

¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña

Islamophobia or No Curriculum? The Way in which Islam, Muslim Culture and Muslim Immigrants are treated in School Textbooks in Catalonia

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-060

Dolores Mayoral Arqué
Fidel Molina Luque
Lluís Samper Rasero

Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía y Sociología. Lleida, España.

Resumen

El objetivo de nuestro artículo es analizar la presentación del Islam, de los musulmanes y de las culturas árabe y musulmana en los libros de texto. Nos basamos en un enfoque metodológico complementario, entre cuantitativo y cualitativo. En el estudio cuantitativo, se han analizado 246 documentos (el 84,1% de los cuales son manuales y libros de texto; el 10,2%, libros de ejercicios; el 4,2%, documentos de acompañamiento y el 1,1%, guías del profesor) que incluyen la totalidad de las asignaturas de la enseñanza no universitaria de Cataluña.

Una primera aproximación a los resultados nos permite observar el predominio de referencias en la asignatura de Historia de Bachillerato con diferencias estadísticamente significativas respecto a los porcentajes que se dan en otras disciplinas. Otras asignaturas de ciencias sociales como el Conocimiento del Medio en Primaria (11,7%) o las Ciencias Sociales en ESO (8%) también muestran una buena proporción de representaciones. En el resto de materias, las referencias presentan porcentajes que oscilan entre el 1% y el 5%. Por otra parte, en el 46,2% de los textos analizados no se ha encontrado ni una sola referencia. En el estudio cualitativo (análisis del discurso), que hemos desarrollado a partir de la revisión de un centenar de libros

de texto de ciencias sociales correspondientes a los niveles educativos de ESO y Bachillerato, se han seleccionado diez extractos (seis de contenido verbal y cuatro de representaciones icónicas). En esta segunda revisión, se comprueba que solo algo menos de los dos tercios de los textos (64%) contiene alguna alusión -ya sea verbal o icónica- a las culturas musulmanas o al resto de los temas anteriormente citados.

Los datos que hemos obtenido ponen de manifiesto la necesidad de revisar y actualizar los contenidos de nuestros libros escolares con respecto a las omisiones y deformaciones del tratamiento del Islam, las culturas musulmanas y la presencia de musulmanes en nuestra sociedad.

Palabras clave: currículo nulo, Islam, inmigración, diversidad cultural, libros de texto.

Abstract

This research focuses on the way in which Islam, Muslims and the Arab and Muslim cultures are presented in textbooks. The research methodology has been based on a combination of complementary qualitative and quantitative techniques. The quantitative study included an analysis of 246 documents (mainly text books) encompassing all the subjects taught in non-university-level education in Catalan schools. As regards the materials used, most references are in History at the «Bachillerato» or School Leaving Certificate level, with statistically significant differences in the percentages observed in other disciplines. In other Social Science subjects such as «*Conocimiento del Medio*» (Knowledge of the Environment) in Primary education and «*Ciencias Sociales*» (Social Sciences) in Compulsory Secondary Education, there were also appreciable numbers of references to this theme. In half of the texts analysed, no references to the subject were found. In the qualitative study (based on discourse analysis), which involved the analysis of approximately one hundred social science textbooks corresponding to Compulsory Secondary Education and School-Leaving Certificate levels, ten extracts (six with verbal content and four involving iconic representations) were selected. In this second review of the bibliographical material, less than two thirds made any reference, whether verbal or iconic, to Muslim culture or any of the other concepts. The data obtained show the need to revise the contents of school textbooks in order to correct omissions and deformations in the treatment of Islam, Muslim culture and the presence of Muslims in society.

Keywords: no curriculum, Islam, immigration, cultural diversity, textbooks.

Introducción

El tema «Islam y educación» nos remite a cuestiones actuales delicadas. Nos referimos, por un lado, a la discutida compatibilidad entre el Islam y la modernidad y, por otro, a temas como la economía de mercado, la democracia parlamentaria, la escolarización universal y la secularización. Aquí también se deben tener en cuenta las reservas sobre la capacidad que tienen los inmigrantes musulmanes para integrarse en las sociedades europeas o, en el ámbito educativo, los supuestos conflictos de valores entre las familias musulmanas y la institución escolar. No obstante, frente a esta imagen simplificada del Islam como una civilización homogénea y hostil a Occidente, vale la pena destacar el pluralismo e incluso la heterogeneidad, aunque no exenta de contradicciones internas, de las diferentes culturas musulmanas. Esta es una realidad que, paradójicamente, se ha visto acentuada en el actual contexto de globalización (Turner, 1994; Bayart, 1996). Además, no se puede olvidar el carácter imaginario –en el sentido de no solo socialmente construido sino de eminentemente instrumental, es decir, ideológico– de tales entidades abstractas. Al fin y al cabo, bajo estas concepciones culturalistas, en la medida que ofrecen una dimensión reificada de las culturas, yacen las redes de estereotipos, prejuicios y conductas hostiles. Por ejemplo, en un reciente estudio sobre la percepción de la discriminación y la Islamofobia entre musulmanes europeos, las personas interrogadas manifestaban tener la impresión de ser percibidos como «extranjeros», como individuos amenazantes y de ser tratados como sospechosos. Paradójicamente, estos sentimientos son más fuertes entre los jóvenes nacidos en Europa que entre sus padres (Geisser, 2003; Choudhary, 2006).

A este respecto, uno de los debates nucleares es el relativo al currículo (a los contenidos de los currículos). El debate implica diversos niveles, por ejemplo, las decisiones que se toman en relación con los currículos y las metodologías o el currículo oculto (es decir, aquello que se silencia, se obvia, o simplemente se desconoce). Por lo tanto, será necesario tomar decisiones sobre los contenidos escolares y las metodologías didácticas, tanto en lo que respecta al currículo oficial como en que se refiere los currículos «ocultos». Obviamente, en la medida en que el currículo escolar implica necesariamente una selección cultural que nunca es neutra, estas discusiones afectan tanto a las administraciones educativas como a aquellos sectores de la sociedad que se ocupan de la producción y de la reproducción cultural, tal es el caso de las editoriales.

Las decisiones adoptadas se hacen patentes en los libros de texto que, a pesar del auge de las tecnologías, siguen siendo uno de los elementos clave de la cultura escolar. Una de las razones que explican, a nuestro juicio, la pervivencia de su protagonismo en los pro-

gramas de enseñanza es el papel que desempeñan en la uniformización de los contenidos escolares. Como indicó Apple (1984) el currículo real de la mayoría de las escuelas no viene determinado ni por los cursos de estudio ni por los programas sugeridos sino por el libro de texto concreto, estandarizado, etc. De ahí el interés que presenta el análisis de sus contenidos, de sus textos y también de sus imágenes. En palabras de Torres: «Desvelar qué dicen y qué es lo que omiten los libros con los que obligatoriamente entran en contacto los alumnos y las alumnas, cuáles son los estereotipos y distorsiones de la realidad que promueven, de quiénes se habla y qué colectivos no existen, etc. son preguntas a las que numerosos investigadores e investigadoras tratan de hallar respuesta.» (Torres, 1991, p. 99)

En este trabajo hemos centrado nuestro interés en analizar la presentación del Islam, de los musulmanes y de las culturas árabe y musulmana en los libros de texto. En un primer apartado, se ofrecen los resultados de un análisis bibliográfico que justifique nuestro marco teórico así como referencias a investigaciones empíricas sobre el tema. A continuación, presentamos nuestros propios resultados, que incluyen dos tipos de datos: por un lado, los procedentes de un estudio cuantitativo, mediante el análisis del contenido de 246 documentos (manuales, cuadernos de ejercicios, documentos, guías del profesor) que constituyen la práctica totalidad del material didáctico en formato bibliográfico de las escuelas catalanas y, por otro lado, los datos de un estudio cualitativo, basado en el análisis del discurso, de una parte de dichos materiales. Por último, ofrecemos unas breves reflexiones a modo de conclusión.

Discursos escolares sobre el mundo musulmán

La publicación en 1978 del libro *Orientalismo*, de Edward W. Said, originó una conmoción en el ámbito de los Estudios Orientales y, de rebote, en los análisis culturales, y contribuyó a la institucionalización de nuevos enfoques sobre la relación entre literatura, cultura y sociedad. Tomando como punto de partida el postulado foucaultiano de la interdependencia entre conocimiento y poder, Said desenmascaró el antiarabismo, más o menos implícito, de los escritos literarios pero, sobre todo, académicos sobre Oriente. El análisis de los discursos, es decir, del sólido cuerpo de teorías y prácticas -que constituyen, de hecho, una completa red de intereses-, lo llevó a sintetizar dicha ideología orientalista en los siguientes postulados: la diferencia absoluta y sistemática entre Occidente, que es racional, humano, desarrollado y superior, y Oriente, que es

aberrante, subdesarrollado e inferior; la ausencia de testimonios directos de las realidades orientales modernas; la concepción de que Oriente es eterno, uniforme e incapaz de definirse a sí mismo; la creencia de que Oriente es, en el fondo, una entidad que hay que temer (el peligro amarillo, las hordas de mongoles, los dominios morenos) o que hay que controlar (por medio de la pacificación, de la investigación y el desarrollo y de la ocupación abierta siempre que sea posible) (Said 1990, pp. 353 y 354).

Precisamente, en los estudios sobre los árabes y el Islam podemos encontrar estos dogmas en sus formas más puras tanto en el cine y la televisión como en los libros, ya sean obras literarias o textos académicos.¹ Aunque han pasado más de treinta años desde su edición original, y más allá de la vigencia plena de la obra y de las controversias actuales sobre el enfoque posmoderno y su impacto en los autodenominados *Estudios Culturales*, no está de más, a nuestro juicio, preguntarse acerca de qué es lo que permanece del legado de E.W. Said. Pues, como subraya Turner (1994), no podemos dejar de lado la actualidad del tema de la construcción de la alteridad musulmana y, en concreto, el núcleo de la cuestión que esto suscita: cómo la contraposición entre Oriente y Occidente se traduce en una representación devaluada de las culturas arábigo-musulmanas y en una sobrevaloración de las occidentales.

Expresado en términos de preguntas de investigación, se podrían proponer las siguientes: ¿Reconocen los textos escolares las contribuciones de la cultura musulmana a las culturas europeas? ¿Cómo se representan los aspectos materiales (arquitectura, vestimenta) y abstractos (principios básicos y desarrollo histórico de la religión, analogías y diferencias con otras religiones, aportaciones científicas, lingüísticas)? ¿Qué espacio se dedica a la presentación del mundo islámico, de su historia pasada y presente? ¿Cómo se abordan los aspectos contemporáneos, por ejemplo, la integración de los inmigrantes? ¿Cómo ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas el contenido de los libros respecto a los temas citados? ¿Existen discrepancias entre los mensajes explícitos y las dimensiones connotativas de los textos o entre los contenidos verbales y los icónicos?²

Si nos centramos en el tema específico del Islam, se pueden citar dos recientes investigaciones canadienses que han orientado nuestro propio estudio. En la primera de ellas (Oueslati, Mc Andrew y Helly, 2004) se revisa la evolución del tratamiento escolar de la religión islámica y de las culturas musulmanas en más de 200 libros de

⁽¹⁾ En este sentido, el autor hace referencia a un estudio realizado en California según el cual las representaciones de este grupo étnico-religioso en los libros de texto demuestran una gran dureza e insensibilidad (Said, 1990, p. 339).

⁽²⁾ Anteriormente, Calvo Buezas (1989) analizó las representaciones del pueblo gitano en los textos escolares españoles y observó, por ejemplo, que en un total de 59 textos de EGB solo se podían documentar tres referencias. Por otra parte, estos resultados coinciden con los de un estudio similar realizado en Andalucía (García Castaño y Granados, 1996 citado por Garreta, 2006, pp. 134 y 135).

texto del Quebec francófono desde 1980 hasta la actualidad. En particular, se realiza un análisis crítico de algunos mecanismos como la omisión, la infravaloración, los sesgos, las deformaciones y los errores conceptuales. La conclusión es que, pese a los evidentes avances y a que se ha evolucionado hacia un mayor reconocimiento de las contribuciones de las culturas musulmanas a la civilización universal, continúan reproduciéndose errores, ya sea por la obligada brevedad de los manuales o bien por la ausencia de investigación sobre algunos temas.

En la otra investigación, Mehrunnrisa Ahmad Ali (2008) ha estudiado cómo se representa a los personajes de musulmanes adultos en los libros de texto de lengua inglesa de Ontario. A partir de un análisis cualitativo (procedente de 21 extractos) de tales entes de ficción concluye que predominan los retratos negativos del «otro» en una alteridad negativa: patriarcal, subdesarrollada, exótica, opresiva.

En resumen, coincidiendo con los estudios españoles sobre el tratamiento que los textos escolares dan a los grupos minoritarios, estas investigaciones realizadas en Canadá acerca de las representaciones escolares del Islam y de las culturas musulmanas –al igual que otras procedentes de países europeos como Francia u Holanda– subrayan que, si bien se han producido mejoras (mayor extensión, contenidos más matizados), los mecanismos de omisión e infravaloración persisten.

Llegados a este punto, cabe preguntarse por el estado actual de la cuestión en la realidad española y, en particular, sobre los contenidos verbales e icónicos de los libros de texto utilizados mayoritariamente en Cataluña, en los niveles de Educación infantil, primaria y secundaria.

Representaciones verbales e icónicas en los libros de texto de Cataluña

Resultados cuantitativos

Los temas analizados son tres:

- Presentación de las dimensiones religiosas y culturales –por lo que se refiere tanto a la cultura material como a la no material– del Islam y de las culturas árabe y musulmana.

- Presentación del mundo musulmán: hechos históricos, aspectos geográficos, dimensiones económicas, políticas y sociales, relaciones entre civilizaciones.
- Presentación de musulmanes y árabes en la estructura social española y catalana actual: inmigración y ciudadanía; valoraciones de su presencia.

Se han analizado 246 documentos (el 84,1% de los cuales son manuales y libros de texto; el 10,2%, libros de ejercicios; el 4,2%, documentos de acompañamiento y el 1,1%, guías del profesor) que abarcan todas las asignaturas de la enseñanza no universitaria de Cataluña. En concreto:

- El 10,6% de los extractos proceden del ciclo inicial de Primaria.
- El 32,6%, de los ciclos medio y superior de Primaria.
- El 24,6%, del primer ciclo de ESO.
- El 6,4%, del segundo ciclo de ESO.
- El 25,8%, del Bachillerato.

Analizado desde el punto de vista de las materias, se observa el predominio de referencias en la asignatura Historia del Bachillerato con diferencias que son estadísticamente significativas respecto a los porcentajes de otras disciplinas. En menor proporción y sin significación estadística, otras asignaturas de ciencias sociales como Conocimiento del Medio en Primaria (11,7%) y Ciencias Sociales en ESO (8%) también muestran una buena proporción de representaciones. En el resto de materias (Religión, Filosofía, Lengua, Educación Plástica) las referencias presentan porcentajes que oscilan, según los niveles educativos, entre el 1% y el 5% del total de los extractos.

Por otra parte, como indica el Cuadro I, en el 46,2% de los textos analizados no se ha encontrado ni una sola referencia. En el resto, predominan (42,4%) los que presentan una única referencia, seguidos de los que presentan más de una (9,5%). Son minoritarios los libros que dedican un capítulo (1,5%) o la totalidad del texto (0,4%) a estos temas. Es decir, casi la mitad de los libros analizados omite cualquier referencia explícita al Islam, las culturas árabe o musulmana, sus implicaciones históricas y geográficas, sus aportaciones científicas o la presencia de personas de creencias musulmanas en nuestra sociedad.

CUADRO I.

| % VERTICALES | ETAPAS | | | | | |
|--|--------|----------|----------|-------|-------|--------------|
| | Total | Infantil | Primaria | ESO/1 | ESO/2 | Bachillerato |
| No hay ninguna referencia. | 46,2 | 67,9+ | 67,4+ | 40 | 50 | 11,8- |
| Dedica un capítulo a estos temas. | 1,5 | 7,1 | 1,2 | 1,5 | - | - |
| Diversos extractos. | 9,5 | 3,6 | 3,5- | 6,2 | 16,7 | 23,5+ |
| Un solo extracto. | 42,4 | 17,9- | 27,9- | 52,3 | 33,3 | 64,7+ |
| Manual escolar. | 0,4 | 3,6 | - | - | - | - |

Además, podemos constatar que esta ausencia de referencias es más notoria en los niveles iniciales del sistema educativo, ya que entre los libros de Educación Infantil y Primaria dichos porcentajes son menores, en concreto, en más de las dos terceras partes de estos no hemos observado ni una sola mención. Por el contrario, en Bachillerato se pueden encontrar contenidos verbales o icónicos relativos a los temas mencionados (el 23,55% dedica diversos extractos y el 64,7% contiene una sola referencia).

En el Cuadro II se observa la relación entre los tres bloques temáticos analizados y los niveles educativos así como el formato de los textos. Así, mientras las referencias culturales y religiosas tienden a concentrarse en Educación Infantil y en Educación Primaria (un 81,1%, que es significativo estadísticamente), los contenidos de índole histórica o geográfica son mayoritarios en el Bachillerato, especialmente en los manuales (un 56,7% y un 45,65% respectivamente). Por el contrario, son casi inexistentes los extractos que se refieren al tema de la presencia de árabes o musulmanes en nuestra sociedad, ya sea en Cataluña o en el resto de España.

CUADRO II.

| % VERTICALES | ETAPAS | | | | TIPO MATERIALES | | | |
|--|--------|------------|------|-------|-----------------|----------|------------|-------|
| | Total | Inf./Prim. | ESO | Bach. | Manual | Lib. ej. | Guía prof. | Otros |
| El Islam, su expansión, las relaciones entre civilizaciones y culturas musulmanas (arquitectura, arte, cultura, etc.). | 55,6 | 81,1+ | 56,4 | 40,0- | 51,2- | 66,7 | - | 100 |
| El mundo musulmán desde un punto de vista internacional: hechos históricos, situaciones económicas, demográficas y políticas. | 40,1 | 10,8- | 41 | 56,7+ | 45,6+ | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|------|---|---|
| Musulmanes que viven en Cataluña (inmigración). | 3,5 | 5,4 | 2,6 | 3,3 | 2,4 | 33,3 | - | - |
| Musulmanes que viven en España. | 0,7 | 2,7 | - | - | 0,8 | - | - | - |

Estas referencias escasas presentan una visión superficial, y posiblemente sesgada, del Islam y de las culturas musulmanas. Esto se evidencia en el Cuadro III, en el que las representaciones meramente icónicas alcanzan un 43,7% (y un significativo 64,9% en los niveles escolares más tempranos). El porcentaje más frecuente corresponde a una mención de entre una y cinco páginas de extensión. En los libros de Bachillerato, esto supone el 61,7%, con una diferencia respecto a otros niveles que es estadísticamente significativa. En otras palabras, la omisión de los contenidos relativos a las culturas musulmanas es menor en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria. Por el contrario, en casi dos tercios de los textos de Educación Infantil y Educación Primaria las referencias son meramente icónicas.

CUADRO III.

| % VERTICALES | ETAPAS | | | | TIPO DE MATERIALES | | | |
|---------------------------------------|--------|-----------------------|-------|-------|--------------------|----------|---------------|-------|
| | Total | Infantil/ Primaria | ESO | Bach. | Manual | Lib. ej. | Guía prof. | Otros |
| Una frase. | 11,3 | 8,1 | 15,4 | 8,3 | 12 | - | - | 10 |
| Algunas líneas. | 32,4 | 37,8 | 43,6 | 21,7- | 32 | 33,3 | - | 30 |
| De una a cinco páginas. | 47,2 | 43,2 | 30,8- | 61,7+ | 45,6 | 66,7 | - | 60 |
| De seis a diez páginas. | 0,7 | - | - | 1,7 | 0,8 | - | - | - |
| Un capítulo. | 0,7 | - | 2,6 | - | 0,8 | - | - | - |
| Un manual entero. | 0,7 | 2,7 | - | - | 0,8 | - | - | - |
| Fotografía/dibujo/ viñeta. | 43,7 | 64,9+ | 46,2 | 31,7- | 40,0- | 100 | - | 50 |
| Mapa. | 4,9 | - | 7,7 | 6,7 | 5,6 | - | - | - |

Para profundizar en el análisis de los contenidos, el Cuadro IV nos muestra los temas correspondientes al primer bloque, esto es, los relativos a la cultura y a la religión; en concreto, es una relación de los extractos relativos a las aportaciones culturales musulmanas (que constituyen el 84,9% del conjunto del bloque temático, frente al 15,1%, que se refiere a la religión y a las relaciones entre religiones).

CUADRO IV.

| % VERTICALES | ETAPAS | | | | TIPO DE MATERIALES | | |
|---|--------|------------|-------|-------|--------------------|----------|-------|
| | Total | Inf./Prim. | ESO | Bach. | Manual | Lib. ej. | Otros |
| Fiestas. | 3,3 | 10,7 | - | - | 1,3 | - | 22,2 |
| Maneras de vivir. | 25,6 | 28,6 | 30,6 | 17,4 | 25 | 25 | 33,3 |
| Arquitectura. | 34,4 | 28,6 | 41,7 | 30,4 | 38,2 | 25 | 11,1 |
| Artes (caligrafía). | 24,4 | 7,1- | 36,1+ | 30,4 | 25 | 50 | - |
| Sistema educativo. | 1,1 | - | 2,8 | - | 1,3 | - | - |
| Danzas, folclore, vestidos. | 26,7 | 57,1+ | 22,2 | -- | 21,1 | 25 | 77,8 |
| Alimentación. | 7,8 | 10,7 | 8,3 | 4,3 | 7,9 | - | 11,1 |
| Artesanía. | 4,4 | 3,6 | - | 13 | 3,9 | 25 | - |
| No hay referencia a la cultura material. | 13,3 | 3,6 | 8,3 | 26,1 | 15,8 | - | - |

En este sentido, destacan dos hechos: por un lado, la desatención hacia las aportaciones de la cultura no material (en ciencia, filosofía, lengua) procedentes del legado árabe y, por otro lado, el que la gran mayoría de las referencias (el 86,7% del total) se ocupen de la cultura material: arquitectura, vida cotidiana, danza o caligrafía. El riesgo de una visión exótica y superficial de la civilización musulmana se acrecienta ya que, desde el punto de vista de su forma, los extractos predominantes son solo menciones verbales breves acompañadas de soportes icónicos (el 76,7% en conjunto, aunque alcanzan el 93% en los libros de Educación Infantil y Educación Primaria).

En cuanto al segundo bloque temático, hemos encontrado 63 extractos (el 40,1% del total) que se refieren al Islam desde una perspectiva internacional: historia, geografía, economía y política. En casi todos los casos se tratan hechos concretos: al-Ándalus, las Cruzadas, los conflictos de Oriente Medio. El dato más relevante de este apartado es la desproporción entre el tratamiento de los subtemas de actualidad (la guerra de Irak de 1991, el conflicto de Palestina o las crisis del petróleo), que solo merecen una ‘mención rápida’ y los subtemas relativos a la historia medieval o a los inicios de la modernidad, que obtienen un espacio mayor aunque, como veremos en el siguiente apartado, no siempre exento de sesgos.

Por último, el tema de la presencia de árabes y musulmanes en las sociedades catalana y española solo ocupa el 4,2% del conjunto de los extractos. En casi todos los casos, el tratamiento de este tema es de ‘mención rápida’ aunque la escasa presencia de contenidos verbales se compensa con una abundante presentación de imágenes (fotografías, dibujos, gráficas estadísticas). Como contrapunto a esta invisibilidad de

los inmigrantes musulmanes vale la pena comentar que en uno de los textos analizados se hace referencia a las discriminaciones laborales y de vivienda que padecen. Sin embargo, en contrapartida, en otro se informa de los problemas generados por «la falta de apertura de los musulmanes hacia la sociedad de acogida».

Estudio cualitativo

En el apartado anterior hemos presentado los datos procedentes de un análisis de contenido clásico, esto es: una descripción normalizada y tipificada del contenido manifiesto de la comunicación (Berelson, 1952 citado por López Aranguren, 1986, p. 366). Ahora proseguiremos nuestro análisis mediante nuevas «lecturas», básicamente interpretativas, que nos permitan inferir significados latentes u ocultos que han pasado desapercibidos en el análisis de contenido clásico (Ruiz Olabuénaga, 2003). Para ello, se han de tener en cuenta los elementos verbales, como las variantes del lenguaje, los géneros, los temas, la gramática, el estilo léxico, las figuras retóricas, etc., en un análisis socioideológico de los contenidos o análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1997, 2003). Por otro lado, hay que prestar atención a la interpretación de algunos elementos icónicos, así como su conexión con los mensajes verbales, a modo de cosmovisiones más o menos implícitas. Aquí nuestro referente metodológico es Mannheim y sus postulados sobre los niveles de interpretación de las producciones culturales (Mannheim, 1922 citado por González García, 1998, pp. 25-27; Mannheim, 1966, p. 166 y ss).

A partir de la revisión de casi un centenar de libros de texto de ciencias sociales correspondientes a los niveles educativos de ESO y Bachillerato se han seleccionado diez extractos (seis de contenido verbal y cuatro representaciones icónicas). Vale la pena indicar que incluso en esta segunda revisión del material bibliográfico solo algo menos de los dos tercios de los textos (64%) contiene alguna alusión, sea de tipo verbal o icónico, a las culturas musulmanas o al resto de los temas anteriormente citados. Ofreceremos tres breves ejemplos como muestra de la metodología utilizada.

Extracto I

Bajo el impulso del precepto de la guerra santa, que obligaba a los musulmanes a combatir por su religión, los árabes llevaron a término unas conquistas muy rápidas después de la muerte de Mahoma.

Primero se apoderaron de las tierras más cercanas [...].

Este enorme imperio recibió el nombre de Califato [...].

El año 661 la capital del Califato se estableció en Damasco (Siria) bajo la dinastía de los Omeyas [...].

La agricultura y el comercio fueron las bases de la economía del mundo islámico.

Este primer extracto procede del apartado: «La expansión del Islam. Subapartados: La rápida expansión del Islam. El Califato. La economía del Califato» (Ciencias Sociales, tercer curso ESO, 2001). Se trata de una presentación que, con ligeras variantes, encontramos en muchos manuales de Historia. A partir del análisis de elementos morfosintácticos y semánticos, llegamos a la conclusión de que, en general, el texto ofrece una imagen negativa de los árabes y los musulmanes. El uso de expresiones como «precepto de la guerra santa» así como la reiteración de términos bélicos («combatir por su religión», «se apoderaron de las tierras más cercanas», entre otros) sugiere que se trata de gente agresiva y obcecada por la religión. Desde el punto de vista de los conceptos tratados, existe el riesgo de que se produzca una confusión conceptual entre «árabes», «musulmanes» e «Islamistas». Además los fenómenos históricos son interpretados en clave casi exclusivamente religiosa.

En nuestro segundo ejemplo, procedente de la asignatura Historia del segundo curso de Bachillerato, el asunto tratado es: «Al-Ándalus: conquista y política». En dicho texto se repiten las representaciones sesgadas (la imagen amenazante de unos invasores extranjeros que «destrozan» al ejército visigodo) y el error conceptual de confusión entre musulmanes, árabes, bereberes, etc.; asimismo, no queda clara la distinción entre «arabización» lingüística e «Islamización» de los indígenas hispánicos, en ocasiones también llamados hispanovisigodos. En el próximo apartado reflexionaremos sobre las implicaciones prácticas de tales errores conceptuales.

Una muestra explícita de la construcción de una alteridad negativa lo ofrece nuestro tercer extracto, que hemos seleccionado de un manual de Geografía de tercero de ESO. El título del apartado es «Marruecos: la desigualdad insoportable» (Ciencias Sociales, tercer curso de ESO, 2004).

Extracto II

No hay ningún sistema público de ayuda o indemnización para las personas que no tienen trabajo, y, por tanto estas personas quedan totalmente situadas al margen de la sociedad y solo pueden subsistir gracias al tráfico de mercancías y productos ilegales, a pequeños trabajos poco productivos o a la mendicidad que se practica sobre todo en las ciudades.

No es arriesgado deducir que el empleo de los términos «subsistir», «tráfico de mercancías y productos ilegales» o «mendicidad» contribuye a representar a los marroquíes como personas que mayoritariamente están desocupadas e, incluso, como traficantes de drogas y delincuentes.

Cabe señalar que, frente a la descripción anterior (que, como poco, es sesgada e inequívocamente peyorativa) de unos musulmanes geográficamente cercanos, los extractos siguientes³ constituyen ejemplos de «buenas prácticas». Es decir, textos que presentan argumentos comparativos entre las variedades de los mismos en otras religiones, explican pero no justifican la naturaleza pluricausal de los fenómenos, contraponen explicaciones socioeconómicas y culturales. En este caso, una presentación ideológicamente equilibrada coincide con un nivel de información veraz y actualizado; tal vez porque las cuestiones abordadas son de una importancia que rebasa los contenidos propiamente «escolares».

Por último, presentamos un ejemplo de los materiales icónicos, en este caso las dos imágenes que ilustran la historieta que protagoniza Mohamed.

Extracto III

- Nivel descriptivo: preiconográfico.
 - Es un relato que explica las peripecias de Mohamed, un vendedor ambulante, que es incriminado por la policía, pese a tener los documentos en regla. Como se negó a enseñar sus bolsillos, ahora está a la espera de juicio. Los personajes occidentales lamentan su situación.
- Nivel descriptivo: análisis iconográficos.
 - Primera ilustración: en un primer plano, en la mitad izquierda del recuadro, un chico y una chica occidentales saludan efusivamente a un oscuro y lejano personaje situado en el cuadrante inferior derecho. Los jóvenes occidentales van vestidos con ropajes modernos y portan libros y un amplio bolso; en cambio, el personaje lejano viste ropas largas, lleva una alfombra sobre el hombro y parece huir de la imagen.
 - Segunda ilustración: el chico occidental aparece recostado y la chica, sentada sobre una alfombra voladora decorada con motivos orientales; ambos ocupan la mitad diagonal izquierda de la imagen y sobrevuelan un paisaje urbano de arquitectura oriental (se aprecian minaretes). En el plano inferior

³ Dichos extractos fueron seleccionados porque tratan temas tan supuestamente controvertidos como el Islamismo (del texto de Bachillerato, «Cristianismo y Cultura») y el fundamentalismo (de Ciencias Sociales de segundo de eso) y esos mismos temas pero desde el punto de vista de Geografía e Historia de cuarto curso de eso.

y en pequeño tamaño por efecto de la perspectiva, se ven mujeres con velo y largos vestidos y hombres con turbantes y chilabas.

- Nivel expresivo: la posición de los personajes en diferentes planos parece indicar proximidad/lejanía, presencia/indiferencia (el protagonista de la historia desaparece de ella); la caracterización de los personajes se realiza por oposición; el exotismo se aprecia en la alfombra voladora y en el perfil de los minaretes; se da cierta deshumanización: los personajes occidentales aparecen bien definidos, mientras que los personajes orientales están desdibujados.
- Nivel documental: interpretación iconológica.
 - Ambas representaciones sugieren de modo más o menos explícito el contraste entre los personajes occidentales y los orientales: este contraste se da entre el primer y el segundo plano, entre el superior y el inferior, entre el ocio y el trabajo, entre lo juvenil y lo adulto, entre la modernidad y la tradición, entre la felicidad y la desgracia, etc. El mensaje subyacente es el de la superioridad de los personajes occidentales respecto de los segundos.

IMAGEN I. Correspondiente al Extracto III



Los restantes extractos icónicos analizados corresponden a:

- Texto I. Texto sobre la estructura social acompañado de dos imágenes. En una de las imágenes se muestra un arquetipo de familia occidental (nuclear, feliz, dedicada al ocio...); en la otra, se muestra a una mujer sola, vestida con ropas largas y velo, tercermundista (hindú o musulmana), que mira al suelo con expresión triste.

- Texto II. Texto sobre la fecundidad en el mundo: otra vez la tópica imagen de la familia feliz nuclear frente a la miseria y la desgracia de una familia del tercer mundo con muchos hijos, vestidos con harapos y vientres hinchados.
- Texto III. Texto sobre el crecimiento de la población mundial, acompañado de dos fotografías, que manifiestan el siguiente contraste: un grupo de jóvenes occidentales que pasean felices y relajados por las calles de una ciudad, cualquier ciudad occidental, frente a otro grupo de jóvenes negros dedicados a la venta ambulante con mirada ausente, sin horizonte.

Discusión de los resultados

A nuestro juicio, el dato más relevante es que casi la mitad de los materiales escolares analizados no contienen ni una sola referencia temática relacionada con el Islam, las culturas musulmanas, sus dimensiones históricas, geográficas o políticas, así como tampoco ninguna mención a los inmigrantes de origen musulmán o a los ciudadanos españoles de credo islámico.

A esta primera constatación cabe añadir que, de los textos que sí contienen alguna representación, en más de las tres cuartas partes esta está formada por un solo extracto y habitualmente aparecen como una «mención rápida de algunos aspectos». Además, la otra categoría predominante es la representación meramente icónica. En conclusión: nos encontramos ante un proceso ideológico de omisión de contenidos.

Desde una perspectiva socioeducativa, el resultado más inquietante –con respecto a la conveniencia de que los contenidos curriculares sean respetuosos con el pluralismo religioso, étnico y cultural de nuestras complejas sociedades– es la omisión tanto de las manifestaciones culturales árabes como de la presencia del ser humano musulmán. Recuérdense que solo en el 4% de los extractos (menos del 1% del total del material escolar analizado) hemos encontrado alusiones a la población musulmana residente en España o que en menos de las dos terceras partes de los manuales de ciencias sociales, en los que tienden a concentrarse las referencias más extensas, hay alguna mención.

De hecho, la negación de un Otro en situación de inferioridad, es decir, el mecanismo ideológico de negar la existencia de los grupos minoritarios, es un fenómeno bastante común. La invisibilidad de los negros, los gitanos, las mujeres o los

homosexuales, por poner ejemplos por todos conocidos, ha sido y aún sigue siendo una eficaz fórmula de menosprecio. En la medida en que el currículo prescrito y, en concreto, los contenidos de los libros de texto reflejan los valores e intereses de los grupos sociales hegemónicos era previsible que se diera una estrategia de currículo nulo, es decir un mecanismo ideológico de omisión de contenidos, en relación con los musulmanes, tal como el que se cita en los materiales analizados. Más sorprendente es la cicatería en las menciones a las aportaciones culturales musulmanas, en especial, si consideramos que al-Ándalus fue el puente por el cual la ciencia y el pensamiento clásico, así como las nuevas aportaciones árabes, chinas, hindúes, etc., llegaron a Europa. Ante los resultados obtenidos, surgen cuestiones importantes: ¿qué explicación puede haber para esta paradoja? ¿cómo puede ser que aún hoy las culturas islámicas estén tan poco representadas en los textos escolares? Obviamente, los datos que se presentan no permiten responder completamente a estas cuestiones, pero se puede alegar, en cada caso, el peso de la tradición histórica, ya sea por la presencia en el imaginario colectivo del 'moro' como alteridad secular o bien por la influencia de la historia contemporánea española (la guerra de África, la Guerra Civil, etc.).

Una segunda cuestión derivada de los resultados cuantitativos es el destacado peso que tienen las representaciones icónicas sobre el conjunto del material analizado: suponen casi la mitad en todos los grados y las dos terceras partes en los libros de Educación Infantil y Primaria. Lo mismo sucede con el tratamiento del tema cultural y religioso en Bachillerato. También aquí nuestros resultados coinciden con otro estudio (Dunand, 1998), en el que se subraya la asimetría entre los contenidos verbales y las imágenes en la manera de presentar las religiones en los manuales escolares franceses. A nuestro juicio, y coincidiendo con lo expresado en el citado estudio, esta inflación documental no es neutra, ya que frecuentemente se trata de ilustraciones inadecuadas, por ejemplo, anacrónicas, o bien presentan una información superficial y anecdótica, cuando no claramente deformada. Tal vez, esta abundancia de lo icónico puede relacionarse, de acuerdo con Halbwachs (2004, p. 66), con la distinción entre una memoria interior o personal y una memoria exterior o social. La memoria interior es emocional y se conecta con las experiencias personales propias o de nuestras tradiciones familiares y locales. A partir de esta distinción, los libros de texto escolares, en especial los de los niveles educativos más tempranos, recuperan y actualizan dichos contenidos de la experiencia y ofrecen una reconstrucción emotiva del pasado; es decir, son más deudores de la historia vivida que de la historia académica escrita de los historiadores.

Pero, por otra parte, estamos ante libros de texto que, en teoría, han sido escritos por expertos. Por lo tanto, es posible que esta explicación sirva para las ilustraciones, pero no es válida para los contenidos verbales. En conjunto, y por el contrario, en estos predomina lo exótico (lo lejano en el tiempo o en el espacio) frente a lo cercano, lo actual. Los porcentajes del Cuadro IV son evidentes: casi el 90% de las referencias culturales, que, por lo demás, son la categoría temática más frecuente, nos remiten a una percepción «orientalista» focalizada en la arquitectura, el folclore, la caligrafía, las formas de vida, etc. En cambio, la poca extensión dedicada al pensamiento, la ciencia o la literatura (en nuestro caso pasando por alto los préstamos lingüísticos al castellano y al catalán) confirma la estrategia ideológica de desvalorización de las aportaciones islámicas al patrimonio cultural hispano.

Si pasamos a los datos procedentes del análisis cualitativo, cabe decir que no hemos encontrado elementos discursivos que sean hostiles o despreciativos de modo manifiesto hacia el Islam o las culturas musulmanas o que incorporen una imagen peligrosa o malvada de los musulmanes. Por el contrario, como ya hemos indicado en los textos relativos a temas delicados, como es el caso de los extractos dedicados al fundamentalismo o a la supuesta confrontación entre civilizaciones, nuestra opinión es que el enfoque es equilibrado y veraz. No obstante, algunos pasajes de textos históricos pueden contener errores conceptuales derivados de un tratamiento que nos parece trivial y poco teórico, en sintonía con la profusión de material «decorativo» a la que nos acabamos de referir.

En ocasiones, el riesgo de error proviene justamente del exceso de información, como en el ejemplo relativo a la conquista del reino visigodo en el que el texto habla de «bereberes Islamizados» comandados por Tarik, pero no indica la probable condición étnica de los dirigentes ni precisa en los párrafos siguientes las diferencias entre «indígenas» y población hispanovisigoda respecto a la «Islamización» de la mayoría y la «arabización»... ¿del pueblo llano o de los dirigentes godos o solo de la monarquía visigoda? El problema no es la controversia erudita, historiográfica y literaria sobre la resistencia o el colaboracionismo de los pobladores de la península ante la presencia musulmana, sino la distinción conceptual desde el punto de vista histórico entre la condición religiosa, la fe musulmana y la identidad étnica: árabe, berebere... o catalana. Esto es así porque tras el aparentemente inocuo error conceptual subyace la reificación étnica e incluso la consideración meramente racial de las diferencias religiosas, por lo que el prurito informativo de algunos libros escolares no siempre equivale a un conocimiento mejor.

En otros casos, las consideraciones semánticas, aunque son conceptualmente precisas, denotan un sesgo negativo. Expresiones como la «guerra santa que obligaba a combatir», el ejército invasor que «destruye» al ejército visigodo, aquellos que se «apoderan de los territorios más cercanos», entre otros ejemplos, son muestras de lo que, siguiendo a Van Dijk (1997, p. 21) podríamos denominar formas sutiles de dominación discursiva.

Para finalizar, son las imágenes las que, dada su naturaleza polisémica y su complejidad interpretativa, arrojan los resultados más controvertidos. Como ya hemos anticipado, la proliferación de mapas, dibujos, fotografías (paisajes, monumentos, caligrafía, etc.) no es casual y se puede relacionar con una aproximación superficial a los temas. Por otra parte, su conexión con las dimensiones emocionales de la vida social, es decir, su potencial expresivo como forma total de presentar la realidad, las convierten en un vehículo privilegiado de la transmisión ideológica.

En nuestro caso, hemos de reconocer que la mayoría de las ilustraciones analizadas son solo eso, ilustraciones de contenido simbólico trivial e incluso, como hemos anticipado, sin relación con el texto verbal al que acompañan. Por ejemplo, anacronismos, orientalismos (fotografías de monumentos –predominantemente mezquitas–, de códices, de paisajes exóticos, etc.). No obstante, hemos seleccionado cuatro casos en los que, de modo más o menos implícito, se contraponen dos pares de representaciones: en ellas, la felicidad, la riqueza, la modernidad, etc. de los personajes occidentales se contrasta con la desgracia, la miseria o el subdesarrollo de los orientales, quienes no son siempre inequívocamente musulmanes, aunque sí aparecen en contextos semánticamente vecinos (como se puede deducir de la historieta de Mohamed). Este uso de la antítesis, que adopta la forma de autorrepresentaciones positivas y heterorrepresentaciones negativas de los grupos minoritarios, coincide con el concepto de racismo discursivo (Van Dijk, 2006).

Por consiguiente, aunque no se puede hablar de Islamofobia –en el sentido de un rechazo manifiesto hacia el Islam u odio a los musulmanes–, a nuestro juicio sí que puede deducirse que la ambivalencia de algunas imágenes y, especialmente, la persistencia de una estrategia de omisión de contenidos remite a un eurocentrismo que fácilmente puede desembocar en el llamado eurorracismo (Allen y Macey, 1990).⁴

⁽⁴⁾ En las percepciones que determinados medios y algunos sectores de la opinión pública tienen de los musulmanes europeos se ilustra bien la complementariedad entre el llamado racismo diferencialista, simbólico o cultural y la persistencia de criterios fenotípicos (Amin, 2007). Pese a la banalidad de los criterios de discriminación (piel morena, vestimenta no convencional, peinado afro o pañuelo, barba, escuchar música a todo volumen, el nombre propio, residir en determinados barrios o habitar en casas destartadas, entre otros) estos pueden comportar el riesgo de que los musulmanes europeos sufran una evaluación peligrosamente negativa; se trata, en suma, de una alteridad musulmana configurada como una amenaza a la seguridad nacional, al estado laico o incluso a la civilización occidental (Wieviorka, 2003; Amin, 2007; Back, 2007; Castel, 2007).

Llegados a este punto, surge la cuestión de las relaciones entre los elementos del currículo prescrito –y, por lo tanto, el significado social de nuestros análisis de contenidos de los libros de texto– y el currículo real. O, para decirlo en términos propiamente sociológicos, la cuestión de las relaciones entre los contenidos simbólicos del currículo oficial y la construcción social del conocimiento por parte de alumnos y profesores. A este respecto, nos parece oportuno remitir a la crítica metodológica que Alonso y Callejo (1999) han realizado de las diversas corrientes posestructuralistas (intertextualistas, constructivistas y deconstructivistas) que, bajo el recurso al análisis del discurso de raíces foucaultianas, constituyen el grueso del posmodernismo sociológico: «Si hay algo en común que tienen las tres corrientes de análisis posmoderno de los discursos es la pérdida de relación con el significado, con la referencia. El discurso se convierte en un juego de significantes... El lenguaje y las representaciones simbólicas tienen un papel fundamental en la construcción de los procesos y las prácticas sociales, pero estas prácticas tienen dimensiones fácticas y extradiscursivas que no se pueden reducir a su dimensión textual si no es cayendo en un pansemilogismo estéril e idealista» (Alonso y Callejo, 1999, pp. 66 y 67).

Por lo tanto, si queremos conocer lo que realmente significan tales contenidos verbales e icónicos para los actores de la escena escolar, esto es, cuáles son las interpretaciones de maestros y alumnos, debemos proseguir nuestro estudio analizando las prácticas discursivas y, obviamente, las dimensiones fácticas, de unos y otros. En el ya citado proyecto de investigación de la universidad de Montreal, este ha sido el cometido llevado a cabo por Amina Triki-Yamani (2008a, 2008b). En su primer estudio, una serie de 20 entrevistas semiestructuradas a una muestra de jóvenes musulmanes de la región de Montreal indica el predominio de actitudes ambivalentes, que oscilan entre la denuncia de los sesgos ideológicos y la aceptación de la normativa mayoritaria. En un segundo estudio, realizado sobre un reducido grupo de enseñantes de secundaria, solo la mitad de los entrevistados se muestran partidarios de una formación específica, aunque la mayoría admite la presencia de sesgos y errores en el tratamiento del Islam por parte de los editoriales. Un dato interesante en términos comparativos es que, al igual que los profesores catalanes entrevistados por nosotros en otro estudio sobre la presencia de la religión musulmana en las escuelas (Samper y Garreta, 2008), estos docentes quebequenses se muestran firmes defensores de la laicidad.

Reflexiones finales

Los datos que hasta ahora hemos obtenido apuntan a la necesidad de revisar los contenidos de nuestros libros escolares en relación con las omisiones y deformaciones en que incurren al tratar el Islam, las culturas musulmanas y la presencia de musulmanes en nuestra sociedad. Aunque nuestros datos se limitan a Cataluña, las características del mercado editorial sugieren que posiblemente muchos resultados se puedan extrapolar a otras comunidades autónomas. Siguiendo con las comparaciones con Quebec, allí la detección de sesgos ideológicos (inicialmente en los textos de ciencias sociales) generó toda una serie de estudios en las décadas de los años setenta y ochenta. En una segunda fase, fueron las propias autoridades ministeriales las que tomaron cartas en el asunto y fijaron unos criterios cuantitativos (aparición de, como mínimo, un 25% de personajes minoritarios) y cualitativos (una presentación no estereotipada de los papeles). Obviamente, un proceso de evaluación tan exigente y de tales dimensiones ha repercutido favorablemente a pesar de su naturaleza esencialmente burocrática (Garreta, 2006, p. 137). No es menos cierto que ni las políticas de inmigración ni las condiciones sociales de sus inmigrantes, sobre todo de los de origen musulmán, son equiparables a las europeas.

Cuando los medios nos recuerdan que en la Unión Europea viven 15 millones de musulmanes se tiende a pasar por alto sus diferentes orígenes nacionales, étnicos y culturales así como el hecho de que, en función de las características de las sociedades receptoras, suelen adoptar distintas estrategias políticas y sociales para alcanzar sus metas (AlSayyad 2003, Pérez-Díaz, Álvarez-Miranda y Chuliá, 2004). Aparte de esto, también hay pruebas de una solidaridad islámica interétnica, especialmente entre las cohortes más jóvenes. En el informe ya citado de la agencia EUMC eran precisamente los musulmanes de segundas y terceras generaciones los que se mostraban más preocupados por las conductas de discriminación social y laboral, así como los más sensibles a la poca valoración de las aportaciones culturales del Islam (Choudhary, 2006, p. 40). Por otra parte, los estudios sobre las actitudes de los escolares autóctonos hacia los grupos minoritarios confirman que la categoría 'moros-árabes' es la que genera mayor rechazo entre los alumnos españoles (Ruiz, 2008, p. 31). Es en este contexto de «esencialización» de la condición de «inmigrante» (García, 2003, p. 30), una condición que se transmite automáticamente de padres a hijos, en el que deberemos buscar la significación social de nuestros datos y reflexiones.

Referencias bibliográficas

- ALI, M. (2008). *Representation of Adult Muslims Canadians in Ontario's English Language Textbooks: Potential Influences on Youth's Perceptions and Attitudes*. Islam and Education in Pluralistic Societies. Manuscrito no publicado, Universidad de Montreal, Montreal.
- ALLEN, S. & MACEY, M. (1990). Race and Ethnicity in European Context. *British Journal of Sociology*, Vol. 41, 3.
- ALSAYYAD, N. (2003). Europa musulmana o euro-Islam: a propósito de los discursos de la identidad y la cultura. En N. ALSAYYAD Y M. CASTELLS, *¿Europa musulmana o euro-Islam? Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización* (pp. 29-54). Madrid: Alianza.
- AMIN, A. (2008). El retorno de la raza. En P. SUBIRÓS (Ed.), *Apartheid. El espejo sudafricano*. (pp. 73-82). Barcelona: CCCB.
- APPADURAI, A. (2007). *El rechazo de las minorías*. Barcelona: Tusquets.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BACK, L. (2008). El racismo y el imperio del miedo. En P. SUBIRÓS (Ed.), *Apartheid. El espejo sudafricano* (pp. 83-89). Barcelona: CCCB.
- BAYART, J. F. (1996). *L'illusion identitaire*. París: Fayard.
- BERELSON, B. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. Nueva York: The Free Press. Cit. por E. LÓPEZ ARANGUREN (1986), 366.
- CÁMARA, G. (1983). El adoctrinamiento político en la escuela del franquismo: Nacional-catolicismo y textos escolares. En J. IGLESIAS (Ed.), *Infancia y sociedad en España* (pp. 159-200). Jaén: Hesperia.
- CASTEL, R. (2007). *La discrimination négative*. París: Seuil.
- CASTILLEJO, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED.
- CHOUDHURY, T. (2006). *Perceptions de la discrimination et de l'Islamphobie*. Bruselas: EUMC.
- DUNAND, F. (1998). Manuels scolaires et religion, une enquête (1991-1998). *Revue Française de Pédagogie*, 125, 21-28.
- GARCÍA, I. (2003). Los hijos de los inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli*, 3, 27-46.
- GARRETA, J. (2006). La diversidad cultural en los manuales escolares: crónica de una selección y revisión necesarias. En M. A. ESOMBA (Coord.), *Construir la escuela intercultural* (pp. 133-142). Barcelona: Graó.

- GEISSER, V. (2003). *La nouvelle Islamophobie*. París: La Découverte.
- GONZÁLEZ, J. M. (1998). Sociología e iconología. *REIS*, 84, 23-43.
- GOODY, J. (2005). *El Islam en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- HALBWACHS, M. (e.o. 1968, 2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1986). El análisis de contenido. En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ Y F. ALVIRA, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396). Madrid: Alianza Editorial.
- MANNHEIM, K. (e.o. 1954, 1966). *Ideología y utopía*. Madrid: Aguilar.
- QUESLATI, B., MC ANDREW, M. & HELLY, D. (2004). *Le traitement de l'Islam et des musulmans Dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois (histoire, géographie, éducation économique, formation personnelle et sociale)*. Rapport de recherche. Chaire en relations ethniques. Universidad de Montreal, Montreal.
- PÉREZ DÍAZ, V., ÁLVAREZ MIRANDA, B. Y CHULIA, E. (2004). *La inmigración musulmana a Europa*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- RUIZ, M. (2008, 8 de diciembre). El racismo en las escuelas se ceba con los musulmanes. *El País*, p. 31.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Deusto: Horreum Fundazioa.
- SAMPER, L. Y GARRETA, J. (2008). *The Muslims in Catalan Schools: Presences and Absences*. Islam and Education in Pluralistic Societies. Manuscrito no publicado, Universidad de Montreal, Montreal.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TRIKI-YAMANI, A. (2008a). *The Treatment of Islam, the Muslim World and Muslim Minorities in Quebec's Curriculum*. Islam and Education in Pluralistic Societies. Manuscrito no publicado, Universidad de Montreal, Montreal.
- (2008b). *Savoirs scolaires sur l'Islam et le monde musulman Dans les manuels d'histoire et d'éducation á la citoyenneté: appropriation et transmisión des ses savoirs par les enseignants*. Seminaire Int. Immigration, Cohésion Sociale et École. Manuscrito no publicado, Universidad de Lleida.
- VAN DIJK, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En VV.AA., *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 15-36). Programa CAM-Obra Social.
- WIEVIORKA, M. (2003). Raza, cultura y sociedad: la experiencia francesa con los musulmanes. En M. CASTELLS Y N. ALSAYYAD (Coords.), *¿Europa musulmana o euro-Islam?*

Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización (pp. 177-194). Madrid: Alianza.

— (2008, 25 de octubre): McCain y la alteridad de Obama. *La Vanguardia*, p. 19.

Dirección de contacto: Dolors Mayoral Arqué. Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía y Sociología. Plaza de Víctor de Saurana, 1. 25003, Lleida, España. E-mail: dmayoral@geosoc.udl.es