos:
  - DRIVER, R. (1986). "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos", en *Enseñanza de las Ciencias*, nº 4, pp. 3-15.
  - ERICKSON, G.L. (1980). "Children's view points of neat: A second look", *Science Education*, nº 64 (3), pp. 323-336.
  - CARAMAZZA, M.; M. MC CLOSKEK y B. GREEN (1981). "Naire beliefs in sophisticated subjects: Misconceptions about trajectories of objects", *Cognition*, nº 9, pp. 117-123.
  - NOVAC, J.D. (1983). "Overview of the Seminar", en HELM, M y J.D. NOVAK (eds), *Proceedings of the International Seminar: Misconceptions in Science and Mathematics*, Cornell University Press, Ithaca, N. York.

Para efectuar la comparación de resultados entre alumnos de B.U.P. y de Magisterio, se contó con la colaboración de los alumnos de Tercer Curso de la especialidad de Humanas de la E.U.

- de Formación del Profesorado de E.G.B. de Valencia.
- (8) Una síntesis de la perspectiva teórica sobre prejuicios y estereotipos podemos encontrarla en la obra de T. CALVO BUEZAS (1990). *¿España racista?. Voces payas sobre los gitanos*, Anthropos, Barcelona; en concreto en el capítulo VII "Prejuicios, estereotipos y racismo: perspectiva teórica", pp. 339-398. De gran interés es la orientación bibliográfica que aporta en las páginas 399-401.
- (9) La diferencia entre racialismo y racismo estriba fundamentalmente en que el racialismo es la ideología concerniente a la componente cognoscitiva de las diferencias entre los seres humanos, mientras que el racismo es la componente valorativa y conductual de esas diferencias. Para una mejor conceptualización de los términos, puede verse:
- AAVV (1990). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro: los fundamentos cognitivos del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de E.G.B., B.U.P. y F.P.*, Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona.
- TODOROV, C. (1977). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, Paris.
- (10) ALLPORT, G.W. *La naturaleza del prejuicio*, Eudeba, Buenos Aires.
- (11) GUILLAUMIN, C. (1977). "Race et nature: système de marques idéé de groupe naturel et rapports sociaux", *Pluriel-Debat*, nº 11, pp. 339-356.
- (12) Esta forma de prejuicio y discriminación lo analiza K.B. YOUNG (1969). *Psicología social del prejuicio*, Paidós, Buenos Aires, considerándola como un mecanismo proyectivo del chivo expiatorio, según la cual en épocas de crisis se tiende a cargar los problemas sociales sobre los "extraños" a fin de desviar las verdaderas causas de la crisis y sobre los verdaderos responsables. Del mismo modo, J. MILTON YINGER explica como en tiempos de crisis y problemas aumenta la agresividad y discriminación para encubrir la competencia por recursos económico-sociales, el miedo, la crisis de valores o la inseguridad colectiva (cit. T. CALVO, *Op. cit.*, p. 373).
- (13) En este sentido, resulta interesante el artículo de H. A. GIROUX (1990). "Cultura de masas y ascenso del nuevo alfabetismo: Consecuencias para la lectura", en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Barcelona. En este trabajo, el autor defiende que mientras que los medios de comunicación impresos requieren una forma de racionalidad que deja espacio para el pensamiento crítico y el análisis, la cultura

visual restringe los patrones de pensamiento a través de la fragmentación y la inmediatez de la información presentada, produciendo un corte de la reflexión crítica.

- (14) El problema es todavía mayor si consideramos el trabajo de ARO-NOWITZ, comentado por GIROUX (*Op. cit.*, p. 131), quien “menciona estudios que sugieren que entre los estudiantes existe una tendencia creciente a contemplar las cosas literalmente más que conceptualmente; estos mismos estudios han señalado también la creciente incapacidad de los estudiantes para pensar dialécticamente, para ver las cosas en un contexto más amplio, o para establecer conexiones entre objetos o acontecimientos aparentemente inconexos. Este y otros autores se han quejado también de que los estudiantes están atados a la “facilidad” del mundo y de que experimentan grandes dificultades en el uso de conceptos que puedan poner en entredicho las apariencias”.

Todo ello lo hemos podido constatar en nuestro trabajo respecto a las ideas de los alumnos sobre el T.M.: pensamiento descriptivo frente a pensamiento analítico, descriptores frente a análisis causal, etc.

- (15) Esto es particularmente grave para el tema que nos ocupa, pues, como exponen K. NORDENSTRENG y T. VARIS (1976):

“La circulación de los programas

de televisión se realiza entre las naciones según el principio de la “dirección única” (...) Como un elemento más, las innovaciones técnicas, tales como los satélites de telecomunicación, no han modificado el sentido de la circulación (...) es un hecho establecido por el informe de O. HULTEN que, sobre el total de horas de difusión (comprendidos los boletines informativos) suministrados por el sistema INTEL-SAT y recibidos por diversas emisoras en tierra, más del 90 % son de origen norteamericano o europeo (...) y sólo se puede concluir que: “los satélites no han hecho más que consolidar las direcciones tradicionales de las corrientes de intercambio” (*¿Circula la televisión en un sólo sentido? Examen y análisis de la circulación de los programas de T.V. en el mundo*, ed. UNESCO, Paris, p. 58).

Del mismo modo, P. GAILLARD, en la introducción a la obra presentada por A.L. DA COSTA y otros (1979), *Valor de las Noticias y Principios de Comunicación Intercultural*, UNESCO, Paris) cuestiona la objetividad de la información monopolizada por las cinco grandes agencias internacionales y propone una seria reflexión sobre los criterios a que obedecen la selección de los mismos.

La bibliografía al respecto es numerosísima. Las obras aludidas contienen abundantes referencias

a la misma y a los distintos foros promovidos por la UNESCO, en los que se han propuesto estudios que evidencian el carácter etnocéntrico y distorsionador con que frecuentemente se presenta la información en estos medios.

(16) “Tanto positivamente, desenmascarando los aspectos de nuestros puntos de vista distorsionados (...) como negativamente, inculcando modos de comprender el mundo que conducen a ver lo distorsionado como no deformado, lo antinatural como natural, lo irracional como racional, y así sucesivamente...” (S. KEMMIS, *El currículum...*, 113).

(17) “La importancia del análisis del currículum, tanto en sus contenidos como en sus formas, es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. Las funciones que cumple el currículum como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno a sí” (GIMENO SACRISTAN, (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 17).

(18) A pesar del evidente interés de las teorías de la reproducción, en su intento de explicar como influye la educación en la reproducción de la estructura social (correspondencia entre el currículum oculto y la organización de la empresa capitalista, como exponen BOW-

LES, S. y H. GINTIS (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México); o la concepción de la escuela como aparato ideológico del Estado (ALTHUSSER, L. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, en *La Revolución Teórica de Marx*, Siglo XXI, Madrid, o bien BAUDELOT y ESTABLET (1976). *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid, en la que se pone de manifiesto el proceso de reproducción social), estas teorías han sido criticadas por su enfoque excesivamente economicista y sobredeterminista.

(19) APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós-MEC, Barcelona, p. 19.

(20) APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículum*, Akal, Madrid.

(21) En nuestra labor de diagnosis, resulta fundamental el trabajo de aquellos autores que han hecho especial hincapié en cómo la escuela actúa en el proceso de la reproducción de determinadas formas de cultura. En este sentido, la obra de BORDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*, Laia, Barcelona; así como la de BERSTEIN, B. (1977). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, nos ayudan a entender determinados procesos de reproducción cultural, tanto del “habitus” como a través de los códigos educativos agregado e



integrado. Sin embargo, también en ellos encontramos un grado excesivo de la dominación de las estructuras sociales sobre la acción humana ignorando con frecuencia las contradicciones y formas de resistencia, tanto individual como grupal, que pueden oponerse. Por consiguiente, nos parecen fundamentales las matizaciones que introducen en el esquema los autores siguientes, puesto que plantean la escuela no sólo como espacio de reproducción sino de producción cultural:

–WILLIS, P. (1986). “Producción cultural y teorías de reproducción”, *Educación y Sociedad*, nº 5, 7-35.

–WILLIS, P. (1986). *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid.

–APPEL, M.W. (1987). *Educación y poder*, Paidós, Barcelona.

–APPEL, P.W., los ya citados *Ideología y currículum... o Maestros y textos*.

–WALKERDINE, V. (1980). “Sexo, Poder y Pedagogía”, en *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, ICE-U.A.M., Madrid.

–GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Madrid.

Cabe tener en cuenta que, como expone FERNANDEZ ENGUITA (“El rechazo escolar ¿alternativa o trampa social?”, *Política y Sociedad*, nº 1, 1988, pp. 23-35), los intentos de resistencia no tienen con frecuencia efectos progresivos

y acaban ayudando a la reproducción social cuando el alumnado no tiene un discurso sistemático que oponer.

(22) GIMENO SACRISTAN, *El currículum...*, p. 27.

(23) La siguiente cita de APPLE resulta muy esclarecedora: “Nos guste o no, el currículum de las escuelas norteamericanas no lo determinan los cursos de estudios de los programas sugeridos, sino un artefacto: en particular el libro de texto concreto, estandarizado (...) se calcula, por ejemplo, que el 75% del tiempo que pasan los alumnos de estudios primarios y secundarios en clase y el 90% del que pasan haciendo sus deberes en casa, lo pasan con materiales en forma de texto” (“Economía de la publicación de libros de texto”, *Revista de Educación*, nº 275, septiembre-diciembre 1984, p. 46).

(24) GIMENO SACRISTAN aporta abundante información sobre los condicionamientos introducidos por la práctica exclusiva del libro de texto respecto al control sobre la práctica docente de los profesores, los contenidos y los métodos de enseñanza y el proceso de desprofesionalización que comporta. Asimismo, aborda el proceso de legitimización de una política de intervención sobre la realidad escolar (*El currículum...*, p. 180).

En este sentido, los estudios de APPLE y GITLIN relacionan la desprofesionalización progresiva

de los profesores con el uso del libro de texto, considerándolo una manifestación de la ideología del control impuesta en las escuelas por procedimientos técnicos no coercitivos ni autoritarios (APPLE, M., 1983. "Curricular form and the logic of technical control", en APPLE, M. y L. WEIS ( eds.), *Ideologi and practice in scholing*, Temple University Press, Filadelfia, pp. 143-165; así como GITLIN, A., 1983. "School structure and teachers work", *Op. cit.*, 193-212).

(25) Una reflexión interesantísima sobre las consecuencias que todo ello comporta, en APPLE, *Maestros...* Especialmente provechosas son las consideraciones que realiza sobre las derivaciones que resultan de la propia estructura de los materiales en la conceptualización del conocimiento por parte del alumno y en la desprofesionalización sistemática del profesor.

(26) En este sentido, APPLE llega a afirmar que: "Uno de nuestros problemas básicos, en cuanto que educadores y seres políticos, consiste en empezar a captar modos de entender como los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual "requeridos" por una sociedad "estratificada" (*Ideología y currículo...*, p. 12).

(27) Debemos insistir en que las "razas

humanas" como grupos constituidos por la naturaleza no están reconocidas ni por la biología ni por la genética, quedando el término reducido a la aplicación a grupos socialmente definidos desde el racialismo como ideología del racismo. Para un mejor tratamiento del tema, véase AAVV (1984). *Racismo, ciencia y pseudociencia. Actas del Coloquio de Atenas de 1981*, UNESCO, París.

De gran interés para la comprensión de estos temas es el artículo de ALEGRET TEJERO, J.L., (1992). "Racismo y Educación", en *Educación Intercultural: La Europa sin fronteras*, P. Feroso ed., Narcea, Madrid.

(28) TROYNA, B. y CARRINGTON, G. (1990). *Education, Racism and Reform*, Routledge, Londres.

(29) MORENO, M., (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona, p. 37.

(30) Otros trabajos de interés sobre los textos escolares y sus contenidos, en relación con el T.M. son los siguientes:

-ARGUIBAY, M.; G. CELORIO y J.J. CELORIO (1991). *La cara oculta de los textos escolares (Investigación curricular en CCSS*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco / E.H.U.-Hegoa, Bilbao.

-DENIA, N.; GIRO, J. y NAVARRRO, J.L. (1988). *Elements per a una Reflexió Didàctica sobre l'Etnocentrisme als Manuals Escolars d'Història*, I.C.E. de la U.A.B. / Fons Català de Coope-

- ració al Desenvolupament, Barcelona.
- MESA, M. y otros, (1990). *Tercer Mundo y Racismo en los libros de texto*, Cruz Roja, Madrid.
- ALMAZAN, I.; M. PORTA y R. BARBET (s/f). *Educació i Desenvolupament. Els llibres de text a debat*, Fons Català de Cooperació al Desenvolupament, Barcelona.
- AAVV (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona y Ajuntament de Barcelona.
- (31) Véanse al respecto los siguientes trabajos:
- TORRES SANTOME, J. (1989) “Libros de texto y control del currículum”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, pp. 50-55.
- TORRES SANTOME, J. (1989,b) “Formas de interiorización del poder en la escuela”, en PANIAGUA, J. y SAN MARTIN, A. (eds.). *Diez años de educación en España (1978-1988)*, UNED Alzira-Diputación Valencia, pp. 151-193.
- AAVV, (1976). *Los textos escolares de E.G.B.*, INCIE, Madrid.
- GIMENO Y FERNANDEZ, (1976). *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*, Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid.
- SALINAS. B. (1987). *La planificación en el profesorado de E.G.B.*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- (32) GIMENO SACRISTAN, *El currículum...*, en especial el capítulo VII (“El currículum moldeado por los profesores”, pp. 196-239).
- (33) *Id.*, p. 197.
- (34) La prueba se hizo con la participación del grupo 3.3., turno de mañana, curso 1992-1993.
- (35) En este sentido, son interesantes los comentarios de TOMAS CALVO BUEZAS, cuando afirma que los prejuicios se aprenden con gran facilidad, pero no se modifican de igual modo.
- (36) DALLE, R., (1979). “Implications of the discovery of the childrens curriculum for the sociology of teaching”, en GLEESON, D. (ed.), *Identity and structure: Issues in the sociology of education*, Nafferton Books, Driffield (recogido por GIMENO SACRISTAN, Op. cit., p. 203).
- (37) GITLIN, A. (1987). “Common school structures and teacher behaviour”, en SMYTH, J. (ed.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*, The Falmer Press, Londres, p. 117.
- (38) GIMENO SACRISTAN (*El Currículum*, ofrece abundante información, recogiendo las aportaciones de SCHIWILW (1982), OLSON (1980, 81, 82), BENPERETZ (1984) y otros.
- (39) GIMENO SACRISTAN, *Op. cit*, p. 219.

- (40) STENHOUSE, L., (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- (41) FREIRE, P., (1986). *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid (7ª edición).
- (42) GIROUX, *Op. cit.*, p. 203.
- (43) BOTKIN, J.W; EL MANDJRA, M. y MALITZA, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límite*, Aula XXI / Santillana, Madrid, p. 31.
- (44) MAMTAR M'BOW, A. (1978). *Ideas para la acción*, UNESCO, Paris.