

LA REPRESENTACIÓN DEL ISLAM EN LOS MATERIALES ESCOLARES¹

Jordi Garreta Bochaca

Núria Llevot Calvet

Universitat de Lleida

Fecha de aceptación: 29 de julio de 2011

RESUMEN

Los materiales que se utilizan en los centros educativos, parte del currículo escolar, reflejan la selección cultural, su lógica y la relación con el poder. Sobre estos materiales puede estudiarse la representación que se realiza la sociedad y la escuela de determinados colectivos o grupos sociales, así como su grado de visibilidad. El estudio que presentamos es principalmente empírico, concretamente se ha realizado análisis de contenido de 264 materiales utilizados en los niveles de infantil, primaria, secundaria y bachillerato en los centros escolares de Cataluña. Los resultados obtenidos apuntan a la existencia de un currículum nulo y el predominio de menciones breves del Islam y los musulmanes, así como la existencia de imágenes que contribuyen a reproducir una imagen exótica, antimoderna y occidental de los árabes y musulmanes y de su presencia en España.

Palabras clave: diversidad religiosa, Islam, religión y educación, materiales escolares, currículum oculto.

ABSTRACT

Materials used in schools as part of students curricula, show their cultural, logic and relationship with power. Through these materials it is possible to study the representation that society and schools of certain social groups perform, as much as their level of visibility.

The analysis that we present is basically empirical, specifically on the content of 264 materials used by levels of Primary, Secondary and Sixth Form at schools in Cataluña.

Results tend to show the existence of virtually nil curricula with predominance of brief mention of Islam and Muslims, as much as the existence of images that contribute to create an exotic atmosphere, anything but modern or westernized of the Arabs and Muslims and their presence in Spain.

Key words: religious diversity, Islam, religion and education, school materials, hidden curriculum.

INTRODUCCIÓN

En la medida que el currículum escolar implica una selección cultural resulta difícil mejorar la sentencia de Basil Bernstein (1996): las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público reflejan las formas del poder y los principios de control social. Pero si el currículum define el conocimiento socialmente pertinente, así como la cultura considerada legítima, esta selección cultural incluye el currículum oficial (programas, libros de texto, calendario, organigramas de los centros escolares) como los llamados currículas ocultos (es decir, las normas, los valores, las creencias que aunque no codificadas formalmente se han interiorizado por el alumnado, el profesorado y el personal no docente a partir de las rutinas y relaciones sociales que estructuran sus prácticas en sus aulas y en el resto de la institución educativa, patios, comedores). Para decirlo según la conocida definición de M. Apple (1979): es lo que se aprende en la escuela, además de lo que ésta se propone enseñar y, en ocasiones, en contra de lo que intenta enseñar.

Durante los últimos treinta años numerosos trabajos de investigación nacionales e internacionales han puesto de manifiesto que el currículum, explícito u oficial, subinstitucional u oculto, nunca es neutro sino que, en mayor o menor medida, refleja los intereses de los grupos y colectivos hegemónicos y, en consecuencia, tiende a transmitir las ideologías que legitiman las desigualdades sociales desde el clasismo hasta el racismo pasando por el androcentrismo. Así, por ejemplo, los análisis sobre los contenidos de los libros de texto (Cámara, 1983; Calvo Buezas, 1989; García Castaño y Granados, 1996; Navarro 1997) ponen

de manifiesto hasta qué punto la percepción del *Otro minoritario* (negro, judío, cristiano) se encuentra sesgada por los prejuicios, estereotipos de signo autoritario incluso en estados democráticos. Para Torres (1991) es frecuente que en dicho proceso de selección ideológico-cultural que realizan los libros de texto se producen cinco operaciones de distorsión de la realidad: a) supresiones; b) adiciones; c) deformaciones; d) desviaciones de atención; e) alusiones a la complejidad.

No es menos cierto, que los datos sobre la interacción profesorado-alumnado, por ejemplo, indican que los procesos de categorización, atención selectiva, cualificación académica, agrupaciones... están mediatizados (por parte de los docentes y por parte del grupo-clase) por variables como sexo-género, raza-etnicidad, clase social-status... a partir de rasgos como el color de la piel, el habla, el vestuario y/o el peinado (Rosenthal y Jacobson, 1968; Rist, 1970; Willis, 1977; Arnot, 1983; Subirats y Brullet, 1992; Serra 2001; Bonal, 2003). De esta forma, tanto el comportamiento e integración escolar del alumnado como, también, el rendimiento académico más o menos objetivo (cualificaciones, puntuaciones en tests de conocimientos y de aptitudes) no son ajenos a la dinámica de desigualdad de la estructura social.

Como ha indicado Fernández Enguita (1996), las políticas educativas han tenido resultados desiguales según los diversos colectivos implicados: mientras la coeducación ha resultado bastante favorable a las mujeres, favorecedora de movilidad educativa y, en menor medida, de movilidad ocupacional, ni la comprensividad ni las medidas de integración escolar de las minorías étnicas han obtenido el éxito esperado. La experiencia de otros países europeos, por ejemplo, el Reino Unido, apunta en la línea de una progresiva etnificación e, incluso, racialización (Miles, 1984; Willians, 1986) de las desigualdades de clase social. En otras palabras, la clase social pero cada vez más, los criterios fenotípicos (color de la piel, por ejemplo) y/o culturales (religión, vestimenta, lengua) de los grupos minoritarios y no sólo extracomunitarios sino autóctonos siguen gravitando sobre la génesis del fracaso escolar. Las sucesivas reformas educativas no han podido modificar substancialmente el paralelismo entre las formas de desigualdad social (clase, etnia, en menor medida género) y los criterios que condicionan el éxito y/o el fracaso de la escuela.

Centrándonos en la sociedad española, diferentes estudios confirman lo que por otro lado, con décadas de antelación, habían revelado investigaciones internacionales: que las percepciones, actitudes e interacciones del profesorado respecto al alumnado étnicamente minoritario están mediatizadas por una jerarquía evaluativa según su mayor o menor distancia respecto a la imagen del alumno modelo (Calvo Buezas, 1990; Jordán, 1994; Fernández Enguita, 1996; Samper, 1996; Serra y Feu, 1997; Terrén, 2001; Garreta 2003). Es decir, que no es el alumno extranjero “per se” ni “el extraño extracomunitario” o “inmigrante” lo

que subjetivamente (y objetiva) supone una amenaza para la identidad profesional del docente sino aquel alumnado minoritario, especialmente gitano y magrebí, que ya sea por su deficiente rendimiento académico, sus conductas conflictivas e, incluso, su aspecto desviado (vestido, higiene, olor corporal...) cuestionan o alteran el orden escolar.

La cuestión es si dicha construcción social de la diferencia étnica por parte del profesorado (Terrén, 2001) responde básicamente a criterios de exclusión social (pobreza, desconocimiento de la lengua y de la realidad jurídico-administrativa, sobreocupación de la vivienda...) o a variables más culturales (valores familiares, religiosos, identidades étnicas excluyentes...) o lo más probable a una amalgama de factores estructurales y simbólicos. Algunos autores españoles (Carabaña, 1993; Bonal, 2003) alertan sobre el riesgo de utilizar la cultura como variable explicativa de determinados problemas sociales pero, por otro lado, no es menos cierto que ante las concepciones instrumentalistas, los discursos académicos y, lo que es más significativo, los acontecimientos sociales más recientes nos remiten a un resurgimiento de la etnicidad como vector del cambio social (Smith, 1981; Douglass *et alii*, 1994; Guibernau y Rex, 1994). Por ejemplo, en un controvertido pero influyente texto, el politólogo G. Sartori (2001) advierte de que la clave de la verdadera integración de los inmigrantes no es meramente económica sino social y fundamentalmente ética y política. Ante los partidarios del multiculturalismo considera que la adquisición de la ciudadanía no es, o no debería ser, un proceso meramente administrativo y distingue entre inmigrantes integrables e integrables.

Después del 11-S y, especialmente en España el 11 de marzo de 2004, la creencia de que la religión musulmana es poco compatible con algunos valores de la modernidad (laicismo, rechazo del patriarcalismo, pluralismo axiológico...) ha dejado de ser un debate académico y ha calado en la opinión pública. Por otro lado, tenemos, especialmente en los ámbitos educativos, los discursos de la primacía del relativismo cultural y angelización de los inmigrantes. Ante los cánticos a favor del pluralismo cultural y de los sermones a favor de la tolerancia abstracta, la experiencia de otros países europeos (Francia, Holanda, Alemania, Inglaterra) indica que no es suficiente con tener buenas intenciones, que el tema es complejo y las soluciones provisionales, imaginativas y comprometidas. A nivel español, por ejemplo, se ha puesto de manifiesto como un discurso de "igualitarismo paternalista" de corte cristiano o humanista está equiparando la integración del inmigrante a la caridad y el apostolado, negando implícitamente el derecho a la ciudadanía activa y la plena capacidad para autoorganizar el inmigrante su vida. En el ámbito escolar Garreta (2003) subraya el hecho paradójico que sean algunos docentes que verbalizan un discurso más favorable hacia la interculturalidad los que manifiesten realizar un menor número de actividades edu-

cativas propiamente interculturales y, al contrario, son los que discursivamente ocupen una posición tibia o intermedia los que afirmen realizar más numerosas y variadas prácticas pedagógicas a favor de la interculturalidad.

Recapitulando lo expresado, creemos que el currícula escolar implica una selección cultural que se manifiesta tanto en los aspectos codificados (por ejemplo, los libros de texto) como los no codificados (percepciones e interacciones entre profesorado y alumnado). La lógica de la selección cultural curricular está mediatizada por la estructura de poder y, más concretamente, por los vectores de la desigualdad social: clase social, género y etnicidad. La etnificación y racialización de la estratificación social (cualificación, ocupación, ingresos...) constituye un fenómeno creciente de las sociedades europeas. En el ámbito escolar, la jerarquización étnica en la aulas, los últimos escalones de la desigualdad escolar corresponden tanto a inmigrantes extracomunitarios como minorías autóctonas (escolares de etnia gitana). En España existe un riesgo evidente de islamofobia en la opinión pública derivada tanto de los criterios estructurales de exclusión social como de prejuicios de carácter cultural. Los atentados terroristas antes citados han puesto este tema de actualidad.

El objetivo principal de la investigación que presentamos pretende completar la laguna que hay de estudios concretos sobre la presencia del Islam, los árabes y los musulmanes en los libros de texto en España, y especialmente los aprobados por la Generalitat de Cataluña. Con este fin desarrollamos el trabajo empírico, que a continuación presentaremos.

1. LA REPRESENTACIÓN DEL ISLAM EN LOS MANUALES Y LIBROS DE TEXTO ESCOLARES

A pesar del auge de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, los libros de texto continúan constituyendo un elemento básico en la configuración del currículum escolar. Si bien el sesgo ideológico de los manuales escolares ha sido especialmente manifiesto en los regímenes políticos no democráticos —como, por ejemplo, la dictadura franquista (Cámara 1983)—, lo cierto es que la selección cultural de los contenidos escolares se produce en todos los estados y, con mayor o menor visibilidad, en todas las materias. En la medida en que el control ideológico e incluso el adoctrinamiento suele ser más eficaz cuanto más disimulada sea dicha selección cultural, no es tarea ociosa desvelar qué es lo que dicen y lo que omiten los libros con los que obligatoriamente entran en contacto los alumnos y las alumnas (Torres 1991).

El trabajo empírico que presentamos se ha basado en el análisis de 246 documentos vigentes en el curso 2008-09², el 84,1% manuales y libros de texto, el

10,2% libros de ejercicios, el 4,2% documentos de acompañamiento y el 1,1% guías del profesor. Las materias en las que nos centramos son las que consideramos que a priori podrían contener referencias al Islam y sus manifestaciones. Así, nos centramos en ciencias sociales pero también en lenguas (catalán, castellano, literatura, lenguas extranjeras...), filosofía, música, educación plástica y religión. Más concretamente, del ciclo inicial de primaria (10,6% de la muestra) las materias de los materiales seleccionados son: lengua catalana y literatura (3,4), lengua castellana y literatura (2,3 %); conocimiento del medio: social y cultural (2,7%), educación artística: visual y plástica (1,1%), religión (1,1 %). De los ciclos medio y superior de primaria (32,6%): lengua catalana y literatura (5,3%), lengua castellana y literatura (7,6%), estructura lingüística común (0,4%), lenguas extranjeras (1,5%), conocimiento del medio: social y cultural (8%), educación artística: música (3%), educación artística: visual y plástica (3%), religión (3,8%). De primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria (24,6%): lengua catalana y literatura (3,8%), lengua castellana y literatura (3%), lenguas extranjeras (2,3%), ciencias sociales (8%), educación visual y plástica (2,7%), música (2,7%), religión (2,3%). De segundo ciclo de la ESO (6,4%): lengua catalana y literatura (1,5%), lengua castellana y literatura (2,3%), lenguas extranjeras (1,1%), educación visual y plástica (0,4%), música (1,1%). De las materias comunes de Bachillerato (25,8%): lengua catalana y Literatura (0,8%), lengua castellana y literatura (3%), lengua extranjera (1,5%), filosofía (3,8%), historia (12,5%), religión (3,8%).

El análisis de estos documentos se ha realizado siguiendo una plantilla³ que recogía las siguientes cuestiones: referencias al Islam por niveles educativos, referencias conceptuales (distinguiendo entre “presentación del Islam y/o las culturas árabes y musulmanas en sus aspectos culturales y religiosos”; “presentación del mundo musulmán: historia, geografía, economía...”; “presentación de árabes y musulmanes dentro de Cataluña y/o España”); y formato de las referencias.

De los resultados obtenidos se desprende el predominio de referencias al Islam y sus manifestaciones en los manuales y libros de texto de Bachillerato en comparación con otros niveles educativos, seguido, aunque en este caso las diferencias no son tan relevantes, por los niveles de los ciclos medio y superior de Primaria y por el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Aunque en mucho menor grado es en Primaria donde las referencias aparecen en los libros de ejercicios. Ello es coherente con la edad de los alumnos y las metodologías didácticas.

Cuadro 1. Referencias al Islam y los musulmanes en función del nivel de estudios del material analizado

	Total	Infantil y primaria	ESO	Bachillerato
No hay referencia al tema	46,2	67,5	40	11,8
Dedica un capítulo	1,5	2,6	1,5	-
Diversos extractos	9,5	3,5	6,2	23,5
Una citación o referencia	42,4	25,4	52,3	64,7
Manual escolar completo	0,4	0,9	-	-

En cuanto a materias también hay un predominio de referencias en la asignatura de *Historia* correspondiente al Bachillerato y, aunque con menor proporción y sin significación estadística, las otras asignaturas de Ciencias Sociales del resto de niveles educativos (“*Conocimiento del Medio*” en Primaria y “*Ciencias sociales*” en secundaria obligatoria) presentan un importante número de representaciones, casi en torno al 10% del total para cada uno de los niveles. En el resto de las materias (Lenguas, Filosofía, Religión, Educación Plástica) los porcentajes de referencias son escasas, oscilando entre menos del 1% y menos del 5% del total. En síntesis: la inmensa mayoría (casi el 65%) de las referencias aparecen sólo en los libros de texto de las asignaturas, predominando dentro de éstas las referidas a las Ciencias Sociales: “*Historia*” de Bachillerato, “*Ciencias Sociales*” en ESO y “*Conocimiento del Medio*” de Primaria, las cuales suman más de la tercera parte del total.

Relevante es el dato de que en casi la mitad (46,2%) de los textos analizados no haya ni una sola referencia. Del resto dominan los que sólo hacen una referencia (42,4%). Sólo el 9,5% presentan más de un extracto y los que le dedican bien un capítulo entero (1,5%) o bien la totalidad del texto (0,4%) son realmente minoritarios. En otras palabras: tal como esperábamos predomina el currículum nulo, es decir, la supresión de referencias textuales del grupo minoritario como estrategia de selección ideológico-cultural (Torres 1991). Además, conviene recordar que esta acusada omisión del Otro es coincidente con previas investigaciones realizadas en el Estado.

Por otra parte, parece existir una relación inversa entre el nivel educativo y currículum nulo. Es decir, no sólo las referencias son escasas sino que éstas sólo aparecen en los textos para los alumnos de mayor edad, es decir, para los que cursan Bachillerato. En la línea de lo visto más arriba, la mayor frecuencia aparece en las Ciencias Sociales (54 citaciones), seguidas por materias lingüísticas (32). A bastante distancia encontramos referencias en textos de Educación

Musical y Plástica (11) y de Religión (8). Esta última asignatura, actualmente optativa, confirma a nuestro juicio el predominio de la estrategia del currículum nulo: la omisión y, en el fondo, la acción de ningunear a los colectivos minoritarios en los contenidos curriculares.

Al mismo tiempo, el cuadro conceptual de referencias varía en función del nivel educativo de forma que:

- Lo que hemos llamado “Presentación del Islam y/o de las culturas árabes y musulmanas en sus aspectos culturales y religiosos” es predominante (81.1% en infantil y primaria) en los niveles inferiores del sistema educativo (siendo el 56.4% en ESO y 40% en Bachillerato).
- Por otro lado, la “Presentación del mundo musulmán: historia, geografía, economía...” es mayoritario en el nivel del Bachillerato (67,7%, siendo el 41% en ESO y el 10,8% en infantil y primaria).
- La “Presentación de árabes y musulmanes dentro de Cataluña y/o España” es muy minoritario (4,2%), que oscilan ente 8,1% en infantil y primaria, el 2,6% en ESO y el 3,3% en Bachillerato.

En síntesis, pese al predominio del currículum nulo, las referencias tienden a concentrarse en aspectos culturales, caso de Primaria, o en temas históricos, caso de Bachillerato, concretamente en los libros de texto; pero, en cambio, el tema de la presencia de árabes y musulmanes en las sociedades catalana y española es totalmente irrelevante. Interpretamos estos datos en el sentido de la pervivencia de una percepción orientalista (Said 1977) según la cual pese a todo lo referente a su supuesta valoración cultural, artística, arquitectónica... el Islam es radicalmente exótico, es decir, una representación del Otro incompatible con los valores occidentales. Si esta visión dicotómica entre Oriente y Occidente resultaba falsa hace más de tres décadas, actualmente la globalización hace difícil seguir manteniendo que las culturas occidental y oriental son entidades separadas, autónomas o independientes (Turner 1994).

En la medida en que estas referencias, aunque minoritarias, están sesgadas las representaciones del Islam y de los árabes y musulmanes serán predominantemente icónicas: fotografías, mapas, dibujos, viñetas... las cuales constituyen casi la mitad (43,7%) del material analizado. Estas son especialmente predominantes en los niveles de Infantil y Primaria así como en las ediciones más recientes (en ambos casos en torno a los dos tercios).

A continuación nos detendremos en el análisis específico de la “presentación del Islam y de las culturas árabes y/o musulmanas”, de la “presentación del Islam y perspectiva internacional: historia, economía, demografía y política”

y de la “presentación de los árabes y/o musulmanes en las sociedades catalana y española” que nos permitirán matizar los datos globales presentados⁴.

Sobre la “Presentación del Islam y de las culturas árabes y/o musulmanas” que representaban algo más de la mitad (55%) de los extractos analizados, existe una mayoritaria referencia a las “culturas musulmanas” (84,9%), siendo en cambio minoritarias las referencias a las “relaciones entre civilizaciones y expansión del Islam” (15,1%)⁵. Sólo hemos encontrado 16 extractos referentes a la dimensión religiosa del Islam así como a las relaciones entre civilizaciones⁶. Dentro de este bloque temático las referencias predominantes son, con un total de 90 extractos, las relativas a las aportaciones culturales, con predominio de menciones breves acompañadas de fotografías (76,7% en el conjunto que llega al 93% en los libros de infantil y primaria). Una vez más interpretamos esta hegemonía de lo icónico con una percepción exótica y superficial (“fenotípica”) del Islam y de las culturas árabes y/o musulmanas. Así, como indica el cuadro siguiente, frente a la importancia de las aportaciones de la cultura abstracta (desarrollo científico, filosofía, lengua...) la mayoría de las referencias (86,7% del total de casos) son relativas a la cultura material: arquitectura, folclore, vida cotidiana, vestimenta, alimentación... Sólo en el Bachillerato, aunque como siempre muy minoritario, observamos referencias a elementos de la civilización musulmana y a sus aportaciones positivas en términos del desarrollo de la civilización actual.

Cuadro 2. Aportaciones culturales de las referencias en función del nivel educativo y el tipo de materiales

	Total	Infantil y primaria	ESO	Bachillerato
No hay referencia al tema	46,2	67,5	40	11,8
Dedica un capítulo	1,5	2,6	1,5	-
Diversos extractos	9,5	3,5	6,2	23,5
Una citación o referencia	42,4	25,4	52,3	64,7
Manual escolar completo	0,4	0,9	-	-

En cuanto a la “Presentación del Islam y perspectiva internacional: historia, economía, demografía, política”, sobre lo que hemos hallado 63 extractos (esto es, el 44% de los obtenidos), en todos los casos se trata de hechos concretos: las Cruzadas, la descolonización, los conflictos de Oriente Medio, Palestina... Según se trate de uno u otro subtema el enfoque puede ser una perspectiva parcial e incompleta (por ejemplo, las Cruzadas) o un abordaje menos sesgado (colonialismo). El dato más relevante es, sin embargo, que hay una desproporción

entre los subtemas contemporáneos (Guerra de 1991 contra Irak, conflicto del petróleo, Palestina...) que o no se diferencian o que sólo merecen “mención rápida de algunos aspectos” y las referencias a la historia medieval o los inicios de la modernidad, los cuales, aunque merecen mayor espacio, suelen ser objeto de una perspectiva sesgada.

En último lugar, la “Presentación de los árabes y/o musulmanes en las sociedades catalana y española” aparece minoritariamente (sólo el 1%) y la mitad nos remite a la inmigración como problema, dos presentan algún aspecto positivo y uno responsabiliza al Estado español de la situación. Más interesante nos parece el tratamiento del tema reducido en casi todos los casos a una “mención rápida de algunos aspectos”, eso sí, aderezado con estadísticas, fotografías y hasta fragmentos de entrevista. Como contrapunto sólo algún comentario, dos extractos, a las discriminaciones laborales y de vivienda si bien, en otro texto, se habla de “la falta de apertura de los musulmanes en la sociedad de acogida”.

2. REFLEXIONES FINALES

El resultado que nos parece más relevante del análisis de los materiales escolares es el que apunta a que casi la mitad de los textos analizados no contiene ni una sola referencia temática y que en el resto predominan los documentos que presentan una sola representación. Interpretamos tales ausencias de referencias como una estrategia ideológica fundamentada en la supresión (*currículum nulo*). Esta omisión de contenidos relativos al Islam, las culturas árabe y musulmana, las relaciones entre civilizaciones así como la presencia en nuestras sociedades de personas de religión musulmana es aún más notable en los niveles inferiores del sistema educativo.

Las citadas escasas referencias se concentran en los textos de asignaturas cuyos contenidos obligatorios presuponen tales temas. Es decir, aunque minoritarios los extractos proceden casi exclusivamente de los libros de Ciencias Sociales: “*Historia*” en Bachillerato, “*Ciencias Sociales*” en ESO y “*Conocimiento del Medio*” en Primaria. Por el contrario, entre las materias cuyos contenidos no aparecen explícitamente vinculados al Islam o al resto de los subtemas analizados las referencias son muy escasas (por ejemplo en los textos de Religión y Filosofía).

Los tres bloques temáticos están desigualmente distribuidos según niveles educativos, formatos y frecuencias. Así, las representaciones del Islam y de las culturas árabes y musulmanas, con referencias a sus dimensiones religiosas y culturales, se concentran mayoritariamente en los niveles educativos de Primaria, con gran abundancia de representaciones icónicas: fotografías, mapas y dibujos. Los extractos relativos al mundo musulmán (aspectos históricos, geográficos,

económicos, políticos...) son mayoritarios en Bachillerato tendiendo a focalizarse en sucesos históricos concretos y adoptando el formato de menciones breves. Y, el tema de la presencia de árabes y musulmanes en las sociedades catalana y española es casi inexistente y, cuando aparecen, la mitad de ellas se refieren a la inmigración musulmana como problema.

Sintetizando, creemos que cuatro sesgos contribuyen a reproducir una imagen exótica, antimoderna y antioccidental, es decir “orientalista” (Said 1977), del Islam, de los árabes y musulmanes y de su presencia en nuestras sociedades en los materiales escolares: el currículum nulo, esto es, la estrategia de omisión de contenidos; el predominio de menciones breves usualmente acompañadas de imágenes como soporte cognitivo (inflación de lo icónico); la sobrerrepresentación de la cultura material: arquitectura, vestimenta, folklore...; y la desproporción entre contenidos históricos concretos pero lejanos en el tiempo o en el espacio y las escasas referencias al mundo actual y a la cotidianidad (ausencia de árabes y musulmanes en la sociedad española).

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARNOT (1983). “A could over co.education: an analysis o the forms of transmission of class and gender relations”. En WALKER, S. and BARTON, L. (Eds.), *Gender, Class and Education* (pp. 733-742). Sussex: The Falmer Press.
- BERNSTEIN, B. *et alii* (1966). “Ritual education” *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. Series B, nº 772, 429-441.
- BONAL, X. (Dir). (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.
- CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos y minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.
- CALVO BUEZAS, T. (1990). *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por los profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.
- CÁMARA G. (1983). “El adoctrinamiento político en la Escuela del Franquismo: Nacional-Catolicismo y textos escolares (1936-1951)”. En IGLESIAS, J. (eds.) *Infancia y sociedad en España* (pp. 159-200). Jaén; Hesperia.
- CARABAÑA, J. (1993). “A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas” *Revista de Educación*, 302, 61-82.
- DOUGLASS, M. *et alii* (1994). *Migración, etnicidad y etnonacionalismo*. Bilbao: Universidad País Vasco.
- DUNAND, F. (1998). “Manuels scolaires et religions, une enquête (1991-1998)”. *Revue Française de Pédagogie*, 125, pp. 21-28.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Sur Ediciones.
- GARCÍA CASTAÑO, J. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1996). “Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la co-

- munidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria”. En BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, J. M. (comp.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp.181-209). Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARRETA, J. (2000). “Inmigrantes musulmanes en Cataluña. Los retos sociales, culturales y educativos de la diversidad religiosa”. *Revista Internacional de Sociología*, 25, pp. 151-176.
- GARRETA, J. (2001). “The process of consolidation of the Islamic communities of Catalonia (Spain)” *International Journal of Migration Studies*, 144, pp. 787-809.
- GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GUIBERNAU, M. y REX, J. (1994). *The Ethnicity Reader: nationalism, multiculturalism and migration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JORDAN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- OUESLATI, B., MCANDREW, M. and HELLY, D. (2010). *Le traitement de l’islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*. Montréal: Université de Montréal.
- MILES, R. (1984). “Marxism vs the “sociology of race relations”” *Ethnic and Racial Studies*, 7 (2), 217-370.
- NAVARRO, J. M. (Edit.) (1997). *El Islam en las aulas. Contenidos, silencios, enseñanzas*. Barcelona: Icaria.
- RIST, R. (1970). “Social Class and teacher expectation: the self fulfilling prophecy in ghetto education” *Harvard Educational Review*, 40, 441-451.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pigmalion in the Classroom*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.
- SAID, E. W. (1977). *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.
- SAMPER, L. (1996). “Etnicidad y currículum oculto: la construcción social del “otro” por los futuros educadores”. En Solé, C. (Edit.), *Racismo, etnicidad y educación intercultural* (pp. 63-110). Lleida: Universidad de Lleida.
- SAMPER, L. y GARRETA, J. (2011). “Muslims in Catalan textbooks” *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3, 1, 81-96.
- SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SERRA, C. (2001). *Identitats, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesis Doctoral UdG (unpublished).
- SERRA, C. y FEU, J. (1997). “Concepto y actuaciones frente a la diversidad cultural: los maestros de la provincia de Girona” *VI Conferencia de Sociología de la Educación*. Jaca (18-20 de septiembre).
- SMITH, A. (1981). *The ethnic revival*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la mujer.
- TERRÉN, E. (2001). “La conciencia de la diferencia étnica”. *Papers Revista de Sociología* 63/64, 83-101.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TURNER B. S. (1994). *Orientalism, postmodernism and globalisation*. Routledge: London.
- WILLIAMS, J. (1986). “Education and Race: the racialisation of class inequalities?” *British Journal of Sociology of Education*, 7, 2, 135-154.
- WILLIS, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

NOTAS

- 1 Artículo resultante del Proyecto ARIE2005, “*La relació família d’origen immigrant i escola: l’Islam als centres educatius de Catalunya*”, financiado por la Generalitat de Catalunya.
- 2 El análisis se ha realizado siguiendo el cuestionario de recogida de datos elaborado por investigadores quebequeses y que puede hallarse en: Oueslati, McAndrew y Helly. (2010).
- 3 Traducción de la plantilla utilizada por el equipo de Oueslati, McAndrew y Helly (2010).
En concreto, Calvo Buezas (1989) sólo encontró tres referencias explícitas a los gitanos después de analizar pormenorizadamente 59 textos de la Enseñanza General Básica.
- 4 Para ampliar ver: Samper y Garreta (2011).
- 5 Ambos subtemas aparecen en los niveles superiores del sistema educativo (ESO y Bachillerato) pero sólo en menos de un tercio del total (31,3%) adquieren la forma de un estudio desarrollado. En contraste, el 50% de los extractos analizados son fotografías.
- 6 Incluso aquí, pese al carácter minoritario de las citas, la perspectiva dista de ser objetiva: el 45,5% da un “tratamiento equilibrado”, el 54,5% da una “perspectiva parcial e incompleta” y sólo el 6,5% da una “perspectiva personalizada” (que dé a entender que el lector es o puede ser practicante del Islam).

Esta inflación de las imágenes no es privativa de los textos catalanes ni de las representaciones del Islam ya que, también en la vecina Francia la presentación de las religiones en los manuales escolares se caracteriza por una asimetría entre contenidos verbales e icónicos (Dunand 1998).