

# Educar para la Tolerancia

# Educar para la Tolerancia

Tomás Calvo, Rafael Fernández  
y Antonio Gabriel Rosón

EDITORIAL POPULAR Jóvenes contra la Intolerancia (JCI)

*Estimado/a amigo/a:*

*Te agradecemos tu interés por la campaña “Jóvenes Contra la Intolerancia”. El libro que ahora tienes entre las manos ha nacido de la inquietud de un grupo de Organizaciones no Gubernamentales por el incremento de las actitudes racistas y xenófobas en nuestra sociedad.*

*Pensamos que una de las claves para evitar el desarrollo de estas actitudes es llevar a las aulas, a los centros culturales y asociaciones juveniles, una discusión en profundidad del tema y enfocarlo positivamente mostrando las ventajas de una cultura de la diversidad.*

*Partiendo de este planteamiento, diversos expertos en la materia han elaborado una serie de textos didácticos para su uso por profesores, alumnos, animadores socioculturales y jóvenes en general que configuran la colección de libros «Jóvenes Contra la Intolerancia».*

*La calidad de este trabajo que aquí te presentamos es para nosotros altamente satisfactoria y pensamos que puede ser muy útil para llevar a tus clases, asociación o centro cultural, uno de los temas de mayor actualidad.*

*Nos damos cuenta que estos textos son sólo un primer paso y que el momento realmente importante está en su utilización para el debate y *¡*dinámica social que tú puedes llevar a cabo. Contamos contigo para ello.*

*Recibe un cordial saludo y nuevamente nuestro agradecimiento por tu interés.*

Comité de Dirección  
Jóvenes Contra la Intolerancia

## SUMARIO

I. Frente a la Europa racista, la Europa solidaria y tolerante. *Tomás Calvo Buezas*

II. Lengua y Literatura para la tolerancia. *Rafael Fernández Hernández*

III. Historia: Sociedades históricas y cambio en el tiempo. *Antonio-Gabriel Rosón Alonso*

I. **Frente a la Europa racista,  
la Europa solidaria y tolerante**  
**Tomás Calvo Buezas**

*Catedrático de Antropología Social*  
*Premio Hidalgo 1993, con Günter Grass*

# O Introducción

## 0.1 Democracia y educación en tolerancia.

Una sociedad, cuando es verdaderamente *democrática*, ha de creer con firmeza, no sólo en los valores de la igualdad y de la libertad, sino en que es posible *construir*, a pesar de las dificultades, una convivencia social comunitaria, en que esos valores se plasmen en la realidad, trascendiendo la mera proclamación verbal. Y esa esperanza en una sociedad igualitaria ha de ser aún más fuerte y viva en las *instituciones educativas*, y particularmente en *los jóvenes*, que deben ser por excelencia abiertos al futuro, a los otros, al mundo, a la aventura de la vida. Ellos—más que nadie— han de apostar sin miedos por una España y una Europa pluriétnica, multirracial y mestiza. Ese será el desafío del próximo milenio, en que los niños y jóvenes de hoy serán los protagonistas y

actores principales del cercano siglo XXI. De ahí la radical importancia de educar a los jóvenes en la tolerancia y en el respeto a la diferencia. La democracia es el triunfo de las mayorías, pero la piedra de toque de una verdadera y auténtica democracia es *el respeto a las minorías*, sean éstas políticas, ideológicas, religiosas, lingüísticas o étnicas.

Y la *escuela* —a través de su contexto como comunidad abierta y tolerante— y particularmente a través de sus *maestros y profesores*, debe ser un espacio socio-político relevante y trascendental para la formación de esas actitudes de tolerancia y de esos valores de igualdad y solidaridad, fundamentos de toda sociedad democrática, y de máxima importancia en el mundo del futuro, cada vez más Interdependiente, pluricultural y sin fronteras.

Existen nubarrones negros en el firmamento, como veremos, y parece *que* los jóvenes racistas cada vez se hacen más visibles y agresivos, pero también hay motivos para la esperanza... también está creciendo el número de educadores y de jóvenes, que han tomado conciencia de la gravedad del problema, y se han hecho militantes activistas de la solidaridad y de la defensa de la igualdad y del respeto a la diferencia.

Las páginas siguientes intentan facilitar en una **Primera Parte**, las coordenadas descriptivas del fenómeno del racismo en Europa y de su contrapartida de apoyo solidario a los «otros diferentes», ofreciendo unos *datos que nos hagan pensar*. Esto nos obliga a partir de la realidad, aunque ésta sea sombría y triste. Como introducción, partiremos del carácter ambivalente y ambiguo del fenómeno mundial contemporáneo, que combina universalidad abierta y particularismo etnocéntrico.

En una **Segunda Parte** ofreceremos unas *claves para el análisis*, partiendo del problema de la emigración y presentando las diferentes teorías del racismo, las interrelaciones entre clase-raza-etnia-nacionalidad, y las teorías sobre la aculturación de *emigrantes* con su aplicabilidad al proceso educativo.

En la **Tercera Parte** presentaremos *unas orientaciones para la acción*, particularmente a través de la educación intercultural. Partiremos de las actitudes de profesores y alumnos ante otros pueblos y culturas. Daremos unas pistas para la sensibilización del profesorado y alumnado, extensible, por lo tanto, a otros tipos de asociaciones y grupos juveniles. Finalizaremos con una apuesta por la esperanzadora utopía de una sociedad solidaria y democrática.

Primera parte

Datos para pensar

# 1 Universalidad solidaria versus particularismo etnocéntrico.

Si echamos una mirada al mundo contemporáneo, observamos una serie de fenómenos aparentemente contradictorios e inconexos. Por una parte nunca como ahora formamos parte toda la humanidad de una *aldea global*, interrelacionada por los medios de comunicación y caracterizada por la *integración*, el *universalismo* y la *globalización*; el mundo se ha convertido en un gran mercado, en el que libremente transitan capital, tecnología, recursos, empresas y productos.

Algunos analistas explican el incremento de esta «integración universalista» por el triunfo del *capitalismo liberal*, de naturaleza transnacional y expansionista; ello explicaría la ruptura de fronteras étnicas y culturales cerradas. Por otra parte con la caída de los Estados Comunistas, el imperante Capitalismo habría desarrollado aún más su dimensión universalista, integradora y globalizadora.

Ahora bien, esta expansión capitalista mundial produce dialécticamente otros efectos, socialmente necesarios, como son la desintegración social, las fanáticas resistencias nacionalistas y los baluartes étnicos particularistas. ¿Porqué estos procesos contrarios a la globalización universalista? Porque el capitalismo, a la vez que integra la producción y el mercado, conlleva el incremento de la *competencia* entre los diversos sectores sociales y entre los diversos países, distancia aún más el Norte/ Sur, y jerarquiza aún más la estructura desigual del poder económico en manos de la docena de países ricos del Primer Mundo. Este proceso debilita la soberanía nacional y las lealtades de etnia y religión por lo que a veces estas fuerzas sociales explotan en un exagerado fanatismo étnico-nacionalista-religioso. En este sentido algunos autores hablan de cómo en nuestra sociedad moderna de consumo se opera a la vez un proceso «universalista» de homogeneidad económica, cultural y social, que podría metafóricamente denominarse de *destribalización* a nivel estructural; y a la vez se produce dialécticamente un proceso «particularista», etnocéntrico y nacionalista de *retribalización* a nivel simbólico de identidad étnica.

Aplicada dicha perspectiva a nuestro país, puede decirse que hoy España más que nunca es una sociedad capitalista de consumo, con un único sistema económico y mercado nacional e internacional, una red de comunicaciones en que no existen regiones y pueblos aislados, unos medios de comunicación de masas, como la televisión, que llega prácticamente a todos los hogares españoles, y que socializa a todos en similares valores y ensoñaciones colectivas. España ha dejado de ser «diferente», entrando en la corriente europeísta y universalista, rompiendo barreras regionales internas e internacionales, a nivel estructural, económico, cultural y social. Y sin embargo, a nivel simbólico y político administrativo, se ha dado en los últimos años un *revival* de las diferencias, un afianzamiento de la singularidad y del particularismo.

En saber armonizar esa dimensión universalista abierta y esa conveniente lealtad étnica y patria, consiste el desafío del futuro. Si el equilibrio se rompe, suele hacerse por el punto más flojo y débil, que es la «abstracta» dimensión universalista. Parece ser que



en caso de conflictos de lealtades y competencia de recursos, se incrementa el particularismo étnico-nacional con el rechazo del “otro y del diferente,” recrudesciéndose los prejuicios y la búsqueda de chivos expiatorios; y por eso mismo, son en esas crisis sociales donde hay que mantener la cabeza clara y el corazón abierto.

La sociedad europea y española, precisamente ahora, nos está mostrando a la vez esas dos caras ambivalentes y ambiguas: las del horror sangriento y racista, y la de la solidaria defensa del otro diferente. Intentemos dar unas pinceladas impresionistas de este panorama en claro-oscuro de luces solidarias y sombras xenófobas.

## 2 La Europa racista. También en España.

Un telón de acero ha caído y un bloque de hierro se ha evaporado en la vieja Europa, haciendo surgir la esperanza de un germinar de flores de solidaridad y humanidad igualitaria... Pero lo cierto es que un renacer de punzantes cardos xenófobos y racistas, a veces sangrientos, ha sido la primera floración del espacio europeo, tras su brusca reestructuración socio-económica-política.

Mientras se camina en Maastricht hacia la esperanzadora utopía de una «casa y ciudadanía común europea», en que se borren las barreras y fricciones de los fanáticos nacionalismos etnocéntricos, el fantasma de la guerra y de la violencia neonazi recorre el Viejo y culto continente. Las patéticas fotos de los campos de concentración en la antigua Yugoslavia, y el tenor de las campañas de limpieza étnica han sobresaltado a Europa, que asiste, medio siglo después, a un nuevo Holocausto. Parafraseando a Günter Grass: «el muro cayó, pero sigue habiendo un muro interior en el corazón de cada ser humano».

Por otra parte, dentro de la propia “casa», el de la «Comunidad» rica y democrática de los Doce, tenemos el «Tercer Mundo de la Pobreza» y de los «otros» culturales, no sabiendo convivir dignamente con ellos. Este será el desafío del próximo milenio europeo: convivir en la diferencia y solidaridad!

Varios millones de emigrantes, la mayoría de ellos con otro color-raza-religión-lengua-cultura que las dominantes europeas, y además del Tercer Mundo, están continuamente llegando, y muchos están ya dentro como ciudadanos. Este fenómeno está siendo percibido, por no pocos como una nueva llegada de los *bárbaros*, como una amenaza para su bienestar y para la unidad cultural europea reaccionando con sorpresa, pánico y —a veces hostilidad— con tintes de xenofobia y racismo. Bajo disimulados discursos—y algunos explícitos como Le Pen en Francia— se está gestando un *peligroso nacionalismo europeo*, cuyo lema parece ser «Europa para los europeos». La guerra del velo en Francia, la profanación de tumbas judías, el ataque a los

emigrantes y refugiados en Alemania por grupos neonazis, nos están mostrando que los viejos demonios aún siguen vivos.

*España* se ve afectada por estos fenómenos y corrientes de opinión de varias y preocupantes formas. Los conflictos entre payos y gitanos, así como graves sucesos contra negros y árabes, sin excluir a los «sudacas», están creciendo en forma alarmante en algunos sectores de la sociedad española, sorprendiendo a muchos que creían, cual fatuos Narcisos, que el racismo no era planta de nuestro suelo patrio, y que proclamaban orgullosos que «los racistas son los otros».

Los viejos demonios, hoy disfrazados a la nueva usanza, han vuelto a hacer su entrada en escena, sorprendiendo a muchos, que creían ingenuamente, que habían sido enterrados *in aeternum* en la culta, democrática y solidaria Europa. Y es que, los dioses como los demonios, duermen, pero no mueren. Los conflictos son distintos, las racionalizaciones e intereses diversos, el ritualismo expresivo variado, pero el corazón humano —capaz de odio, de fe y de solidaridad— así como la dinámica de los grupos sociales, son estructuralmente similares.

*El racismo*, ese sucio pulpo de un solo cuerpo, pero de mil variados tentáculos y expresiones, parece haber hecho su reaparición, de forma pública y continuada, en Alemania, Francia, Inglaterra, Austria, Bélgica, España, así como en los nuevos países del Este, que parece estar «festejando» su recién estrenada *democracia* con rancios exorcismos y añejos rituales, que nos sobresaltan con pesadillas de los viejos tiempos: la Europa de la Inquisición y quema de brujas, la España de la Expulsión de moros y judíos, la saga de las Pragmáticas reales antigitanas, el imperio del fascismo, el nazismo y la intolerancia institucionalizada.

Como fogonazos y “falsees” impresionemos, con brochazos grises y negros, pintemos un telón de fondo con el recordatorio de algunos significativos hechos europeos durante los últimos años.

## 2.1 ¿Vuelven los viejos demonios europeos?

*Francia*, Mayo del 90: Profanación de un cementerio judío. 30 de Septiembre 92. De nuevo jóvenes neonazis profanaron varias tumbas judías en Lyon. *Italia*, Marzo del 90, en la Florencia de los Médicis, los «Justicieros», en vez del cincel sacaron los palos contra los africanos, para «luchar contra los gusanos que infectan nuestra ciudad». *Checoslovaquia*, (1991): grupos de skinheads y punkis se han lanzado contra vietnamitas y gitanos. *Hungría*, (Sept. 1992). «Un viejo tenor despierta a Hungría. Un manifiesto antisemita y ataques a los extranjeros resucitan el fantasma del nazismo». *Bélgica*, Dillen, (1991), el Caudillo del Blok belga arenga así: «Queremos una república flamenca en la que no haya sitio para los musulmanes y los negros». *Alemania*, 26 Agosto de 1992. Mil neonazis alemanes incendian un albergue con cien refugiados dentro de la ciudad de Rostock, en la antigua RDA. En lo que va de año (1992) se calculan en mil los ataques contra extranjeros. 24 de septiembre de 1992: Alemania se dispone a deportar a 30.000 gitanos hacia Rumanía. Desde (Alemania): con motivo del *segundo* aniversario de la unificación alemana, (20 octubre 92), jóvenes neonazis se manifiestan al grito de «Alemania para los alemanes! ¡Fuera esos cerdos que piden asilo!»

De nuevo *Alemania*, 23 de noviembre de 1992: una familia turca, legalmente residente, compuesta por una mujer, una adolescente y una niña son *incendiadas y muertas* en su vivienda por unos neonazis al grito de « Heil Hitler». Y en *Francia*, en mayo de 1993, el Frente Nacional de Le Pen obtuvo un 13% de votos, aunque afortunadamente se quedó sin ningún escaño en la segunda vuelta. Pero los conflictos etno-raciales volvieron en abril de 1993: *París* se convirtió en una batalla campal entre policías y manifestantes, quienes protestaban por la *muerte de dos jóvenes de color*, víctimas de los disparos de la policía francesa.

## 2.2 .España, ¿ racista?

La saga de conflictos payos-gitanos sería larga de contar, desde escuelas cerradas a casas quemadas. Pero la intolerancia se mueve fanática hacia todos los flancos, hacia todo el repertorio de los “otros”, “los extraños”, «los diferentes».

Alicante, 24 noviembre 1990. Motín de presos en la cárcel. Así lo describe un testigo: «¡Tenemos que matar a alguien para que sepan que no vamos de broma. Hay que matar a un moro o a un gitano! Mli estaba Benhamed, le dejaron como a un colador. Le metieron al moro 27 cuchilladas».

Según un informe del Parlamento Europeo sobre el auge del racismo, uno de los grupos «más antiguos, numerosos y activos» está en España (el CEDADE).

«Los *cabezas rapadas* de Barcelona —escribe la revista *Cambio 16* (Núm. 984. 1-10-1990)— han decidido revitalizar su movimiento saliendo a la caza y captura de cualquier persona que no sea blanca. Un joven muerto a navajazos y varios apaleamientos es el último saldo”. Uno de los miembros declara: “Nosotros estamos por una Cataluña libre, soberana y blanca, y por eso odiamos a los negros, a los moros y a los andaluces. No somos nazis». Y otro dice: «Una noche sin violencia no vale nada. Si hay guerra en el Golfo y piden voluntarios yo me apunto, porque se trata de ir a matar moros».

Un negro fue encontrado muerto en una acequia del término municipal de Alboraya (Valencia) el 6 de septiembre del 1990, después de haber recibido una paliza brutal. Un polaco de 23 años fue muerto a palos en Madrid el 2 de septiembre, después de que un grupo de personas corriera tras él y sus compañeros, como una jauría en una caza humana.

Un joven de 2º de BUP de una ciudad española, en una investigación por mí realizada y publicada en « ¿España racista?» (1990), escribía: «hay que llegar a la exterminación progresiva de esa raza inferior de los gitanos», y una joven madrileña exclamaba: «yo a los gitanos no los echada de España, los llevaría a los hornos crematorios como Hitler».

Son hechos y dichos que hacen pensar Son los jóvenes violentos de la nueva Europa, minoritarios, pero peligrosos, cual violadores o pirómanos sociales. Hacen daño tal vez a pocos, pero causan terror a muchos. Ahí están los hechos tristes de los últimos meses:

Aravaca (Madrid): el viernes 13 de noviembre de 1992 moría *asesinada en Madrid una mujer dominicana*, Lucrecia Pérez, por disparos de unos desconocidos, mientras cenaban en la discoteca abandonada de «Four Roses». El asesino resultó ser un Guardia Civil> acompañado de tres jóvenes de ideología ultraderechista. Antes de los hechos> habían tenido lugar abundantes protestas de los vecinos contra la presencia de dominicanas en «su Plaza» de Aravaca, apareciendo letreros de « Españoles Primero! STOP Emigración». «Inmigrantes, maleantes. Fuera Negros».

El sábado 13 de noviembre de 1992 fue apaleado por cuatro cabezas rapadas un *marroquí*, que *murió* tras permanecer nueve días en coma. El 22 de noviembre de 1992 un *bailarín egipcio* fue atacado por dos jóvenes mientras miraba por unos catalejos en el Templo de Devod (Madrid), fracturándole las dos piernas. El 6 de diciembre de ese mismo año, otro marroquí recibió en Madrid una *tremenda paliza*, con varias costillas rotas. Un *angoleño* fue atacado el 27 de diciembre de 1992 en Madrid, mientras caminaba solo por la calle. A primeros de diciembre nueve jóvenes dieron una fenomenal paliza a un *guineano* en Barcelona; y el 10 de enero de 1993 varios cabezas rapadas agredieron a tres *negros* en Fuenlabrada (Madrid) al grito de «vamos a matar negros».

Y he aquí otras noticias de prensa de los primeros meses de 1993: «Un marroquí acusa a un policía de Valencia de romperle un testículo de un rodillazo» (3-III-93). «Vendedores negros denuncian que la policía les discrimina» (9-III-93). «Un grupo de ‘cabezas rapadas’ apuñala y golpea a un marroquí en Pozuelo de Alarcón» (16-III-93). «Reyerta en la Puerta del Sol entre policías y marroquíes» (2-IV-93). «Un Suez investiga la denuncia de dos peruanos por malos tratos policiales» (5-IV-93). «La policía busca a un nazi que mató a un joven antirracista en Castellón» (14-IV-93).

Y así otros hechos tristes de la cara oscura de una España racista.

# 3

## La Europa solidaria.

## También España.

El 26 de agosto de 1989, Bicentenario de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), se reunían en París jóvenes de todo el mundo, en su mayoría europeos, para proclamar una nueva versión de los Derechos Humanos, que recogiera no sólo los derechos individuales, sino también la exigencia del *respeto a las*

*diferencias particulares y étnicas*. Este acto simbólico recoge una *tradición europea*, que es el valor de la igualdad humana, la libertad, la fraternidad y la solidaridad. Esta axiología se nutre de muy diversas fuentes, pero todas confluyen en un paradigma común que es el del universalismo humanitario. Sus raíces son tanto filosóficas greco-romanas, como sobre todo judeo-cristianas: la igualdad de la naturaleza humana en unidad de ser y de destino, la igualdad de todos los hombres como hijos de Dios, la caridad universal cristiana, etc. También las ideologías laicas de la era moderna, incluso de signo contrario, afirman por senderos argumentales muy diversos el mismo código y principio axiomático de la igualdad: tanto el liberalismo como el marxismo y socialismo.

A nivel de pauta ideal y de principio abstracto, la igualdad es una premisa incuestionable en el discurso público. Por todo ello, la tradición cultural europea de la igualdad, hospitalidad, solidaridad y tolerancia debe ser también enfatizada y sopesada a la hora de un análisis de la postura de Europa con respecto a los extranjeros, refugiados o minorías étnicas. La axiología cultural cristiana, los principios de «igualdad-libertad-fraternidad» de la dos veces centenaria Revolución Francesa con su Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, las Constituciones Democráticas de todos los Estados Europeos (incluida la de España), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), todos ellos son jalones de *eficacia simbólica* en la arena política y social de la Europa moderna.

Una muestra significativa de esta tradición de igualdad humanitaria es la posición firme y contundente del Parlamento Europeo. Ya en 1986 un Documento declaraba que los Estados Miembros:

1. *Condenan enérgicamente cualquier manifestación de intolerancia*, de hostilidad y de uso de la fuerza contra una persona o grupo de personas por motivos de diferencia racial, religiosa, cultural, social o nacional.
2. Afirman su voluntad de salvaguardar la personalidad y dignidad de cada miembro de la sociedad y de *rechazar cualquier forma de segregación hacia los extranjeros*.

Similares Declaraciones han seguido en años posteriores, incluida la reunión de Maastricht.

En octubre de 1990 se presentó ante el Pleno del *Parlamento* el Informe del eurodiputado inglés Glinet Ford, que alerta ante los peligros del racismo organizado por grupos de ultraderecha. Además, no olvidemos que, dentro del mismo Parlamento Europeo, existen representantes de lo que ha dado en llamarse la *Internacional Xenófoba*, que cobija a Partidos que sostienen posturas contra los inmigrantes, como el Frente Nacional de Le Pen en Francia, National Front de Inglaterra, MSI de Italia, Partido Republicano de Alemania, y otros partidos del mismo signo en Suiza, Noruega, Dinamarca y Holanda. El FN de Le Pen tiene 10 escaños en el Parlamento Europeo y 6 el Partido de extrema derecha Republikaner de Alemania. El informe Parlamentario pone al descubierto estos grupos y brotes racistas; adviniendo también que «la eliminación de las dictaduras del Este ha sacado a la superficie las tendencias ultraderechistas, nacionalistas y antisemitas», que hasta ahora estaban ocultas.

### **3.1 Europa, firme contra el racismo.**

La condena pública del racismo por los Gobiernos y Partidos Políticos mayoritarios europeos ha sido contundente, apoyada mayoritariamente por la sociedad. En *Francia*,

tras la profanación de tumbas judías, tuvo lugar en París una manifestación en la que participaron 200.000 personas con Mitterrand a la cabeza.

En *Alemania* el discurso institucional del Canciller Helmut Kohl, apoyado por manifestaciones populares antirracistas, es también contundente. El Ministro de Exteriores, el liberal Klaus Kinkel decía; (1 octubre 92) ante los incendios de los neonazis: «Estamos al lado de nuestros conciudadanos judíos y también Junto a los extranjeros que viven entre nosotros». Es la Alemania solidaria, pacífica y humanitaria.

Las *Iglesias* han incrementado sus servicios y denuncias contra el auge de xenofobia emitiendo una tajante condena, reforzada por el discurso institucional del Papa Juan Pablo II, quien expresamente apostilló la frase de *el racismo es pecado* (12-9-88). La posición firme en Italia de la Iglesia en agosto 89 a favor de los vendedores ambulantes negros, enfrentándose con el Partido de la Democracia Cristiana y postulando la tradición europea de la *cultura de la hospitalidad*, es un gesto digno de ser señalado. Pablo II, en su discurso de Año Nuevo de 1990 ante los Embajadores acreditados en el Vaticano, volvió a condenar el racismo y advertir del recrudecimiento y exacerbación de los nacionalismos.

Por otra parte *las Organizaciones no Gubernamentales* (ONGS) de Europa, en su Asamblea General de Bruselas (21-4-1989) han advertido que la construcción de la nueva Europa debe hacerse, sin que signifique «un perjuicio a la *tradición europea de ser tierra de acogida para quienes sufren persecución o vienen en busca de mejores condiciones de vida* aportando su esfuerzo a nuestro propio desarrollo»

Y en este mapa europeo de la solidaridad, habría que añadir la de algunas *Universidades e intelectuales*, que han dado también la voz de alarma en este serio problema, desenmascarando el ingenuo sofisma de que los foráneos, particularmente los del Tercer Mundo, son una amenaza para la «civilización cristiana occidental», o, en todo caso, unos ladrones de puestos de trabajo a los parados comunitarios.

A esta protesta por el racismo, hay que sumar la de los *artistas*. El domingo 11 de octubre 92, se celebró en Roma un multitudinario Concierto, al que asistieron 200.000 italianos, la mayoría jóvenes, para protestar contra el racismo y la xenofobia en Italia y en Europa.

Frente al discurso xenófobo del líder austriaco de Jörg Haider, el 23 de enero de 1993 se organizó en *Viena* una manifestación a la que asistieron más de 200.000 personas con velas encendidas, participando ministros y el Presidente Thomas Klestil. Y en París se organizó el 6 de febrero de 1993, contra el mensaje ultraderechista de Le Pen, una manifestación de miles de personas a favor de una *Francia multirracial y mestiza*.

Y en *Alemania* ante cada agresión racista, surgen voces militantes de exigencia de solidaridad con los extranjeros, como la organizada el 17 de diciembre de 1992 en Nüremberg, donde más de 100.000 personas formaron una cadena humana, de más de seis kilómetros en memoria de los 17 asesinatos racistas cometidos a lo largo del año. Y así otra en Hamburgo, con más de 450.000 personas; conciertos multitudinarios en Francfort bajo el lema «Contra la xenofobia, por la tolerancia»; y marchas nocturnas el 30 de enero de 1993, en el 60 aniversario de la elección de Hitler, en toda Alemania, bajo el lema «*¡Nunca más!*».

El *Parlamento Europeo* aprobó el 21 de abril de 1993 un Informe en que denuncian acciones de «intolerancia racista y xenófoba en Francia, Italia, Bélgica y España», con-

tabilizando 2.100 atentados con 17 víctimas en Alemania el año 1992, y así en otros países. Entre las resoluciones prácticas, que aprobó el Parlamento Europeo, se exige la eliminación de las discriminaciones entre ciudadanos europeos e inmigrantes extracomunitarios en lo que se refiere a los derechos y libertades surgidos en la construcción europea, como son la libre circulación de personas o el derecho de voto en las elecciones municipales. Finalmente el Parlamento pedirá también que 1994 sea declarado *Año de la concordia entre comunidades o Año de la armonía entre los pueblos*.

### 3.2 La España de la solidaridad y tolerancia.

El 29 de junio de 1989 tenía lugar en Madrid una manifestación, en la que participaron 25 organizaciones españolas, para proclamar su solidaridad con los extranjeros residentes en España, cuyos lemas y pancartas eran «¡Contra la Europa del Racismo y las Fronteras!». Y después se han hecho más en varias ciudades españolas. El pasado 27 de septiembre de 1992 la Iglesia Española celebraba el Día de las Migraciones, bajo el lema de «¿Por qué enfrentarte? Es tu hermano», iniciando el Documento de la Comisión Episcopal con estas palabras de Juan Pablo II: «No basta con abrir las puertas a los emigrantes con permiso de ingreso, sino que es necesario, después la inclusión real en la sociedad que les acoge».

Resulta laudable y significativo que el *Senado* aprobara por unanimidad la víspera del «Día de la Constitución» (el 5-XII-92) —por cierto con referencia explícita en el debate a mi libro «El *racismo que viene* (Tecnos 1990)— «Una Moción contra el Racismo» para instar al Gobierno y a las Comunidades Autónomas a que «promuevan dentro de los Centros Escolares (...) actitudes de reflexión sobre los problemas de la discriminación», tratando de «erradicar de la sociedad actitudes de racismo, insolidaridad, rechazo y discriminación hacia colectivos o personas por motivos étnicos, de enfermedad o cualquiera otra índole». Y son varias las Asociaciones juveniles, parroquias, cristianos y otras organizaciones laicas, que trabajan en esta línea. Estas acciones solidarias en España, como los gritos de las manifestaciones y proclamas, vienen exigidos por la fuerte problemática actual, pero responde también a una muy profunda tradición histórico-cultural cristiana y española.

Si la expulsión de los judíos y el fanatismo excluyente religioso forma parte de nuestra historia, también lo forma la convivencia pacífica de lenguas, culturas y religiones diversas en un clima de tolerancia y respeto a la diferencia. Recordemos la ciudad tri-cultural de Toledo con cristianos, judíos y musulmanes, y el mosaico de minorías con hispanogodos, árabes, berberiscos, mozárabes, muladíes, moriscos y otros. La *España* de la Conquista, bajo el signo de la Cruz y de la espada, es también la España del mestizaje, de los pueblos-hospitales del obispo Vasco de Quiroga, del Derecho de Gentes del padre Vitoria y de la primera formulación moderna de la teoría anti-imperialista del obispo Bartolomé de las Casas, enterrado —en el imperio del oro— con un báculo de madera... Eso también es España y bajo el signo de la Cruz. Somos una historia de extrema intolerancia fanática y de extrema generosidad universalista; en todo caso, los dos extremos conviven en tensión dialéctica dentro de una misma historia; no en vano, los *extremeños* tuvieron que ver con ese Nuevo Mundo hispanoamericano.

Pero veamos en hechos y en acciones colectivas más próximas en el tiempo, esos valores hispanos de solidaridad y compromiso con la defensa de la igualdad humana, rechazando con firmeza el racismo y la xenofobia.

Ante el horror del *crimen racista* de Aravaca (noviembre de 1992) surgió un clamor unánime de *condena* desde todos los medios de comunicación y desde todas las instancias políticas, religiosas, sindicales y asociativas. El Pleno del Consejo, la Iglesia, los Partidos Políticos, las Organizaciones no Gubernamentales, organizaron y participaron en las más diversas manifestaciones contra el racismo, que han sido las de mayor concurrencia en las últimas décadas. Y eso a través de todo el mapa español: Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, País Vasco, etc. Noviembre de 1992 fue un tiempo otoñal negro por los ataques racistas, pero también el grito casi unánime de una sociedad que proclama la igualdad humana y la condena del racismo.

En todos los meses finales de 1992 y principios de 1993 se ha realizado una amplia campaña de sensibilización: «*Democracia es igualdad*», promovida por varias Organizaciones no Gubernamentales y patrocinada por el Ministerio de Asuntos Sociales, en que se declara el «respeto a la diferencia como base de nuestra conducta solidaria», exigiendo «IGUALDAD PARA VIVIR, DIVERSIDAD PARA CONVIVIR». Acciones, no sólo palabras, de solidaridad ha sido la acogida de refugiados en nuestro país de Bosnios y Sefarditas, huidos del Infierno de la guerra en la antigua Yugoslavia, siendo relevante el papel desempeñado por Organizaciones Humanitarias, como CEAR y el MPDL.

Otros hermosos botones de muestra han sido el acto celebrado en el Teatro Albéniz de Madrid, el 22 de febrero de 1992, con música, imágenes, canciones y escenificaciones dramáticas, dentro de la campaña «*Democracia es igualdad*», que promueven 11 Organizaciones no Gubernamentales. Y en esta misma línea se está realizando una campaña de sensibilización, bajo el lema «*Jóvenes contra la intolerancia*», promovido por CEAR, MPDL, Comisión Juvenil Quinto Centenario, Juventus y Onda Verde.

En conmemoración del día 21 de marzo, Día Internacional contra el Racismo, se celebró el 23-III-93 un Festival en Madrid, organizado por la Plataforma Cívica Iguales en Derechos (PCID), en el que participaron conocidos artistas e intelectuales. El MANIFIESTO JOVEN CONTRA EL RACISMO, proclamaba que «APOSTAMOS sin temor por una España solidaria en una Europa mestiza, pluriétnica y plurinacional, donde sea posible la convivencia democrática y la diversidad cultural... Nos COMPROMETEMOS públicamente a trabajar por erradicar cualquier conducta discriminatoria..., a trabajar, en definitiva, hasta lograr cegar la xenofobia y el racismo de la faz de la Tierra» (20-III-93). *¡Esto también es España!*

## Segunda parte

### Claves para el análisis

Hasta aquí únicamente hemos apuntado hechos aislados, añadiendo, tal vez, algunos adjetivos calificativos, de índole ético-moral. ¿Podríamos —“modo sociológico y antropológico”— *avanzar en el análisis*, es decir en la explicación o comprensión del fenómeno social? ¿Cuáles son los problemas de fondo que se esconden bajo esa superficie epifenoménica del rechazo «al otro», «al extranjero», al inmigrante, al negro, al moro o al gitano? ¿Cuáles son las *causas, factores y agentes* que provocan tal conflicto y confrontación social?



# 4

## Orientaciones teóricas: no simplificar el análisis.

Retengamos algunas pistas *metodológicas y teóricas*:

1. Los *ataques a extranjeros* y minorías étnicas, que están sucediendo en España y Europa. no deben ser considerados como “hechos aislados”, como «brotos accidentales», como «anécdotas de jóvenes locos», sino que se trata de un «continuum», de una trama hilvanada en tiempos, espacios y grupos recurrentes, debiéndose calificar no como «anécdota», sino como categoría, como *fenómeno social* y conflicto interétnico.

2. La presentación, y nueva explicación de esos dramas *no* debe hacerse como una «*historia de buenos y malos*», sino que han de buscarse explicaciones sociológicas a este tipo de inter-relaciones sociales.

3. La *satanización maniquea* de despachar el análisis con la proclamación dogmática y maldita de que los autores son unos «racistas» apunta a algo, pero con sólo ese vector no se explica el problema. La xenofobia casi nunca es la única causa, y ni siquiera la más importante, aunque sea la causa precipitante y agravante.

4. Los *fenómenos sociales*, y máxime los etno- raciales en sociedades industriales y complejas, *obedecen a muchas causas*, intervienen muchas variables y se entrecruzan muchos factores, tanto psicológicos, sociológicos, culturales, económicos, demográficos, ecológicos, históricos, lingüísticos, religiosos, raciales, étnicos, etc., etc. Desenredar esa madeja y desembrollar esa amalgama inter-relacionada de causas y factores, es el desafío de toda investigación científico-social.

5. Hay *dos reduccionismos* frecuentes y graves, que hay que evitar en este tipo de análisis. Uno es el *reduccionismo dogmático marxiano*, que reduce lo étnico-racial a la *clase*, considerando lo «cultural-diferencial» como un mero epifenómeno transitorio y secundario; lo determinante dirán es el lugar que ocupan las minorías en el proceso productivo y en la estructura de clase. Engels visualizaba el futuro europeo como un horizonte de homogeneidad cultural, quedando algunas islas, que se conservarían como «monumentos etnográficos» de museos. ¡Descabellada previsión! ¿Qué diría si viera la trágica y dramática explosión de identidades étnicas en el Este? ¿O que la clase obrera y sociedad en general se preocupe más de la vuelta del futbolista Maradona, quede lo que sucede en Bosnia o Somalia?

6. Pero el otro gravísimo *error* es *reducirla clase a lo étnico-cultural*, asumiendo que la estructura de clases es irrelevante para entender el problema étnico y el racismo. ¡Falso, o al menos parcial, explicación!

7. *Mi posición teórica*, es superar esos dos polos reduccionistas, sosteniendo que la clave explicativa hay que buscarla en ese entrecruzado reforzante de discriminación, que es la *clase* o subclase explotada, la *nacionalidad* no europea, la etnia-cultura no apreciada, y la «raza» despreciada.

Cuando los soterrados prejuicios negativos, propagados a través de la cultura> se convierten en acción grupal colectiva, de tipo agresivo y violento, ordinariamente existe un previo caldo de cultivo, que facilita la búsqueda de un «chivo expiatorio», a quien se le transfiere la frustración agresiva. Ese caldo de cultivo está formado por problemas graves y reales, donde generalmente se anidan las verdaderas causas de la explosión racista y xenófoba. En nuestras sociedades están el paro, la droga, la inseguridad ciudadana, la crisis económica, la depauperación y frustración de los batos marginales urbanos, la frustración de las familias ante los problemas de paro y droga de sus hijos, viendo la ineficacia de las instituciones y del poder político para atajarlo... Y algo más, muy significativo, la desorientación religiosa, la pérdida de valores, el culto del dinero, del éxito y del consumo.

Ante ese cuadro clínico, con problemas sentidos como graves por frustradas masas, hay sólo un paso a la búsqueda de un *chivo expiatorio*, (por otra parte nunca totalmente puro), y que además es «débil», «extraño» y “ diferente” . Y así entran los sentimientos racistas, echando lumbre al fuego, posicionándose los grupos en actitud de intolerancia, imposibilitando la comunicación y el diálogo, y por lo tanto la solución o desactivación del conflicto. Por eso se ha dicho, que los problemas del racismo sabemos cómo empiezan pero no cómo acaban.

Esto aparece claro en el fenómeno migratorio, utilizado falazmente como argumento para legitimar la xenofobia.

# 5

## La inmigración, ¿una amenaza o un enriquecimiento mutuo?

Con los presupuestos y herramientas analíticas ante-flores podemos más fácilmente acercarnos a la comprensión de los conflictos interétnicos europeos y españoles, que deben enmarcarse, entre otras razones, y explicarse—que no justificarse— por la presencia en la Comunidad Europea de más de 15 millones de inmigrantes, y más que van a llegar. Alguien ha previsto para finales o principios de siglo una corriente migratoria desde el Este de 10 de millones de personas. Ese es el desafío.

El pasado 29 de septiembre (1992) fui invitado como experto al Parlamento Europeo y en el Documento de la Ponencia a debatir se decía: «La inmigración y sus consecuencias implican tanto potenciales conflictos sociales como la posibilidad de una convivencia recíprocamente enriquecedora de personas de distinto origen. La

superación de estas crisis potenciales se convierte en una prueba impuesta a la estabilidad democrática de la Comunidad: ¿Aumentarán el racismo y la xenofobia, o permitirá la fuerza integradora de los ideales europeos la convivencia pacífica de todos los ciudadanos de Europa?».

Cuando comparamos nuestra conflictividad étnico-racial con otros países europeos, y a veces nos vanagloriamos—cual narcisos— de que en España existe menos racismo que en el resto de Europa, no debemos olvidar que *tenemos muchos menos extranjeros*; y en consecuencia, en forma simple, podemos decir que «no tenemos tantas ocasiones» de manifestar nuestra xenofobia y rechazo al «extraño».

En España se estima en 600.000 el número de extranjeros residentes, lo cual supone el 1,6% de la población total española. Algunos, con los irregulares lo suben a 800.000. Y recordemos que nosotros tenemos aún como emigrantes fuera de nuestras fronteras más de un millón y medio de españoles.

## 5.1 ¿Menos racistas porque tenemos menos extranjeros?

En Francia los extranjeros constituyen el 8,2%; en Bélgica el 10%: (en Bruselas el 28%); en Alemania, el 7,2%: la media de la CE supera el 6%. De los 14 millones de refugiados del mundo, únicamente el 6% (700.000) están en Europa, no llegando en España a 5.000 con estatutos de asilados reconocidos.

Solamente en el año 1992 entraron en Alemania unos 850.000 extranjeros, más que lo que nosotros tenemos. ¿Qué pasaría en este país si tuviéramos un millón largo de turcos como Alemania, un millón de negros como Inglaterra, unos tres millones de musulmanes como Francia? Por eso debemos ser cautos y no alardear fatuamente de *ausencia de racismo*.

Porque en España el fenómeno migratorio crecerá y antropológicamente es previsible que en el futuro aumenten en número e intensidad los conflictos interétnicos.

En 1955 existían en España 66.000 extranjeros residentes, en 1980 eran 230.000. en 1990 unos 400.000 y en 1992, tras la regularización, son 600.000.

Además, las poblaciones extranjeras contra las que existen mayores dosis de rechazo y xenofobia, según mostraron mis investigaciones y después otras encuestas, son (después de los gitanos), los árabes y negros africanos; y precisamente la tendencia migratoria —y será más en el futuro— camina por ahí. En el proceso de regularización, iniciado en junio de 1991, se han regularizado hasta septiembre 1992, un total de 110.000 extranjeros, pero lo significativo es que el 54% son africanos (de ellos un 40% marroquíes), el 6,9% argentinos, el 5,3% peruanos, el 5,3% dominicanos. Es decir, que nuestro mosaico de extranjeros está cambiando de color y continente: si en 1990, los inmigrantes europeos formaban el 66,5% y los africanos (incluidos árabes) el 6,3%, ahora a finales de 1992 los europeos *han* bajado al 54,7% y la población marroquí-negra africana ha subido al 16,1%. Por otra, los americanos han pasado del 19,8% en 1990 al 22,2% en 1992; Asia (7%) y Oceanía (0,3%) se mantienen en iguales proporciones. Estas son las cifras de los residentes legales, lo que quiere decir que la proporción real de marroquíes, africanos y latinoamericanos es superior, dado que la inmensa mayoría de los indocumentados irregulares pertenecen a esos grupos.

## 5.2 Nuestros “ espaldas mojadas”: pateras y muerte.

Y las *migraciones a Europa crecerán en el futuro*. Mientras haya en el Sur hambre-hambre (no como la nuestra de países ricos), ni las fronteras-fortaleza, ni la Policía de Schengen, ni el peligro real de muerte, interrumpirán la marcha hacia el Norte Rico.

A finales de septiembre, (30-IX-92) 35 cadáveres de *emigrantes* magrebíes y centroafricanos aparecían ahogados en aguas del Estrecho de Gibraltar al pie del muro europeo. El 6 de febrero de 1992, 20 magrebíes *morían* asfixiados en su travesía hacia España... Peregrinaban a través del «desierto de aguas» hacia la «Tierra Prometida» del mítico y desarrollado Primer Mundo en busca de pan y trabajo, pero la ensoñación ilusa se tronchó en tragedia amarga... sus cuerpos fueron arrojados al mar. Un viejo pesquero intentó transportar desde Nador (Marruecos) hacia las costas españolas de Almería unos 250 inmigrantes, que habían pagado buen dinero, y que fueron hacinados en las insalubres bodegas del barco; durante la travesía 20 murieron asfixiados y fueron arrojados al mar por la borda. Otros muchos —el «mayor desembarco» de magrebíes se ha dicho— llegaron a las costas almerienses..., allí los esperaba la Guardia Civil, siendo detenidos por su entrada «ilegal». ¡Fugitivos del hambre en busca de un «soñado» Mundo Mejor!

Y así cientos de muertos, algunos lo estiman en mil al año. ¿Es que no serán gravísimas las razones que los empujan a correr tales peligros de muerte y detención? ¿Es que el derecho primario y fundamental de emigrar en busca de sustento no es anterior al derecho histórico secundario del territorio y de la frontera nacional?

Y tras la muerte de los ilusos peregrinos, la carroña de los negreros de carne humana. Leo textualmente un informe de prensa (“El País, 13-X-92”): «Una flota de fortuna (...) Los mafiosos saben que el negocio es redondo. Se cobran 100.000 pesetas por pasaje, y algunas embarcaciones tienen hasta 194 pasajeros. Esto brinda hasta 19 millones por travesía. Con dos ventajas: a diferencia de la droga, si la mercancía —en este caso humana se hunde en el mar o cae en manos de la Policía, no se pierde una peseta, ya que el pasaje pagó por adelantado; y (además) la introducción ilegal de inmigrantes supone una leve sanción frente a la dura condena que implica el narcotráfico”.

Situemos ahora el problema en una *perspectiva teórica, más abstracta y más profunda analíticamente*; ¿porqué las sociedades humanas y los individuos tienen prejuicios y estereotipos contra los «extraños», convirtiendo con frecuencia este imaginado negativo en acciones de marginación y de racismo?, ¿es «natural» y “necesaria» socialmente la xenofobia, siendo —según algunos— un fenómeno de las sociedades de todos los tiempos y de todos los espacios humanos? Nosotros defenderemos que «el racista se hace, y no nace», y por lo tanto es posible vivir y educamos para un mundo en paz, solidaridad y tolerancia.

# 6

## *Raza y racismo: la ambigüedad de un término.*

El término *racismo* encierra toda esa ambigüedad y confusión, que en el decir popular se utiliza con el vocablo *raza*, cuando se aplica a las poblaciones humanas. « Si de todo el vocabulario antropológico —señala M. Fried (1967)— tuviera que seleccionar la palabra con evidente menor sentido la de *tribu*, superaría, si cabe, a la de *raza*». Si está relativamente claro en el campo estricto de la antropología física, al definir las razas como poblaciones que presentan rasgos biológicos diferenciados y transmisibles genéticamente, al aplicarlo a los grupos humanos, sobre todo en el hablar popular se contagia de ambigüedades, desfiguraciones, ambivalencias y falsedades. La razón fundamental es porque los grupos humanos no se inter-relacionan como categorías zoológicas, sino que nuestras relaciones son siempre sociales y culturales y por lo tanto globalizadoras. Los aspectos biológicos de la apariencia física no son datos puros, sino que son categorizados, clasificados, jerarquizados y comparados con otros en un contexto de colectivas valoraciones sociales.

Al hablar del racismo, pues, nos estamos refiriendo a relaciones sociales interétnicas, que se suponen actitudes, creencias y comportamientos de un sistema y de otra cultura, que socializa a sus miembros dentro de una singular escala de preferencias, pautas y valores. Y esas jerarquizaciones (superior/inferior, mejor/peor bueno/malo, desarrollado/subdesarrollado) pueden estar referidos a grupos humanos, diferenciados por el color, lengua, nación, religión, clase, cultura, etc. En consecuencia, la raza como tal, en sentido estricto biológico, raramente es el objeto y razón única de la aversión-discriminación racial, sino que casi siempre va unida a otros rasgos diferenciadores de contenido cultural, étnico o social. De ahí la dificultad de distinguir a veces con claridad fenómenos como racismo, etnocentrismo (*ethnos* = pueblo), xenofobia (*xenós* = extranjero, *fobeo* = espantarse, odiar), nacionalismo, e incluso clasismo y sexismo (F. W. Riggs, 1991; A. Smith, 1986; R. A. Levine y O. T. Cambell, 1982).

A veces su contenido semántico, e incluso conductal, se entrecruza, solapa o funde en esas variantes, coincidiendo en la exaltación del propio endogrupo y en el recelo-rechazo-hostilidad al exogrupo. Para algunos autores, como A.M. Boileau (1986, *Diccionario de Sociología*, F. Demarchi y A. Ellena), existen diferencias notables entre estos dos comportamientos colectivos, como son el etnocentrismo y el racismo, al tratarse de dos tipos diferenciados, de dominación! subordinación.

En el caso del *etnocentrismo*, la jerarquía de un grupo sobre otro reside en el plano sociocultural: la inferioridad de los «otros» depende de su pertenencia aun sistema cultural diverso, no a un conjunto definido por herencia biológica; la inferioridad no es, pues, definitiva, irremediable, sino que puede superarse con la asimilación y la conversión cultural; la hostilidad etnocéntrica, dominante y opresiva, está orientada a la supresión de la diversidad o, al menos, a su reducción, de ahí la presión para que el

grupo culturalmente diverso se asimile. En resumen, el etnocentrismo rechaza el derecho a la singularidad, a la diferencia, a la especificidad sociocultural.

En el *racismo*, por el contrario, lo que se discute, lo que se rechaza y no se admite es el derecho a la igualdad. En lugar de suprimir la distancia cultural —sigue Boileau— a lo que tiende el racismo, como ideología y como conjunto de actitudes colectivas y políticas del grupo dominante, es a mantener dicha distancia, y para hacer imposible la asimilación —que convenida al otro en un igual— reifica la diferencia, pretendiendo que está arraigada en los caracteres biológicos de los grupos humanos, inscrita en la naturaleza, y por tanto, que es definitiva e irremediable; de esta forma la raza se conviene ideológicamente en un pretexto racionalizador, que forma parte de un proceso social cuya función es mantener de modo definitivo la distancia desigualitaria y jerárquica, y la dominación social sobre el otro grupo (S. Steimberg, 1981; M. 1. Ruiz, 1988; D. G. Baker, 1983; Calvo Buezas, 1981, 1989, 1990).

## 6.1 La dinámica del prejuicio y de la discriminación racial.

Los grupos humanos mantienen frecuentemente posiciones de distancia social, recelo, rechazo, hostilidad e incluso agresión mutua> basadas en conflictos, o simplemente se ponen a la defensiva como efecto de temores imaginarios (E. Bogardus, 1975; F. Barth, 1969). Se piensa mal de otras personas sin motivo suficiente, se tiene una actitud hostil o prevenida hacia un individuo simplemente porque pertenece a un grupo, suponiéndole por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo. Es decir se formulan apriorísticamente pre-juicios (*prae-juditium*) con respecto a una persona o cosa, anterior a una experiencia real o no basada en ella.

Dentro de las varias formas del pensar prejuicioso está el *prejuicio etno-racial*, que es una antipatía que se apoya en una generalización imperfecta e inflexible; y se convierte en una pauta de hostilidad en las relaciones interpersonales que se dirige contra un grupo entero o contra miembros individuales de otra etnia o raza. Las opiniones previas se convierten en prejuicios solamente si al enfrentadas con nuevos conocimientos no son reversibles (G.W. Allport, 1971). De ahí la importancia de las representaciones colectivas y de la construcción social de la realidad, basada muchas veces en procesos colectivos de percepción social, que influyen en las relaciones sociales, e incluso, a veces, en conflictos de dimensión internacional, particularmente si se trata de grupos de distinta religión, raza o cultura (J. Burillo, 1986; R. Torregrosa, 1983; A. Sherkovin, 1985; D. Hartel y A. Kruglanski, 1988; 1. Bromley, 1983).

La *estructura del prejuicio etno-racial* puede analíticamente descomponerse en tres niveles: *cognitivo* (creencias valorativas sobre cualidades favorables o desfavorables hacia el «otro»), *afectivo* (sentimientos positivos o negativos) y *activo-conductual* (disponibilidad a emprender una acción a favor o en contra). La dinámica del racismo y del prejuicio etno-racial va relacionado con el proceso cognitivo humano, en concreto con la percepción y la categorización —culturalmente estructurada— de las diferencias, agrupamientos y clasificaciones grupales (P. Berger y 1. Luckman, 1979).

Las diferencias raciales, étnicas, lingüísticas, religiosas, culturales y sociales son fenómenos y datos objetivables; pero el problema es cómo cada sociedad, clase, cultura, nación o grupo étnico socializa y enseña a sus miembros a percibirlos, categorizarlos, interpretarlos y valorarlos. No es lo mismo el uso realista y racional de los datos diferenciales, que las inferencias caprichosas y las generalizaciones gratuitas propias del *pensamiento parcial y estereotipado* (G.W. Allport, 1971; H. Kaufmann, 1977; V. Volpe en *Diccionario de Sociología*; E. Demarchi y A. Ellena, 1986; I. Sangrador, 1980).

La selección, acentuación e interpretación de los datos sensoriales componen las tres operaciones del proceso perceptivo-cognitivo. Ahora bien, siempre seleccionamos e interpretamos *culturalmente* nuestras impresiones del mundo exterior, y sobre todo a los «otros», a los extraños y diferentes.

El principio del mínimo esfuerzo y de ahorro de energía cerebral nos impulsa a esquematizar el variado, multiforme y complejo espectro del mundo exterior, encerrándolo en categorías, conceptos, clasificaciones y generalizaciones, cuyo contenido representa una abstracción y esquematización excesiva del plural universo humano y natural; ahí radica la *función adaptativa de los prejuicios* y estereotipos, pero de ello mismo surge precisamente la gravedad social del prejuicio etno-racial, al juzgar previamente en forma negativa a un grupo, o al atribuir indiscriminadamente a toda una etnia unos atributos, que son comportamiento aislado de algunos de sus miembros y la «máquina cerebral» de categorización está también en función de un específico sistema de valores, como es la lealtad al propio grupo etno-racial, lo cual nos predispone a adoptar percepciones y prejuicios de tolerancia/prevención, amor/odio, según los individuos pertenezcan al propio endogrupo, a pueblos extraños, precisamente categorizados como amigos/ enemigos.

Algunos admiten que puede existir una *base instintiva*, que predisponga a mantener una conducta hesitante y de alerta ante los extraños, pero ello no es suficiente para la creación del prejuicio etno-racial (G.W. Allport, 1971). La clave visual actúa únicamente como punto de anclaje, como condensador de actitudes y asociación estereotipada precisa.

El ejemplo más gráfico es el *olor de los negros*; puede ser cierto que muchos blancos perciban un olor peculiar; ahora bien, la aversión sensorial es culturalmente aprendida, al cargar de connotación negativa, por el prejuicio preexistente, a esa diferencia sensorial; y así se crea una cadena automática de asociaciones: olor = olfato con connotación negativa afectiva evocador súbito de imágenes y sensaciones negativas = acomodación de la vista, olfato, prejuicio en un solo acto perceptivo-imaginativo-afectivocognitivo-valorativo.

Las diferencias raciales son un hecho incuestionable y natural entre los seres humanos, como lo es el ser hombre o mujer, alto o bajo; pero *jerarquizar* y *discriminar* socialmente a los individuos en razón de su sexo> altura o raza es *siempre un hecho social y cultural*. En consecuencia, la explotación, marginación o discriminación por raza o etnia, como por clase, es siempre un fenómeno histórico sociológico, pero no una necesidad natural (R. Lewontin, 1987).

Existen *diversos estadios y grados progresivos dentro del etno-racismo*: 1. Hablar mal (creación de mala fama y opinión pública desfavorable). 2. Evitar el contacto (distancia social). 3. Discriminación (privación de derechos, segregación). 4. Ataque físico (violencia y conflicto ocasionales). 5. Exterminación (linchamiento, expulsión, matanzas).

Las Naciones Unidas definen la Discriminación como la «conducta basada en distinciones que se hacen en base a categorías naturales o sociales, sin que ello tenga relación con capacidades o méritos individuales ni con la conducta concreta de la persona individual». Como formas de discriminación, el mismo Organismo Internacional enumera las siguientes: negación de derechos a grupos particulares, desigualdad en la libertad de movimiento y residencia (ghetos), en el empleo, en la educación, en la salud, vivienda, prestación de servicios, acceso a empleos públicos, desigualdad en derechos ciudadanos, etc. (N. Glazer, 1983; D.T. Cambell, 1982; G.A. Postiguioni, 1983; H.S. Nelli, 1986; 1. San Román, 1986; 1. Calvo Buezas, 1989, 1990). Estas son también las formas ordinarias de discriminación racial, siendo el *apartheid* y los hornos crematorios nazis la expresión más brutal de racismo en las sociedades modernas.

## 6.2. Las teorías del racismo.

Más que teorías, se trata de distintas perspectivas de un mismo fenómeno, que tiene diversas tonalidades y transmutaciones. El racismo se manifiesta como «único y multiforme en sus aspectos fenomenológicos» (C. Junquera, 1989).

Las teorías del racismo pueden tipificarse en cuatro:

1. *La tesis del racismo universal.* Sostiene que las relaciones raciales que aparecen en las sociedades contemporáneas son una dimensión de todas o casi todas las sociedades humanas, siendo el etnocentrismo un fenómeno constante en las relaciones interculturales, y reforzándose la diversidad cultural con las diferencias físicas. Ejemplos históricos muestran que el racismo es un fenómeno antiguo y universal. Las sociedades modernas lo que han hecho —sigo a Boileau, 1986— es formalizar y sistematizar lo que otros, antes que ellas, tan sólo habían esbozado. La palabra «racismo» ha aparecido recientemente, pero sus efectos se conocen desde hace milenios (C. Junquera, 1989; Dumont, 1970).

2. *La tesis del etnocentrismo, como variante moderna y refinada del racismo.* Afirma que el rechazo a otros grupos no se apoya realmente en diferencias biológicas —aunque pueda utilizarse ese argumento— sino en la defensa de los propios valores grupales, despreciando otros tipos de cultura y civilización. Existe otra posición que liga el racismo al colonialismo, pero con las dos variantes siguientes.

3. *La posición llamada Escuela de 1492.* Rechaza las dos posiciones anteriores, diferenciando radicalmente el etnocentrismo —muy común entre grupos culturalmente diversos— y el racismo, que es un fenómeno que surge a partir de 1492. Según los defensores de esta posición, antes del comienzo del capitalismo y del colonialismo europeo no aparecen en ninguna sociedad fenómenos de relaciones entre grupos caracterizados por las modalidades típicas de las relaciones modernas y contemporáneas. Anteriormente la jerarquía social no obedecía a criterios de clasificación física, sino a otros; así, por ejemplo, para los romanos era la condición de «ciudadano», no su origen racial ni étnico. Antes del capitalismo, existía etnocentrismo, lo que OC. Cox (1969) llama «intolerancia sociocultural» y otros «etnismos», en contraposición al prejuicio racial o racismo, típico de la época posterior

La génesis del racismo para estos autores es política-económica, ligada a la explotación capitalista del trabajo y ala proletarización de obreros de color llevada



por la burguesía occidental, una transposición en términos coloniales y poscoloniales del sistema bipolar de clases sociales de la era capitalista. De aquí surge la otra variante de la conexión del racismo con el colonialismo.

4. *El racismo, como fenómeno del siglo XIX, ligado a la expansión colonial europea y al racismo pseudocientífico.* Según algunos autores—y en esta línea ir a una tradición del pensamiento español— en el colonialismo iberoamericano del siglo XVI no se desarrolló el racismo como doctrina, ya que la división ideológica bipolar era la de cristianos/paganos, creando en las colonias una sociedad de clases, y si se quiete de castas, pero no estrictamente de razas, como lo muestra el fenómeno del mestizaje y de las Leyes de Indias; en las Colonias españolas hubo guerras, explotación, fanatismo, intolerancia, etnocentrismo, pero no propiamente *racismo*, que es un fenómeno colonial europeo, particularmente anglosajón, del siglo XIX. Cuando se abolió la esclavitud, el racismo se convirtió en el siglo XIX en una poderosa arma ideológica —apoyada por las teorías pseudocientíficas de la superioridad de unas razas sobre otras— para mantener una jerarquía bipolar rígida, anteriormente establecida, que permitía la dominación imperialista y la explotación capitalista.

*Todas las anteriores coordenadas teóricas aportan alguna luz a la mejor comprensión y explicación del racismo,* debiéndose evitar el caer en reduccionismos dogmáticos. Sería preciso además completar los análisis de fenómenos concretos con los diversos *enfoques sociológicos y psicológicos*, tanto los que enfatizan los factores estructurales y dialéctico-conflictivos, como los psicodinámicos, es decir: las transferencias colectivas de frustración-agresión a *chivos expiatorios*, que son activados en situaciones de frustración, competencia, crisis social (T.W. Adorno, 1965).

Todas las perspectivas debieran utilizarse para fenómenos como es el *auge del racismo y de la xenofobia en la Europa y España contemporáneas*. Ante estos fenómenos, que proceden de muchas causas y situaciones, hay que afirmar que la praxis colectiva racista encierra siempre un *carácter ideológico para legitimar sistemas de dominación*. «El recurso al concepto de raza—afirma, P. Garaguso (1986), y pienso que podríamos sostenerlo todos los científicos sociales— para explicar las diferencias culturales en una perspectiva etnocéntrica, *no tiene justificación científica*. Todas las argumentaciones adoptadas para sostener tales teorías son producto de un grupo o de una clase dominante que pretende conservar y defender su propio poder frente a los demás. El fundamento de tales teorías hay que buscarlo, pues, en las motivaciones de carácter económico y político que han inspirado todos los fenómenos históricos de genocidio o segregación».

# 7

## Minorías étnicas y sociedad dominante.

Otra perspectiva teórica, que es muy necesaria para la comprensión de los fenómenos del racismo y de la xenofobia, es la visualización adecuada sobre las minorías étnicas y su relación con la sociedad dominante.

El término *minoría* suele aplicarse, en una primera aproximación, a una comunidad de *personas* que forman un conjunto diferenciado menor en contraposición a otro, numéricamente superior, denominado *mayoría*. En esta primera acepción, aunque ambigua y simple, se contiene un elemento clave a retener, que es que el concepto *minoría* es siempre *relacional*, es decir, se contextualiza, comprende y explica en contraposición contrastante con otros grupos y, por consiguiente, su dinámica, procesos, situaciones y significación sólo puede entenderse adecuadamente en referencia y contraste con otras agrupaciones, particularmente la mayoritaria, llamada sociedad dominante.

Hemos de añadir otra consideración importante sobre la formación de los grupos y de las minorías étnicas. El hecho objetivante de la diversidad de la raza, de la cultura, de la lengua, de la religión o del territorio, no basta por sí solo para la formación de un grupo étnico o de una minoría étnica; estos datos son objetivos y substantivos, pero no generan necesariamente «grupos» o «comunidades» étnicas. La *etnicidad* y la formación de una minoría étnica es una *construcción social-simbólica-histórica* y por lo tanto variable y socialmente artificial; debe construirse dialécticamente un «nosotros» frente a un «vosotros», deben considerarse y ser considerados como distintos, deben tomar conciencia de una *communitas* solidaria de iguales y debe formarse en la sociedad global una jerarquización asimétrica entre los grupos.

Las diferencias entre «blancos» y «negros» es algo entitativo y objetivo, es un dato independiente de la conciencia ideológica de los individuos: pero la construcción de una «minoría racial» con unas relaciones asimétricas entre blancos y negros, en que éstos sean discriminados es un fenómeno social, y por lo tanto *no* natural, objetivo o entitativo; también es algo objetivo y natural la existencia en la sociedad de hombres «gordos» y «flacos», «altos» y «bajos», pero la construcción de grupos sociales jerarquizados y concientizados en razón de estas características biológicas, es siempre una construcción artificial, subjetiva e histórica. Lo anterior quiere decir que en el análisis de las minorías étnicas, no debemos considerar la etnicidad como un dato substancialmente dado para siempre, sino como un proceso histórico que debemos situar dentro de una cultura determinada y de un sistema productivo específico.

Esta enfatización en la construcción subjetivo-simbólica, nos explica mejor los procesos de *etnogénesis*, la formación histórica de las etnias, las confrontaciones y posicionamientos cambiantes intergrupales dentro del drama social humano, así como nos facilita unos principios orientadores para una correcta ciencia social aplicada; el racismo la xenofobia contra el extranjero, la discriminación contra los grupos minoritarios étnicos *no* es algo instintivo y biológico que tienen los seres humanos ante

la presencia de «lo extraño y diverso», sino que es una actitud aprendida, una creencia ideológica y un comportamiento cultural histórico; y, en consecuencia, siempre cabe una socialización de solidaridad, de respeto y de creencia igualitaria.

La anterior reflexión no debe hacernos pensar que la *homogeneidad cultural* deba ser el ideal de toda sociedad; al contrario, la existencia de agrupaciones de personas, en razón de sus lazos comunes diferenciados de los demás, parece ser una tendencia muy generalizada, pudiendo contribuir los distintos grupos al bien y a la riqueza general con sus peculiaridades culturales; el problema no está en la existencia de la diversidad grupal, sino en justificar ideológicamente la discriminación, explotación o jerarquización social en razón de una categoría étnica particular, sea la raza, lengua, religión, sexo, ideología política o peculiaridad cultural.

Podemos decir que la *relación de poder*, y por lo tanto la situación de *conflicto* patente o latente, forma parte de la estructura relacional de las minorías étnicas, que deben siempre analizarse —aparte de su peculiaridad sociocultural más o menos autónoma— dentro de la dinámica general de la sociedad envolvente.

## 7.1 Clase, raza, etnia y nacionalidad.

Esto nos introduce en la discusión sobre las relaciones entre clase, raza y etnia, tema hoy crucial en las ciencias sociales, particularmente al estudiarse en las sociedades industriales modernas, estratificadas en clases sociales. En este tipo de sociedades, sucede a veces que los estratos más bajos están ocupados por gentes de color, emigrantes, grupos culturales marginales, en definitiva por minorías étnicas, que contrastan racial, lingüística o culturalmente con la sociedad dominante, formando aparentemente un sistema de castas, más que de clases. En estos casos, la explicación popular y espontánea más común es atribuir su condición de inferioridad social a la pertenencia a una etnia determinada, o fundamentar su explotación y marginación al *racismo*, *etnocentrismo* o *xenofobia* de la sociedad dominante; por el contrario, algunos científicos sociales proporcionan una explicación estructural a tal marginación fundamentándola en la explotación por clase, y no tanto en la discriminación por la diversidad cultural-étnico-racial. Veamos cuáles son las *posiciones teóricas* a este respecto.

*Reducción de lo étnico a la clase.* Se asume que en las sociedades industriales, sobre todo en las capitalistas, lo étnico es un epifenómeno transitorio y secundario; lo determinante en el análisis de las minorías étnicas es su relación con la estructura económica de clase y el grado de incorporación al proceso productivo. Se parte del supuesto de que en este tipo de sociedad la categoría de clase es el factor fundamental, aunque no exclusivo, de la distribución de riqueza, poder y prestigio; y, en consecuencia, las minorías étnicas son explotadas y discriminadas principalmente por su posición estructural de inferioridad en el sistema productivo de clases. La categoría racial o étnica, aunque sea la más visible y manifiesta a primera vista, no es la razón estructural profunda de la marginación que se debe, principalmente, a la explotación por clase.

2) *Reducción de la clase al étnico.* Esta perspectiva teórica asume que la estructura de clases es irrelevante para entender y comprender el fenómeno étnico. Esta posición toma diversas y significativas variantes. Algunos antropólogos, llamados culturalistas, estudian las minorías étnicas como un sistema autónomo cerrado, fijándose casi exclusivamente en el hecho cultural diferencial, prescindiendo de las relaciones de

discriminación y conflicto con la sociedad dominante y de la participación de las minorías en el proceso productivo y en la estructura de clases de la sociedad global. Otros se fijan en la situación de inferioridad de las minorías étnicas, pero lo explican en razón de una estratificación social basada en castas sociales, no en clases; y así puede decirse que la raza blanca oprime a la raza negra o india, siendo el racismo la clave explicativa sociológica de la estructuración social y por lo tanto de la discriminación. Otros rechazan la explicación clasista y la puramente racista como explicación adecuada, sosteniendo que la relación determinante en la dinámica social de algunas minorías étnicas no es su explotación por clase, ni su marginación por la peculiaridad étnico-racial, sino por su *status* de dependencia política de un Estado opresor y externo, aplicándose preferentemente el término de *minoría nacional*, *grupos etno-políticos* o *nación oprimida* dentro de la perspectiva teórico-ideológica del colonialismo interno.

3) *La etnia y la clase son fenómenos distintos, pero relacionados*. En esta posición se rechaza todo reduccionismo, no es reducible la clase a la etnia, ni viceversa; no son fenómenos del mismo orden, ni deben situarse como un *continuum* evolutivo en que las minorías étnicas de hoy se convertirán en la clase proletaria del mañana; no se trata de formación social económica y en cada proceso histórico *toman* diversa vinculación y estructuración de relaciones, pudiendo tomar variantes de factor determinante/condicionante/reforzante en el fenómeno de la discriminación, marginación o super-explotación social. En esta última línea se mueve mi perspectiva teórica (Calvo Buezas, 1981, 1990).

## 7.2 ¿Asimilación, integración o pluralismo cultural?

Podemos decir que ha existido una relación entre las teorías sobre la aculturación y las distintas *políticas sociales*, que se han seguido en relación con las minorías étnicas.

Con el paradigma del *evolucionismo*, que llevaba consigo la clasificación jerárquica etnocéntrica de las culturas, se practicó la política de la conversión, compulsión o *conformidad* a la cultura occidental, si se quería participar en el bienestar y en el progreso.

Con el *principio* del *relativismo cultural* se cambió la *asimilación* forzosa por la política de la *integración* de las minorías, donde se intenta ocultar a los individuos en las pautas y valores de la sociedad dominante, aunque respetando ciertas peculiaridades culturales y folklóricas de las minorías que, poco a poco, irían desapareciendo dentro del *melting pot* de la sociedad global.

Al comprobar que la «licuadora social» no ha funcionado correctamente y que las minorías étnicas eran resistentes a la fusión, sugiriendo conflictos sociales y movimientos de revitalización étnica, ha nacido el nuevo paradigma del *pluralismo cultural*, que asume como un bien la persistencia de las minorías étnicas, sostiene que la diversidad cultural de los grupos minoritarios es una riqueza común de toda la sociedad global, y reclama una política de protección a las minorías étnicas.

El problema con esta declaración ideológica y con esta política de buenas intenciones, es que el *pluralismo cultural* no es reflejo de un *pluralismo estructural*, que no existe, ni es la manifestación de una estructura simétrica de poder entre los grupos

étnicos, sino que es consecuencia de una sola y única estructura económica y de clases, que fracciona, aísla y margina a ciertos grupos y minorías para hacerles servir a otros y asegurarla dominación de clase o de grupo en el poder; ese aparente pluralismo, según algunos autores, es revelador de una modalidad particular de organización y estructuración social, que toman ciertas sociedades modernas.

El *proceso de aculturación* no es un proceso unilineal, que necesariamente termina en la fusión o asimilación a la cultura dominante; sino que existen procesos diferenciados para las distintas minorías étnicas, según los diversos factores demográficos, ecológicos, económicos, políticos y culturales, pudiendo producirse fenómenos de mestizaje y sincretismo que terminan en una positiva recreación cultural o transfiguración étnica. Es posible, como sucede con muchas comunidades indias en América Latina, que los grupos étnicos pierdan su lengua tradicional, sus creencias, su sustrato biológico y sus costumbres y, sin embargo, sean considerados inferiores y distintos de la etnia blanca dominante, conservando su identidad étnico-social; esto quiere decir que las *etnias* son fundamentalmente categorías relacionales entre agrupamientos humanos, compuestas más por representaciones recíprocas colectivas y lealtades morales, que por especificidades entitativas y fijas culturales o raciales. (Darcy Ribeiro, 1969).

Todas estas coordenadas teóricas hay que tenerlas en cuenta en los fenómenos de racismo y xenofobia, y en el análisis de la marginación y de los conflictos étnicos. Los extranjeros inmigrantes o los gitanos, pueden ser explotados por *clase* (niveles bajos en el proceso productivo), re-forzándose por la discriminación por *raza*, por *etnia* o por *nacionalidad*, si pertenecen a grupos etno-raciales o nacionales poco estimados socialmente, o incluso despreciados y estigmatizados negativamente en el imaginado cultural tradicional. De ahí la importancia y trascendencia de la transmisión de prejuicios, actitudes y valores, a través del proceso de socialización y de la cultura.

Hay que insistir una y otra vez, y esto es de suma importancia para los educadores, que el *racista se hace, no nace*.

Hemos visto que en el rechazo de ciertas minorías y de los extranjeros emigrantes intervienen la diversidad nacional, racial, étnica, lingüística, así como la pertenencia a estratos bajos de la pirámide social dentro de una estructura de clases, que distribuye desigualmente el poder el dinero y el prestigio.

Pero además, y es lo que quiero enfatizar, *cada cultura transmite paradigmas y valores de solidaridad e igualdad humana*, así como estereotipados patrones de rechazo y recelo ante los extraños y los otros, estableciendo *baremos diferenciados* de afecto-rechazo, según los grupos nacionales-étnicos a los que pertenezcan los individuos. En este sentido cada cultura nos enseña no sólo a respetar y a rechazar, sino a quiénes y en qué grado debemos hacerlo, y todo ello a través de esa red semioculta, pero eficaz, que son los prejuicios y estereotipos (Sayad, 1991).

# 8

## **Textos escolares y actitudes De maestros y alumnos ante otros pueblos.**

Para la prevención del racismo y de la xenofobia, a través principalmente de la *educación escolar* el conocer esa malla oculta de prejuicios, así como de valores positivos de cada cultura, resulta clave en la intervención psicosocio/cultural pedagógica. En esa línea de *antropología educativa* aplicada han ido mis estudios sobre el análisis de los textos escolares (Calvo Buezas, 1990). A través de estas indagaciones, se muestra cómo la cultura española, a través de sus instituciones y de sus libros de texto, transmite los valores ideales de la igualdad y solidaridad, pero otros agentes sociales y la praxis cotidiana socializan a los niños en prejuicios y estereotipos negativos, estableciendo una «jerarquía del rechazo» a cuya cabeza están los gitanos, los árabes y los negros africanos. Conocer este submundo de prejuicios, es imprescindible en la intervención psicosocial y en los programas de prevención de la xenofobia y del racismo, así como en el trabajo social con inmigrantes y refugiados.

Hagamos un breve *resumen de los resultados de estas investigaciones* (Calvo Buezas, 1989, 1990).

La escuela, aunque no sea la principal institución, sigue teniendo un papel relevante, y los *libros de texto* son un botón de muestra. ¿Qué dicen sobre el racismo los libros escolares? Aclaremos muy esquemáticamente la base del análisis: ha sido una muestra de 218 manuales de EGB, BUP y Formación Profesional (48.853 páginas y 29.853 ilustraciones) en las áreas de Ciencias Sociales, Historia, Lengua, Formación Humanística Filosofía, Religión y Ética. El tema del racismo está suficientemente tratado en los libros de texto escolares, siendo tajante y explícita la condenación contra toda forma de discriminación racial y ética. Esto puede estimarse como muy positivo, ya que toda denuncia del prejuicio racial, aunque no se cite expresamente el caso español, favorece, en los niños y adolescentes, actitudes de solidaridad y convivencia con gentes de color y cultura diferente.

Pero junto a este innegable hecho, hay que hacer dos sustanciales anotaciones: 1. *El racismo se sitúa en otros países, fuera de España*, principalmente en Estados Unidos contra los negros e hispanos, en África y Rodesia contra los negros, y en la Alemania nazi contra los Judíos. 2. El tratamiento reiterativo contra el racismo en otras partes del mundo, al ser escasísimas las referencias a los prejuicios étnico-raciales de los españoles, puede producir en los niños y adolescentes una peligrosa ensoñación de que *en España no existe racismo*, siendo «nosotros» los buenos y los «otros» los malos, los racistas, los discriminadores. Este tipo de discurso puede generar en los niños una ideología falseante y un narcisismo fatuo, que les puede inclinar a soñar que viven, como Alicia, en el País de las Maravillas. (Calvo Buezas, *Los racistas son los otros*, Ed. Popular, 1989).

La igualdad humana y la condena del racismo y de la xenofobia es lo que se «predica» en los libros de texto, y «se enseña» oficialmente en la Escuela. Pero ¿qué es lo que *piensan* y *sienten* los maestros y alumnos? Estos son algunos resultados de la *encuesta nacional a profesores* (N= 1.110) de Primaria, Secundada y Formación Profesional, y de *alumnos* (N=1.419) de los mismos niveles.

Para sondear la *distancia social*, propusimos una sede de relaciones interétnicas con grupos diversos, preguntando si «les daría lo mismo», «les molestaría algo» o «les molestaría mucho» establecer con ellos relaciones sociales, como las siguientes: vivir en el mismo barrio, ser amigos, ser compañeros de trabajo, tenerlos como compañeros de clase o alumnos, casarse con ellos o casar a sus hijos. El orden de los grupos que acumula mayores porcentajes de *prejuicios*, haciendo las medias entre todas las relaciones citadas, y sumando las contestaciones de los que «les molestaría algo» y «les molestaría mucho» es la siguiente para los *profesores*: 1º los gitanos (media de prejuicios de todas las relaciones propuestas, 49,1); 2º árabes (40,6); 3º negros africanos (29,9); 4º judíos (21,6); 5º rusos (18,1); 6º japoneses (16,1); 7º norteamericanos (11,9); 8º portugueses (10,7); 9º ingleses (10,4); 10º hispanoamericanos (6,8); 11º franceses (6,6). Las relaciones que tienen mayores porcentajes de recelo-rechazo son las de casar a sus hijos: el total de todos los grupos es de 36, y en caso gitano alcanza el porcentaje de 69,4 entre los que «les molestaría algo» (28) y «les molestada mucho»(41,4); les sigue casar-se ellos (media de todos los grupos de los que «les molestaría algo» y «mucho» es de 33,9, y en caso gitano de 64,9); vivir en el mismo barrio (media 14,1, con gitanos 49,2): la relación de menor prevención en los profesores es la de tenerlos en su clase (media para todos los grupos es de 8,7, y con alumnos gitanos de 24,7, de este porcentaje a un 16,1 les molestaría «algo», y a un 8,6 les molestaría «mucho»).

En referencia a los *matrimonios exogámicos*, formulamos otras preguntas. Un 39% de profesores y un 35% de alumnos opinan que *no* es conveniente casarse con personas de distinta raza; con personas de distinta religión, un 46% de profesores y un 37% de alumnos no lo ve conveniente; con extranjeros, un 18% de profesores y un 16% de alumnos: de distinta etnia, como payos y gitanos, opinaron que no es conveniente casarse un 49% de profesores y un 32% de alumnos.

Sobre la *xenofobia* y el *racismo militante* propusimos también unas preguntas. Sostienen que «si de mí dependiera, *echaría a los gitanos* de España y nunca los admitiría» un 5% del profesorado y un 11,4% de alumnos. A los escolares —no a los profesores— se les formulé esta misma pregunta en referencia a otros grupos, y estas son las respuestas: echarían a los gitanos (un 11,4%), a los árabes (un 11,1%), a los judíos (10,4), a los rusos (8,7), a los norteamericanos (7,0), franceses (6,6), portugueses (6,6), ingleses (5,9), negros africanos (4,2) e hispanoamericanos (4,2).

La inmensa mayoría de los profesores (un 94%) admite que en *España existen prejuicios* contra los gitanos: contra los árabes (un 78,4%); contra los judíos (un 24,5%); contra los latinoamericanos (un 11,9%). Un 43,2% admite que él «tiene prejuicios contra algunos de los grupos anteriores».

Altamente alarmantes son también los siguientes datos. Un 33% de profesores y un 46% de alumnos están de acuerdo en que «*la raza blanca occidental* ha sido en la historia humana la más desarrollada, culta y *superior a otras razas*». El hecho de que actualmente existen conflictos raciales en Norteamérica y África es visualizado como una consecuencia del racismo de los «otros», porque «los es-

pañoles no han sido en sus colonias racistas como los ingleses, como *lo muestra el hecho del mestizaje*»: así opinan un 51% de profesores y un 57% de escolares. \*

Estos son algunos de los datos numéricos más relevantes. Hay que pensar que el colectivo de maestros es más sensible a la solidaridad y a la tolerancia que la sociedad española en general. Y, sin embargo, ahí están esos números rojos de xenofobia, prejuicio, insolidaridad y, en algunos casos, de racismo militante.

### **Tercera parte**

#### **Orientaciones para la acción**

La convivencia interétnica y democrática de una sociedad multicultural, y máxime la integración de los inmigrantes con el respeto a su cultura e idiosincrasia singular, es un problema grave y complejo; son muchos los factores que entran en juego, y todos ellos están relacionados. Sucintamente hemos apuntado algunos: diversidad nacional, diversidad étnica-social, distancia cultural, a veces otra lengua, otra religión, otros valores y normas, unos puestos de trabajo marginales, una situación económica con malas viviendas en nichos urbanos etc.

Pero a pesar de las dificultades, hay que afirmar la *posibilidad de una posible convivencia democrática* en tolerancia e igualdad, con el respeto a los derechos humanos. Las personas y las sociedades son capaces también de la búsqueda de soluciones y desactivación de conflictos. Aunque el camino sea largo y espinoso, no se puede renunciar a seguir andando hacia adelante.



# 9

## Trabajo, verdadera democracia y respeto a la diferencia.

¿Cuáles pueden ser *algunas líneas de búsqueda de soluciones?*, además de la educación, de la que hablaremos posteriormente con mayor detenimiento a título indicativo, podemos enumerar en principio tres: 1) la integración por el trabajo, 2) la participación interétnica democrática, 3) la formación de los hijos de los emigrantes. Digamos algo sobre estos tres frentes previos de intervención social.

1. *La integración por el trabajo.* En una sociedad individualista y de consumo, y máxime en la situación de emigrantes en otro país, el trabajo —en su contexto global interrelacional— es probablemente el principal, aunque no único, factor de integración en otra sociedad. A través de la cotidianidad de la vida laboral, uno se relaciona con otras personas, puede ganarse el respeto e incluso amistad de otros, y adquiere un salario, que le permite hacer frente a las necesidades vitales individuales y de su familia. Ahora bien, estamos hablando de un trabajo, en el que se respeten los derechos humanos y no se convierta a la persona en un instrumento, recibiendo un salario justo. Por consiguiente, si queremos la integración de los inmigrantes hay que evitar las condiciones de explotación en el trabajo, castigando los abusos de los patronos. Todo esto suena a lenguaje del siglo XIX, pero es que se dan actualmente algunas situaciones de trabajo y explotación, que nos recuerdan esos tiempos pasados de un proletariado servil.

Ciertamente en una sociedad con altas tasas de paro, el problema se agudiza. El hecho de que muchos inmigrantes> sobre todo marroquíes y africanos> filipinas y dominicanas, ocupen puestos de trabajo, que en general los españoles/as no quieren, no es patente de corso para exigir *condiciones* muy *duras* de trabajo a cambio de salarios excesivamente bajos.

Veamos otro frente de integración de los inmigrantes.

2. *La participación interétnica democrática.* Una democracia es el triunfo «electoral» de las mayorías, pero la piedra de toque de una verdadera democracia es el respeto a las minorías, sean éstas políticas, étnicas, religiosas, lingüísticas, etc. Esto quiere decir que, aunque son necesarias unas reglas de juego, que regulen la convivencia social y que deben ser guardadas por todos, como son la Constitución y las Leyes de Estado, es necesario que exista libertad y pluralismo cultural en las sociedades multiétnicas: respeto a las minorías en la vida política, pública, cívica y cultural.

Todo lo opuesto a esta convivencia pacífica y tolerante, son las actitudes prejuiciosas, y lo que es peor la praxis xenófoba y racista. En este campo los poderes públicos deben actuar con energía y dureza. Sería deseable que se tipificase legalmente el racismo como delito, como ya existe en otros sistemas legislativos. Lo malo del racismo es que sabemos cómo empieza, pero desconocemos en qué ter-

mina. Pocos imaginaron que las actitudes antisemitas y antigitanas, terminaran en campos de exterminio nazi.

De ahí la necesidad de que la condena de la xenofobia y del racismo sea contundente en la opinión pública y en los medios de comunicación social. No en vano el Parlamento Europeo, cuando hace declaraciones de condena del racismo y apunta campos de actuación para su prevención, señala los *medios de comunicación de masas*, como un área crucial; y además el mundo de la enseñanza.

3. *La formación de los hilos de los inmigrantes.* La mayoría de los actuales residentes extranjeros en España es previsible que se queden a convivir definitivamente en nuestro país; en consecuencia se hace necesario implementar Programas y tomar medidas en orden a integrarlos adecuadamente en el sistema escolar español. Actualmente se estiman unos 40.000 niños extranjeros en la enseñanza escolar no universitaria en España. Pero es previsible que ese número aumente con la reunificación familiar de los recientemente regularizados y con la prolongación de residencia de los irregulares que continuamente están llegando.

Hay que evitar que la segunda generación de los actuales emigrantes crezca sin la formación adecuada y sin el conocimiento de la lengua y cultura española. Pero a su vez —y ésta es también una clave de integración— sin raíces y sin identidad étnica del ancestro de sus padres. Eso explica la preocupación del Parlamento Europeo para que estos niños reciban en las escuelas, además de en su familia, la enseñanza de la lengua materna y de su cultura de origen. La experiencia ha probado, y esto es evidente en los Estados Unidos pero también puede verse en las grandes ciudades europeas de París, Bruselas y Londres, que la *asimilación* y la absorción nunca se efectúa a nivel colectivo; por otra parte tampoco es deseable. El pluralismo cultural, aunque encierra sus dificultades y conflictos, es a la larga más enriquecedor para todos. (A. Bastenier y otro, 1990).

---

\* *Para medir el posible crecimiento de prejuicios, estoy realizando otra macroencuesta escolar, para comparar las actitudes escolares de 1987y 1992*

# 10

## La escuela, agente privilegiado.

El aumento del racismo, la xenofobia y el paro son los mayores problemas que enfrenta la juventud europea, según las conclusiones de la IV CONFERENCIA PARA LA JUVENTUD del Consejo Europeo, celebrado en abril de 1993 en Viena, al que han asistido representantes de 37 países, tomándose el acuerdo unánime de iniciar una *campaña internacional de educación* contra el racismo, la xenofobia y los nacionalismos extremistas. Se ha coincidido en señalar, que además del hecho de la recesión económica europea, el *vacío ideológico* de valores en los jóvenes se está conviniendo en un excelente caldo de cultivo para el crecimiento de las actitudes intolerantes, xenófobas y violentas. De aquí el irremplazable papel de la educación en esta relevante y urgente tarea.

La *Europa del futuro* será cada vez más un mosaico pluricultural y multiétnico, nutrida con emigrantes y etnias del Tercer Mundo, con modos de vida muy diferenciados de la cultura occidental. Si los niños y jóvenes de ahora—ciudadanos europeos del mañana— no aprenden a convivir juntos en la diferencia, es previsible el auge del racismo y la xenofobia con el recrudecimiento de los conflictos étnicos.

Si queremos formar a los ciudadanos europeos del futuro, dentro del nuevo escenario político-social, la educación intercultural se convierte en una necesidad y un desafío; pero ello implica, en la acción pedagógica, a toda la colectividad escolar, profesores, alumnos, padres y entorno comunitario.

### 10.1 El Parlamento Europeo y la condena del racismo

La Conferencia General de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su 180 reunión de 1974, insta ya a la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, estableciendo lo siguiente:

«Los estados Miembros deberían tomar disposiciones adecuadas para reforzar y desarrollar en los procesos de aprendizaje y formación, una conducta y actitudes basadas en el reconocimiento de la igualdad y de la necesidad de la interdependencia de las naciones y los pueblos».

El *Parlamento Europeo* ha sido mucho más explícito, llamando la atención hacia el aumento de los comportamientos racistas y recomendando la sensibilización de todos los ciudadanos ante los peligros del racismo y la xenofobia, haciendo en 1986 una Declaración Institucional hacia el tema. Allí se decía, entre otros puntos, lo siguiente:

«Constatando la existencia y *aumento* en la Comunidad de actitudes, movimientos y de actos de violencia *xenófobos* en muchos lugares, que a menudo van dirigidos contra los emigrantes...

*Condenan enérgicamente cualquier manifestación de intolerancia*, de hostilidad y de uso de la fuerza contra una persona o grupo de personas por motivos de diferencia racial, religiosa, cultural, social o nacional.

Afirman su voluntad de salvaguardar la personalidad y dignidad de cada miembro de la sociedad y de rechazar *cualquier forma de segregación hacia los extranjeros...*

Resaltan la importancia de una información adecuada y de una *sensibilización* de todos los ciudadanos ante los *peligros del racismo y la xenofobia* y la necesidad de velar por que se evite o reprima cualquier acto racista o xenófobo».

Pero desde 1986, el renacer racista se ha desarrollado aún más y se ha extendido por capas cada vez más amplias de la población, por lo que en 1988 se aprobó por unanimidad una Resolución más enérgica y más explícita a nuestro tema, porque explícitamente se piden *Programas Escolares* que pongan de manifiesto la contribución de las minorías étnicas, fomentando la tolerancia y el rechazo de la xenofobia y del racismo. Y así se decía, entre otros puntos:

#### «EL PARLAMENTO EUROPEO

- Confirma su condena de *toda acción racista y xenófoba* contrarias a las tradiciones democráticas de la Comunidad Europea.

- Recuerda que la *lucha contra el racismo y la xenofobia exige un esfuerzo conjunto* de las instituciones de la Comunidad y de los Estados miembros en los planos institucional, jurídico, social, informativo y *docente...*

- Solicita a la Comisión que presente propuestas para dar a los *programas escolares* una dimensión europea que *ponga de relieve la contribución de las minorías* a la civilización europea.

- Afirma que la *lucha contra el racismo y la xenofobia da una dimensión fundamental a la Europa de los ciudadanos*».

Y el Parlamento Europeo sigue así cada año emitiendo señales de alerta y mensajes de tolerancia, siendo la escuela un espacio relevante de primer orden para la prevención del racismo y para la creación de actitudes abiertas y solidarias. Y en este proceso

socializador son significativos los *textos escolares* y sobre todo la figura y el talante del *profesor*. Digamos algo más concreto sobre estas cuestiones.

## 10.2 Textos escolares y educación para la tolerancia.

A la vista de mis análisis sobre los manuales escolares, apuntados anteriormente y desarrollados ampliamente en una publicación mía (Calvo Buezas, *Los racistas son los otros*), me permito sugerir las siguientes *orientaciones generales*.

1. *Aprovechar Pedagógicamente y enfatizar la actual proclamación de los valores de la igualdad y la defensa de los derechos humanos, así como la condena del racismo.*

Hay que valorar muy positivamente lo que ya se tiene y lo que tan magníficamente exponen los textos escolares en algunos temas. Esto supone una gran parte del camino, que por tenerla ya andada, no hay que minusvalorar. Es preciso, sin embargo, «sacar más jugo» educativo y práctico a *la proclamación* de esos valores y principios abstractos. El paradigma de la igualdad y del universalismo humanitario debe *presentarse desde sistemas ideológicos variados*, sean laicos o religiosos, filosóficos o políticos, pero que todos ellos (siendo diferentes) confluyan en ese punto básico de la igualdad universal humana.

2. *Aplicar, concretar y referir esos principios de la igualdad y condena del racismo al entorno local, autonómico, español y europeo.* Hemos visto que es en esto en lo que fallan los textos escolares actuales, siendo educativamente necesario.

Es necesario hacer *reflexionar críticamente* a los escolares sobre su entorno, enseñándoles a “ver-juzgar-actuar” sobre su realidad social inmediata, viendo *si allí se cumple la igualdad y los derechos humanos*. Analizar el desnivel entre teoría/praxis, entre lo que se dice y se hace. Reflexionar *si existen* en su medio local/español/europeo *síntomas de racismo y xenofobia* contra algunos grupos étnicos o sociales. Presentar *grupos, objeto de racismo, prejuicios y estereotipos*, para que en forma conjunta los alumnos revisen críticamente la realidad social, a la vista de los valores de la igualdad, admitido por todos «como principio axiológico”.

3. *Revisar la presentación en los textos de historia de la conquista y colonización española.*

En nuestra historia de América, resaltar lo positivo, como lo hacen los textos actuales, pero también referir—sin masoquismos negros— la parte negativa, destructora de culturas autóctonas *indígenas*. No hacer una historia de América en contraposición abs indígenas, como los malos de la película y los «negreros de la historia». Analizar también la parte oscura de nuestra historia fanática-racista, reflexionando críticamente sobre nuestra historia presente, que actualmente estamos nosotros protagonizando en nuestro entorno. *No focalizar el racismo* histórico y actual en unas solas naciones (USA, Sudáfrica, Inglaterra) y sólo sobre unos grupos (negros/judíos), sino visualizando *como*

*una posible conducta colectiva e individual de insolidaridad, que todos los grupos humanos y personas puedan realizar. Hacerles pensar en su localidad/sociedad, y en sí mismos.*

4. *Desarrollar más el paradigma axiológico del pluralismo cultural y del derecho a la diferencia.* Para el lo es necesario, dado el actual diseño curricular de la EGB, tener en cuenta lo siguiente:

No «re-ligar» *exclusivamente* la identidad al espacio, a la tierra, al lugar de nacimiento o residencia. Estando suficientemente desarrollada esta inculturación de identidad en los actuales libros escolares, es preciso ampliar los círculos de identidad. Es necesario enfatizar que además de ser valencianos o vascos, españoles o franceses europeos o latinoamericanos, podemos tener *otras identidades no territoriales*, que religan unos hombres con otros, a unas familias con otras, a un linaje con otro, a unos grupos con otros, en vínculos especiales. Uno de ellos es *la identidad de grupos étnicos*, los hijos o descendientes de padres de otros pueblos y espacios, que emigraron aquí, y que desean conservar su lengua, su cultura e identidad, caso chicanos en USA, marroquíes o africanos en Europa, españoles en Alemania gitanos en España, extremeños en Euskadi o Cataluña.

*El paradigma del pluralismo cultural* lleva consigo el desterrar la popular teoría del evolucionismo unilineal, que sostiene que la historia ha avanzado y «progresado» (como valor indispensable) de lo más imperfecto a lo más perfecto, de lo inferior a lo superior de las culturas salvajes/bárbaras a las civilizadas; y por lo tanto se admite el supuesto peligroso de que existen culturas superiores e inferiores.

Hay que rechazar el dogma ideológico y falaz de que la *homogeneidad cultural* en una sociedad es un bien supremo y que es preferible una sociedad uniforme a una sociedad pluralista, *multiétnica*, plurirracial, y mestiza.

Debe evitarse el asumir acríticamente, como un principio inspirador de toda política cultural y educativa, que los niños de las minorías étnicas o hijos de emigrantes deben, cuanto antes mejor, y cuanto más mejor, *asimilarse* a la cultura dominante mayoritaria, dejando su cultura étnica o de origen, que es considerada inferior o como una rémora para el «progreso».

5. *El mal, el hambre, la explotación, la marginación, la pobreza y el chabolismo*, no deben situarse en el «otro mundo», en el de los «otros», sino en nuestro propio entorno, localidad, región/ España, Europa.

El tratamiento positivo de estos temas en los textos escolares debe *necesariamente aplicarse a nuestro medio social*, enseñándole al niño a descubrir en su entorno las lacras sociales. Enseñar al niño a «ver», pero también a «juzgar» crítica y analíticamente las causas de la pobreza y de la marginación, no culpabilizando automáticamente a los «pobres y marginados» de su propia miseria. Hacer este mismo tipo de análisis crítico con referencia a la pobreza del Tercer Mundo, recordando la colonización y enriquecimiento de los países del Primer Mundo, singularmente Europa, moviendo a la solidaridad, sin caer en el paternalismo o compasión de seres superiores.

6. *Es necesario llenar el vacío en el actual diseño curricular con nuevos contenidos sobre minorías étnicas* en Europa y España.

Hay que introducir nuevos contenidos sobre refugiados en España, emigrantes económicos como los negros ah-canos y marroquíes, conflictos étnico-nacionalistas en los países del Este, el pueblo gitano europeo y español, el derecho de las minorías a su identidad y expresión de la cultura propia, siendo un enriquecimiento para *toda* la sociedad europea.

Resumiendo la amplia gama de *temas* y subtemas podríamos reducirla a los siguientes *para su desarrollo en el Proceso educativo*.

- El paradigma axiológico del universalismo igualatorio: derechos humanos y racismo.
- La construcción de identidades: nación, etnia, territorio
- El pluralismo y el relativismo cultural: tolerancia y derecho a la diferencia.
- Visión crítica de la historia: la colonización de América.
- La Europa multiétnica y plurirracial: grupos étnicos y racismo en Europa.
- Minorías étnicas en la España actual: emigrantes y refugiados.
- Historia y cultura del pueblo gitano.

El contenido curricular es importante, pero lo es más el clima pedagógico de tolerancia y solidaridad, que debe existir en los centros escolares, siendo los profesores los agentes cruciales de esta educación intercultural.

### **10.3 La sensibilización y formación del profesorado.**

Es necesario diseñar en los centros un Programa de Sensibilización a la comunidad escolar que contenga acciones integrales pedagógicas para favorecer o reforzar el aprendizaje de actitudes tolerantes, solidarias y respetuosas con la diferencia étnica, religiosa, nacional, racial, o política, etc. Existe una abundante experiencia en otros países y aquí están surgiendo algunas de profunda sabiduría y paciente labor, sobre todo con la minoría gitana, pero también con escuelas interculturales de marroquíes, africanos, gitanos y payos. Es conveniente el conocimiento público, el intercambio de experiencia y el análisis crítico, pero sobre todo el aliento a sus promotores.

Entre los programas educativo-formales, G.A. Allport, citando a Lloyd Cook, indica seis posibles programas o estrategias de educación de actitudes tolerantes y cooperativas:

- *El enfoque informativo*, que proporciona conocimientos de otra minoría por medio de lecturas o de una enseñanza que se apoya en los libros de texto.
- *La aproximación a través de experiencias vicarias*, por medio de películas, obras de teatro, afición literaria y otros recursos, que inviten al estudiante a identificarse con miembros de otro grupo étnico o racial.

- *La aproximación a través de un estudio activo dentro de la comunidad*, que requiere viajes de estudio, conocimientos de la zona, trabajo en instituciones sociales o en programas comunitarios.

- *Exhibiciones, festivales y espectáculos*, que favorecen una consideración simpática o, mejor dicho, empática de las costumbres de los grupos minoritarios.

- *El proceso con pequeños grupos*, que aplica diversos principios de la dinámica de grupos, incluyendo la discusión, el sociograma y la reeducación en grupo.

- *«Lo entrevista personal»*, que lleva consigo un proceso terapéutico y el consejo a una persona determinada para mejorar sus relaciones prejuiciosas con otra minoría.

De todos estos métodos, podemos decir que ninguno es eficaz al 100 por 100, pero que, sin embargo, pueden conseguir, en circunstancias favorables, algún resultado positivo.

Además de estas acciones y otras muchas posibles para sensibilizar a los alumnos y a la comunidad escolar, es preciso un diseño de *formación del profesorado en educación intercultural*.

## **10.4 El maestro: el actor principal.**

El maestro es el actor educativo y el agente socializador crucial en la escuela y coprotagonista en la creación del ambiente y clima global de la escuela, que favorezca la creación de actitudes totalmente cooperativas y solidarias; y los profesores deben ser los primeros en interiorizar y sentir actitudes de «aprender» los nuevos contenidos curriculares.

En primer lugar hay que resaltar la necesidad de una formación intercultural del profesorado, que responde a la nueva realidad sociológica de España y de la nueva Europa.

La sociedad española ha dejado de ser una sociedad *tradicional, homogénea* sociológicamente a nivel de valores y creencias, con una identidad única (“patria española”). Por consiguiente, ha dejado de ser una *escuela unívoca* y mecánicamente solidaria para compartir los mismos valores, lealtades, pautas, cosmovisiones, éticas e idearios religiosos; una escuela así es *una escuela del pasado*. La sociedad española es muy heterogénea a nivel de valores, configuraciones mentales, orientaciones políticas y conciencias éticas colectivas, es también una sociedad *multicultural y multiétnica*, no sólo por la multiculturalidad autonómica, muy fuerte y válidamente vigente hoy, sino por otras culturas minoritarias, pero que cada día aparecen más, como las etnias del Tercer Mundo, árabes, negros y la tradicional etnia gitana.

El Magisterio actual —y también en esa línea se educa en la actualidad— estaba y está preparado para una sociedad tradicional homogénea y para una escuela homogénea, en que todos los niños procedan del mismo lugar, con la misma cultura, raza,



etnia, religión y moral pública. Hoy presenciamos, sobre todo en las grandes ciudades, la existencia en una misma escuela de alumnos de diferentes razas, procedencias nacionales, credos religiosos, etc. Es decir, una escuela pluriétnica, multirracial y pluralista. Pues bien, en general podemos afirmar que para este tipo de escuela no han sido «formados y preparados los profesores». De ahí la *necesidad* de una Formación en Educación Intercultural, y según el supuesto sociológico-antropológico que tal tipo de educación requiere.

Si la sociedad española se ha transformado, y la contextura étnico-cultural de la escuela ha cambiado, la formación de los *enseñantes debe de cambiar*, o debe de perfeccionarse-complementarse, facilitándoles la sensibilidad, las coordenadas ideológico-axiológicas, los contenidos informativos y las herramientas pedagógicas necesarias, para poder desempeñar eficazmente su *rol de maestro* en la nueva escuela pluricultural del futuro.

Esta necesidad educativo-pedagógica viene impuesta, no *solamente* porque la nueva escuela no es homogénea, sino con frecuencia multiétnica. Incluso en aquellas localidades y colegios urbanos en que el alumnado sea uniforme, existe la necesidad de una Formación Intercultural para maestros y alumnos, teniendo en cuenta que en el futuro esos alumnos se encontrarán cada vez más con jóvenes de otras etnias y, sobre todo, que a partir del Acta Única de 1993, la sociedad española estará cada vez más abierta a gentes de otras nacionalidades y razas, provenientes de la emigración del Tercer Mundo y de la nueva Europa, desde el Atlántico hasta los Urales, en que podrán transitar y residir por todo el Continente los distintos pueblos y etnias europeas. Por otra parte, es previsible que la emigración clandestina del Tercer Mundo, particularmente marroquíes y africanos, seguirán llegando a España, como también polacos, húngaros, latinoamericanos, sin olvidar a los gitanos del Este.

Esta necesidad de formación del profesorado para una educación intercultural es mucho más necesaria y urgente, teniendo en cuenta los *Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias de Profesorado*. Mis conclusiones con respecto a los temas que nos ocupan, basado en un somero análisis en los Programas y Curricula de la E.U. de profesorado son las siguientes:

Existe un tratamiento intensivo y suficiente sobre educación desde el punto de vista de la *pedagogía*, siendo este área la fundamental en la formación del profesorado.

Igualmente hay un tratamiento suficiente sobre educación desde el punto de vista de la *psicología*, que es una asignatura fundamental en todas las especialidades, y que además es la perspectiva fundamental que se toma en muchas de las otras disciplinas.

Existe un *vacío grande de contenidos antropológico-sociales* y especialmente de Educación Intercultural.

En consecuencia, es necesario implantar algunos contenidos de Educación Intercultural en la Reforma de los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias de Profesorado, así como facilitar al profesorado activo, particularmente a los que trabajan en grandes ciudades y áreas pluriculturales, una formación adecuada para responder a este nuevo reto educativo-pedagógico.

En conclusión, la *educación intercultural* se hace imprescindible en todos los colegios y para todos los niños españoles. Nuestra sociedad ha dejado de ser “homogénea” y lo será menos en el futuro. Nuestros escolares serán los protagonistas del siglo XXI en una Europa multicultural y pluriétnica. La *educación intercultural* —el aprender y enseñar a convivir en la diferencia— es un desafío y una meta para todos: educadores, trabajadores sociales, psicólogos, sindicalistas, políticos, sociólogos, policías y hombres de empresas, ciudadanos en general; pero sobre todo enseñar a los escolares a amar su cultura e identidad, respetando otras diversas, es una tarea ineludible del presente histórico. Ya en 1974 la UNESCO hacía esta clarividente amonestación:

«Los Estados Miembros deberían tomar medidas destinadas a lograr que los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o adulto, a medida que ésta se desenvuelve, aplicando esos principios en la realidad cotidiana de la enseñanza en todos sus grados y en todas las formas, permitiendo así a cada individuo contribuir en lo que a él respecta, a renovar y difundir la educación en el sentido indicado».

Hemos visto la can sucia de la Europa y de la España racista e intolerante> pero también la cara abierta de la solidaridad y de la acogida.

La historia es la maestra de la vida, y el olvido del pasado es un suicidio colectivo. Por eso es bueno recordar las palabras de Bertold Brecht:

*Primero se llevaron a los comunistas, pero a mí no me importó,  
porque yo no lo era;*

*enseguida se llevaron a unos obreros, pero a mí no me importó, porque yo no lo era;*

*luego apresaron a unos curas, pero como yo no soy religioso, tampoco me importo...*

*Ahora me llevan a mí,  
pero ahora ya es demasiado tarde...*

El camino de la tolerancia y del pluralismo cultural, y por ende de una auténtica democracia, es largo, difícil y complejo. Pero las dificultades no deben impedirnos el caminar hacia una comunidad universal, solidaria y fraterna, donde puedan convivir las diversas culturas y etnias, con amor a su propia identidad, pero con respeto a la ajena. «Podrán cortar todas las flores —se decía en la Primavera de Praga— pero no podrán impedir que llegue la primavera».

La historia nos ha dado muestras de encuentros sangrientos de pueblos —todos podemos ser “bosnios”, gitanos o judíos del holocausto— pero también la historia nos ha mostrado la convivencia pacífica de credos, sangres y tradiciones culturales, transformándose en un mestizaje y sincretismo más enriquecedor y humano.

Hay que apostar sin miedos por una Europa pluriétnica, multirracial y mestiza. Este es el desafío del próximo milenio. Y hay que creer en la esperanza... Hay que proclamar

que es posible la utopía igualitaria y fraterna. “Cuando uno sólo sueña —en palabras de Helder Cámara— es un sueño, una fantasía, una ilusión; pero cuando varios, muchos, soñamos juntos, es ya una esperanza, una hermosa utopía».

Hoy somos muchos los hombres y mujeres, jóvenes y ancianos, blancos y negros, nacionales y extranjeros que soñamos con ese mundo solidario, plural y libre.

*Hay que confiaren la juventud.* Hoy existe una perversa parálisis colectiva en los adultos, quienes no se atreven o les da miedo el proponer a los *jóvenes* ideales humanitarios, mensajes utópicos, horizontes abiertos, ilusiones de entrega sacrificada a *causas nobles*. Tal vez sea la expresión del pragmatismo chato y del consumismo vacío de los mayores, caducos y desilusionados ellos, pero la *juventud* tiene derecho a soñar en la construcción de un mundo nuevo, más justo y más humano, «*sin fronteras, por encima de razas y lugar*»: Hay motivos para la esperanza, y hay jóvenes que cantan con alegría y fortaleza:

«DANOS UN CORAZÓN GRANDE PARA AMAR.

DANOS UN CORAZÓN FUERTE PARA LUCHAR

Hombres nuevos, creadores de la historia, constructores de nueva humanidad

Hombres nuevos que viven la existencia como riesgo de un largo caminar.

Hombres nuevos, luchando en esperanza, caminantes, sedientos de verdad.

Hombres nuevos, sin frenos ni cadenas hombres libres que exigen libertad.

Hombres nuevos, *amando sin fronteras, por encima de razas y lugar.*

Hombres nuevos, al lado de los pobres, compartiendo con ellos techo y pan»

## Referencias bibliográficas

- ADORNO, THEÜDOR W.: *Personalidad autoritaria*. Edit. Proyección. Buenos Aires. 1965.
- ALLPORT, GORDON W. *Lo naturaleza del prejuicio*. Edit. EUDEBA. Buenos Aires. 1971 (1954)
- BAKER, D.G. *Race Ethnicity and Power*, Edit. Routledge and Kegal Paul. London. 1983.
- BARTEL, D y A. KRUGLANS (Edt): *The Social Psychology of Knowledge*. Edit. Cambridge University Press. Cambridge. 1988.
- BARTH, FREDERIK: *Ethnic Groups and Boundaries (The Social Organization of Culture Difference)*. Edit. Allen and Urwin. London. 1969.
- BASTENIER, A. y DASSETTO, F.: *Inmigrations et Nouveaux Pluralismes*, Editions Universitaires de Boeck. Bruselas, 1991.
- BERGER, PETER y THOMAS LUCKMAN: *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. 1979.
- BOGARDUS E.: *Social Distance*. Lingmans. New York. 1959.
- BROMLEY, Y.: *Ethnic Locess*. URSS Academy of Sciences, Moscú. 1983.
- CALVO BUEZAS, TOMAS: *Los más pobres en el País más rico: Clase, raza Y etnia en el movimiento campesino chicano*. Edt. Encuentro, Madrid. 1981.
- Los Racistas son los otros*, Edit. Popular. Madrid. 1989.
- El racismo que viene*. Edit. Tecnos. Madrid. 1990.
- ¿España racista?* Edit. Anthropos. Barcelona. 1990.
- DUMONT, LOUIS: *Homo Hierarchicus*. Edit. Aguilar. Madrid. 1970.
- FRIED, MORTON: *The Evolution of Political Society*. Edit. Random House. New York. 1967.
- GLAZER, N: *Ethnic Dilemas 1964-1982*. Edit. Harvard University Press. Cambridge. 1983.
- JIMÉNEZ BURILLO, F.: *Percepciones, actitudes y tensiones internacionales*, en «Revista de Occidente», 57(1986), 175-186.
- JUNQUERA, CARLOS: *Antropología y racismo*, en «Cuadernos de realidades Sociales», 33/34 (1989), 93-109
- KAUFMANN, HARRY: *Psicología social*. Edit. Interamericana. México. 1977.

LEVINE, R.A. y D.T. : CAMBEL. *Ethnocentrism: Theories of Conflict. Ethnic Attitudes and Group Behavior*. Edit. Willey. New York. 1982.

LEWONTIN, RLG., ROSE, E. y DAMIN, L.: *No está en los genes: racismo, genética e ideología*. Edit. Crítica. Barcelona. 1987.

LEWONTIN, R.G.: *La diversidad humana*. Edit. Labor. Barcelona. 1984.

NELLI, H.S.: *From Immigrants to Ethnics*. Oxford University Press. New York. 1983.

POSTIGLIONI, G.A.: *Ethnicity and American Social Theory: Toward Critical Pluralism*. University Press of America. Lanham. 1983.

RIGG, FRED, W.: *Ethnicity, Nationalism, Race, Minority: A Semantic Onomastic Exercise*, en «International Sociology». vol. 6.3-4(1991).

SANGRADOR, J.: *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. Edt. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. 1980.

SAN ROMAN, TERESA (Compilador). *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre los gitanos*. Alianza Editorial. Madrid. 1986.

SAYAD, ABDELMALE K.: *L'Immigration on les Paradoxes de l'alterité*. Editions Universitaires de Boeck. Bruselas. 1991.

SMITH, ANTHONY D.: *The Ethnic Origins of Nations*. Edit. Basil Blackwell. New York. 1986.

STEINBERG, STEPHEN.: *The Ethnic Myth: Race, Ethnicity and Class in America*. Edit. Beacon Press. Boston. 1981.

TORREGROSA, J.R. y B. SARABIA: *Perspectiva y contexto de la psicología social*. Edit. Hispano-Europea. Barcelona. 1983.

DICCIONARIO DE SOCIOLOGÍA. F. DEMARCHI y A. ELLENA, dirs. Ediciones Paulinas. Madrid. 1986. Artículos de A.M. BOILEAU, V. VOLPE, E. SUSSI y P. GARAGUSO.

**II. Lengua y Literatura  
para la tolerancia**  
**Rafael Fernández Hernández**  
*Universidad de La Laguna*

# 1

## **Relaciones entre clase social y educación**

A nadie se le oculta ya, a esta altura de la historia de los sistemas educativos del Siglo XX, —y en especial desde la década del 50— el poder interactivo de los determinantes subculturales y de clase social en el binomio enseñanza-aprendizaje. De ahí que sea relevante el significado social del lenguaje —tal estudiaron en su momento dos adelantados de la sociología: Durkheim y Weber<sup>2</sup>— como institución social, de la envergadura de la familia o la religión. La moderna sociología se ha ocupado de los aspectos formales de la lengua; en la frontera entre disciplinas se ubican materias de estudios tratadas ya por sociolingüistas, ya por filósofos: Sociolingüística, Filosofía del lenguaje, etc. En el siglo XIX el naturalista William von Humboldt afirmaba que el hombre capta el mundo a través de la imagen ofrecida por el lenguaje. Pero es con E. Sapir<sup>3</sup> en el período de entreguerras, con quien los estudios sociológicos consideran el lenguaje como veneno o penetración de la

experiencia humana, de tal suerte que en los años 50 y 60 H. Hoijer reformularía la aseveración sapiriana con una afirmación ciertamente exagerada, aunque precisa en su intención: las comunidades que hablan lenguas diversas, viven en diferentes “mundos de realidad”. Y esto coin

---

1. Vid. BASIL BERNSTEIN, *Class, codes and control I*, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1971 1º, 1977 2ª, trad. españ., *Clases, códigos y control, vo I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* [vol. II, *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, 1975 1º, 1977 2ª], Ediciones Akal, Madrid, 1989, pág. 33.

2 Cf. *The English Infant School and Infant Education*, Center For Urban Education, Book, Prentice Hall, 1971.

3 Vid. «The status of linguistics as science», en Mandelbaum D. G. (ed). *Selected Writings of Edward Sapir*, University of California Press, 1929, También *Encyclopedia of the Social Sciences* vol. 9, págs. 135-169, 1933.

4 Vid. (ed), “Language in Culture” *American Anthropological Association Memoir n° 79*; reimpr. University of Chicago Press, 1954. También, “ The relation of language to culture», en Tax, S. (ed.), *Anthropology Today: Selections*, Phoenix Books, University of Chicago Press, 1961.

cide con los enunciados de las corrientes lingüísticas desde Ferdinand Saussure: la lengua que habla un pueblo afecta tanto a su manera de percibir el mundo sensorial como a sus modos habituales de pensamientos.

Ante este hecho, tradicionalmente responden dos «escuelas» que divergen en cuanto a que las formas de expresión que adoptan los hablantes dependen bien de circunstancias psicológicas (B. L. Whorf<sup>6</sup>; en los diferentes ritmos de cambio de cultura y de lenguaje es el lenguaje quien condiciona lo cultural) o bien de las relaciones sociales (L. S. Vygotski <sup>7</sup>, A. R. Lurians, B. Bernstein). Esta segunda posición la explica el propio Bernstein:

Un número de estilos de hablar, marcos de consistencia, son posibles en cualquier lenguaje dado y estos estilos de hablar, formas lingüísticas o códigos, son ellos mismos una función de la forma que adoptan las relaciones sociales. De acuerdo con este punto de vista, la forma de la relación social o, más generalmente, la estructura social genera distintas formas lingüísticas o códigos y estos códigos transmiten esencialmente la cultura y de ese modo constriñen el comportamiento <sup>9</sup>.

El fenómeno de la intolerancia, llámese racismo, xenofobia, o cualesquiera otras manifestaciones sociales que emergen de los comportamientos grupales, confesionales, ideológicos, etc. alienantes para imponerse a los demás y, por tanto, restringir e infligir el canon de libertad de las sociedades plurales modernas, penetra en nuestra vida cotidiana a través de diversas formas: unas de carácter violento y espectacular como lo son el asesinato u otras formas de violencia física; otras, que afectan más sutilmente a la dignidad del ser humano, como el menosprecio al otro

---

5 Vid. BASIL BERNSTEIN, *op. cit.*, pág. 128.

6 Vid. «The relation of habitual thought and behavior to language, en L. Spier (ed.), *Language, Culture and Personality: essays in memory of Edward Sapir*, Sapir Memorial Publication fund. Menasha. Wisconsin, 1941. También, en J.B. Carroll (ed), *Language, Thought and Reality: select writings of Benjamin Lee Whorf* Willey, Nueva York, 1956.

7 Vid, *Thought and Language*, Willey, Nueva York, 1962.

8 Vid. *The Role of speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*, Pergamon, 1961.

9 Vid. BASIL BERNSTEIN, *op. cit.* pág. 130.



por superioridad racial, extrañamiento del extranjero más pobre, extrañamiento del extranjero más pobre, superioridad cultural... De ahí que cualquier método educativo, que se empeñe en preservar una formación e instrucción lo más libre posible de sus educandos, debe tener en cuenta la interrelación entre los distintos tipos de lenguaje y la organización de los grupos sociales. Es una evidencia que cuanto más distancia exista entre niveles sociales, mayores serán las diferencias lingüísticas. Esto es así de tal suene que la relación social actúa selectivamente sobre lo que se dice, cuándo se dice y cómo se dice. Por lo tanto, los aspectos fonmales que adopta una determinada relación social implican que los hablantes seleccionen unas estructuras sintácticas y un determinado léxico. Al decir de Bernstein, el niño en el proceso de utilización de la lengua adquiere códigos específicos, esto es aprende los requisitos de su estructura social. Como luego se verá hoy en día la escuela cumple una función primordial en la introducción de procesos críticos para enjuiciar la realidad y el propio proceso del aprendizaje. Comprender la naturaleza de la relación lenguaje-relación social pone en disposición de un mayor desenvolvimiento positivo de los objetivos educativos.

Los llamados *rituales diferenciadores* <sup>10</sup> de la escuela—por lo general la edad, el sexo, etc.— se pueden extremar en ciertas condiciones sociopolíticas y económicas, de tal suerte que las formas rituales educativas<sup>11</sup> predominantes en ese ámbito escolar rechacen la diferencia de ciertas minorías, las discriminen ya sea por motivos de raza <sup>12</sup>religión o cultura. El proceso educativo favorece otro tipo de rituales, como los *consensuales* <sup>13</sup>, en virtud de los cuales —y a través de una comunidad de conocimientos, destrezas y valores ofrecidos por el centro escolar— el conjunto se cohesionan, afinidad que puede permitir el rechazo de las “diferencias”. Ya Jurio Torres ha explicado este «encuentro»:

---

<sup>10</sup> Vid. BASIL BERNSTEIN, *Clases, códigos y control*, vol. II, cit. pág. 54 y passim

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Hoy en día los términos raza y etnia se emplean prácticamente como sinónimos.

El significado apunta hacia una noción biosociopolítica.

<sup>13</sup> Vid. BASIL BERNSTEIN, *Clases, códigos y control*, vol. II, *cii.*, 54.

Todos los seres humanos en el momento en que se encuentran ante otras personas con rasgos físicos muy distintos o con otro idioma materno, o con costumbres muy diferentes, adquieren algún grado de conciencia de su existencia como grupo diferenciado, de que comparten una cierta visión del mundo con su grupo de iguales y que, al mismo tiempo, existen otras maneras de pensar y ser<sup>14</sup>.

Ya la ONU y sus organismos culturales y educativos en todo el mundo han intentado neutralizar cualesquiera consecuencias discriminatorias de tales diferencias. Citemos dos llamadas de atención, en dos momentos:

La primera se retrotrae a 1964 y se refiere a la resolución de la UNESCO acerca de los *Aspectos biológicos de raza*:

Los pueblos del mundo parecen poseer hoy día unas potencialidades biológicas iguales para alcanzar cualquier nivel de civilización. Las diferencias en los logros de los distintos pueblos deben atribuirse únicamente a su historia cultural.

La segunda es la solemne *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales*, aprobada por la ONU el 27 de noviembre de 1978:

El racismo engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, las disposiciones estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables; se manifiesta en disposiciones legislativas o reglamentarias y prácticas discriminatorias, así como por medio de creencias y actos antisociales; obstaculiza el desenvolvimiento de sus víctimas, pervierte a quienes lo ponen en práctica, divide a las naciones en su propio seno, constituye un obstáculo para la cooperación internacional y crea tensiones políticas entre los pueblos; es contrario a los principios fundamentales del derecho internacional y, por consiguiente, perturba gravemente la paz y la seguridad internacionales.

---

<sup>14</sup> Toda ideología intolerante—prácticas racistas, xenófobas, etc—encubre los privilegios económicos y sociales de los sectores dominantes de la sociedad. Sólo basta un repase a la historia de un país para constatar que tales comportamientos sectarios y segregadores resultan de su propio devenir económico social, político y cultural, a lo que llamamos historia. Si ahora observamos en España una mayor intensificación de los brotes de marginación y xenofobia —de siempre hemos rechazado al gitano y al «moro»— es porque las condiciones negativas económicas se han recrudecido.

# 2

## La palabra escrita: censuras y condenas.

No siempre los hombres, las personas en sus relaciones sociales, sufren la discriminación de la intolerancia de un grupo dominante<sup>15</sup>. Las formas de difusión de la diferencia están sujetas también a la segregación, al «guetto» socio-cultural y económico. El lenguaje —como se irá viendo más adelante— es una de las instituciones a través de la cual se transmite la discriminación y la agresión a las minorías, aunque éstas estén protegidas por las disposiciones y leyes de los diversos países democráticos. España no es una excepción. En nuestro país, no sólo la institución escolar silencia las manifestaciones culturales de una minoría como la *caló*, sino que en estos últimos tiempos en poblaciones y en ciertas escuelas —por mor de aquella uniformidad cultural de los grupos socioeconómicos y culturalmente predominantes— a la violencia simbólica del silencio se ha seguido el impedimento activo a que los niños gitanos tengan derecho a la educación como cualquier ciudadano.

Algunos piensan que con la instauración en la escuela de programas que contemplen la diversidad cultural de las minorías que viven en su seno es suficiente. Como han demostrado estudiosos —tal Bernstein, entre otros—, la constatación positiva de la *diferencia* es fundamental si se desea —aunque sea muy pálidamente— favorecer la tolerancia y el respeto de los distintos grupos que conviven con culturas y razas diversas.

Decíamos *supra scriptum* que no sólo los individuos han sufrido y siguen sufriendo la discriminación y una represión dimanantes de la intolerancia. La palabra escrita ha sido condenada, perseguida y censurada a lo largo de la historia. En el acta de constitución de la UNESCO se afirma:

---

<sup>15</sup> Vid. JURIO TORRES, *El curriculum oculto*, Ediciones Morata, Madrid 1991 pág. 169,

Los libros representan una de las principales defensas de la paz, en razón del papel considerable que juegan en la creación de un clima intelectual de amistad y de comprensión mutua, todos los interesados tienen la obligación de asegurarse que el contenido de los libros favorece el desarrollo del individuo el progreso económico y social, la comprensión internacional y la paz.

Como contrapartida, el libro —en todas sus formas históricas: tableta, rollo, códex, etc.— ha sufrido a lo largo de la historia la intolerancia e intransigencia del Hombre, de aquellos poderes políticos y religiosos que han regido los destinos de los países de acuerdo con su visión del mundo y según sus privilegios.

Ya en el año 612 a. de e. los medas destruyeron la gran biblioteca del rey asirio Asurbanipal en la conquista de Nínive. Biblioteca que contaba con más de 20.000 *tabletas*. Otra biblioteca de la antigüedad, la de Alejandría, la más grandiosa del orbe, fue parcialmente quemada por Julio César en el I a. de C. para ser definitivamente aniquilada por los cristianos cuatrocientos años más tarde.

Durante el alborar del Humanismo la Iglesia atacó muchas de las ideas que según Roma parecía que resquebrajaban los fundamentos de la dogmática católica. Recordemos las condenas del reformismo erasmista o, en el campo científico, el rechazo de teorías como la copernicana que defendiera el astrónomo, matemático y físico Galileo Galilei.

En España, la Inquisición persiguió a los erasmistas después de la muerte de uno de los protectores del movimiento reformador, el Gran Inquisidor Manrique. Las obras de Erasmo de Rotterdam (1467-1532) fueron condenadas y sus libros más señalados incluidos en el *índice* de libros prohibidos.

La censura en nuestro país se agravó hacia 1558 hasta tal punto que la importación de libros extranjeros sin real licencia acarrearía la pena de muerte. Un año más tarde la Inquisición prohibió el *Lazarillo de Tormes*, obra que no se volvería a publicar en España hasta el siglo XIX.

La censura ha sido tanto más rígida cuanto el período de la vida literaria y científica española ha dado pasos importantes en la modernización del país y en el desarrollo de las ideas. Una de estas épocas es el siglo xviii. Sobre los libros de los grandes ilustrados europeos N. Glendinning recuerda:

La censura gubernamental y la Inquisición bastaron para que no se publicasen en España determinados temas de la ilustración europea, sobre todo por lo que a las ideas políticas y religiosas se refiere. Pero el hecho de que estas ideas no pudieran difundirse a través de libros españoles no era un *estorbo* para *que* se las discutiese en *España*, ni para que circularan clandestinamente a veces en libros extranjeros.

Como botón de muestra, válganos traer aquí, entre otras muchas obras españolas, la mención de *Noches lúgubres*, libro de J. Cadalso considerado como «altamente peligroso» (una víctima de la Inquisición) por mostrar gran pesimismo acerca de los valores tradicionales.

El libro aproxima a los hombres, disminuye diferencias culturales, incomprendimientos étnicos, hace al ciudadano más universal, pues lo traslada a tiempos y lugares diversos al suyo.

El libro es un puente de unión tendido entre pueblos. Representa, como afirma la UNESCO, la defensa de la paz. ¿Cuántas obras, cuántas bibliotecas han desaparecido en horas, perdiéndose en un abrir y cerrar de ojos lo que ha costado a la humanidad siglos de trabajo y de sacrificio? Sería interminable enumerar lo destruido o perdido en las dos últimas conflagraciones mundiales. A pesar de los contratiempos históricos de la palabra escrita, el libro une y contribuye a la comprensión entre los hombres.

Parejo a la intolerancia que muestran los grupos de poder —y transmiten a la sociedad—, en esa discriminación, censura y prohibición del pensamiento, del arte y de la literatura, discurre y se manifiesta ya de una forma velada, ya *virulentamente*, el fenómeno de la xenofobia, del etnocentrismo, del racismo, esto es, de las distintas formas con que aparece el rechazo a las minorías desposeídas de todo poder e influencia socio-política.

# 3

## La cultura de la tolerancia

El marco de la escuela es muy provechoso y estratégicamente relevante *para educar a los niños* y jóvenes de acuerdo con el proceso educativo de la tolerancia y de la solidaridad. La lengua y la literatura españolas —ya hemos destacado el proceloso devenir del libro como vehículo de educación, de encuentro y diálogo con otras culturas— nos muestra buenos ejemplos para contrarrestar los hábitos intolerantes. En ocasiones, permite que el alumno se percate que vive en un medio en que las diversas variantes de hostilidad conflictiva contra ciertas minorías, etnocentrismo, o bien de auténtica xenofobia, pueden ser analizadas con toda evidencia, y extraer de ellas las enseñanzas pertinentes: el reconocimiento de que vivimos en un mundo cada vez más pluriétnico e intercultural, en el que los distintos individuos nos podemos enriquecer humanamente en ese trasvase, siempre y cuando unas minorías no ahoguen las manifestaciones lingüísticas, sociales o religiosas de las menos favorecidas por circunstancias económicas y políticas. Los debates y prácticas escolares permiten que los jóvenes adquieran una visión crítica del problema, se eduquen, en el diálogo y en la controversia enriquecedoras, para la tolerancia, lo que implica la realización de

- adaptación de los *curricula*
- materiales de dinamización escolar
- adecuación del profesorado

que acarreen manifestaciones explícitas de rechazo de la intolerancia, la xenofobia y el racismo.

# 4

## La Lengua y la Literatura Españolas.

La labor dirigida a enfocar los diversos *currricula* de la ESO, pensados y elaborados pan «La xenofobia y el racismo a través de la Lengua y la Literatura españolas», debe plantearse en función de objetivos, contenidos, metodología y evaluación. La vía estaría constituida por aquellos materiales de estudio por los que los alumnos muestran cieno interés. Esto es, aquellas manifestaciones que tienen su acogida en los grandes medios de comunicación de masas (cine, TV espectáculos musicales, prensa, etc.), o bien mediante canales de una cultura popular y juvenil (cómic, dibujos, diseño, etc.), y también a través de las muestras que suministran las obras literarias <sup>16</sup>.

El material que suministra tales vehículos es provechoso en tanto que rico y variado. Si se desea mostrar la violencia en todas sus formas, la agresión a las minorías, nada mejor que acudir a la vasta oferta de los distintos canales de TV o lo que hoy ofrecen las pantallas cinematográficas. Los periódicos y cómics, junto con los citados medios audiovisuales, ponen en manos del profesor —y acercan al alumno— toda la amplia gama de factores ideológicos que subyace en los mensajes lingüísticos. El trabajo en el aula debe mostrar a través de esa comunicación—oral y escrita—, los diversos acercamientos al análisis de los usos de la lengua, ya sea desde la perspectiva de la semántica, desde la morfosintaxis y la fonética, etc. Pero también desde los presupuestos de la sociolingüística u otras

---

<sup>16</sup> La literatura universal ofrece muestras más que elocuentes de racismo (antisemitismo medieval, moderno y contemporáneo; este último relacionado con el holocausto nazi), xenofobia y toda suerte de etnocentrismo, por no referimos a las persecuciones religiosas. Cualesquiera de esas muestras valen para este propósito, no hay por qué circunscribirse sólo y exclusivamente a las literaturas hispánicas o bien a las de España, ni, menos aun, a la española.

modernas disciplinas que den cuenta de los hechos de lengua. Como explicamos al comienzo de esta ponencia, hay que acudir a otros dominios del conocimiento para que auxilien y complementen el enfoque del estudio lingüístico:

así, la Historia, la Psicología o la Sociología. Los *curricula* transversales permiten — cuando siempre se recomienda— el trabajo interdisciplinar; tanto más éste sobre la intolerancia. En el desarrollo de las diversas actividades, surgirá más de una oportunidad para ampliar el estudio con un enfoque desde distintas materias.

Una taxonomía de los diferentes mensajes xenófobos o racistas permite adentrarse en el estudio de las formas lingüísticas y en el contenido de los mismos. Los habrá explícitos o “disfrazados», despectivos o atenuados; argumentativos o expositivos.

Los textos literarios facilitan el comentario según la época que se escoja, el género, etc. Sobre el antisemitismo en sus distintas variantes y orientaciones históricas— puede acudirse a textos de nuestra literatura medieval: el *Poema de Mio Cid* y el episodio del engaño del Cid a los judíos Raquel y Vidas (Cantar Primero, vv. 100-200; y Cantar Segundo, vv. 1435-1436). Es el Arcipreste de Hita, en su *Libro de Buen Amor*, quien presenta una imagen de la judía y de la mora que pueden ilustrar la neutralidad de un lenguaje que es expresión de aquella tolerancia entre culturas y que se rompería trágicamente en 1391 —un siglo antes de la expulsión decretada por los Reyes Católicos—. En el siglo XVI Hernán Núñez recoge en sus *Refranes o proverbios en romance* (1555) lo que la expresión popular todavía recordaba de la antigua coexistencia de las distintas etnias y religiones: «Judíos en pascuas» moros en bodas y cristianos en pleitos, gastan sus dineros». La literatura de los Siglos de Oro tiene en Quevedo uno de los autores que más se burló y zahirió la imagen tópica del judío. Ya en el siglo XIX, Galdós nos pinta una encarnación de la tolerancia en el moro-judío-cristiano Almudena, en su novela *Misericordia* (1897). Pero también en nuestra literatura, y en clave de humor; aparece una muestra de la percepción de la “diferencia» étnica. Es en el *Lazarillo de Tormes*: Primer Tratado, episodio del hermanastro negro de Lázaro. Otras muestras de la intolerancia —señaladas aquí y allá> sin intención alguna de ser exhaustivos, antes bien, se destacan como meras indicaciones— lo constituyen el episodio de la quema de los libros en *El Quijote*, o bien> dando un salto en el tiempo, la poesía de Lorca a propósito de esa otra minoría marginada: la gitana. El poeta cubano Nicolás Guillén nos muestra una imagen reivindicada del negro. Con respecto al indio —amerindio> en la nomenclatura clásica—, desde Rubén Darío y José María Argueda hasta hoy diversos autores centro y sudamericanos nos lo han presentado en la doble condición de sometimiento y adornado de natural nobleza. Una última muestra, esta vez contemporánea, sería el mundo sometido por la barbarie nazi que emerge en la novela de Jorge Semprún.

Otra vía importante de contacto con las diversas variantes de la intolerancia es la que tiene que ver con la iconografía: pintura y cine, en especial. Unos ejemplos indicativos: *Exodus*, novela de León Jiris, llevada a la pantalla por Otto Preminger en 1960, por no citar los innúmeros films que tratan el problema del antisemitismo —desde aquel *Gentleman's agreement*, 1947, de Elia Kazan— al racismo negro, iniciado en sus distintas variantes, cruda y atenuadas, con *No way out* (Un rayo de luz), en 1950 de Joseph L. Mankiewicz.

# 5

## La diversidad de lenguas, hoy

Ya ha señalado Henri Giordan que:

La construcción de un conjunto europeo plantea en términos nuevos y agudos la cuestión de la diversidad de lenguas. A partir del momento en que hombres y mujeres de lenguas diferentes se ven obligados a construir conjuntamente su futuro, les es necesario comprenderse, entenderse <sup>17</sup>

La enseñanza de las lenguas, y mirando hacia Europa y específicamente a la Comunidad, siempre se ha considerado «como uno de los instrumentos mayores para la construcción europea»<sup>18</sup> Desde luego, la unidad europea será un hecho cuando la totalidad de las herencias lingüísticas y culturales de los distintos países integrantes asuma esa identidad colectiva y ricamente diversa.

Un factor decisivo en ese camino —aunque no deja de ser un primer paso— es la adquisición de una segunda lengua.

Si nos acercamos al ámbito de la enseñanza y continuamos prestos en la preparación de los *curricula* acerca de la xenofobia y racismo y las formas en que, desde el aula, podamos educar para la tolerancia, convendremos que el conocimiento de otras lenguas permite adentrarse mejor en una Europa pluriétnica.

Ya desde la década del cincuenta el Consejo de Europa instaba en sus documentos a que los países miembros promovieran el estudio de lenguas extranjeras a sus ciudada

---

<sup>17</sup> Vid. “La unidad de Europa y la diversidad de lenguas”, *XIII Seminario sobre «Educación y lenguas»*, en *Las lenguas y la educación para la Paz*, MIGUEL SIGUAN, coord., Ice-Horsori, Universidad de Barcelona, pág. 37.

<sup>18</sup> Vid. LUCIEN Jacoby «Les communautés européennes et l’enseignement des langues étrangères», en *Le citoyen de demain et les langues*, Colloque de Céresy, Paris, 1985, pág. 115.



nos. Las ocasiones para esa recomendación se fueron repitiendo a lo largo de los años. Señalamos dos momentos cruciales —recordados por Henri Giordan 19\_\_:

1965. Proyecto para las lenguas vivas del Consejo de Cooperación Cultural:

1. Para llegar a una verdadera unidad de proyectos entre los países de Europa, es necesario suprimir las barreras lingüísticas que los separan;
2. la diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo;
3. el conocimiento de una lengua viva ya no es hoy día un lujo reservado a los miembros de una élite, sino un instrumento (...) que todos deben poder poseer.

1988. Reiteración de esos criterios en la Conferencia *Aprendizaje de lenguas en Europa: el reto de la diversidad*.

Los procedimientos, las actitudes, valores y normas en los *currícula* de educación para la tolerancia en las lenguas extranjeras deben encaminarse no sólo al manejo de un nuevo vocabulario ordenado en campos semánticos cuyos referentes sean intolerancia, racismo, etnocentrismo, violencia, etc., sino que los usos lingüísticos deben analizarse en función de aquellos contenidos procedimentales o actitudinales —ponemos por caso— que más interesen destacar. A título de ejemplo —y como ya se dijo sin ánimo de exhaustividad— sería conveniente que los alumnos establecieran relaciones entre palabras que les resulten semejantes del español y de la lengua extranjera correspondiente. También sería conveniente el vaciado de datos acerca de hechos xenófobos o racistas en la prensa española o inglesa y americana: el asesinato de la mujer dominicana en Aravaca; la significativa paliza propinada por la policía a un negro en un estado de USA al haber sido tomada en vídeo por un aficionado y emitida por TV a todo

---

19 Informe citado, pág. 43

el mundo; etc. Asimismo, el estímulo de aquellas actitudes, valores y normas que pueden «accionarse» en favor de la educación para la tolerancia en cuanto al estímulo del respeto a ideas y normas en el ámbito del aula y fuera de ella.

# 6

## Hacia la Tolerancia.

La educación en pro de una cultura de la tolerancia conlleva el acercamiento a las minorías que hoy se ven rechazadas en España: gitanos, árabes, negros, emigrantes sudamericanos, etc. Este *rechazo*, en España, como se advierte en *Jóvenes contra la intolerancia*<sup>20</sup> «es antes cultural (contra gitanos) e histórico (contra árabes) que puramente étnico (negros o asiáticos)». Por lo tanto, sí se produce en nuestro país una actitud “racista” esto es, de rechazo cultural e histórico a la “diferencia”,. La escuela no es ajena a ese comportamiento de la sociedad, por todo lo que señalábamos en el inicio de estas reflexiones. Se hace eco y vive los estereotipos y prejuicios de un estado de opinión intolerante.

La estrategia escolar tratada de, en una primera fase, hacer evidente, mediante un juicio crítico, ese estado de la cuestión. El segundo paso hollaría un terreno más explícito, pero aún más difícil, eliminar las fobias y rechazos ancestrales. Por último, en un proceso sin término pero nunca desatendido, la aportación de los jóvenes tolerantes a un mundo diverso y pluriétnico ene! que se pueda vivir en paz y armonía.

---

20. *Vid.* Editorial Popular, S. A. 1992. pág. 22.

# Referencias bibliográficas.

[Puede completarse con las obras ya citadas en las NOTAS. No se signan manuales y estudios de lengua, teoría y crítica literarias, así copio los referidos a la historia de la literatura, pues todo profesor dispone de ese material, frecuente por lo general, asimismo, en los anaqueles de las bibliotecas de los Centros ]

## 1. DOCUMENTOS

### 1.1. INTERNACIONALES

*Declaración de los Derechos del Hombre (10/12/1948).*

*Resolución de la UNESCO, de 1964.*

*Proyecto del Consejo de Cooperación Cultural para las lenguas vivas (Consejo de Europa, 1965).*

*Declaración de la ONU sobre los prejuicios raciales (29/11/1978). Conferencia sobre las lenguas europeas (Consejo de Europa, 1988).*

### 1.2. ESPAÑOLES

*Constitución española. Artículos 13.1, 14, 27.2.*

*Ley Orgánica de Extranjería (1/07/1985).*

*Ley Orgánica del Derecho a la Educación (3/07/1985).*

*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (3/10/1990).*

*Jóvenes contra la intolerancia, Editorial Popular, S. A., 1992.*

*Tiempo de Paz, Racismo y xenofobia, Madrid, nº 23, (primavera, 1992), pág. 3-60.*

## II BIBLIOGRAFÍA SELECTA

BERNSTEIN, B., *Class, codes and control, I*, Routledge and Kegan Paul Ltd. 1971 1ª, 1977 2ª, trad. españ. *Clases, códigos y control*, vol. I *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* [vol. II, *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, 1975 1ª 1972 2ª], Ediciones Akal, Madrid, 1989.

DELACAMPAGNE, Ch., *Racismo y Occidente*, Edit. Argos Vergara, Barcelona, 1983.

JACOBY, L., «Les communautés européennes et l'enseignement des langues étrangères», en *Le citoyen de demain et les langues*, Colloque de Cérisy, París, 1985.

SIGUÁN, M., (coord.) *Las lenguas y la educación para la paz, XIII Seminario sobre «Educación y lenguas»*, Ice-Horsori, Universidad de Barcelona 1990.

SIGUÁN, M., (coord.), *la escuela y la migración en la Europa de los 90, XV Seminario sobre «Educación y lenguas»*, Ice-Horsori, Universidad de Barcelona, 1990.

TORRES, J., *El curriculum oculto*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

### III. Historia:

#### *Sociedades Históricas y cambio en el tiempo*

**Antonio-Gabriel Rosón Alonso**

*Profesor de la Universidad Complutense*

#### *Historia: Sociedades Históricas y cambio en el tiempo*

El tema que se propone no es neutral. Está enclavado dentro de una Campaña que define los dos campos enfrentados: «Jóvenes contra la intolerancia». La Historia aquí aparece como una de las armas que se van a esgrimir en esta lucha y, naturalmente, se pretende que se encuentre en el arsenal de los jóvenes y no en el de la intolerancia.

Desde esta alegoría combatiente son muchos los problemas que se presentan a una reflexión que quiera ser clarificadora del pensamiento y generadora de paz. Porque la claridad, si para el filósofo es cortesía según la expresión orteguiana, para el educador es una exigencia insoslayable. Aunque, a veces la claridad sea exigencia dolorosa ya que filosofar es a la vez, nos dice, profundizar y patentizar<sup>1</sup>.

Inútil subrayar que estamos en los antípodas de la respuesta llena de zumba que se daba en medios estudiantiles a la pregunta maliciosa sobre la diferencia entre filosofía e historia: La historia habla de cosas que no se conocen con lenguaje que todo el mundo entiende, mientras que la filosofía trata de cosas que todo el mundo conoce con

palabras que no entiende nadie. Una y otra exigen reflexión, claridad y otras muchas cosas. Pero volvamos a la Historia y sus problemas.

---

1 Ortega aprovecha la ocasión para ironizar sobre la política: “Político e intelectual son el perro y el gato dentro de la fauna humana, por cuanto el pensador se esfuerza intentando aclarar cuanto es posible las cosas al paso que el político se esfuerza en confundirlas todo lo posible», JOSE ORTEGA Y GASSET, *Pensando el porvenir para el hombre actual*. Edil. Revista de Occidente. Madrid p.33 y 28.

# 1 El problema de la Historia

Estas líneas quisieran ser no un monólogo sino un diálogo con profesores y educadores de adolescentes y jóvenes de esta España nuestra que nos preocupa y nos « duele». La tarea es delicada y compleja en un horizonte que se presenta nublado. Instrumentos legales no faltan. Tenemos la Constitución, la LODE, la LOGSE, decretos, resoluciones que presentan los grandes ideales educativos en los principios de igualdad, tolerancia, solidaridad, cooperación, convivencia, derechos y libertades fundamentales, no discriminación, respeto a todas las culturas. Y, sin embargo, a pesar de tecnicismos, tales como contenidos curriculares con su despliegue de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales —es terrible la prosa leguleya y seudocientífica—, con excesiva frecuencia educar en España, como para Larra escribir, es llorar. Que está muy lejana la meta y es muy pedregoso el camino. Porque en el mundo del tanto ganas, tanto tienes, tanto vales, —primacía del tener sobre el ser—, el profesor, el educador, socialmente rebajado por su sueldo, es objeto de exigencias sociales como altura de miras y saberes, capacidad científica y

pedagógica, mientras las actitudes de los alumnos, los padres y la misma administración persiguen intereses opuestos, con no escasa frecuencia y le piden que defienda unos valores en los que muchas veces no creen quienes se los exigen.

Pero en el fondo, leyes y decretos, con sus agobiantes términos legales traslucen un gran sueño y una gran esperanza de la sociedad española. Porque, como no hace mucho recordaba el Profesor y novelista Sampedro, cuanto mayores son los motivos para el pesimismo, mayores son las razones para la esperanza.

## 1.1 Ortega y Zubiri: para comprender lo humano hay que contar una historia.

Estamos acostumbrados a manejar cosas y a vivir con ellas sin que por lo mismo conozcamos su ser íntimo. Nos ocurre cuando enchufamos el tostador de pan, cuando ponemos en marcha el automóvil o apretamos el mando a distancia del televisor: no nos planteamos grandes cuestiones de física o de electrónica ni falta que nos hace para desayunar o viajar o ver el Western.

Algo así nos ocurre con los *conceptos*: los utilizamos en nuestro lenguaje diario en su acepción vulgar y con ellos vivimos y hacemos camino y conversación con los otros. Hasta que decidimos hacer un alto en ese camino y empezamos a abrir el concepto como el niño despanzurra su juguete. A partir de ese momento lo que nos parecía obvio y natural se nos toma problemático. Esto nos ocurre con la cuestión de la historia.

Tengo a mi vista un texto de Zubiri escrito como de paso:

«La ocupación con la historia no es una simple curiosidad. Lo sería si la historia fuera una simple ciencia. Pero:

1º La historia no es una simple ciencia.

2º No se ocupa del pasado en cuanto ya no existe»<sup>2</sup>

A la simple ciencia contrapone una *realidad* histórica, la historicidad, que es «una dimensión de este ente real que se llama hombre».

Para Zubiri es absolutamente insuficiente la interpretación positivista de la historia que entiende el presente sólo como algo que pasa y que el pasado es no ser lo que una vez fue ya que «una realidad actual —por tanto presente—, el hombre, se halla constituida parcialmente por

---

<sup>2</sup> XAVIER ZUBIRI, Prólogo a la Primera Edición de *Historia de la Filosofía* de Julián Marías. Revista de Occidente Madrid, 1967, p. XXIV.

una posesión de sí misma, en forma tal que al entrar en sí se encuentra *siendo* lo que es porque tuvo un pasado y se está realizando desde un futuro». La conclusión a que llega Zubiri es que «la historia como ciencia es mucho más una ciencia del presente que una ciencia del pasado»

Estas breves reflexiones de Zubiri nos sumergen bruscamente en el núcleo de su concepción de la historia que rechaza a la vez el positivismo y el idealismo en su concepción del pasado.

Su libro *Naturaleza, historia, Dios* desarrolla las ideas expresadas en el prólogo citado. El pasado ha de ser contemplado en función del presente. Y se abren nuevos interrogantes: ¿es el pasado algo muerto que inexorablemente vamos abandonando en nuestro caminar por el tiempo? ¿o es una realidad que actúa sobre el hoy? Una respuesta afirmativa a esta última cuestión puede arrojarnos contra un escolio peligroso: el de hacer de la Historia, así con mayúscula, una especie de viviente que almacena y registra todas sus formas pretéritas, como el tronco cortado revela en sus círculos concéntricos su propia trayectoria en el tiempo.

El problema del proceso histórico es que, al contrario del biológico, más que una acumulación pacífica y silenciosa de diversas fases, con demasiada frecuencia aparece envuelto en el conflicto, la contradicción y la antítesis. Por ello, para Zubiri, la Historia no es el paso al acto, actualización, de lo que inicialmente estaba en el grano arrojado en tierra.

Por ello no se puede entender lo histórico sin preguntarnos —puesto que la historia es lo que el hombre hace— qué es ese *quehacer* humano. Pero la respuesta parece complicarse al incluir no sólo lo que el hombre hace, sino también lo que no hace, ya que al elegir un camino o acción deja fuera otras cosas. El mismo quehacer está limitado por unas posibilidades que son a su vez cambiantes por el mismo quehacer del hombre. El hombre del siglo XVIII, nota Zubiri, no tenía las mismas posibilidades que el del siglo XX y, como son muchas las posibilidades que el tiempo destruye, tampoco el español de hoy puede ya dominar el mundo como el del siglo XVI. Si la historia es lo que el hombre hace estamos hablando a la vez de decisión, elección, transformación de posibilidades. Y de algo más. Porque los hechos no constituyen para Zubiri la trama de la historia, sino los acontecimientos, los sucesos. La diferencia la pone el hombre con su inteligencia y su libertad, con su capacidad proyectiva, al actuar sobre las cosas y transformar las posibilidades conviniendo los hechos en sucesos. Esta acción de transformar unas posibilidades alumbrando otras posibilidades diferentes por lo que el pasado no actúa sobre el presente como algo real. No. El pasado se ha «desrealizado», pero nos deja en herencia otras posibilidades: «es menester ver en el pasado lo que ya no es real y, al dejar de serlo, nos fuerza a nosotros mismos con las posibilidades que nos otorgó». El hombre es un ser histórico no sólo porque cambia sino porque hace el cambio y en ese quehacer está de algún modo actuando también sobre el futuro. Necesita, pues, conocer y ahondar en su pasado para ver el haz de posibilidades que ese pasado libera. Esta es la tarea de la Historia.

Estas palabras nos llevan de la mano al pensamiento orteguiano «a cuyo magisterio, confiesa Zubiri, debo yo lo menos malo de mi labor». Es una refrescante experiencia zambullirse en los textos de Ortega, incluso para disentir. Tengo a la mano *Historia como sistema*, publicado en castellano en 1941, aunque la versión inglesa sea de 1935. Permítaseme esta cita:



«La historia es una ciencia sistemática de la realidad radical que es mi vida. Es, pues ciencia del más riguroso y actual presente. Si no fuese ciencia del presente, ¿dónde íbamos a encontrar ese pasado que se le suele atribuir como tema? Lo opuesto, que es lo acostumbrado, equivale a hacer del pasado una cosa abstracta e irreal que quedó inerte allá en su fecha, cuando el pasado es la fuerza viva y actuante que sostiene nuestro hoy. No hay *actio in distans*. El pasado no está allí en su fecha, sino aquí, en mí. El pasado soy yo, se entiende mi vida».

Esta audacia que identifica el pasado con mi vida, con mi yo, es la desembocadura de una corriente de pensamiento que mana de una primera mirada hacia «la realidad radical» que es la vida humana, puesto que todas las demás realidades se refieren a ella.

Pero la vida, que nos es dada, puesto que «nos encontramos en ella de pronto, sin saber cómo», no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacerla nosotros. La vida es por tanto quehacer, lo que exige decisión personal. Pero «esta decisión es imposible si el hombre no posee algunas convicciones sobre lo que son las cosas en su derredor, los otros hombres, él mismo».

Acaba de introducirse un nuevo concepto cargado de dinamismo: convicciones, creencias. Es fundamental, ya que, para Ortega el diagnóstico de una existencia humana —de un hombre, de un pueblo, de una época— tiene que comenzar filiando el repertorio de sus convicciones. La expresión orteguiana es a primera vista chocante: el hombre tiene que *estar* siempre en alguna creencia. No habla de *tener*; porque se tienen ideas, pero se está en las creencias, que son el «suelo» el «estrato básico» de la arquitectura de nuestra vida. Son algo más que las ideas, que se piensan. En éstas además se cree. Por ello orientan la conducta, poseen una estructura y actúan con una jerarquía interna de creencias fundamentales y secundarias cuyo conocimiento nos permite hacer el diagnóstico de una existencia humana.

Debido a esta concepción de la vida humana como realidad radical, Ortega no oculta su incomodidad y malestar ante los historiadores y los científicos incapaces de apresar en su trabajo lo específicamente humano. Su desasosiego «ante todos los libros de historia» va de consuno con su beligerante rechazo por los historiadores —Ranke, por su especial idiosincrasia y sobre todo por el enorme peso en la historiografía moderna es blanco escogido de sus dardos— a los que acusa de no hacer otra cosa que cricones.

Tampoco sale mejor parada la razón físico-matemática, «en su forma crasa de naturalismo o en su forma beatífica de espiritualismo», por su incapacidad para afrontar los problemas humanos. Empeñada en buscar la naturaleza del hombre no podía encontrarla, «porque el hombre no tiene naturaleza... El hombre no es cosa ninguna, sino un drama. Su vida es un puro y universal acontecimiento que acontece a cada cual y en el que cada cual no es, a su vez sino acontecimiento».

A Ortega le llama poderosamente la atención el «prodigio» de la ciencia natural como conocimiento de cosas y su «fracaso» ante lo propiamente humano: «lo humano se escapa a la razón físico-matemática como el agua por una canastilla». Pero el fracaso de la razón física deja la vía libre para la razón vital e histórica. Si se quiere *entender* al ser humano, su conducta, *por qué* es como es, «la razón consiste en una narración». Hay una razón fisicomatemática y la «razón narrativa». Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia.

Así llegamos a una contemplación del hombre «tendido a lo largo de su pasado. El hombre es lo que le ha pasado, lo que ha hecho». Y la aparente paradoja: para Ortega, “el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia”.

## 2 El largo camino de la Historiografía

**Ranke: No juzgar el pasado,  
sino reconstruirlo.**

Ortega y Zubiri, como peregrinos del tiempo, dejan atrás etapas sin retomo: dos talentos filosóficos, el positivismo y el idealismo, y una forma de hacer historia, la de la escuela alemana de Ranke. Porque al desandar el camino, nos topamos irremediabilmente con la personalidad de Leopold von Ranke (1795-1886), considerado con sobrada justicia como el fundador de la historia moderna como disciplina.

Del prólogo de su primer libro, publicado en 1824, *Historia de las naciones latinas y germánicas, 1549-1514*, se ha citado innumerables veces una frase que marca la orientación básica del autor y su escuela:

«A la historia se le ha atribuido el oficio de juzgar el pasado y de instruirnos sobre el presente en provecho de las edades futuras. Esta obra no aspira a tan alta misión y sólo desea mostrar cómo fue en realidad» (Wie es eigenthch gewesen).

Si se ha recordado el año de 1824 ha sido por que el lector se sitúe inmediatamente en el hervor del romanticismo y tenga ante sí a un influyente novelista romántico, Sir Walter Scott, cuya preocupación por resucitar el pasado, sus valores y comportamientos tendrá enorme influencia en los historiadores «profesionales», Leopoldo Ranke entre ellos. No se quiere decir con esto, que *Ivanhoe* sea una fuente para estudiar el siglo XII, puesto que lo que en realidad retrata es la vida de... comienzos del XIX en un escenario medieval. Scott está dotado de una rica sensibilidad literaria e histórica, pero no es historiador, lo que no impide que abra caminos muy sugestivos para que los verdaderos historiadores se aventuren por ellos y, con el bagaje profesional de sus métodos, desmenucen los mensajes que transmiten los testimonios del pasado y traten de reconstruirlo.

Fue la tarea de Ranke. Con dedicación y precisión germánicas afiló la metodología histórica, la crítica implacable de los documentos, en busca apasionada de «la fuente

original". Pese a sus carencias, la historia no podrá pagar suficientemente el trabajo gigantesco de Ranke, ni olvidará su esfuerzo por convertirla en disciplina universitaria desde sus renombrados seminarios sobre investigación histórica en la Universidad de Berlín, que fueron el torrente vital que penetró en las universidades, no sólo de Alemania, sino de Francia, Inglaterra, y el resto de Europa, junto con Estados Unidos de América'. El trabajo de Ranke y sus seguidores encontró su cauce de expresión no solo en los libros sino en la revista *Historische Zeitschrift* que apareció en 1859 con la pretensión de ser una publicación «científica»: «Su primera tarea será la de representar el método auténtico de investigación científica la denuncia de las desviaciones del mismo».

Este principio metodológico, junto a otro, según el cual, «la ley suprema de los que escriben historia es la estricta presentación de los hechos» da a los seguidores de Ranke un aire de rigidez y sequedad que les ha ganado la antipática reputación de autores intragables de la que no se libran ni Ranke ni la misma disciplina, ni siquiera cuando a través de los capilares de las primeras fases del sistema educativo llega a las manos y la mirada indiferente de nues

---

3 En nuestro propósito de aportar algunas respuestas a la pregunta qué es la historia, nos vemos forzados a limitarnos a algunos hitos representados por nombres propios o corrientes de pensamiento muchas veces complejas y deudoras de otras corrientes. En el caso de Ranke, por ejemplo, su metodología histórica, realmente moderna y revolucionaria en su tiempo, es herencia del danés Barthold Georg Niebuhr, cuyos dos primeros volúmenes de la *Historia de Roma*, publicados en 1811-1812, inauguran la moderna historiografía con su método riguroso de crítica textual y filológica. En este clima nacen en todas las naciones grandes colecciones de textos y documentos cuya pionera es la gigantesca *Monumenta Germaniae Historica*. Pese a las limitaciones que tiene la vieja escuela en España no se puede olvidar la vigencia sentida ya por Vicens Vives de que "hoy por hoy todavía es útil publicar un buen corpus documental sobre cualquier cuestión de historia externa o interna", Las sucesivas citas de este autor están tomadas de su prólogo a JAIME VICENS VIVES, *Aproximación a lo Historia de España*. Salvat-Alianza Editorial. 1970.

tros niños y adolescentes. No nos extrañe, pues, que Ortega acuse a esta historiografía —recordemos su despectivo remoquete de «cronicones»— de que bajo un aparente rigor de método en lo que no importa, «su pensamiento es impreciso y caprichoso en todo lo esencial».

Esta interpretación —¿unilateral?— de Ranke corre el riesgo de ser una caricatura porque el germano es algo más que un Sherlock Holmes en busca del dato que le lleve a conocer lo que realmente ocurrió en el pasado. Más allá del erudito está el hombre que indaga el «sentido de los acontecimientos», «la comprensión» del desarrollo de la historia. «Levantamos la corteza de las cosas y llegamos hasta su esencia», dice Ranke. Por eso, para él, la tarea del historiador es desvelar las «ideas dominantes» ya que son éstas las que dan trabazón a los hechos dispersos. Y algo más. «Las tendencias generales no son las únicas que inciden» siempre son necesarias grandes personalidades para hacerlas efectivas». El peligro que han detectado los historiadores más recientes es que se nos escape la realidad única, la vida; que, por correr tras las personalidades señeras, nos olvidemos del hombre común, de sus preocupaciones y sus intereses materiales y culturales. Puede ocurrir que deslumbrados por aquellas ideas y personalidades, nos quedemos ciegos para lo que Vicens Vives, desde la panorámica abierta por la escuela de los *Annales* llamaba «la historia absoluta, la vida».

## Hijos del tiempo, a pesar de todo.

Conviene detenerse una vez más y contemplar el paisaje de los sentimientos e ideas que atraviesan el mundo europeo tras la caída de Napoleón. Hegel se está haciendo viejo y aparece el joven Ranke.

Desde el triunfo de la Revolución habían ocurrido muchas cosas en Francia. Y no sólo en Francia. El gran sueño revolucionario habla sido derribar el pasado y en su viejo solar, arrasado y limpio de escombros, construir un mundo nuevo sobre el cimiento de las nuevas ideas. Waterloo fue un doloroso despertar. En el horizonte de la utopía parecía dibujarse el ocaso de las grandes palabras, de la libertad, la igualdad y la fraternidad y con ellas la aspiración profunda de una nueva sociedad humana. El péndulo de la historia retrocedía hacia el pasado. ¿No había pisoteado la Revolución, decían los restauradores, las viejas tradiciones? ¿Acaso el espíritu revolucionado que inspiraba a los ejércitos napoleónicos no era el enemigo real de las naciones invadidas? ¿Qué otro significado tenían los levantamientos de España, Rusia, Alemania, Austria, Inglaterra sino el de reacción y defensa de los pueblos contra la Revolución?

Hoy, sin duda, formulamos de modo muy diverso las preguntas y damos respuestas mucho más matizadas al problema revolucionario<sup>4</sup>, pero entonces muchas de las

---

4 La celebración del segundo centenario de la Revolución francesa en 1989 no ha extinguido aún los fuegos de la polémica sobre la valoración del hecho revolucionario.

Alguien no hace mucho recordaba la respuesta de Zhou En-lai, pensador y presidente de la República Popular china a la pregunta sobre su opinión acerca de la Revolución Francesa: «Aún es demasiado pronto para decirlo»,

Nuestra perspectiva es la clásica: la Ilustración es la matriz de la Revolución. Pero no debe olvidarse el hecho de que la historia se hace en frentes distintos y con diferente óptica. La Revolución no podía estar excluida de esta ley de reconstrucción del pasado y, en este sentido, ¿por qué negar que la Revolución creó a su vez la Ilustración o por lo menos una Ilustración?

Está fuera de toda duda el fenómeno ilustrado. Pero también es cierto que los revolucionarios colocan en un pedestal a determinados autores ilustrados, mientras otros quedan a ras de suelo cuando no entenanados, y elaboran con sus ídolos un sistema de ideas *que* justifique la génesis y la praxis revolucionaria. Con ello la pluralidad y frondosidad que representan los diversos pensadores ilustrados sufre una generosa poda y selección en favor de la unidad ideológica necesaria para el proyecto revolucionario de cada tendencia. Pero no se puede olvidar que es excesivo hablar de *la* revolución cuando lo justo sería tener en cuenta que hay varias revoluciones y en éstas distintas facciones o partidos. Éstos se ven forzados, «por exigencias del guión», a inventar una Ilustración a su medida, que no siempre tiene que coincidir con la Ilustración de los otros partidos rivales. La praxis revolucionaria habría creado la teoría.

Desde un ángulo más concreto, nos podemos preguntar, por ejemplo, si el desprestigio de la monarquía fue el resultado de los libros o libelos del periodo ilustrado o, por el contrario, el éxito de esa literatura subversiva no fue debido al desvío popular por los escándalos de la corte y su incapacidad para hacer frente a los problemas de la sociedad francesa. Y la pregunta no es baladí en ningún momento histórico desde la modernidad: cuando determinados sistemas o formas de gobierno entran en crisis por sus escándalos y su falta de respuesta a las demandas de los pueblos, con la consiguiente crítica y rechazo social expresado por los ciudadanos y en los medios de comunicación, *no* es infrecuente que los responsables de la crisis culpen de la misma a los comunicadores y en vez de escuchar el mensaje, traten de demonizar o simplemente matar al mensajero con el silencio.

Estos u otros aspectos como la relación de la francmasonería con la democracia y el terrorismo jacobino, han sido objeto de análisis y polémica —todavía no apagada— en el país vecino con motivo de la inmensa producción histórica aparecida en tono a la conmemoración del segundo centenario del inicio de la Revolución.

ideas e instituciones del Antiguo Régimen, cuya crítica radical hecha por la Ilustración había a conducido a la Revolución, aparecen de nuevo nimbadas por el resplandor difusa del sentimiento nostálgico del pasado. Suena la hora de la historia. Hay que reconstruir el pasado, llegar al venero de la tradición de cada pueblo. La historia, subir todo la de la Edad Media, es la encargada de descubrir el verdadero «ser» y sentir de cada pueblo.

Los hombres de la Ilustración habían tenido escasa o nula percepción del desarrollo y cambio histórico. Es inútil buscar en el *Espíritu de las Leyes* de Montesquieu una concepción de la historia como proceso a través del tiempo. El mismo Voltaire, que por su aportación a la visión cultural de la historia, ha sido no pocas veces considerado como el primer historiador moderno, tampoco fue muy sensible al desarrollo histórico. De ahí la incompreensión—e incluso desprecio— del Siglo Ilustrado por la Edad Media y su crítica de la Antigüedad clásica, pese a que ésta es tratada con mayor benevolencia: el pasado no se ajustaba a los valores y perspectiva de la « Edad de la Razón» y ésta no comprendía las razones del corazón pascalianas.

No obstante, Herder —cuya *Filosofía de la Historia* se publica entre 1784 y 1791, en plena efervescencia revolucionaria— representa un contrapunto a la miopía ilustrada ante el cambio histórico: la historia es para él una marcha adelante, sin olvidar el concepto exultante —y cargado de promesas y peligros— del «carácter nacional», como verdadero forjador de la historia de cada nación. La actitud que exige a los historiadores es claramente prerromántica: «Lo primero es la simpatía con la Nación, entrar dentro de la época, de la geografía, de toda su historia, sentirse uno mismo dentro».

Nada extraño, pues, que al sentimiento cosmopolita de la Ilustración y de la Revolución le suceda el nacionalismo particularista. La historia que se escribe en la era romántica es básicamente conservadora, nacionalista y antirrevolucionaria. Es una historia penetrada por la filosofía idealista alemana en sus múltiples facetas. Ranke no se libra de este clima intelectual, en el que Hegel es casi indiscutido.

### **2.3 Hegel: la Historia Universal como progreso en la conciencia de la libertad.**

Hegel contempla el problema de la historia desde la atalaya de la filosofía. Alguien ha dicho que su obra *póstuma Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* es “uno de los libros más geniales que ha producido Europa”<sup>5</sup>.

La Historia Universal, para Hegel, es un proceso dialéctico. La Providencia divina es la que dirige este desarrollo dramático de la Historia, en el que los actores son los pueblos en marcha hacia la libertad. De aquí que la Historia Universal sea la realización y revelación de la Providencia. A esta visión providencialista que enlaza con la concepción histórica de Agustín de Hipona y la filosofía medieval europea, se une otro,

principio que inspira el pensamiento hegeliano, el de que el mundo está regido por la razón, lo que hace que la historia no sea una acumulación de hechos sin sentido. La historia se desarrolla racionalmente y por lo mismo puede ser aprehendida por la razón.

---

5 La frase es de J. Marías, aunque de su maestro Ortega salieron palabras inmisericordes contra el filósofo alemán: «La *Filosofía* de la Historia y La Ley de los tres estados de Comte son sin duda obras geniales. Pero bajo esta consideración de «genio», lo único que hacemos es dirigir un aplauso a la magnífica destreza de un hombre como tal destreza, a lo que en él hay de juglar, de ágil o de atleta. Mas si estudiamos esas obras—principalmente la de Hegel—desde el punto de vista decisivo que es el de la responsabilidad intelectual y como síntoma de un clima moral, pronto advenimos que hubieran sido imposibles, *caeteris paribus*, en ninguna época normal del pensamiento, en ningún tiempo de continencia, mesura y patético respeto a la misión del intelecto».

Y atención: el sujeto de la historia no es el hombre sino la comunidad, el «espíritu del pueblo». Es el Estado. En el peculiar lenguaje hegeliano, el espíritu del pueblo es el Espíritu universal que informa a un pueblo particular y concreto mientras que el Espíritu universal viene a ser el mismo Dios que, presente en cada hombre, se revela en la conciencia de cada persona y en la conciencia del pueblo cuyo reflejo es su cultura, su religiosidad, su ordenamiento jurídico. Sin embargo, ningún estado histórico plasma la idea de Estado en su plenitud. Éste sólo se realiza en la Historia Universal.

Si para Hegel “la Historia Universal es la exposición del Espíritu, de cómo el Espíritu labora para llegar a saber lo que es en sí” , la palabra clave para este saber es la libertad. «La libertad del Espíritu constituye su más propia naturaleza. Pero la libertad, la penetración del Espíritu en el mundo, requiere un largo proceso. «la Historia Universal es el progreso en la conciencia de la libertad». Quizá sea éste uno de los pensamientos más recordados de un Hegel que se arriesga a trazar los grandes rasgos de la «historia de la libertad». En Oriente es la libertad de *uno solo*, el déspota; en Grecia y Roma es la libertad de unos pocos, *los ciudadanos*, que dominan a sus esclavos; y en los pueblos germánicos —con su conversión a la fe cristiana— es la libertad *de todos*, aunque el filósofo nos advierte que la victoria del cristianismo no trajo automáticamente la libertad de todos. Otra imagen que sintetiza la progresión de la Historia es la de las edades del hombre: Hegel ve la niñez, sistema patriarcal, en Cuento; en Grecia la juventud con “la hermosa libertad”, en Roma la madurez con la universalidad del Imperio y la ancianidad en los pueblos germánicos. Claro, dirá algún crítico que a Hegel se le «olvidan» los pueblos de América y que la historia parece terminar con su tiempo, cenando con llave el progreso histórico. Es el fin de la Historia que últimamente ha intentado describir Fukuyama, tratando de remozar a Hegel, con la perspectiva de un alto funcionado de la Secretaría de Estado de los Estados Unidos <sup>6</sup>.

---

6 EL siglo XX, afirma Fukuyama, ha visto caer al mundo desarrollado en un paroxismo de violencia ideológica: lucha del liberalismo contra los residuos del absolutismo, contra el bolchevismo, el fascismo y el comunismo. Y el siglo «que comenzó lleno de confianza en el triunfo final de la democracia liberal occidental, parece que va a terminar cerrando el círculo allí donde había comenzado, no en el fin de las ideologías” o en la convergencia del capitalismo y el socialismo, sino en una descarada victoria del liberalismo político y económico».

El hombre de *hoy*, para el autor americano, no sólo es testigo del final de la Guerra Fría, “sino del fin de la historia como tal, entendido como “punto final de la evolución ideológica de la humanidad y de la universalización de la democracia liberal occidental como forma última del gobierno humano”,

Hegel, recuerda Fukoyama, ya había previsto el fin de la historia en 1806 con la victoria de Napoleón sobre Prusia en la batalla de Jena. En la concepción hegeliana esta batalla señalaba el fin de la historia porque en ese preciso momento la «vanguardia de la humanidad” actualizaba los principios de la Revolución Francesa. Verdad es que quedaba mucho por hacer —abolición de la esclavitud. liberación de los trabajadores de La mujer, del niño, de las minorías raciales— pero los principios básicos, recalca Fukuyama no podían ser mejoradas.

Sería ingenuo interpretar que tenemos la llave del paraíso en la tierra. Los conflictos no desaparecerán entre los Estados que todavía están en la historia, e incluso entre éstos y Los que ya están en el fin de la historia. Pero se habrán terminado entre los grandes Estados “vanguardia de la historia humana”. La muerte de las ideologías traerá una «Common Marketization» de las relaciones internacionales.

El final del artículo termina destilando añoranza, porque “el fin de la historia será un tiempo muy triste”.. La lucha ideológica mundial exigía imaginación e idealismo que ahora serán “sustituidos por el cálculo económico, la solución para los problemas técnicos, las preocupaciones ambientales y la satisfacción de las demandas de los consumidores». Se acabó el arte y la filosofía en el periodo post-histórico, ¿nos extrañaremos de la nostalgia de Fukuyana? “Quizá, concluye con su punta de ironía y paradoja, esta perspectiva de siglos de aburrimiento al final de la historia sirva para que otra vez se ponga en marcha la historia”.



No parece llegado el momento de ese gris y tedioso fin de la historia, Y si hay lugares de este dramático planeta *que* han llegado a él, serán muchos los ciudadanos de este mundo que prefieran seguir dentro de la historia, como modestos trabajadores en la construcción de un mundo un poco más humano. Cfr. *Francis Fukuyoma*, *The End of History?* en *The National Interest*-Summer 1989.

Los críticos, tanto desde el campo de la filosofía como del de la historia, irán abandonando las tesis del viejo maestro, pero no se desvanecerá su influencia que, paradójicamente, abrirá vías al pensamiento tanto revolucionado como conservador: Marx y Ranke son buena muestra. El historiador debe a Hegel —de quien le separan cuestiones fundamentales— la idea de que la aparición del Estado es la síntesis más elevada del proceso dialéctico lo que explica que buena parte de su labor la emplee en la construcción de la historia política y diplomática en la que los Estados, «pensamientos de Dios» en expresión rankeana, son los verdaderos protagonistas. El resultado de la guerra franco-prusiana —1870-71— no podía ser otra cosa para el ya viejo maestro, que la victoria deseada de la Europa conservadora sobre la Revolución.

## **Karl Marx: la historia al servicio de la revolución proletaria.**

Karl Marx es mucho más hegeliano, incluso cuando rompe con la filosofía de Hegel y de los llamados Jóvenes Hegelianos. Rechazará una a una las grandes tesis del maestro, pero no abandonará la dialéctica. El Estado, para Marx, no es la encarnación del Espíritu absoluto, ni el garante del Derecho. Tampoco es la Historia Universal de historia del desarrollo del Espíritu. Ni la historia del Hombre, como pretende el idealismo, es la progresiva realización del Hombre ideal, ya que la idea del Hombre concibe a éste como algo acabado, definido, pero cuya naturaleza va desarrollándose paulatinamente en la Historia, con lo que cada fase histórica sería un momento del desarrollo del Hombre que anuncia y prepara la siguiente fase y la Historia, consecuentemente, evolución, avance, hacia una meta preestablecida. Marx no puede menos de rechazar esa concepción transcendente de la historia.

Frente a la idea del «Hombre» de un Feuerbach, que no acaba de encontrar al hombre real, “carne y hueso” ,Marx encuentra la miseria que genera la sociedad burguesa. Es el choque del materialismo y del idealismo. Y la historia ha de hermanarse con aquél. De ahí nacerá su proyecto de echar los cimientos de una ciencia de la historia. ¿Cómo?

El punto de arranque son los hombres reales, no aislados sino en su proceso de desarrollo real en condiciones determinadas. “Desde el momento en que se representa este proceso de actividad vital, escribe en *La ideología alemana*, la historia deja de ser una colección de hechos sin vida, como ocurre con los empiristas, o una acción imaginada de sujetos imaginarios, según los idealistas”. Ya no existe una definición del Hombre. Éste no es más que «el conjunto de sus relaciones sociales» que se crean y transforman al ritmo de su actividad productiva.

Para Marx hay una gran verdad en Hegel: su percepción de la dialéctica, del movimiento de la historia universal, un movimiento por el que el hombre se crea a sí mismo mediante el trabajo. Pero la «mentira» de Hegel no es otra que la reducción del hombre al espíritu y no ver otro trabajo que el trabajo abstracto del espíritu. Hegel había divinizado y mitificado la Historia. Marx se fija la tarea de su desmitificación y

desdivinización. «La historia no hace nada, dirá, no posee una inmensa riqueza», ni “libra combates” Es el hombre, el hombre real y vivo, quien hace todo esto». La historia no es más que la actividad del hombre en busca de sus objetivos”. Pero no se trata de un hombre aislado, sino en sociedad, en relación con otros. En el fondo acaba de introducir el papel de las masas en la historia<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Es útil para el educador tener presente la observación de Lafuente Ferrari: «Creo que es Goya el pintor en cuyos lienzos Las masas se presentan por primera vez en acción, actuando por iniciativa propia y. lo que es más, apareciendo como único personaje en el cuadro como su agente colectivo». Gaspar Gómez de la Serna, que recoge este juicio del gran crítico e historiador del arte, sostiene que Goya inventa a pintura moderna a la vez que aparece el protagonismo de las masas como fenómeno histórico y «se inventa pictóricamente a la masa».

No es que el Goya ilustrado no hubiera pintado antes muchedumbres populares. Ahí está, por ejemplo *La Pradera de San Isidro*, en la que un grupo de *personas* mantiene en cierto modo su individualidad, con el detalle casi de miniatura que diferencia a cada uno. En el *Prendimiento de Cristo* y en algunos detalles de los *Frescos de San Antonio de la Florida*, ambos de 1798, aparece la masa, “nuevo ser histórico”, indiferenciada, despersonalizada. Lo asombroso de la fecha es que aún no había hecho su aparición histórica la masa. Goya la «adivina». Pero desde entonces, hasta las *Pinturas Negras*, los rostros que componen la masa se van haciendo cada vez más diferenciados y fundidos. Las gentes de Goya no tienen ya la alegre ternura y espontáneo vivir de sus capones. Convertidas en masa, reflejan “ese rostro colectivo de terror, de crueldad, de simple gamberrismo, de fanatismo o de estúpida pasividad», hasta que en *El Entierro de Sardaña* les quita el rostro, sustituido por la máscara carnavalesca... Goya lo pinta durante la ocupación francesa, en la que hace también *Los Desastres de la Guerra*.

Curiosamente, al tiempo que descubre la masa anónima, y quizá como contrapeso. Goya se va a adentrar en el misterio del alma humana para pintar retratos, no sólo los oficiales de la corte o los de los aristócratas, sino los del nuevo actor que aparece en el drama de la historia como antagonista de la masa, la burguesía liberal. Goya busca y revela la intimidad que ha perdido la masa. En el enfrentamiento que se adivina, ¿quedará duda del lado al que se inclina el pintor? Pero la respuesta es otra historia. (GASPAR GÓMEZ DE LA SERNA. Alianza Editorial. Madrid] 1969, pags. 160-164)

El ejemplo de Goya revela una cualidad específica del mundo del arte para retratar su época e incluso para anticiparse a ella, ¿No está ya retardada la ruptura del hombre europeo y de Europa en el cubismo picassiano y de sus amigos años antes del estallido de la Guerra de 1914?, ¿no se nos describe la posmodernidad en cada una de las ediciones de Arco, la Feria internacional de Arte de Madrid? Basta observar no sólo los cuadros colgados sino sobre todo los rostros y reacciones de los visitantes de distintas generaciones que se paran ante ellos.

Un pensamiento del *Manifiesto* es el punto de partida de la visión histórica marxiana: «La historia de toda sociedad hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases». La idea, reconoce, no es suya, sino de “historiadores burgueses”, de “economistas burgueses”. El punto de llegada de éstos se conviene para Marx en el relevo, para iniciar un nuevo giro en la carrera. Por eso no pretende probar el aserto cuando tan evidente es la lucha del hombre libre y el esclavo, de los «opresores y oprimidos». La sociedad burguesa moderna, según su terminología, no ha podido abolir el antagonismo de clases: sólo ha sustituido las viejas formas de lucha por otras nuevas, con otras formas de opresión. Lo que pretende, se nos dice, es algo más hondo, nada menos que explicar este enfrentamiento radical, deducir las leyes que lo rigen. Marx querría hacer una ciencia de la historia, hallar la llave maestra del desarrollo histórico.

Nos basta constatar este propósito que le atribuye buena parte del marxismo oficial, sin entrar en el análisis de sus tesis básicas. La historia se convierte en la sucesión de diferentes modos de producción con la revolución como puente de uno a otro. Marx explica, por ejemplo, la revolución «burguesa»: Cuando las fuerzas productivas que se han ido desarrollando en un determinado modo de producción —el feudal—, chocan con las relaciones de producción —con el sistema feudal—, surge una nueva clase social antagónica de la clase dominante. Al alcanzarse el desarrollo máximo de estas fuerzas productivas —el punto culminante de la lucha de clases—, se produce la revolución —la burguesa cuyo prototipo es la de Francia— y el salto de uno a otro modo de producción —al capitalismo burgués—.

---

Lo mismo se diga de la música, de la literatura, que son inseparables del arte. Bien experimentado lo tienen los profesores que han preparado los viajes culturales con la preocupación de que la historia, la literatura y el arte se iluminen mutuamente. Sirva de ejemplo la experiencia realizada por profesores y alumnos de BUP y COU, referida a los siglos XVI-XVIII en Madrid y provincias vecinas y recogida en el libro de Miguel Ángel García De Juan y Rafael SANTAMARIA TOBAR, *La Historia de España en el Arte y la Literatura*. Edit. Popular. Madrid, 1986.

El objeto de su obra *El Capital* no es otro que desvelar las leyes profundas de la sociedad capitalista —del modo de producción capitalista— factor que dinamiza la historia moderna. Las relaciones burguesas de producción son la tierra en la que brota y crece la “superestructura” política y jurídica del Estado burgués que es el instrumento de la clase dominante para conservar y ampliar su poder. Este Estado, aunque se llame democracia no es otra cosa que una dictadura, la dictadura de la burguesía. Por ello, el Estado burgués no tiene posibilidad de ser transformado. La revolución proletaria —tal como la interpreta Marx— cuando esté madura, deberá primero conquistar el Estado e instaurar la dictadura del proletariado para crear las relaciones socialistas de producción. Entonces, en frase de Engels, «los hombres dueños finalmente de su propia socialización se convierten en dueños de la naturaleza, dueños de sí mismos».

El discípulo de Hegel está ahora situado en los antípodas de su maestro. No queda ya nada de la Historia transcendente, ni de la Historia del Hombre, ni de la del desarrollo de la conciencia, del Espíritu o de la Idea. La historia marxiana es la historia del desarrollo de las fuerzas productivas en choque incesante y agónico con las relaciones sociales anteriores una vez que éstas se hubieren convertido en rémora para el desarrollo de las nuevas relaciones sociales de producción.

Puesto que para el joven Marx “no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia», lo que importa verdadera y apasionadamente es «la vida», lo que los hombres hacen, que es o que nos lleva a entender lo que esos hombres son. Esta capacidad creadora no sólo de bienes materiales, sino de relaciones sociales y políticas, subvierte los esquemas en los que habitaba seguro el pensamiento. No sólo el Estado deja de ser la encarnación del Espíritu absoluto o la garantía del derecho. Tampoco la nación es la obra de las voluntades libres que, ligadas por un contrato social, ponen en pie determinadas estructuras políticas o sociales. Estas realidades —la conciencia misma— serían un producto social.

Contra las fantasías idealistas, «no es la crítica, sino la revolución, la fuerza motriz de la historia, de la religión, de la filosofía y de cualquier otra teoría”.

Demasiada carga explosiva lleva en sus bodegas esta interpretación de la historia. La historia se ha convenido en arma política al servicio de la revolución. ¿Es también una ciencia?

## **2.5 La historia que soñaba ser ciencia.**

El siglo XIX vive ingenua y apasionadamente lo que Ortega llama «late en la ciencia». Los que habitamos el final de este siglo XX, hace décadas que perdimos esta creencia. Hasta entonces la fe en la ciencia era, según su expresión, una “opinión colectiva o social”, «una realidad independiente de los individuos, que está fuera de éstos como las piedras del paisaje, y con la que los individuos tienen que contar, quieran o no”.

Al colocar a la historia el marchamo de ciencia, unos, como Ranke la viven como cuidadosa investigación de los hechos, pasando por el cedazo de la crítica las pruebas y documentos. Lo científico sería más el método que el contenido. Otros, deslumbrados por el desarrollo de la ciencia contemporánea, sueñan con una historia científica que, a la manera de la ciencia físico-matemática o la biología, establezca leyes generales del devenir humano.

Lenin mismo, que atribuye a Marx el haber descubierto “la ley objetiva” que se esconde bajo el sistema de las relaciones sociales, destaca cómo nos permitió analizar con la precisión de una ciencia natural, las condiciones sociales que modifican la vida de las masas y los cambios que tienen lugar en esas condiciones. Creemos que el padre de la revolución soviética violenta en este punto —y no es el único, que tiene detrás un enjambre— el pensamiento de Karl Marx. Aunque Marx sintió una gran admiración por Darwin —se cuenta que le envió el Libro I de *El capital* y pensó dedicarle el II—, no se le ocurrió interpretar la lucha de clases como forma darwiniana de lucha por la vida. Más bien la idea de la concurrencia como trasposición del concepto de lucha por la vida es una tesis cara a los economistas «burgueses», dice Engels, pero sería «pueril» trasponerla a la historia humana para convertirla en la ley eterna de la sociedad de los hombres.

Verdad es que el marxismo reducido a catecismo para adoctrinar a las masas ha pretendido poner de relieve esas imaginarias leyes históricas que con precisión científica marcarían los pasos para el triunfo de la revolución proletaria.

No deja de ser una distorsión del pensamiento marxiano. Los textos de Marx definen, como observa Guichard leyes de tendencias. Marx dice, por ejemplo, que la sociedad se divide *cada vez más* en dos clases diametralmente opuestas, no que hay dos clases diametralmente opuestas. Esta abstracción, que simplifica la propensión casi natural a la polarización en dos clases, contribuye a elaborar el análisis de una sociedad determinada, con tal que no se olvide que, incluso el mismo Marx, encuentra en ella el bullir de numerosas clases sociales, marcadas, eso sí, por la *tendencia* al antagonismo bipolar, pero no situadas nítidamente a uno y otro lado de la trinchera.

No son los historiadores más fieles al pensamiento marxista quienes buscan en él las pretendidas leyes de la historia, sino los activistas y predicadores políticos, que con esas leyes han creído tener en sus manos la llave maestra del futuro —los «mañanas radiantes»— si es que no pretendían justificar su dogmatismo miope y mantener su poder. Las consecuencias no han podido ser más dramáticas en el orden político y social, porque con la historia no se juega. Y sin embargo, pese a sus quiebras y desviaciones, el pensamiento de Marx, —excluidas, por supuesto, las falsificaciones interesadas de quienes han hecho de su utili

---

8 JEAN GUICHARD, *Le Marxisme, Chronique Sociale de France*. Lyon, 1968, p. 199. Buena parte de las citas de K. Marx se toman de este autor, del que existe traducción castellana. Edic. Desclee, Bilbao.

zación política no sólo un medio de vida sino también de dominio de los pueblos—, ha tenido en el campo histórico una influencia profundamente renovadora. Después de él la historia ya no es la misma.

Pero si Marx se libra, a nuestro entender, de la tentación científicista, no se puede decir lo mismo de Comte y el positivismo. No deja de inspirar cierta ternura su adoración por la ciencia y la búsqueda apasionada de las Leyes históricas que subyacen en el desarrollo humano. ¿Por qué la sociedad de los hombres no puede ser sometida a estudio científico para detectar en ella las mismas leyes que rigen en las ciencias «positivas»?

El fundador de la sociología moderna, por su parte, estaba convencido de que, como el cazador al acecho, podría sorprender en la historia la concatenación de causas y efectos que le daría la pieza soñada: la ley histórica, y con ella la predicción y organización del futuro. La historia suministraría al sociólogo los materiales con los que levantar su construcción teórica. Todo ese palacio imaginario es hoy pura ruina. Pero Comte dejó algo más que un sueño. Muchos de sus principios y conceptos son hoy herramientas inapreciables para el análisis de los hechos que nos aporta la historia del pasado y la vida del presente. Muchos historiadores se han desvivido por levantar montañas de datos. Man y Comte, desde balcones opuestos advinieron de la casi inutilidad del esfuerzo, sien los acontecimientos humanos no se descubría el hilo conductor, los principios capaces de aportar su comprensión e interpretación coherentes.

## **2.6 Los herederos, o la dialéctica de la vida y los documentos.**

Los herederos del pensamiento histórico marxista y del positivismo han tenido muy diferente fortuna. Si los primeros, no sin una vigorosa revisión de los excesos de economicismo materialista, han realizado un trabajo profundo y penetrante que les acerca a la idea de Marc Bloch de que la historia abarca «la actividad total del hombre», una parte del positivismo histórico se empantanó en el filologismo, el dato, la crítica de los textos y el documento por el documento con manifiesta desconfianza, cuando no rechazo del pensamiento y la construcción filosófica.

Con la mirada puesta en los historiadores españoles, Vicens Vives comenta el cambio de tendencia desde el «viejo método narrativo» que «jamás llegaba a conclusión que fuera de alguna monta», hasta otros, como la «fría y estéril» historia interna o el puro filologismo. No se trata de despreciar —al contrario, es imprescindible— la crítica de las fuentes o la investigación y buceo en los archivos, sino de situarlos en su puesto y no perder de vista el norte, que es la vida real de los hombres.

El historiador catalán se queja de que «poco a poco fue olvidándose el factor humano, que es la base de toda historiografía». Las instituciones, que son el «armazón», el «poste de conducción de energía», fueron más importantes que el contenido o el fluido. El virus invadió el campo del medievalismo y se alió con el «mito del documento». Por ello adviene Vicens Vives a los filólogos que la palabra debe entenderse como eco del pasado y por tanto «no refleja la nueva realidad que intenta definir» mientras a los profesionales de la «historia interna» les recuerda que «la institución nace, si no muerta, por lo menos estática. Quienes informarán de su contenido vital serán los hombres que en ella lucharán por realizar sus ambiciones». La vida real se encuentra —y allí hay que buscarla— no en las grandes colecciones legislativas, sino en los «humildes archivos

donde choca con la vida: protocolos notariales, fondos consulares y mercantiles, archivos de policía, decisiones de los tribunales, etc.». El positivismo, en sus últimas derivaciones, quedaba visto para sentencia. Pero no muerto 9.

---

9 Sobre la "historiografía positivista" española de los últimos cien años, Jover Zamora advierte que no debe entenderse que esté informada de una manera expresa por «la concepción del mundo propia del positivismo» y más bien ha de entenderse como «historiografía», que renunciando de antemano a fáciles síntesis o a interpretaciones preconcebidas busca la determinación escrupulosa de unos hechos mediante el recurso a unas fuentes de primera mano depuradas a través de una «crítica rigurosa y contextualizadas en un amplio conjunto de lecturas (erudición)».

Ello no obsta para que esta metodología "positivista" sea compatible en algunos historiadores con una concepción "nacionalista", de la historia. Tal es el caso de la orientación menéndez-pelayana en la que los hechos investigados apuntan directamente a nutrir un esquema preestablecido de nuestra historia nacional». En esta tradición positivista se encuentran nombres como Menéndez Pidal, Sánchez Albornoz, Américo Castizo, Obermaier, Bosch Gimpera, Carande...

Por razones obvias, la historiografía española siguiente a la Guerra Civil —que no siempre se libró de la ideología de los vencedores que idealiza la España de los Reyes Católicos a Felipe II— se centrará más en este período mitificado.. Desde los años cincuenta señala Jover, penetra en España la Escuela de los *Annales* con una mirada preferente a las realidades sociales y económicas a la vez que abandona los temas de la España Imperial por los del siglo XIX y, por la influencia de los historiadores catalanes, se incorpora al enfoque regional. La figura clave, no única, es Jaime Vicens vives. Estas tres corrientes a las que más tarde se incorpora la preocupación por la historia contemporánea, marcan la dirección de nuestra historiografía. Cfr, J. M. JOVER, *Corrientes Historiográficas en la España contemporánea*, en " 11 *Ensayos sobre Historia*". Fundación Juan March. Madrid, 1976



Aunque sólo sea para otear las vías abiertas por sus críticos, es inevitable que vuelva otra vez el nombre de Ranke. Si uno de sus colegas, Droysen, Profesor de Historia en Berlín, decía que la objetividad de Ranke era «la objetividad de un eunuco», uno de sus discípulos, el suizo Jacobo Burckhardt, le acusó de suprimir la poesía en la historia. *La cultura del Renacimiento en Italia* tiene más de 130 años y es mucho lo que sobre ella hemos aprendido desde entonces. Bastantes de sus tesis han sido revisadas y enfocadas con luz diferente, revelando nuevas facetas y profundidades insospechadas. Pero de Burckhardt queda sobre todo un empeño por hacer que los ojos de los historiadores dieran un paso desde la historia política a la historia de la cultura y la civilización. Era, con todo el bagaje de la revolución rankeana ya a las espaldas, como volver a la intuición de Voltaire en busca de la «société des hommes», un Voltaire para quien las cuestiones sociales, económicas y culturales eran más importantes que los hechos de los papas y de los reyes.

Cuando el filósofo francés se esfuerza por conocer el pasado de esa «sociedad de los hombres, cómo se vivía en el interior de las familias, cuáles eran las artes que se cultivaban», dejaba abierto un camino que el tiempo pronto cerraría. La llamada Historia de la Cultura aparecía como una exigencia de desvelar la vida real que los historiadores habían dejado de lado al fijar sus miradas principalmente en el Estado y el poder, en los hechos y las intrigas por conseguirlo o aumentarlo, en las conquistas territoriales o en las derrotas. Huizinga ve a los historiadores de la cultura como los «indagadores de las formas de vida, del pensamiento, de las costumbres, del arte, del saber». Este enfoque, distante tanto del positivismo como de una historia cuyos actores principales eran los políticos y los soldados, trata de captar un paisaje humano en el que haya otras cosas que no sean palacios y campamentos, el de los pueblos en su quehacer y vivir cotidiano. Los alemanes la bautizan como Kulturgeschichte, Historia de la Cultura, no muy alejada de la historia que trata de encontrar en los fenómenos económicos las raíces ideológicas, la Geistgeschichte. Estamos, naturalmente, en los antípodas de Marx cuando Max Weber subraya una correlación entre el capitalismo y la ética protestante y, sin embargo, ambos pese a sus abismales diferencias, tuvieron la múltiple faceta de sociólogos, economistas e historiadores, con lo que su trabajo salió vigorizado por esta riqueza pluridisciplinar <sup>10</sup>.

La Historia de la Cultura plantea exigencias tan imprevistas a los devotos de la crítica como el amor, la imaginación. Testigo Croce: «No hay duda. La fantasía es indispensable al historiador. La crítica huera, la narración vacía, el concepto sin intuición o fantasía son totalmente estériles. Ahora bien, hay que distinguirla radicalmente de la libre fantasía poética».

---

<sup>10</sup> VICENS VIVES valora la utilidad de “explorar las capas ideológicas, jurídicas, sentimentales, estéticas, religiosas y morales de un pueblo”, pero niega que la Historia de la Cultura aporte una contribución objetiva para el conocimiento del exacto pasado del hombre español. En ella encuentra tres importantes defectos: Al partir de un esquema mental previo idealista, materialista o cualquier otro, se le escapa la vida real que rehuye cualquier encuadre: es una historia reducida al estudio de minorías intelectuales, que constituyen «una microscópica porción de la mentalidad actuante» en un momento histórico y, por último, la acusa de no haber encontrado un “método convincente para fijar el peso de las aportaciones espirituales y materiales de un país o de una sociedad, lo que da origen no sólo a innumerables controversias, sino a la utilización por “mesnadas políticas dispuestas a la conquista del poder», (Op. cit. pag. 25-26).

A Croce —como a otros historiadores— le ahogaba el materialismo crudo en que habían caído los seguidores de Comte, el «materializante positivismo», en cuya orilla opuesta se encontraba el «romanticismo fantasticante». Busca la síntesis, pero no la consigue. Su historicismo se encierra en el mundo subjetivo: la historia sólo tiene existencia en la mente del historiador. Olvidemos, pues, el valor objetivo de la historia. Pero las formulaciones de Croce son difícilmente olvidables por su audacia provocadora: «La historia es la historia del espíritu, del yo», o aquella: «la historia es la historia del historiador». ¿No se había pedido al historiador que penetrara en el pasado sin proyectar sobre él su propio presente? Croce no está de acuerdo porque «la historia es el conocimiento del eterno presente», o, con frase que ha hecho fortuna, «*ogni storia é storia contemparanea*». Y, sin embargo, para él el pensamiento histórico está por encima de cualquier otro tipo de pensamiento y, por supuesto, del científico, ya que la ciencia universaliza, pero la historia individualiza. Croce no es sólo el hombre que planta cara al fascismo instalado en su país. También se enfrenta al positivismo y al marxismo. Convencido de la afirmación hegeliana de que la historia es la historia de la libertad, en la dialéctica individuo-masa toma partido inequívoco por el primero: «Las masas y las clases son abstracciones incapaces de pensar y realizar actos que sólo pueden ser llevados a cabo por seres humanos concretos, es decir, por los individuos; y curiosamente las clases y las masas toman prestados los pensamientos y las decisiones de los demagogos que son hombres de carne y hueso y, como tales, superiores a las masas ya las clases».

## **2.6 Los Anuales, o la historia sumergida en todo lo humano y con las ventanas abiertas a las ciencias sociales.**

Mientras en Alemania triunfan la Historia de la Cultura y la ética de los valores y en Italia Croce intenta hacer la síntesis de Hegel y Comte —“*Io Spirito, che é il mondo*”—, en Francia, —donde Bergson elabora la filosofía de la intuición— se está produciendo una verdadera revolución en el campo histórico. Dos hombres, Lucien Febvre (1878-1956) y Marc Bloch (1886-1944), se convierten en sus portavoces. Con ellos la historia abre sus ventanas a otras ciencias sociales: la geografía, la psicología social, la economía... Se inicia la larga peregrinación en busca de la «historia total», integración y síntesis de saberes.

El historiador, como antes había hecho el pintor impresionista, sale a la calle, recorre los campos. No le bastan ya la arqueología o la lingüística, se adentrará también en el folklore, como hace Bloch en su campaña francesa, para descubrir que son muchas las tradiciones, costumbres y técnicas que se mantienen como en la vieja Edad Media. He ahí el «método regresivo». Los historiadores de archivo habían olvidado que parte del pasado seguía vivo a pleno sol.

La fecha simbólica del movimiento es enero de 1929, cuando aparecen los *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, que se presentan a sí mismos como «un acto de fe»:

Los especialistas de las sociedades contemporáneas o «primitivas», los historiadores medievalistas o de la modernidad, cultivan cada cual su huerto —dicen en su aparición— pero las vallas son tan altas que les impiden ver el trabajo de los demás, «contra estos cismas profundos intentamos levantar nuestra bandera», y no con disertaciones, sino con el ejemplo y la acción. En esto consiste el «acto de fe» de los fundadores, en la posibilidad de que los expertos de las diversas disciplinas puedan presentar en la revista los resultados de sus investigaciones. La «exacta imparcialidad» y la virtud ejemplar del trabajo honesto apoyado en una investigación sólida y concienzuda», son los únicos, los indispensables requisitos. Cuando Febvre habla de una historia «total» y Bloch de una historia «humana», están transmitiendo el mismo mensaje, porque la historia, en palabras de Bloch es «la ciencia de los hombres en el tiempo» o «un fragmento del avance universal hacia el conocimiento».

Bloch había sido fusilado en 1944 por los alemanes, pero la publicación póstuma, en 1949, de su manuscrito inacabado junto con «El Mediterráneo» de Fernand Braudel, dan a la fecha carácter de hito en la evolución de la Nueva historia, veinte años después del nacimiento de los *Anuales*. La Escuela francesa —se ha señalado—, va a asumir el papel creador y orientador que antes representó la Escuela alemana. Ahora la historia deja de ser un mero relato y el historiador abandona la sumisión servil al documento para imaginar hipótesis fértiles y ir bajar bajo la orientación de una teoría. Febvre dirá que los hechos son sólo «los clavos en los que se cuelgan las teorías».

Nada puede suplir, para entender esta forma de hacer historia, la lectura de «El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe U», antes citado (México, 1953). Ese Mediterráneo es para Braudel “un país sin cesuras” que no ha sufrido la ruptura brutal entre pasado y presente padecida en el Norte de Europa. Por ello forma las categorías de «larga duración» —la vida interminable, inusable de estructuras y grupos de estructuras «al límite de lo inmóvil”— y de «tiempo corto» que encierran los cambios políticos, las guerras y las revoluciones.

Del pensamiento de Bloch puede decirse que logra una difícil síntesis de las grandes orientaciones historiográficas del pasado. La sección titulada «Explicar el presente por el pasado subraya la continuidad del proceso histórico y, sin negar que los cambios introducidos por la revolución tecnológica, no duda en afirmar que la comprensión de la Reforma católica y protestante es fundamental para entender el mundo de hoy. A su vez, “Explicar el pasado por el presente” nos devuelve a la intuición de Croce de que toda historia es historia contemporánea. De ahí la citada técnica regresiva para la investigación histórica. Y todo, con el objetivo de alcanzar la comprensión de la vida» que para él constituye la cualidad más importante del historiador.

## **2.8 El historiador posmoderno en un mundo vacío de significados: la radical historización de la historia.**

La concepción y el modo de hacer historia avanza o retrocede al ritmo que marcan las diferentes filosofías. No puede el historiador desentenderse del peso de la teoría, como no puede el miope dejar sus gafas. Con la teoría hace lectura del pasado. Y también del ahora. Ya Marx había confesado su desencanto de la filosofía dedicada a la

interpretación del mundo, para proponerle una nueva tarea, la de transformarlo. Soñaba con la posibilidad de realizar el cambio histórico. ¿No ha sido ésta la gran pasión de la modernidad? La Revolución Francesa y mayo de 1968 son dos corchetes de tiempo que encierran el gran mito europeo y eurocéntrico de la revolución y del cambio del mundo. La posmodernidad renuncia a esa empresa ciclópea. No es posible la revolución, no se puede transformar el mundo., al menos tal como lo proyecté la Ilustración.

Lyotard atribuye a la condición posmoderna la pretensión de reescribir nuestros conocimientos y señala por un lado «la muerte de los centros» —tantos términos marcados con sufijos como econocéntrico, etnocéntrico, eurocéntrico...—, y por otro «la incredulidad de las metanarrativas», con las que designamos conceptos como progreso, Reforma, emancipación, humanismo, liberalismo, marxismo, o valores como Dios, raza, nación, clase, jerarquías sociales. Por eso a nuestra época se le puede colocar entre otros, el cartel de «postista»: post-liberal, post-occidental, post-industrial, post-marxista.

La posmodernidad es, pues, más la constatación y expresión de estas circunstancias que un movimiento o escuela. Como reacción que es sobre todo, le cuadra mejor el término antimodernidad. Contra la experiencia cotidiana que emascara con bellas palabras «sucios contenidos», rechaza esas palabras que hablan de amor, libertad, democracia y progreso, pero esconden la voluntad de poder, el ansia despiadada de riqueza para agarrarse a los pequeños placeres —la *aurea mediocritas*— del día a día que se contenta con la pequeña palabra, a veces poética, siempre desenfadada, desconfiada de los hermosos ideales que pintan horizontes radiantes, palabra envuelta en la bruma de la melancolía, descomprometida, como un soliloquio de solitario en la nostalgia.

Como el posmoderno vislumbra un mundo vacío de significados, no puede hacer ya una historia igual a la de sus antepasados que se acercaban al pretérito con su haz de valores y de convicciones. ¿Cómo no recordar al hombre orteguiano que tiene que *estar* siempre en alguna creencia? Por ello Keith Jenkins<sup>11</sup>, para quien toda historia está impregnada de teoría y todas las teorías tienen una posición tomada a la vez que la dan, el pasado puede ser reescrito de infinitas maneras. Hay historias de historiadores e historias de profesores, historias de niños, de blancos o de negros, de hombres o de mujeres, de revolucionarios o de reaccionados, con perspectiva nacional, regional, local o internacional. ¿Cómo salir del atolladero?

Para Jenkins son necesarias dos cosas: la primera es una metodología reflexiva que dé respuesta a la cuestión de por qué la historia que tenemos es ésta y no otra, —lo que obliga a distinguir entre pasado e historia— y la segunda es la urgencia de estudios históricos detallados para examinar cómo se han construido las historias anteriores tanto en método como en contenido. La única elección es una historización de la historia, «always historise».

El problema, una vez más, es que no hay crítica sin una previa posición teórica —¿no nos ponían en guardia con-ira la metafísica y las grandes palabras?— y, a pesar de todo, la única aproximación posible al posmoderno es la «sceptical, critical, reflexive to both, the history questioning and doing history».

---

11 KEITH JENKINGS *Rethinking History*, Routledge, London, New York, 1991. No se puede prescindir de la lectura de alguno de los profetas de la posmodernidad, como Vattimo, para comprender actitudes y comportamientos de amplios sectores de nuestra Juventud, en la que influye como por ósmosis social la problemática que suscita a misma posmodernidad.

La historia se nos ha convenido en un problema. Porque el hombre, el mundo, son un problema. Desde el Renacimiento todo se ha vuelto problemático. Todo se ha hecho pregunta. El hombre ha interrogado a Dios, al mundo, a sí mismo. A veces creyó encontrar un fundamento sobre el que asentar sus certezas: Dios, el hombre, la razón, la ciencia. Pero cada cimiento encontraba su piqueta demoledora que dejaba libre la zanja para de nuevo aventurar otro cimiento que sería reducido a la duda por los nuevos excavadores del pensamiento. Nos lo ha recordado Edgar Morin, al hablar de nuestra Europa:

«Europa ha sumergido todas las cosas, el hombre, la vida, el cosmos en el devenir que todo lo problematiza. Durante mucho tiempo creyó que el devenir, la historia y el progreso escapaban a la problematización porque eran los que problematizaban. Ahora bien, en adelante han entrado en ella, siendo englutidos incluso. Son un problema y lo serán por siempre jamás. Como dijo Patocka: ‘El problema de la historia no puede ser resuelto. Debe subsistir’. La problemática generalizada se ha instalado en Europa. En adelante, ‘Europa no tiene otra alternativa que instalarse en la problemática pues tal es su herencia’. Somos los herederos de la problemática: debemos ahora convertirnos en sus pastores»<sup>12</sup>

## 2.9 ....Y sin embargo, es posible la apuesta

A nadie puede extrañar la sensación de vértigo y el desconcierto que invade a muchos educadores, herederos y pastores de la problemática. Desvanecida la fe en el progreso, en la ciencia y en la razón, queda la experiencia paradójica de que el hombre, a pesar de todo tiene necesidad de fe. Lo proclamaba no hace mucho el mismo Morin<sup>13</sup>  
«Hemos perdido esa fe estúpida en las promesas de la Historia... pero tenemos derecho a desear un porvenir mejor... una humanidad civilizada que supere los aspectos más in

---

<sup>12</sup> EDGAR MORIN, *Pensar Europa*. Gedisa, Barcelona, 1985. p. 112.

<sup>13</sup> Entrevista de Javier Valenzuela en «El País». Babelia. 18-07-1992. p. 2

nobles. No hay que soñar con una sociedad paradisiaca». Porque siempre existirán los conflictos y las desgracias. Y una vez más, Pascal es el profeta de la «fe moderna» al que acudir. Pascal llega a la conclusión personal de que es imposible la prueba racional de la existencia de Dios, «pero hay un terreno, dice, el de la caridad, el del corazón, que es superior a la razón, Yo apuesto por Dios». La actitud pascaliana sirve de inspiración para retomar el problema de la fe en los valores en términos adultos, en términos de apuesta. La apuesta es inequívoca. «Nosotros, apostamos por la libertad, por la democracia, por la fraternidad. Hacemos estas apuestas históricas., aunque no hay seguridad de victoria». Porque ésta no es obra de las fuerzas ciegas de la historia, sino del esfuerzo solidario de los hombres.

La excursión apresurada que acabamos de realizar por las regiones, a veces intrincadas, del pensamiento historiográfico deja la sensación de que no es más que un deambular sin llegar a ninguna parte. La apariencia es engañosa. Creíamos que nos encontraríamos en ¡a playa serena del conocimiento poseído y gozoso. Nos hemos topado con la problematización de todo. Y ahí debemos acampar si no queremos salir de nuestro tiempo. La fidelidad al momento histórico que nos toca vivir estriba en nuestra toma de conciencia de la necesidad de aceptar que hay verdades contradictorias, pero complementarias. Se nos dice que hoy hay que ser a la vez conservador y revolucionado. Volver a leer a los filósofos ya los clásicos y a la vez aportar nuestro hombro para cambiar las estructuras sociales y políticas de este planeta. Esta gran aventura exige mucha imaginación creadora, pero no será posible sin una profunda visión histórica.

# 3

## Ejemplo Práctico: Pensar Europa

En el esbozo inicial de este trabajo destinado a educadores, había pensado ofrecer tres ejemplos de enfoque de problemas actuales con una visión histórica, de la mano de autores contemporáneos de reconocido prestigio. Dada la limitación de espacio que se nos impone, sólo podemos ofrecer uno, el del ya citado Edgar Morin en su libro *Pensar Europa*. \* Director de investigaciones del Centro Nacional de la Investigación Científica de Francia, Edgar Morin es uno de los muchos hombres de pensamiento que ha perdido la fe en la «trinidad laica ciencia-razón progreso» y se enfrenta al pensamiento disciplinar y compartimentado de muchos científicos con manifiesta incapacidad para comprender los problemas globales.

Se ha tomado este texto como modelo de reflexión en busca de un problema clave, el de la complejidad múltiple y plena, en un asunto, —el de Europa— contemplado sin idealizaciones ni autocomplacencia, pero también sin masoquismo o fácil simplificación. Esta visión de Europa rompe con las explicaciones mecanicistas y lineales, según esa actitud, tantas veces expuesta por Morin que obliga a «considerar lo uno en lo múltiple y lo múltiple en lo uno, sin que lo uno absorba lo múltiple ni lo múltiple absorba lo uno» (p.25). No hay nada nuevo que los educadores no conozcan acerca de los datos y acontecimientos sobre los que se funda esta reflexión que se prolongará en la meditación personal y en la polémica y el disentimiento razonado que se pueda suscitar.

### **3.1 Europa antes de Europa.**

Esa península occidental de Asia no tiene frontera oriental. Es una limpia apertura hacia el mar que es su

---

\*Nota: H. EDGAR MORIN, *Pensar Europa*. Gedisa Barcelona, 1988, p. 112

«placenta nutritiva»: el Mediterráneo en el Sur, donde se forma el mundo latino y tras la conquista islámica del Norte de África, pasa a ser barrera, trasvase y encuentro con la cultura árabe; y el Atlántico en el Oeste y el Norte que es la matriz donde se forma la Europa moderna que se implanta en África y América. Porque el Este, los Urales, no es sino un límite arbitrario por donde Asia penetra en Rusia y ésta, a su vez, difunde a Europa por Asia.

Esta Europa de fronteras vagas, mosaico de paisajes y climas, tampoco tiene unidad geográfica. Y, sin embargo se convierte en unidad histórica. Europa, por ser un concepto histórico, hace inteligible la Europa geográfica. Y, una vez más, si queremos entender algo, —recordemos a Ortega— hay que contar una historia, la historia, en este caso, de Europa.

### 3.2 La Europa medieval.

Dos grandes fuerzas de signo desigual, Cristiandad e Islam, están presentes en el nacimiento de Europa. Si la identidad europea «parece emerger con la identidad cristiana» (p.34), también se puede afirmar que «en un primer momento el Islam hace Europa encerrando en ella la Cristiandad (siglo VII) y que en un segundo momento Europa se *hace* contra el Islam, obligándolo a retroceder hasta Poitiers (732)». Pero ninguna de estas dos religiones es europea. El cristianismo nacido en Judea, tras difundirse por el Mediterráneo, queda encerrado en Europa, por las conquistas del Islam, y se europeiza. Europa, a su vez, tiene que volverse a su interior que se cristianiza. Mientras, la asfixia que sufre inicialmente la economía europea con la ruptura del Mediterráneo —«barrera líquidas según Pirenne— sirve de estímulo a la Europa del Noroeste para que despierte al comercio. La reconquista cristiana se detiene prácticamente en Gibraltar y, si el esfuerzo de los cruzados por recuperar Oriente (s. XII y XIII) para la Cristiandad, se salda con un fracaso, el empujón turco en el siglo XVI sojuzga las tierras cristianas de Bizancio y los Balcanes. Se cierra así una edad que identifica a la Europa medieval con la Cristiandad y termina con la implantación inicial en América y el alborar del pensamiento laico y la modernidad.

La simplificación forzada por exigencias de desgajar las grandes líneas del desarrollo histórico europeo no debe oscurecer la visión de realidades esenciales que desvelan la complejidad y las contradicciones. Por un lado, el Islam y la Europa cristiana no son universos cerrados. Ambas civilizaciones se fecundan e interpenetran. La Europa moderna está ya en germen en el pensamiento medieval, pero es inexplicable la fecundidad de éste sin la «irrigación» que a través de la España islámica viene de los clásicos griegos y los matemáticos árabes.

La cristiandad, a su vez, no es un mundo homogéneo y monolítico. El cisma de la cristiandad en el s. XI parte a Europa en dos. Del lado de Bizancio quedan los rusos, serbios” y búlgaros. Del de Roma los polacos, bohemios y húngaros. Cada una de las dos Europas seguirá sus propios caminos y se modelará en sus propios conflictos.

En Occidente las luchas entre el Papado y el Imperio (s. XI-XIII) son dos formas de entender la recomposición política del Imperio roto a la muerte de Carlomagno, pero, sobre todo encierran una de las claves de la modernidad, la separación del poder espiritual y del poder temporal. Y, mientras el Oeste, libre ya de invasiones desde el siglo XI, se abre al mar y al comercio, el Este continental tiene que hacer frente a la oleada de los mongoles en el s. XIII. La Europa del Sur y la del Norte, por su lado van diferencián-



dose por una línea invisible, trazada por Fernand Braudel que desde Lyon a Cracovia pasa por Ginebra Basilea, Augsburg y Viena. A estas grandes fracturas se superpone una

---

14 Frente a la forma tradicional de escribir Serbia, reconocida en enciclopedias y diccionarios como el de la Real Academia Española, se ha generalizado la grafía transcrita, común al inglés, francés, italiano ya la misma etimología. Las últimas ediciones del Diccionario de la Academia ya recogen la palabra Serbia y sus derivados, Por otra parte, no es difícil percibir la profunda raíz histórico cultural que alimenta el actual conflicto de los Balcanes.

gran división de etnias, con los consiguientes conflictos entre feudos, principados y repúblicas. Esta es la matriz en la que se forma la Europa moderna.

### 3.2 Un intento de comprensión e interpretación.

Esta conclusión de Morin merece una reflexión, sobre todo para quienes albergan, aun sin saberlo, el virus de la causalidad lineal o mecanicista o no se han despojado de la visión mítica de la Edad Media que nos legó el romanticismo: Europa surge del conflicto, del desorden.

Varias son las imágenes, tomadas de la física y la biología, que utiliza el pensador francés para desvelar su pensamiento y las que vuelve una y otra vez: las del caos genésico, el ecosistema y el torbellino. Europa se ha formado y se ha mantenido como caos genésico. Es caos, porque no otra es la aportación inicial de los bárbaros y es genésico porque «ha agitado y mezclado los gérmenes y polen de la cultura mediterránea, griega y latina, y porque una religión llegada de Oriente, portadora a su vez de genes griegos y latinos asociados a sus genes hebreos, vino a civilizar el caos» (p. 53).

Otra imagen: «Europa se construyó en medio de la anarquía organizadora a la manera de un ecosistema que se forma a partir de las inter-retroacciones que unen a una variedad prodigiosa de seres vivientes que se combaten y se nutren mutuamente en el seno de un mismo medio geoclimático. Europa en este sentido, se ha ecoorganizado”. El ecosistema moriniano no tiene cabeza, no tiene centro, está presente en los seres que están en él. Así es esta Europa, que nunca tuvo un cerebro ni un centro, «sino millones de cerebros e innumerables centros».

Europa en realidad es difícil de concebir, porque es la *unitas multiplex*, «lo uno en lo múltiple y lo múltiple en lo uno». Para entender cómo la unidad europea “reside en la desunión y en la heterogeneidad», acude a lo que denomina dos principios de inteligibilidad, el principio dialógico y el principio de recursión.

Según el principio dialógico «dos o más “lógicas” diferentes se asocian en una unidad de manera compleja (complementada, concurrente y antagónica) sin que la dualidad se pierda en la unidad» (p.25). Según este principio, la unidad de la cultura europea no sería una “síntesis judeo-cristiana-greoromana» sino el «juego no sólo complementario, sino también concurrente y antagónico entre esas instancias» por tener cada una de ellas su propia lógica: es su *dialógica*.

Si para la formación de la Europa medieval se apoya sobre todo en el anterior principio, para la emergencia de la Europa moderna, a partir del siglo xv cuando se produce el estallido de la cristiandad, prefiere el autor el llamado principio de recursión. Según él, «debemos concebir los procesos generadores o regeneradores como bucles productivos ininterrumpidos en los que cada momento, componente o instancia del proceso es a un tiempo producto y productor de los demás momentos» componentes o instancias»

La Europa del Renacimiento es agitación y desorden. «Todo parece caos y conflicto». Sus componentes son el desarrollo de la sociedad burguesa, el capitalismo, la emer-

gencia de los Estados nacionales, las luchas de todos contra todos, de clases, ideas, religiones, etnias, Estados. Pero estos conflictos no ahogan, sino que «suscitan por el contrario los desarrollos económicos, sociales, políticos y culturales que constituirán la originalidad de Europa respecto a cualquier otra región» (p. 41). A su vez estos desarrollos suscitados por aquellos desequilibrios despiertan «nuevos desequilibrios y antagonismos creadores» en una dramática concatenación dialéctica.

Para aproximarse al fenómeno europeo, recurre E. Morin a las metáforas del hervidero y el torbellino. En la experiencia del «torbellino de Bernard», cuando un recipiente de agua se calienta por debajo, el agua comienza a agitarse y aparece luego una forma organizada, el torbellino vertical, que, si aumenta el calor, se destruye en una turbulencia irregular. En el hervidero de los tiempos modernos, cuando se alcanza una especie de calor crítico, «sus potencias de desorden se asocian con potencias ordenadoras y organizadoras para crear un «torbellino histórico» euroorganizador» (p. 42). Los elementos del torbellino se han enumerado antes. Son las «innumerables inter-retroacciones entre Estados, Estado y sociedad, entre clases, entre comerciantes y capitalistas, etcétera. El centro del torbellino no está quieto. Como los remolinos de viento en otoño, se mueve ágilmente de uno a otro punto. Fernand Braudel habla de desplazamiento de los centros de la «economía-mundo» que es la ya economía europea: Venecia, Amberes, Amsterdam, Londres, y . desde 1929, Nueva York.

En esta perspectiva, cuando el término cristiandad, prevalente en la Edad Media, deja paso a partir del siglo XVII al de Europa, ésta significa no una unidad, sino un continente roto en Estados enfrentados, acaso constantemente en guerras sangrientas. Estas son , para Morin, «desórdenes reguladoras o regulaciones desajustadas» que impiden el predominio de un Estado y restablecen el equilibrio. Porque las mismas guerras tienen sus reglas y limitaciones aceptadas por todos. Ahí nace el derecho de gentes que regula el conflicto. Es el «concierto europeo».

Con el Estado-Nación nacido de la Revolución Francesa queda herido de muerte el concierto europeo que, restaurado por la Santa Alianza tras la derrota de Napoleón, se desvanece ante el auge de las grandes potencias y el desarrollo del capitalismo en el siglo XIX. «Al derecho de gentes le sucede el derecho de los pueblos. A la monarquía de derecho divino le suceden las monarquías democratizadas y las repúblicas, en que los pueblos son arrastrados a la guerra no sólo por razones de Estado, sino también por nacionalismos recelosos y agresivos» (p. 48)

Europa a finales de siglo está lanzada a la carrera armamentista. Sus grandes potencias se acechan y se temen, pero no se atreven a enfrentarse. Orientarán su poder al reparto y a la conquista del mundo. «Europa es el mayor agresor de los tiempos modernos, cosa que aún hoy día permanece oculta para la conciencia de muchos europeos».

Y en el cénit del poderío europeo, «se desencadena la demencia que había de arrastrar a los dominadores al suicidio». Es la guerra total, devastadora, sin reglas de juego: poblaciones civiles bombardeadas, campos devastados, gases asfixiantes.

Pero la paz se hace mal. «De los horrores de la guerra y de los absurdos de la paz, Europa no saldrá calmada, sino arruinada. Crisis de 1929, crisis económica y crisis de la democracia con su reguero de totalitarismos. Y nuevo suicidio. Europa, liberada del nazismo por dos potencias extracontinentales, queda bajo la tutela de los Estados Uni-

dos de América en el Oeste, y bajo la dominación de la URSS en el Este, limitada a su condición geográfica de apéndice peninsular de Asia. El resto se sale de los límites de este trabajo: la guerra fría que descuartiza a Europa y al mundo, la liquidación de los imperios coloniales que permitirá la lenta reconciliación con los pueblos sometidos y la «purificación de la idea de Europa, reduciendo la trágica ambigüedad del término que intramuros significaba derechos humanos, democracia, y extramuros dominación, explotación, sojuzgamiento» (p. 124).

Es la hora de preguntarse por su propia identidad, su cultura —sus culturas— sus limitaciones y sus ricas posibilidades.

# Índice

1. FRENTE A LA EUROPA RACISTA, LA EUROPA SOLIDARIA Y TOLERANTE, *Tomás Calvo Buezas*
0. Introducción
  01. Democracia y educación en tolerancia .

## ***Primera parte: Datos para pensar***

1. Universalidad solidaria versus particularismo etnocéntrico
2. La Europa racista. También España
  - 2.1. ¿Vuelven los viejos demonios europeos?
  - 2.2. España ¿racista?
3. La Europa solidaria. También España
  - 3.1. Europa, firme contra el racismo
  - 3.2. La España de la solidaridad y tolerancia

## ***Segunda Parte: Claves para el análisis***

4. Orientaciones teóricas: no simplificar el análisis
5. La inmigración, ¿una amenaza o un enriquecimiento mutuo?
  - 5.1. ¿Menos racistas porque tenemos menos extranjeros?
  - 5.2. Nuestros «espaldas mojadas»: pateras y muerte
6. Raza y racismo: la ambigüedad de un término
  - 6.1. La dinámica del prejuicio y de la discriminación racial
  - 6.2. Las teorías del racismo .
7. Minorías étnicas y sociedad dominante
  - 7.1. Clase, raza, etnia y nacionalidad
  - 7.2. ¿Asimilación, integración o pluralismo cultural?
8. Textos escolares y actitudes de maestros y alumnos ante otros pueblos

## **Tercera parte; Orientaciones para la acción**

9. Trabajo, verdadera democracia y respeto a la diferencia

10. La escuela, agente privilegiado
    - 10.1. El Parlamento Europeo y la condena del racismo
    - 10.2. Textos escolares y educación para la tolerancia
    - 10.3. La sensibilización y formación del profesorado
    - 10.4. El maestro: el actor principal
- Conclusión ¿Es posible la utopía?

#### Bibliografía

### II. LENGUA Y LITERATURA PARA LA TOLERANCIA, *Rafael Fernández Hernández*

1. Relaciones entre clase social y educación
2. La palabra escrita: censuras y condenas
3. La cultura de la tolerancia
4. La Lengua y la Literatura españolas
5. La diversidad de lenguas, hoy
6. Hacia la tolerancia

#### Bibliografía

### III. HISTORIA: SOCIEDADES HISTÓRICAS Y CAMBIO EN EL TIEMPO, *Antonio-Gabriel Rosón Alonso*

1. El problema de la Historia
  - 1.1. Ortega y Zubiri: para comprender lo humano hay que contar una historia
2. El largo camino de la Historiografía
  - 2.1. Ranke: No juzgar el pasado, sino reconstruirlo
  - 2.2. Hijos del tiempo, a pesar de todo
  - 2.3. Hegel: La Historia Universal como progreso en la conciencia de la libertad
  - 2.4. Karl Marx; La historia al servicio de la revolución proletaria
  - 2.5. La historia que soñaba ser ciencia
  - 2.6. Los herederos, o la dialéctica de la vida y los documentos
  - 2.7. Los Annales, o la historia sumergida en todo lo humano y con las ventanas abiertas a las ciencias sociales
  - 2.8. El historiador posmoderno en un mundo vacío de significados: la radical historización de la historia

2.9 Y sin embargo, es posible la apuesta

### 3. Ejemplo práctico: Pensar Europa

3.1. Europa antes de Europa

3.2. La Europa medieval

3.3. Un intento de comprensión e interpretación de la Europa moderna