

# «NOSOTROS» Y «LOS OTROS» EN EL DISCURSO SOBRE EUROPA Y ASIA

UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE  
ESPAÑA Y JAPÓN

NAOMI SHINABE

---

TESI DOCTORAL UPF / 2013

DIRECTOR DE LA TESI:

Dr. Teun A. van Dijk

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge





## Agradecimientos

Son muchos los agradecimientos que debo. Durante el largo proceso de elaboración de este trabajo, ha habido tantas personas que han intervenido en mi vida y me han apoyado de una manera u otra que no puedo nombrar a todos ellos. Les quiero expresar mi más sincera gratitud a todos. A continuación mencionaré a algunos de ellos.

En primer lugar, un agradecimiento especial a mi director, Teun A. van Dijk, que me ha ofrecido un apoyo constante y me ha orientado con sus consejos precisos y detallados y con un gran rigor profesional, que me han hecho aprender mucho como investigadora. Pero, en especial, aprecio su calidad humana, su franqueza y sinceridad, las cuales me han dado fuerza y energía para seguir adelante en la realización de este trabajo.

También, me gustaría agradecer a los profesores de la Educación Secundaria Obligatoria que me han ayudado, como encuestados o entrevistados, o bien al permitirme realizar una observación de sus clases. Sus comentarios basados en sus vivencias directas en el aula han enriquecido, sin duda, este trabajo. Mis reconocimientos a la profesora María José González del Colegio San Viator, a la profesora Anna Gallet Puigcorbé, del IES Anna Gironella de Mundet, a la profesora M<sup>a</sup> Àngels Padilla Pérez, del Colegio La Salle Bonanova, a la profesora Ryoko Tokaji de *Matsuyama West Secondary School* y a los otros profesores, para los que no cuento con una autorización expresa para mencionar sus nombres.

Por último, pero no por ello en menor grado, mi gratitud sin límites para mis padres, por su amor y apoyo constante que me dedican desde un rincón de Asia, y para mi marido, que me ha ayudado y me ha animado durante este tiempo y que sobre todo ha vivido junto a mí todos los momentos buenos y los duros de la realización de este trabajo.



## **Resumen**

Los libros de texto transmiten de manera bastante uniforme un determinado conocimiento e ideología a una generación entera en un determinado ámbito territorial. Esta tesis pretende analizar, desde la perspectiva crítica, una parte de dicho conocimiento, representado en los libros de texto utilizados en la asignatura de Ciencias Sociales de la educación secundaria obligatoria en España y en Japón. En particular, se examinarán dos cuestiones principales: 1) cómo se representan Europa y Asia, y 2) cómo se construyen discursivamente las identidades de endogrupos en relación con las representaciones de Europa y de Asia. Para ello, se lleva a cabo un análisis del discurso, que se centra, sobre todo, en las estrategias semánticas según las cuales se categorizan y se comparan diferentes grupos sociales.

Los resultados del análisis sobre los libros de texto de España y Japón se contrastan y se muestra que existen importantes semejanzas en la manera de representar a Europa y a Asia en los libros de ambos países. Asimismo, se observa que el discurso se construye a favor de la autopresentación positiva del endogrupo nacional, situando al propio país, España o Japón, a una distancia apropiada con respecto a otros grupos sociales, incluidos Europa y Asia.

Palabras clave: libros de texto, análisis del discurso educativo, ideología, identidad, Ciencias Sociales

## **Abstract**

School textbooks pass on certain knowledge and ideology to a whole generation in a certain territory. This thesis explores part of the knowledge represented in textbooks used for the Social Science subject in compulsory secondary education in Spain and Japan. In particular, it studies, from a critical perspective, two basic questions: 1) how textbooks of both countries portray Europe and Asia, and 2) how own-group identities are discursively built with respect to Europe and Asia's portrayals. To this purpose, we develop a discourse analysis that focuses especially on semantic strategies that are employed to categorize and to compare different social groups.

The results from the analysis of Spanish and Japanese school textbooks are compared with each other and reveal that there are important similarities between textbooks of both countries in the way they portray Europe and Asia. Moreover, we find the discourse is built in order to obtain a positive self-representation of the national group, placing the own country, Spain or Japan, at a proper distance from other social groups, including Europe and Asia.

Keywords: school textbooks, educational discourse analysis, ideology, identity, Social Science



## **Prefacio: «Huelga a la japonesa»: ¿una verdad científica o una leyenda urbana?**

Vivir en un país extranjero a menudo hace reflexionar a uno sobre cierto tipo de conocimiento que se comparte en la sociedad de destino, ya que, para comprender plenamente el discurso en diferentes escenas de la vida social, no basta con conocer el idioma que se habla, sino que se precisa conocer algo más. Aquí me refiero al «discurso» con un sentido amplio de «uso lingüístico contextualizado», ya sea oral o escrito, que se sitúa en la vida social y que sirve a la vez de instrumento para crear la vida social (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 15). Asimismo, el discurso indica «acontecimiento comunicativo», que incluye diversas gamas de expresión lingüística y no lingüística, tales como la interacción conversacional, los textos escritos, los gestos asociados, el diseño de portada, la disposición tipográfica, las imágenes y cualquier otra dimensión o significación semiótica o multimedia (van Dijk, 2003b: 146). Comprender todas estas variedades de expresión a veces puede ser una tarea difícil para cualquier persona, pero a un foráneo le suele costar más.

Actualmente llevo más de diez años en España. Tras superar una primera etapa llena de obstáculos lingüísticos para aprender el castellano hasta alcanzar un nivel razonable para poder defenderme, empecé a ser consciente de que me faltaba algo para comprender los diferentes discursos con los que me topaba, fueran noticias en el periódico o en la televisión, fuera una conversación cotidiana con los amigos, fuera la gesticulación que hace la gente o fuera simplemente alguna señal que veía en la calle. Lo que me hacía falta para comprender esos mensajes eran ciertos conocimientos que la gente que ha vivido siempre en España compartía sin dificultades, pero un extranjero como yo, que venía de un país lejano, no. Obviamente, el conocimiento lingüístico del español también forma parte del conocimiento que se comparte en España, pero lo que precisaba era un conocimiento de carácter más bien social o cultural, que aún hoy me sigue pareciendo difícil de adquirir. Aunque cada miembro de una sociedad tenga diferentes memorias, conocimientos, actitudes, valores o creencias sobre diversos temas de la vida social y personal, también es cierto que comparten una parte importante de dichas ideas con otros miembros de la sociedad. Como pasaría a muchos extranjeros que residen en un país culturalmente lejano, este tema me ha intrigado siempre por estar en una sociedad en la que mis esquemas sociales fallan a menudo porque carezco del conocimiento socialmente compartido.

Entre esas experiencias que he tenido en relación con la carencia del conocimiento compartido, había una que tardé años en comprender, y se trataba precisamente de mi país, Japón. En mis primeros años en España, un día una persona española me preguntó: ¿en Japón trabajáis más cuando hacéis huelga? No sabía qué contestar porque francamente no entendí la pregunta. Pensé: si estás de huelga, ¿por qué tienes que trabajar? ¿No es una contradicción lógica a la propia definición del concepto «huelga»?

Cuando oí esta pregunta por primera vez, decidí ignorarla considerando que era uno de esos malentendidos extraños que una persona podía tener cuando se trataba de una cultura lejana. Pero luego vino otra persona haciéndome la misma pregunta, y después vino otra, y otra... Así, empecé a sospechar que el tema no era simplemente un malentendido de un individuo, sino que podía ser una idea compartida por más personas en España.

La cuestión me empezó a interesar e intenté averiguar qué quiere decir «trabajar más en huelga» porque también necesitaba una respuesta preparada por si venía otro español con la misma pregunta acerca de lo que hacemos en huelga en Japón. Al principio, pensé que a mí me faltaban conocimientos sobre las relaciones laborales de Japón e hice consultas a algunos profesores universitarios y mis amigos, que vivían en Japón. Pero ellos también reaccionaron de la misma manera que yo cuando me preguntaron por primera vez sobre esta cuestión. Después de un silencio, que indicaba una ligera sorpresa y confusión, unos dijeron que simplemente desconocían ese hecho y otros intentaron buscar alguna explicación. Por ejemplo, un profesor me dijo que la creencia de trabajar más en una huelga debía proceder del hecho de que los trabajadores que tienen un cierto rango en una empresa no puedan participar en una huelga porque ellos son responsables de cubrir los servicios mínimos y que esto debe haber sido interpretado de manera distorsionada en España creando una comprensión equivocada sobre la huelga que hacemos. No me pareció mal la explicación, pero a la vez era consciente de que algo encajaba mal entre lo que se entiende por «huelga» en Japón y lo que muchos españoles creían que hacíamos en Japón cuando estamos en huelga.

Unos años más tarde, finalmente descubrí (aunque ya no me acuerdo de cómo) que la idea de la huelga en Japón es una creencia ampliamente difundida en la sociedad española. Sin embargo, en Japón no hacen huelga de esa manera, es decir, si están de huelga, los japoneses sencillamente no trabajan al igual que lo que normalmente pasan en otras partes del mundo. Yo buscaba en Japón una respuesta para explicar una realidad que no existía allí, cuando, de hecho, tenía que buscarla en España, porque era sólo aquí donde existía esta realidad en forma del conocimiento que comparten los españoles. Pero mi mayor sorpresa fue cuando descubrí que este concepto incluso se utilizaba en los medios de comunicación y que formaba una expresión idiomática «huelga a la japonesa», como podemos observar en el siguiente fragmento del periódico:

### **Filósofos en huelga 'a la japonesa'**

Funcionarios de Justicia, trabajadores del transporte, de la sanidad... y ahora, los filósofos. Nueva huelga en Madrid de «un servicio público» a cargo, esta vez, de estudiantes y profesores de la Universidad Complutense y la Plataforma en Defensa de la Filosofía y la Educación Pública. Sus movilizaciones, no obstante, tienen un matiz: **se han declarado en huelga 'a la japonesa'**. En una fábrica esto significaría producir más de lo asumible para la empresa. En la Universidad «pensar nunca es un exceso». Pero lo hacen fuera de horas lectivas



o cuando está habitualmente cerrada la facultad. [...] (elmundo.es, 17/04/2008, en negrita en el original.)<sup>1</sup>

En este artículo periodístico, la idea sobre la «huelga ‘a la japonesa’» es un conocimiento presupuesto, que el periodista considera que sus lectores conocerían. Si alguien no conoce dicha idea, no sería capaz de comprender bien este fragmento de texto. Las comillas simples que resaltan «a la japonesa» manifiestan la complicidad del periodista hacia sus posibles lectores al recurrir al conocimiento compartido. Esto quiere decir que el periodista, aparte del conocimiento social sobre la huelga, tiene también el conocimiento sobre el conocimiento del que disponen sus lectores.

Como sugiere este extracto, «huelga ‘a la japonesa’» significa que los empleados japoneses trabajan a un ritmo superior a lo habitual cuando están en huelga para generar así un exceso de producción y causarle al propietario de la fábrica problemas de almacenamiento o de distribución en el mercado de dichos productos. La gracia de esta idea estaría en que los japoneses hagan justo lo contrario cuando el concepto de «huelga» implica no trabajar o trabajar menos. Esta noción aparentemente inocente, sin embargo, puede contener una peculiar manera de entender a los japoneses. Para que la idea de «huelga a la japonesa» tuviera una aceptación tan amplia en España, nos parece razonable suponer que previamente existiera el estereotipo de que los japoneses trabajaban mucho o demasiado, ya que sin ese estereotipo costaría creer que la gente trabajara más cuando estaba en legítimo derecho a descansar o sabotear. Aquí, trabajar mucho no se considera una valoración positiva o elogio hacia los japoneses, sino que se ridiculiza hacer algo tonto que *nosotros* jamás haríamos en España. Por tanto, para entender la gracia e impacto que tiene esta noción, uno tiene que tener un esquema mental que hace distinción entre *nosotros* los españoles y *los otros* los japoneses y la balanza de valoración favorece, sin duda, a *nosotros*. La forma de comprender quiénes somos *nosotros* y quiénes son *los otros* también forman parte del conocimiento que compartimos con otros miembros de la sociedad y se expresa a menudo a través del discurso, como podemos ver en este ejemplo.

Según van Dijk (2004), las noticias, al igual que los discursos en general, no son completas en el sentido de que los lectores puede llenar los detalles necesarios con la ayuda de su conocimiento general. El conocimiento del mundo, al ser típicamente compartido en la sociedad, caracteriza grupos o comunidades más que individuos. La noción de «huelga ‘a la japonesa’», que se presupone en este artículo, constituiría lo que este autor denomina «conocimiento cultural» (*cultural knowledge*) o «*common ground*», que se comparte entre la mayoría o todos los miembros competentes de una cultura entera, excepto los niños y foráneos, que todavía tienen la necesidad de aprender dicho conocimiento. El conocimiento cultural, se difunde tan ampliamente que puede formar lo que se considera el «sentido común», que, por lo general, se presupone y se activa en el discurso público. La forma por la que los miembros de una cultura adquieren este conocimiento es a través de discursos de socialización que se dan lugar en familia o en la escuela, y también es grande el papel que desempeñan los medios de comunicación.

---

<sup>1</sup> <http://www.elmundo.es/elmundo/2008/04/17/madrid/1208436610.html>, fecha de consulta: 4 de agosto de 2011.

Hoy en día, incluso Wikipedia tiene una entrada con la palabra clave «huelga a la japonesa», pero indica que se trata simplemente de «una leyenda urbana».<sup>2</sup> No se sabe cuánta gente aún considera esta leyenda como una historia verdadera, pero nos parece interesante que esta historia se haya difundido como algo creíble ampliamente entre la población española hasta generar la expresión idiomática «huelga a la japonesa». Tampoco sabemos cómo esta leyenda urbana consiguió extenderse tanto entre la población española, pero al parecer en algún momento de la historia reciente de España algunos élites o especialistas asumieron esta idea como un hecho real y articularon su discurso con esta convicción, de modo que se reforzara la certeza de dicha idea, como podemos ver en el siguiente fragmento de un libro de texto. Este fragmento está extraído de una sección titulada «un país asiático desarrollado: Japón» de un libro de texto de Sociedad para el séptimo curso de la educación obligatoria que se utilizaba en la Comunidad Valenciana a finales de los 80.

Las huelgas tienen en Japón una repercusión mínima y en numerosas ocasiones los trabajadores producen a un ritmo superior al habitual, con lo que pueden crear a la empresa curiosos problemas, como el agotamiento de las reservas de materias primas e incluso problemas de almacenamiento de los productos terminados. (Sociedad 7: Educación General Básica, pp. 67)<sup>3</sup>

La descripción que esta cita ofrece sobre las huelgas en Japón coincide con el significado que solemos dar a la expresión «huelga a la japonesa». Acabamos de mencionar que esta idea sobre las huelgas en Japón es nada más ni nada ni menos que una leyenda urbana, pero si vemos en un libro de texto una referencia como la que hemos citado arriba, ¿quién podría dudar su veracidad? Tendemos a dar por sentado que lo que aparece en un libro de texto es una verdad científica, ya que en nuestra sociedad compartimos la idea de que los libros de texto participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero (Apple, 1993). Si leyésemos una información en una revista del corazón, tal vez seríamos más cautos para creérmola y aceptarla, pero si nos topáramos con la misma información en un libro de texto no pondríamos un listón tan alto (o no pondríamos ninguno) para asumirla como un conocimiento fiable. Esta legitimidad de la que gozan los libros de texto en nuestra sociedad es precisamente una de las principales razones que nos motivan a estudiar el discurso educativo en los manuales escolares. Aunque en nuestra sociedad hay diferentes tipos de discurso que contribuyen a la creación del sistema de creencias compartido socialmente, no todos tienen un carácter tan marcadamente oficial. Al mismo tiempo, los libros de texto son una de las pocas lecturas que debemos hacer de carácter obligatorio, y además están destinados uniformemente a grupos de una generación entera. Por estas razones, podemos considerar que el discurso en los manuales escolares constituye uno de los géneros discursivos que más destacan por su gran influencia social y por tanto merece la pena estudiarlos a fondo.

En nuestro trabajo, pretendemos a llevar a cabo un análisis del discurso de los libros de texto de Ciencias Sociales publicados en España y en Japón, puesto que se trata de uno

---

<sup>2</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Huelga\\_a\\_la\\_japonesa](http://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_a_la_japonesa), fecha de consulta: 18 de enero de 2010.

<sup>3</sup> Tejada Manuel y otros (1987), Sociedad 7: Educación General Básica con el desarrollo de los contenidos específicos de la comunidad valenciana, Barcelona, Santillana.

de los géneros discursivos que más relevancia tienen en la construcción del conocimiento cultural compartido en los respectivos países.



# Índice

	Pág.
Resumen.....	v
Prefacio: «Huelga a la japonesa»: ¿una verdad científica o una leyenda urbana?.....	vii
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
<b>1 Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Objetivo del estudio.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Descripción general del estudio.....</b>	<b>4</b>
1.2.1 Corpus de análisis.....	4
1.2.2 Diseño del estudio.....	6
<b>1.3 Estructura de la tesis.....</b>	<b>12</b>
<b>2 Contexto sociopolítico e histórico.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Noción de «contexto».....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Identidades nacionales.....</b>	<b>19</b>
2.2.1 Nacionalismo.....	19
2.2.2 Naturaleza de las comunidades imaginadas.....	20
2.2.3 Identidades a diferentes escalas en el contexto actual.....	22
<b>2.3 Acerca de los conceptos «Europa» y «Asia».....</b>	<b>25</b>
2.3.1 Identidad española: España en Europa.....	28
2.3.2 Identidad japonesa: Japón entre Europa y Asia.....	31
2.3.3 Operaciones discursivas y cognitivas en la construcción de las identidades española y japonesa.....	38
<b>3 Marco Teórico.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Análisis crítico del discurso (ACD).....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Discurso, sociedad y cognición.....</b>	<b>44</b>
3.2.1 Conocimiento compartido.....	44
<b>3.3 Ideología.....</b>	<b>46</b>
3.3.1 Definición y su importancia social.....	46
3.3.2 Ideología en los libros de texto.....	49
3.3.3 Representación de los grupos sociales: ¿Cómo categorizamos «nosotros» y «los otros»?.....	53
3.3.3.1 Nuestra manera de categorizar el mundo: desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva.....	55
3.3.3.2 Categorización de «nosotros» y de «los otros»: desde la perspectiva de la Psicología Social.....	64
<b>3.4 Libros de texto como un género: características discursivas pedagógicamente marcadas.....</b>	<b>71</b>
3.4.1 Supuesto perfil de los lectores.....	72
3.4.2 Selección de información.....	74
3.4.3 Organización textual.....	77
3.4.4 Aspectos semióticos.....	79
<b>3.5 ¿Cómo construimos discursivamente «nosotros» y «los otros» en los libros de texto?.....</b>	<b>83</b>
3.5.1 Etnocentrismo occidental y la noción del evolucionismo lineal.....	83
3.5.2 La representación de las unidades estatales.....	89
3.5.2.1 Metonimia y estereotipos.....	92
3.5.2.2 Expresión metafórica de los países: personificación y el evolucionismo lineal.....	93
3.5.2.3 Topoi.....	97

3.5.3 Estrategias discursivas frecuentemente empleadas para representar endogrupo y exogrupos.....	98
3.5.3.1 Estrategia general: auto-presentación positiva.....	99
3.5.3.2 Expresiones etnocéntricas: directa o encubierta.....	100
3.5.3.3 Temas.....	102
3.5.3.4 Lexicalización: ¿cómo nombramos a los diferentes grupos sociales?.....	103
3.5.3.5 Uso de los pronombres, especialmente «nosotros».....	104
3.5.3.6 Descripción de los actores y de sus acciones en términos comparativos.....	111
<b>3.6 Contexto social e institucional.....</b>	<b>113</b>
3.6.1 Contexto relacionado con el libro de texto.....	113
3.6.1.1 «Contexto» en una situación comunicativa.....	113
3.6.1.2 Situaciones que configuran el contexto educativo de España y de Japón.....	114
3.6.2 Sistemas educativos español y japonés.....	115
3.6.2.1 Sistema educativo español.....	115
3.6.2.2 Sistema educativo japonés.....	121
3.6.3 Control de la publicación y el mercado de los libros de texto.....	127
3.6.3.1 Situación en España.....	128
3.6.3.2 Situación en Japón.....	134
3.6.4 Currículo.....	145
3.6.5 Discursos en el contexto educativo.....	150
3.6.5.1 Posición de los libros de texto en la didáctica.....	151
3.6.5.2 Utilización de los libros de texto en el aula.....	153
3.6.5.3 Algunos ejemplos concretos en España y en Japón.....	155

## SEGUNDA PARTE: ESTUDIO

<b>4 Planteamientos del estudio.....</b>	<b>181</b>
<b>4.1 Justificación del corpus.....</b>	<b>182</b>
<b>4.2 Diseño del análisis preliminar.....</b>	<b>190</b>
4.2.1 Análisis de la macroestructura.....	190
4.2.2 Análisis de características lingüísticas y semióticas.....	192
4.2.3 Análisis del pronombre «nosotros».....	193
4.2.4 Análisis de la definición de los límites de Europa y de Asia.....	197
<b>4.3 Diseño del análisis cuantitativo.....</b>	<b>198</b>
4.3.1 Objetivos generales del análisis cuantitativo.....	198
4.3.2 Procedimientos seguidos para la realización de los cuatro análisis.....	201
4.3.2.1 Procedimientos seguidos en el análisis i).....	201
4.3.2.2 Procedimientos seguidos en el análisis ii).....	204
4.3.2.3 Procedimientos seguidos en el análisis iii).....	207
4.3.2.4 Procedimientos seguidos en el análisis iv).....	211
<b>4.4 Diseño del análisis cualitativo de ejemplos concretos.....</b>	<b>214</b>
<b>5 Resultados de los análisis.....</b>	<b>216</b>
<b>5.1 Análisis preliminar: características generales de los libros de texto analizados..</b>	<b>216</b>
5.1.1 Estructura macroestructural de los libros de texto.....	216
5.1.1.1 Macroestructura de los libros de texto de España.....	216
5.1.1.2 Macroestructura de los libros de texto de Japón.....	220
5.1.2 Características lingüísticas y semióticas.....	226
5.1.3 En relación con la identidad nacional: ¿quiénes somos nosotros en los libros de texto?.....	235
5.1.4 Definición de “Europa” y “Asia” en los libros de texto: ¿cuáles son sus límites geográficos?.....	250
5.1.4.1 El mundo dividido en grandes bloques.....	250
5.1.4.2 Definiciones geográficas de Europa y de Asia y algunas ambigüedades.....	251

5.1.5 Síntesis de los resultados obtenidos y aspectos a tener en cuenta en los posteriores análisis .....	255
<b>5.2 Análisis cuantitativo .....</b>	<b>257</b>
5.2.1 Referencias de los términos «Europa» y «Asia» .....	258
5.2.2 ¿Qué características se atribuyen a Europa y Asia? .....	275
5.2.2.1 La imagen positiva de Europa.....	276
5.2.2.2 La representación de Asia en los manuales analizados .....	301
5.2.3 ¿Qué zonas o países aparecen como miembros representativos? .....	316
5.2.3.1 Representación de Europa a partir de ejemplos positivos .....	318
5.2.3.2 Representación de Asia a partir de algunos países .....	334
5.2.4 ¿Qué posición ocupan Europa y Asia en el mundo en relación con <i>los otros</i> ? .....	351
5.2.4.1 Agrupación de Europa con otras regiones del mundo en el contexto mundial.....	352
5.2.4.2 Agrupación de Asia con otras regiones del mundo en el contexto mundial.....	373
5.2.5 Síntesis y discusión de los resultados obtenidos en los análisis cuantitativos.....	384
<b>5.3 Análisis cualitativo de algunos ejemplos concretos .....</b>	<b>389</b>
5.3.1 Objetivos del análisis y procedimientos seguidos .....	389
5.3.2 Análisis cualitativo de Anaya 3º .....	392
5.3.2.1 Análisis de la semántica global.....	392
5.3.2.2 Análisis de la semántica local.....	398
5.3.3 Análisis cualitativo de Tokyo-civ .....	417
5.3.3.1 Análisis de la semántica global.....	417
5.3.3.2 Análisis de la semántica local.....	423
<b>6 Conclusiones.....</b>	<b>447</b>
6.1 Imágenes de Europa y de Asia (respuesta a la primera pregunta) .....	447
6.2 Representaciones del endogrupo nacional en los manuales de España y Japón..	450
6.3 Currículum oculto.....	459
6.4 Limitaciones de este estudio y futuras líneas de trabajo.....	462
<b>Anexo I. Cuestionario para entrevistas a los profesores de Ciencias Sociales .</b>	<b>465</b>
<b>Anexo II. Dos encuestas respondidas de forma escrita .....</b>	<b>467</b>
<b>Anexo III. Resumen de las entrevistas a las profesoras de CC.SS. de ESO ....</b>	<b>471</b>
<b>Anexo IV. Tablas de análisis.....</b>	<b>499</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>508</b>

# PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## 1 Introducción

### 1.1 Objetivo del estudio

En nuestra sociedad, hay una inmensa cantidad de textos escritos, tales como libros, periódicos, revistas, que están al alcance de muchos lectores y existen también otras muchas fuentes discursivas de carácter auditivo, audiovisual, etc. Así vivimos realmente rodeados de un caudal de diferentes clases del discurso, pero, entre ellas podemos destacar la particularidad del libro de texto como un género discursivo, especialmente, por su gran difusión, por su obligatoriedad de utilización y por su prestigio y legitimidad respaldados por las autoridades políticas y educativas.<sup>4</sup> Es decir, el libro de texto es un género discursivo especial leído por una generación entera, de manera obligatoria que representa un discurso oficial de un Estado, características que no comparte habitualmente la mayoría de los textos que se encuentran en nuestras sociedades.

Si, como afirma Klein (1985: 1), todos los libros expresan las visiones de un individuo o grupo de individuos que los crea, el hecho mismo de que muchas personas lean obligatoriamente un libro determinado nos implica su influencia e importancia social en cuanto a la construcción del conocimiento y de ideología compartidos socialmente. Especialmente, en lo que se refiere a los libros de texto de Ciencias Sociales, esta asignatura posee una gran potencial para formar la conciencia de generaciones enteras al aportar un conjunto de conceptos compartidos y una comprensión del pasado que pueden, a su vez, formar la base de ideas colectivamente asentadas sobre la sociedad y política del presente (Mesa Peinado, 1990: 16).

En este sentido, nuestro interés más general y básica a la hora de estudiar los libros de texto reside en conocer de qué manera los libros de texto representan nuestras sociedades y el mundo en el que vivimos. Si los jóvenes españoles y los japoneses aprenden Ciencias Sociales con libros de texto diferente, ¿comprenderían de formas distintas las situaciones política, económicas y sociales en el contexto actual? Si ellos

---

<sup>4</sup> Tanto en las aulas españolas como las japonesas, suelen utilizarse diversos materiales didácticos, entre los cuáles este trabajo estudiará aquellos que están editados siguiendo el currículo oficial y que tienen un papel central en la enseñanza. Aunque posteriormente trataremos de precisar mejor las características de dichos materiales en el apartado 3.6.5.1, por ahora con los términos «libros de texto» o «manuales escolares», hacemos referencia a los materiales que en España habitualmente se denominan con estos términos y en Japón, con la palabra «*kyookasho*».



coinciden en el futuro en una reunión política o diplomática o en una organización internacional o en una compañía multinacional, ¿se comunican o se entienden bien cuando hablan de diversos temas sociales o tendrían problemas de comunicación intercultural? Aunque estas últimas cuestiones no es algo que se pueda examinar directamente en nuestro estudio basado en el análisis del discurso, es un tema que reside en el fondo de nuestra curiosidad.

Al mismo tiempo, el que el libro de texto se edite, se circule y se utiliza en un determinado territorio político y administrativo puede conllevar influencias en cuanto a la formación de identidades estatales. Los libros de texto de España presuponen como lectores los jóvenes que estudian en España, mientras que los libros japoneses están orientados hacia los lectores japoneses. Esto probablemente repercuta en la construcción de las «comunidades imaginadas» (Anderson, 1993) representadas en términos de «*nosotros los españoles*» o «*nosotros los japoneses*». Junto con los puntos de vista oficiales que representan los libros de texto de los respectivos países, el tema de estudio en nuestro trabajo gira también entorno a estas cuestiones identitarias, especialmente las identidades estatales que se pueden construir y compartir mediante la utilización de los libros de texto de Ciencias Sociales.

En esta tesis, el tema que concretamente pretendemos analizar es cómo los libros de texto de Ciencias Sociales de ambos países representan «Europa» y «Asia» en relación con *nuestras* identidades basadas en los territorios tanto nacionales como supranacionales, es decir, las identidades expresadas en términos de «*nosotros los españoles*» o «*nosotros los japoneses*», o bien de «*nosotros los europeos*» o «*nosotros los asiáticos*». Ambas palabras «Europa» y «Asia» señalan un ámbito geográficamente marcado, pero cuando se utilizan estos términos en diferentes discursos, su referencia no se limita solamente a los límites físicos, sino también pueden implicar ámbitos políticos-sociales o grupos de personas que se asocian con estas regiones, puesto que estas dos categorías conllevan unos valores e ideología históricamente contruidos.

En los libros de Geografía que analizamos en el presente estudio, «Europa» y «Asia» constituyen temas que aparecen con frecuencia, y queremos analizar cómo los manuales escolares españoles y japoneses tratan de estas dos categorías. Concretamente, nuestro estudio pretende examinar dos cuestiones principales:

1. ¿Cómo se representa a Europa y a Asia en los libros de texto de España y de Japón?
2. ¿En dichas representaciones, cómo se manifiestan identidades de endogrupo, sean identidades nacionales basadas en las categorías «España» y «Japón», sean identidades supranacionales formadas en términos de «Europa» y «Asia»?

El presente trabajo es un estudio comparativo que contrasta los libros de texto de Ciencias Sociales de España y de Japón. En el ámbito del análisis del discurso, hay escasos estudios que contrasten libros de texto de países diferentes, especialmente los libros de dos países geográfica y socioculturalmente tan distantes como España y Japón, por lo que el presente trabajo aspira a suplir esta carencia y a comprender qué

diferencias o similitudes se perciben, en cuanto a las representaciones de nuestro mundo, entre los libros de texto de los respectivos países.

Uno de los motivos principales por el que hemos planteado este estudio de manera comparativa reside en que queríamos contrastar dos ópticas distintas: la de un país que se sitúa en el oeste de Europa y la de otro que está en el este de Asia, ya que esto nos facilitaría relativizar nuestra manera de aproximarnos al tema. Es decir, cuando los esquemas de conocimiento son compartidos por la mayoría de los miembros de la sociedad, a menudo es muy difícil tomar conciencia del relativismo de la interpretación porque dichos esquemas pasan a ser considerados como «normales», «lógicos» y «de sentido común» (Gil Saura, 1993). Si es así, un enfoque comparativo, que contrasta perspectivas distintas, una geográficamente europea y otra geográficamente asiática, nos ayudaría a flexibilizar nuestra mirada sobre los mismos conceptos, Europa y Asia, y nos permitiría una reflexión más profunda en las cuestiones tratadas. Esta aproximación también concuerda con la postura crítica que queremos adoptar a lo largo del presente trabajo.

No obstante, merece la pena mencionar que no pretendemos tomar como premisa que los libros de texto de España reflejen la perspectiva europea y los de Japón representen la perspectiva de Asia, aunque desde el punto de vista geográfico, España se clasifica dentro de Europa y Japón, dentro de Asia. Las palabras «Asia» y «Europa» en muchas ocasiones no sólo se utilizan como conceptos geográficos, sino que pueden considerarse como conceptos ideológicos que cuentan con ciertos valores o cargas. Es decir, cuando hablamos de las regiones «Europa» y «Asia», les atribuimos ciertas características e imágenes tanto positivas como negativas, e igualmente la identificación de personas como «europeos» o «asiáticos» puede conllevar también ciertos valores socioculturalmente determinados.

Por esta razón, en lo que se refiere a las cuestiones identitarias, la representación de «Europa» y «Asia» no es un tema tan sencilla como lo que aparenta a la primera vista. El hecho de que España o Japón se sitúe geográficamente en Europa o en Asia no implica automáticamente que se forme una identidad europea o asiática. En este sentido, a diferencia de los conceptos «España» y «Japón», que probablemente en los textos de los respectivos países están descritos como *nuestro* grupo, «Europa» y «Asia» constituyen dos categorías con más ambigüedad identitaria, cuya representación dependerían de las ideologías atribuidas por parte de los manuales analizados.

Aunque existan diversas maneras de estudiar y analizar los libros de texto, en nuestro trabajo hemos optado por llevar a cabo un análisis del discurso, puesto que confiamos en que esta aproximación nos permite examinar las dos cuestiones principales de este estudio. Lo que pretendemos es conocer la ideología subyacente de los libros de texto, mediante un análisis del discurso sistemático. Es decir, más allá de las descripciones del contenido observable a la primera vista en la lectura de los manuales escolares, pretendemos llevar a cabo un análisis más detallado de diferentes niveles del tejido discursivo, prestando atención no sólo a lo que dicen los libros de texto sobre «Europa» y «Asia», sino también cómo los manuales hablan del tema a través del empleo de diferentes recursos lingüísticos.

## 1.2 Descripción general del estudio

### 1.2.1 Corpus de análisis

Tanto en España como en Japón, hasta la primera mitad de la enseñanza secundaria es de carácter obligatorio para todos los jóvenes con edades correspondientes.<sup>5</sup> Los manuales escolares que analizamos en este trabajo son los que se utilizan en la educación secundaria obligatoria de ambos países. Hemos optado por los libros de texto de esta etapa educativa como nuestro corpus de análisis por dos motivos principales. En primer lugar, la educación secundaria obligatoria se caracteriza por su mayor uniformidad en cuanto a la transmisión del conocimiento, ya que se enseña un contenido bastante homogéneo a casi una generación entera, hecho que después de esta etapa educativa difícilmente se repite, al menos en un contexto institucionalizado de carácter oficial.

En segundo lugar, por ser la última etapa de enseñanza obligatoria, para los que finalizan sus estudios en este nivel, lo que aprenden en clase constituye el último conocimiento adquirido en la enseñanza formal, mientras que, para los que siguen estudiando hasta la educación superior, se transforma en un conocimiento base, sobre el que posteriormente los estudiantes construirán su comprensión más amplia y profunda sobre los diferentes temas sociales. En ambos casos, por supuesto que no podemos considerar que el conocimiento estudiado en clase se cristalice en la memoria de los estudiantes sin que sufra cambios algunos en su vida posterior, porque ellos irán transformando sus conocimientos según sus nuevas experiencias a lo largo del tiempo. Pero aún así no sería nada atrevido suponer la gran influencia social que tiene lo que se enseña en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria, que prepara a los estudiantes para que tengan una base del esquema social, que ofrece una determinada manera de entender el mundo que les rodea. Esta supuesta repercusión social es precisamente el motivo por el que hemos elegido los libros de texto de la educación secundaria como nuestro corpus de análisis.

Dentro de la asignatura de Ciencias Sociales, nuestro análisis se centra principalmente en las páginas dedicadas a Geografía. Como nos interesa especialmente la construcción de las representaciones mentales sobre el mundo actual, hemos descartado las secciones de Historia de nuestro análisis. Asimismo, consideramos apropiados los libros de texto de Geografía para analizar el tema del presente trabajo, puesto que Geografía es la asignatura que trata más de temas relacionados con «Europa» y «Asia» y también en sus manuales aparecen diferentes grupos sociales. Por tanto, los hemos considerado los manuales de Geografía como una materia adecuada para estudiar el tema sobre las representaciones de Europa y Asia en relación con las identidades nacionales de España y de Japón.

Comparados con los libros de texto de Historia, en general, los de Geografía son menos estudiados. Es probablemente porque Historia es una disciplina que levanta más

---

<sup>5</sup> La educación secundaria obligatoria en España tiene una duración de cuatro años, que comprende las edades entre los 12 y los 16 años, mientras que en Japón la misma etapa educativa dura tres años y la edad correspondiente es de los 12 a los 15.

polémica no sólo por parte de los académicos, sino también por otros ámbitos sociales como la política, la diplomacia y los medios de comunicación. Pero esto no querrá decir que Geografía sea menos ideológica, sino que los libros de texto de esta disciplina también reflejan valores, creencias y opiniones que nos orienten a comprender el mundo de una manera determinada

Nuestro corpus de análisis consiste, en total, de quince manuales, nueve libros españoles y seis libros japoneses. Con respecto a los libros de texto de Japón, además de tres manuales de Geografía, hemos incluido en el análisis tres libros de texto de Educación Cívica, puesto que el contenido tratado en los manuales de esta última asignatura coincide en parte con los temas tratados en los manuales españoles dentro del tema de Geografía. Estos seis libros de texto que hemos analizado están editados por los tres primeros editoriales con más tirada en Geografía y en Educación Cívica, respectivamente, y su cuota de mercado alcanza en suma a más de un 80 por ciento, hecho que implica una importante representatividad de nuestro corpus en el contexto educativo en Japón.

Por su parte, en cuanto a los libros de texto españoles, hemos escogido los primeros tres tomos de los cuatro libros de texto de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que corresponden a cada año académico y hemos analizado las páginas dedicadas a Geografía de estos manuales. Los manuales para el cuarto curso es descartado de nuestro análisis porque se dedican exclusivamente a Historia. Como en España para cada comunidad autónoma se publica una versión específica de los manuales y no hay datos disponibles sobre la tirada nacional de los manuales de cada editorial en general, hemos optado por los manuales publicados en castellano de tres editoriales ampliamente reconocidas, que elaboran manuales a escala nacional, para asegurar la representatividad de nuestro corpus. Merece la pena mencionar que, aunque las editoriales publiquen una versión específica de libros de texto para cada comunidad autónoma, esto no quiere decir que las versiones de una comunidad a otra se defieran mucho en cuanto a su contenido. Por lo general, las editoriales educativas publican los manuales con el mismo título para diferentes comunidades de habla castellana ajustando sólo ligeramente su contenido en algunos temas concretos para hacer una versión regional. Por tanto, es de esperar que haya una mayor homogeneidad en los manuales utilizados en muchas comunidades autónomas. Atendiendo estas circunstancias, hemos escogido nueve libros de texto hechos para la Comunidad de Madrid.

Tanto los manuales españoles como los japoneses son versiones vigentes para el curso académico 2008-2009.<sup>6</sup> En ambos países, si no hay circunstancias excepcionales como una modificación general del programa oficial, los libros de texto de educación secundaria obligatoria se revisan con profundidad cada cuatro años. Esto significa que al menos durante este período el mismo contenido de los manuales, salvo pequeñas actualizaciones de información, es compartido entre una determinada generación en España y en Japón respectivamente. Pero la posible influencia de los determinados libros de texto no se limita a estos cuatro años que dura la vigencia legal. Si tomamos en consideración que cada uno de los lectores de los manuales puede conservar e ir

---

<sup>6</sup> Los cursos académicos en España comienzan en septiembre, mientras que en Japón el período estipulado para un curso académico es de abril a marzo.

modificando, en las etapas posteriores de su vida, el conocimiento adquirido mediante estos manuales, los libros de texto de una determinada época pueden representar una relevancia social a largo plazo, más allá del período de vigencia estipulado por la ley.

## 1.2.2 Diseño del estudio

Como ya hemos mencionado al comienzo de esta introducción, el objetivo de esta tesis es analizar dos cuestiones principales. La primera cuestión es relativa a la representación de Europa y Asia. Esto es, ¿cómo se representa a Europa y a Asia en los libros de texto de España y de Japón? La segunda cuestión es un desarrollo de la primera y trata de la manifestación de *nuestras* identidades en dicha representación de Europa y Asia. Concretamente, la pregunta que formulamos es: ¿cómo se manifiestan identidades de endogrupo en relación con la representación de Europa y de Asia? En esta interrogativa, con «identidades de endogrupo», nos referimos principalmente a las identidades nacionales basadas en las categorías «España» y «Japón», pero tampoco descartamos tratar de las identidades formuladas a partir de otros grupos, incluidos «Europa» y «Asia». A partir de estas dos cuestiones principales, hemos diseñado nuestro estudio y hemos detallado el procedimiento y métodos de análisis.

Dado que este trabajo está planteado como un estudio comparativo, primeramente, debemos precisar qué es lo que exactamente pretendemos poner en el horizonte de comparación. Son cuatro los aspectos que se analizan y se contrastan en nuestro estudio, ya que se examinarán, por una parte, cómo los libros de España presentan a dos regiones, que son Europa y Asia, y por otra, cómo los manuales japoneses describen a las mismas áreas. Por tanto, de aquí surgen cuatro observaciones, como señalamos en el siguiente esquema.

**Tabla 1: cuatro resultados que se contrastan en este estudio**

	<b>Discurso sobre Europa</b>	<b>Discurso sobre Asia</b>
<b>En manuales españoles</b>	Resultado del análisis (X1)	Resultado del análisis (Y1)
<b>En manuales japoneses</b>	Resultado del análisis (X2)	Resultado del análisis (Y2)

En nuestro análisis se extraerán resultados X1, X2, Y1 y Y2, que después se contrastarán y se integrarán para llegar a unas conclusiones más globales. Lo que representan estos cuatro resultados se sintetiza de la siguiente manera:

- 1) X1 y X2: imágenes de Europa construidas desde las dos perspectivas diferentes, la española y la japonesa

- 2) Y1 e Y2: imágenes de Asia construidas desde las dos perspectivas diferentes, la española y la japonesa
- 3) X1 e Y2: imágenes de Europa o Asia, construidas desde la perspectiva de un país que se sitúa geográficamente dentro de las respectivas regiones supraestatales
- 4) X2 e Y1: imágenes de Europa o Asia, construidas desde la perspectiva de un país que se sitúa geográficamente fuera de las respectivas regiones supraestatales

Por su parte, con el fin de responder a las dos cuestiones principales formadas en este estudio, hemos planteado tres tipos de análisis: análisis preliminar, análisis cuantitativo y análisis cualitativo. Hemos diseñado estos tres tipos de análisis de forma progresiva de manera que los resultados del análisis anterior sirva de base para comprender los análisis posteriores y que nuestro entendimiento sobre el tema del estudio se profundice a medida que se avance el proceso de los análisis.

El análisis preliminar tiene como objetivo señalar algunos aspectos básicos y generales de nuestro corpus de estudio, puesto que consideramos necesario tenerlos en cuenta antes de entrar en los posteriores análisis de las cuestiones más específicas sobre el tema del presente trabajo. Lo que examinaremos en esta parte es, por un lado, características discursivas de los libros de texto, en particular, temas principales que recogen los libros de texto y su organización a nivel de macroestructura y algunas de las características lingüísticas y semióticas destacadas. Por otro lado, trataremos de dos cuestiones que tienen mucho que ver con el tema del estudio con el fin de prepararnos el terreno para el análisis posterior. Estas cuestiones están asociadas con las identidades manifestadas en los libros de texto y con la definición hecha de las dos regiones Europa y Asia desde el punto de vista geográfico. Es decir, primero, identificaremos quiénes están considerados el endogrupo en los libros de texto, especialmente a través del análisis del uso del pronombre «nosotros», y, segundo, determinaremos cómo los manuales definen de manera explícita los límites geográficos de Europa y de Asia, principalmente en los capítulos que dedican a la geografía física.

Una vez realizada el análisis preliminar, teniendo en cuenta sus resultados, comenzamos con el análisis cuantitativo que constituye la parte central de nuestro trabajo. A la hora de plantear este estudio contemplábamos dos posibles aproximaciones sustancialmente diferentes para analizar la representación de las regiones Europa y Asia. La primera posibilidad fue centrarnos en algunos capítulos o temas concretos de los libros de texto y analizarlos con mucho detalle teniendo en cuenta varias categorías a diferentes niveles textuales, es decir, desde el nivel micro hasta el nivel macro de la estructura discursiva. Este enfoque nos permitiría realizar unas observaciones con cierta profundidad del tejido textual íntegro. En cambio, la segunda opción fue centrarnos en algunos elementos concretos que aparecen repetidamente a lo largo de nuestro corpus y desarrollar nuestro análisis con el objetivo de llegar a conocer tendencias generales que representan los libros de texto sobre las cuestiones principales planteadas para el presente trabajo. Esta segunda aproximación es la que hemos adoptado finalmente y hemos optado por tomar los términos «Europa» y «Asia» como unidades de análisis, puesto que, como estos términos aparecen en muchas páginas de nuestro corpus con relación a varios temas diferentes, analizar el uso de cada aparición de dichos términos

nos facilitaba ver tendencias generales de cada uno de los volúmenes analizados y perspectivas generales que representan los manuales de cada uno de los países España y de Japón. Por consiguiente, lo que pretendemos con este análisis cuantitativo consiste en realizar un recorrido general sobre las cuestiones planteadas en un corpus tan amplio como el nuestro, aunque esto no descarta que en momentos puntuales del proceso de análisis nos detengamos en algunos fragmentos del texto en concreto y examinarlos con más detalle de forma cualitativa.

Al llevar a cabo este análisis cuantitativo sobre el uso de los términos de «Europa» y de «Asia», también teníamos un abanico de posibilidades de diferentes aspectos que analizar. Por ejemplo, se pueden analizar la frecuencia de su aparición, referencias de estos términos, cargas semánticas atribuidas, nivel de detalle adoptado en la descripción de estas áreas, el uso de metáforas para representar estas regiones como actores sociales, etc. Así, según el énfasis que se de en el análisis, se pueden observar cuestiones diferentes. Por consiguiente, con el fin de decidir en qué aspectos nos centramos en el análisis, primeramente hemos detallado más las dos preguntas principales de este estudio, teniendo en cuenta estudios realizados por otros autores sobre algunos de los temas especialmente relevantes como las representaciones de grupos sociales y las manifestaciones discursivas de identidades o de nacionalismo, que trataremos más adelante en el marco teórico del presente trabajo, y hemos formulado cuatro preguntas más específicas que resolver a través del análisis cuantitativo.

Estas cuatro preguntas son las siguientes: i) ¿qué ámbito geográfico está incluido en Europa y Asia y en qué contexto se alteran los límites de ambas zonas?, ii) ¿qué características se atribuyen a «Europa» y «Asia»? , iii) ¿Qué ejemplos (ej. regiones, países, elementos culturales, etc.) aparecen representando las categorías de Europa y Asia?, y iv) ¿en qué posición se sitúan «Europa» y «Asia» en el mundo y qué relaciones tienen con otros grupos? Tras identificar las partes en las que aparecen los términos «Europa» y «Asia» en cada una de las páginas que forman parte de nuestro corpus, hemos analizado cómo están utilizados dichos términos desde el punto de vista de las cuatro preguntas que acabamos de señalar. Posteriormente, hemos extraído, sobre las respectivas preguntas i), ii), iii) y iv), los resultados sobre la representación de «Europa» y «Asia» en los libros de texto de España y en los de Japón, que acabamos de mencionar como X1, X2, Y1 y Y2, en el mismo apartado de esta introducción y hemos contrastado estos resultados para formular reflexiones sobre las cuatro preguntas planteadas en el análisis cuantitativo.

En cuanto al procedimiento seguido en este análisis hemos optado por un acercamiento abductivo, si utilizamos el término de Wodak (2003b: 109). Es decir, en la consecución de los análisis, hemos realizado un constante movimiento de ida y vuelta entre la teoría y los datos empíricos, puesto que aspectos relevantes a las cuestiones planteadas para nuestro estudio estaban reflejados en diferentes categorías de varios niveles textuales, por lo que era la manera más eficaz avanzar progresivamente con el análisis buscando aquellos elementos que mejor nos revelen aspectos ideológicos del tema de estudio.

Asimismo, en lo que se refiere a la selección de las teorías en las que se cimenta nuestro análisis, el nivel de categorías que hemos tenido en cuenta es principalmente semántico, puesto que el contenido ideológico se expresa de forma más directa a través del

significado del discurso (van Dijk, 2003a: 58). Sin embargo, debemos señalar también que hemos adoptado una aproximación ecléctica, de manera que se combinen las teorías que resultan útiles para comprender y explicar el objeto sometido a investigación. Esto es porque, en cuanto a las categorías de análisis, las cuatro cuestiones que acabamos de mencionar se pueden analizar desde diferentes niveles y de diversas perspectivas teóricas, pero algunas categorías son más ideológicas que otras y algunas teorías nos proporcionarían mejores respuestas a las cuestiones que pretendemos averiguar en este estudio. Por tanto, al llevar a cabo nuestro análisis hemos tenido en cuenta diferentes teorías que respondan mejor para observar las cuestiones planteadas.

Por último, el tercer análisis opta por un enfoque más cualitativo y tiene una función complementaria con respecto al análisis anterior. En este análisis, seleccionamos algunos capítulos o páginas concretas a modo de ejemplo y nos detenemos a analizar diferentes elementos que constituyen el tejido discursivo con más detalle. El análisis cuantitativo previamente realizado tenía como objetivo principal señalar las características generales de los textos analizados en cuanto a los temas principales del estudio, mientras que en esta parte del análisis cualitativo se analizarán la representación de Europa y de Asia y la manifestación identitaria teniendo en cuenta elementos textuales de varios los niveles dentro de la estructura global del discurso. Por consiguiente, lo que pretendemos a través de este análisis no es llegar a una conclusión general sobre nuestro corpus, sino ilustrar expresiones y estrategias discursivas en ejemplos concretos y llevar a cabo un análisis más detallado, aproximación a la que el anterior análisis cuantitativo no le permitía dar mucho énfasis.

Hemos seleccionado ejemplos de texto para el análisis cualitativo entre los capítulos en los que aparecen más Europa y Asia. En especial, hemos analizado aquellas páginas que tratan de las diferencias entre las regiones desarrolladas y subdesarrolladas a escala mundial, porque estos temas aparecen en muchos de los libros de texto analizados y también porque, de acuerdo con las observaciones de los análisis anteriores, destacan *nuestro* punto de vista o *nuestra* identidad en lo que se refiere a las relaciones entre *nosotros* y *los otros* entre las grandes regiones en la escena internacional actual. En este análisis, al igual que en el análisis cuantitativo, observamos diferentes categorías, atendiendo a las diversas teorías que tengan más relevancia con las cuestiones que nos interesan examinar. De esta manera, a través de los análisis detallados de algunas páginas del corpus, pretendemos ilustrar maneras por las que los libros de texto tratan temas relativos a Europa y a Asia como grupos sociales con sus determinados significados ideológicos.

Finalmente, integramos las observaciones y los resultados obtenidos a partir de estos tres análisis, el análisis preliminar, el cuantitativo y el cualitativo, e intentamos extraer nuestras conclusiones finales en forma de respuestas a las dos preguntas principales del presente trabajo. Resumimos aquí en un esquema el diseño de este estudio.



## Esquema 1: Diseño general del estudio

### Cuestiones principales del estudio

1. La representación de Europa y de Asia: ¿cómo se representa a Europa y a Asia en los libros de texto de España y de Japón?
2. Manifestación de *nuestras* identidades: ¿cómo se manifiestan las identidades de endogrupo en relación con la representación de Europa y Asia?

### 1. Análisis preliminar

Objetivos: Identificar las características discursivas principales de nuestro corpus/ Identificar los límites geográficos de Europa y de Asia y los endogrupos en los libros de texto

Unidades de análisis: Índice de los libros de texto, aspectos lingüísticos y semióticos, pronombres «nosotros», definiciones explícitas de Europa

Conceptos teóricos relevantes: Macroestructura, etnocentrismo, categorización (nosotros/los otros), deixis

Sirve de base para el análisis cuantitativo


### 2. Análisis cuantitativo

Objetivos: examinar cuatro preguntas más específicas formuladas en busca de respuestas a las cuestiones principales del estudio. Preguntas más específicas:

- i) ¿Qué ámbito geográfico señalan los términos «Europa» y «Asia» y en caso de que se alteran los límites de estas regiones, en relación con qué tema y con qué contexto se da dicha alteración?
- ii) ¿Qué características se atribuyen a Europa y a Asia?
- iii) ¿Qué zonas o países aparecen como miembros representativos de las categorías de Europa y Asia?
- iv) ¿Qué relaciones tienen Europa y Asia con otras regiones u otros grupos sociales y en qué posición se sitúan estas categorías supranacionales en el mundo?

Unidades de análisis: términos de Europa y Asia

Conceptos teóricos relevantes: análisis léxico-semántico, referencia, prototipos del grupo contextualmente dependientes (SCT), metáfora de container para representar países (Lakoff, 2006), selección temática, comparación, descripción de los actores, personificación, ejemplo, ilustración, generalización, estereotipos, metonimia, categorización, dicotomización (ej. Desarrollo vs. subdesarrollo) (Lüpke, 1980), *association* (van Leeuwen, 1996: 50-51)



Complementa lo que hemos observado en el análisis cuantitativo

### 3. Análisis cualitativo

#### Objetivos:

a través del análisis de algunos ejemplos concretos, ilustrar expresiones y estrategias discursivas en ejemplos concretos

Llevar a cabo un análisis que presta una especial atención a las relaciones entre elementos de diferentes niveles textuales

#### Unidad de análisis:

Una unidad didáctica de un libro de texto de España y una unidad de un libro de Japón

#### Conceptos teóricos relevantes:

Al igual que el análisis cuantitativo, los aspectos semánticos son los que más se tienen en cuenta. Además de los conceptos teóricos que hemos mencionado en el análisis cuantitativo, tendremos en cuenta también algunas de las teorías sobre el lenguaje visual que señalan Kress y van Leeuwen (1996) al analizar elementos semióticos.

#### Para concluir

1. Integrar las observaciones hechas en los análisis 1, 2 y 3
2. Reflexionar sobre las dos preguntas iniciales del estudio



Conclusiones del estudio

### 1.3 Estructura de la tesis

Esta tesis se compone de dos partes principales: por un lado «fundamentación teórica», en la que enmarcamos teóricamente nuestro trabajo principalmente a través de la revisión de otros estudios previos, y por otro «estudio», que consiste en el análisis que hemos llevado a cabo con nuestro corpus, que son libros de texto españoles y japoneses.

La «fundamentación teórica» está organizada en tres capítulos. Tras este primer capítulo, en el que describimos brevemente el desarrollo de esta tesis a modo de presentación del contenido global, en el segundo y tercer capítulo, trataremos de contextualizarnos en el tema del presente trabajo que se sitúa entre las dos disciplinas generales, esto es, el análisis del discurso y la educación.

A continuación, en el capítulo 2, como parte del contexto global relevante al tema de nuestro estudio, atenderemos cuestiones sobre las identidades nacionales y supranacionales, especialmente, en relación con «Europa», «Asia», «España» y «Japón», considerando que estas cuatro categorías no hacen referencia simplemente los espectros geográficos, sino que conllevan unos determinados significados y valores sociales a la escala internacional actual.

Primeramente, trataremos de la naturaleza que tienen las identidades territoriales y, en especial, prestaremos atención a las unidades nacionales, ya que hoy en día pertenecer a una nación representa una importancia socio-política con sus consecuencias prácticas y simbólicas que eso conlleva. Es decir, las naciones consisten grupos relevantes en la escena mundial como «comunidades imaginadas» (Anderson, 1993), que conceptualizamos como grupos homogéneos y cada miembro integrante les atribuye su identidad. Seguidamente, haremos una breve reflexión sobre el concepto «Occidente» (*West*), que, según Hall (1992), representa la modernidad y el desarrollo, en contraposición al «resto» (*the Rest*), puesto que las cargas ideológicas que tienen estos conceptos pueden cobrar una cierta relevancia en la manera de la que comprendemos «Europa» y «Asia». Por último, para concluir este capítulo, dirigimos nuestra mirada hacia las identidades española y japonesa, y especialmente, trataremos esta cuestión en relación con las categorías supraestatales «Europa» y «Asia».

El capítulo 3 dedica los temas que guardan una relación más directa con el análisis de que hemos llevado a cabo con nuestro corpus. En los primeros tres apartados 3.1, 3.2 y 3.3, trataremos de algunos de los conceptos básicos en los que se cimenta este trabajo, que son análisis crítico del discurso (ACD), conocimiento compartido e ideología. Sobre todo, en cuanto a la ideología entendida como «una de las formas básicas de cognición social que definen la identidad de un grupo» (van Dijk, 2003a: 28), desarrollaremos nuestra reflexión sobre la formación y la manifestación de la misma. Concretamente, el apartado 3.3.2 atenderá la manera de la que categorizamos, en nuestra dimensión cognitiva, diferentes grupos sociales, incluido nuestro propio grupo. Dicho de otra forma, reflexionaremos sobre cómo nos categorizamos a *nosotros* y *los otros* y cómo establecemos una frontera entre endogrupo y exogrupo. Atenderemos estas cuestiones desde el punto de vista de la lingüística cognitiva por un lado y desde la perspectiva de la psicología social por otro.

El apartado 3.4 dedicará a algunas características discursivas principales de los libros de texto, puesto que los manuales escolares constituyen un «género» específico diferenciado de otros géneros discursivos como los textos literarios, los artículos periodísticos, etc. (Selander, 1990). Si entendemos un «género» de texto, como codificaciones socialmente definidas (Adam y Revaz, 1996), los usuarios de la lengua, según el género con el que se encuentren, generan ciertas expectativas sobre varios aspectos textuales, tales como el registro, la organización textual y las relaciones del texto con el mundo. En este apartado, reflexionaremos sobre aquellas características que se observan típicamente en los libros de texto, prestando atención principalmente al supuesto perfil de los lectores, a la selección de información, a la organización textual y a los aspectos semióticos.

El apartado 3.5 tratará de las maneras de las que discursivamente los libros de texto construyen la distinción entre *nuestro* grupo y *los otros* grupos. En primer lugar, en relación con la noción ya tratada en el apartado 0 sobre el Occidente que simboliza el desarrollo y privilegio en el contexto internacional actual, atenderemos cómo los libros de texto reflejan esta ideología. En los libros de texto occidentales, se puede observar a menudo esta ideología que implica una manifestación etnocéntrica del Occidente y que sitúa el mundo occidental como cima del desarrollo, al que todas las otras sociedades deben alcanzar siguiendo una evolución lineal (Perrot y Preiswerk, 1979; Preiswerk, 1980a, 1980b).

En segundo lugar, en el apartado 3.5.2, se tratará de cómo se representan los Estados en los libros de texto, puesto que hoy en día un estado es una realidad tangible para muchos de sus ciudadanos en el sentido de que los diferentes aspectos de la vida diaria, que sean políticos, legales, administrativos o sociales, les recuerdan reiteradamente el hecho de pertenecer a su estado. Además, con respecto a los libros de texto que se editan, se regulan y circulan en un determinado territorio estatal la unidad del Estado es algo que se activa constantemente en la mente de los lectores, hecho que también implica su importancia para la construcción de las identidades nacionales. Los hablantes a menudo representan diferentes países a través del discurso de manera simplificada y también les atribuyen una imagen viva y animada como si éstos fueran actores humanos. Entre estas estrategias frecuentemente utilizadas para hablar de los estados, hacemos, especialmente, alusión a metonimia y estereotipos, metáfora y *topoi*.

En tercer lugar, el apartado 3.5.3 atenderá algunas de las estrategias discursivas que resultan especialmente relevantes para representar *nosotros* y *los otros*. La norma general es la autopresentación positiva como señala van Dijk (2003a) con el término de «cuadrado ideológico». Es decir, ponemos énfasis en *nuestros* aspectos positivos y en aspectos negativos de *los otros*, a la vez que quitamos énfasis de *nuestros* aspectos negativos, mientras que mitigamos aspectos positivos de *los otros*. Sin embargo, las maneras de las que manifestamos esta estrategia general no necesariamente son directas, sino que empleamos varios recursos lingüísticos tanto los que manifiestan directamente nuestras perspectivas etnocéntricas, como los más encubiertos. Trataremos algunas de estas estrategias discursivas que nos parecen más importantes para el tema del presente trabajo. Atenderemos, en particular, aspectos temáticos, selecciones léxicas, uso de los pronombres y descripción de actores y acciones.

Finalmente para concluir el capítulo del marco teórico, en el apartado 3.6, dirigiremos nuestra mirada al contexto social que más directamente rodea los libros de texto. Tras una breve explicación sobre el panorama general de los sistemas educativos español y japonés, trataremos de los siguientes tres temas: 1) el círculo que comprende desde la edición hasta la adopción de los libros de texto, así como la autorización ministerial para su uso (en el apartado 3.6.3), 2) las relaciones de intertextualidad entre los libros de texto y otras fuentes del discurso, especialmente en relación con el currículo (en el apartado 3.6.4) y 3) el uso de los libros de texto en un contexto educativo más local en el que se utilizan los libros de texto (en el apartado 3.6.5). En cuanto a este último aspecto, hemos llevado a cabo un pequeño estudio basado en entrevistas a algunos profesores que imparten clases de Ciencias Sociales en España y en Japón con el propósito de conocer el contexto concreto en el que los estudiantes de ambos países aprenden en clase utilizando sus libros de texto.

La segunda parte de esta tesis se dedica al estudio que hemos llevado a cabo a través del análisis del discurso de los libros de texto. Como un paso previo necesario para llevar a cabo los posteriores análisis, se explicarán en el capítulo 4, las maneras por las que hemos diseñado y organizado nuestro estudio. Por una parte, en el apartado 4.1 se justificará la elección del corpus del estudio, ya que, entre varias opciones posibles para escoger libros de texto de diferentes niveles educativos, de asignaturas y de editoriales hemos seleccionado unos determinados manuales escolares que, a nuestro parecer, responden mejor al objetivo del presente estudio. Por otra parte, los apartados 4.2, 4.3 y 4.4 tratarán de los objetivos y los aspectos metodológicos de los tres principales análisis de los que se compone esta parte del estudio, que son: 1) análisis preliminar, 2) análisis cuantitativo y 3) análisis cualitativo de ejemplos concretos.

En el apartado 4.1, a modo de justificación de la selección de nuestro corpus de estudio, se tratará de algunas de las características más relevantes de los libros de texto que pretendemos analizar. Estas son, principalmente, la tirada de los ejemplares a nivel nacional, la utilización de los libros de texto dentro del programa educativo del ciclo de la educación secundaria obligatoria en los respectivos países y las propiedades generales sobre aspectos formales de los manuales analizados. Como en la sección del marco teórico hemos tratado más extensamente del contexto educativo de España y de Japón, en esta parte completamos el panorama con dicha información más estrechamente relacionada con los libros de texto que analizaremos en el presente trabajo.

En el apartado 4.2 se explica el diseño del análisis preliminar, que abarca cuatro aspectos a examinar: 1) temas principales que se recogen en el índice de los libros de texto y su organización a nivel de macroestructura, 2) algunas de las características lingüísticas y semióticas que se destacan en nuestro corpus de estudio, 3) la representación de *nuestros* grupos reflejada en el uso del pronombre «nosotros», y 4) la definición de los límites geográficos de Europa y de Asia. Estos análisis serán más bien informales y menos exhaustivos comparados con los posteriores análisis cuantitativos por su carácter preliminar. El primer análisis se dedica a examinar el contenido global que presentan los libros de texto analizados, aspecto que nos parece importantes a tener en cuenta como primer acercamiento a nuestro corpus. El segundo análisis señala algunos aspectos que caracterizan a estos libros de ambos países, ya que, por sus fines didácticos, los libros de texto manifiestan sus organizaciones particulares tanto a nivel

lingüístico como a nivel semiótico. En el tercer análisis, a partir de una parte de nuestro corpus, examinamos qué grupo está indicado principalmente como *nuestro* grupo por el pronombre «nosotros». Aunque el uso de este pronombre no constituya el único elemento que manifieste *nuestra* identidad en el discurso, tener una noción general sobre qué grupos están mencionados principalmente como endogrupos mediante dicho pronombre tiene cierta importancia a la hora de reflexionar sobre la construcción de las identidades en los libros de texto de los respectivos países. El cuarto análisis, en cambio, consiste en identificar qué espectros geográficos están presentados como límites que demarcan las regiones de Europa y de Asia. Antes de examinar las representaciones de Europa y de Asia nos parece necesario determinar cómo los libros de texto definen estas regiones si es que ofrecen algunas definiciones explícitas a dicha cuestión. Sobre cada uno de estos cuatro análisis, en el apartado 4.2 se explicará qué aspectos se han examinado exactamente, así como el procedimiento concreto que se ha seguido, empleando algunos ejemplos extraídos de nuestro corpus.

En el apartado 4.3 se tratará del análisis cuantitativo, que constituye la parte troncal del presente estudio. Esta parte se compone de cuatro análisis que examinarán las siguientes cuestiones: i) ¿qué ámbito geográfico señalan los términos «Europa» y «Asia» y, en caso de que se alteren los límites de estas regiones, en relación con qué tema y con qué contexto se da dicha alteración? , ii) ¿qué características se atribuyen a Europa y a Asia?, iii) ¿qué ejemplos (regiones, países, elementos culturales, etc.) aparecen en representación de las categorías de Europa y Asia?, y iv) ¿qué relaciones tienen Europa y Asia con otras regiones u otros grupos sociales y en qué posición se sitúan estas categorías supranacionales en el mundo?

Con el objetivo de indagar en estas cuatro cuestiones, hemos tomado como unidades de análisis los términos «Europa» y «Asia», que aparecen en los manuales y hemos examinado su uso. Concretamente, en el primer análisis, se compararán las demarcaciones referidas por los términos de «Europa» y «Asia» en diferentes contextos con los límites geográficamente definidos de ambas regiones, que se han analizado previamente en el análisis preliminar. En el segundo análisis, se examinarán qué características se les atribuyen a ambas regiones, cuestión que tiene que ver directamente con las representaciones positivas o negativas de Europa o de Asia. El tercer análisis se enfoca en los ejemplos concretos con los que se presenta algún aspecto de Europa o de Asia. Si determinados países o elementos aparecen con frecuencia representando a Europa y a Asia, estos ejemplos tendrán una repercusión importante en la construcción metonímica de la imagen general de ambas zonas. Por tanto, se examinarán qué ejemplos aparecen y con qué frecuencia, así como qué aspectos de Europa o de Asia representan dichos ejemplos observados. En el cuarto análisis, desplazaremos nuestra mirada hacia un contexto más global, en el que Europa y Asia aparecen en asociación con otras regiones o países. Los libros de texto agrupan a menudo diferentes regiones del mundo y colocan a Europa y a Asia en un determinado lugar en relaciones con otros grupos regionales. Esta posición en la escena mundial también influye en la construcción de la imagen de Europa y de Asia. Los procedimientos seguidos para la realización de estos cuatro análisis también se señalarán mediante algunos ejemplos concretos de los libros de texto analizados.

El apartado 4.4 tratará del análisis cualitativo, cuyo objetivo principal es el de presentar

unos ejemplos más concretos que ilustran algunas de las tendencias que hemos observado en el análisis cuantitativo en relación con la representación de Europa, Asia, España y Japón. En el análisis anterior, se ha adoptado una aproximación general al tema del presente trabajo, centrándose en el uso de los términos «Europa» y «Asia», mientras que este análisis se enfocará en unas pequeñas partes de nuestro corpus para poder examinar, con más detenimiento, aspectos concretos que no se ha podido atender en los análisis anteriores. Dado que este análisis se diseña teniendo en cuenta los resultados del análisis cuantitativo, sus aspectos teóricos y metodológicos, se explicarán con más detalle en el siguiente capítulo, al comienzo del apartado 5.3, en el que se expondrán los resultados del análisis cualitativo.

En el capítulo 5, primeramente, se expondrán los resultados de los dos primeros análisis; el apartado 5.1 ocupará el análisis preliminar y el 5.2 el análisis cuantitativo. En estos apartados, presentaremos los resultados obtenidos sobre Europa y Asia en el análisis de los manuales de España y de los manuales de Japón, identificados como X1, X2, Y1 y Y2 en el apartado anterior de esta introducción. Pero el orden de exposición de estos cuatro resultados variará de acuerdo con los temas tratados en cada análisis. Al final de este apartado, en el apartado 5.2.5, se tratará de la síntesis y la discusión de los resultados del análisis cuantitativo. Dado que el análisis cuantitativo constituye la parte central de nuestro estudio, antes de comenzar con el análisis cualitativo se resume y se reflexionan los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, con el objetivo de presentar un panorama general sobre las cuestiones principales que tratamos de indagar en este trabajo. Posteriormente, tomando en consideración en estos resultados generales, en el próximo apartado, el 5.3, se examinará una unidad didáctica de un manual español y otra unidad de un manual japonés.

Por último, en el capítulo de conclusiones, integramos las observaciones realizadas en todos los análisis en este estudio. Colocamos en el horizonte de comparación tanto las representaciones de Europa y las de Asia como las manifestaciones identitarias observadas en los libros de texto de los respectivos países. Y, así, intentamos contestar a las dos preguntas principales que hemos planteado para el presente estudio. Al mismo tiempo, se hará una pequeña reflexión sobre las posibles repercusiones de lo observado en nuestro corpus en la construcción del conocimiento compartido y de las identidades sociales por parte de los lectores, y se mencionará, al finalizar, los límites de este trabajo y posibles líneas de desarrollo de cara a futuras investigaciones.

## 2 Contexto sociopolítico e histórico

### 2.1 Noción de «contexto»

La noción del contexto es crucial para los estudios del ACD, ya que se considera que todos los discursos son históricos y que deben entenderse en relación con su contexto. Por consiguiente, el ACD incluye explícitamente elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos y opta por un procedimiento interdisciplinar (Meyer, 2003: 37).

Con el objetivo de llevar a cabo un análisis sistemático del discurso, tomando en consideración los contextos en los que se desarrollan el texto y el habla, Wodak (2003b: 108-109) distingue la noción de «contexto» en los siguientes cuatro planos:

1. El contexto inmediato, lingüístico o interno al texto.
2. La relación intertextual e interdiscursiva entre las afirmaciones, los textos, las variedades discursivas y los discursos.
3. Las variables extralingüísticas sociales y sociológicas, y los marcos institucionales de un «contexto de situación» específico.
4. Los más amplios contextos sociopolítico e histórico, en los que se hallan ubicadas las prácticas discursivas y a los que también se encuentran vinculadas.

En nuestro trabajo, tomando estos cuatro planos como un ejemplo paralelo definiremos, tanto a nivel macro como a nivel micro, el contexto que engloba este género discursivo que es el libro de texto, en concreto, los libros de texto de España y de Japón, que son nuestro corpus de análisis. Los planos de contexto que tomaremos en consideración se sitúan en los cuatro niveles siguientes: 1) el contexto inmediato lingüístico en los manuales analizados, 2) los aspectos lingüísticos que caracterizan los libros de texto como un género discursivo, tanto concernientes a sus características discursivas como a la relación intertextual e interdiscursiva de los libros de texto con otras variedades discursivas generadas en ámbitos educativos y legislativos, 3) el contexto sociológico e institucional de carácter extralingüístico, en el que el sistema educativo español y el japonés están en funcionamiento y en el que se publican y se emplean los libros de texto, y 4) el contexto sociopolítico e histórico global, en el que el uso de los libros de texto tiene un papel importante en la construcción de representaciones mentales sobre nuestra realidad y, especialmente, en la formación de identidades.

En cuanto al primer plano, el contexto lingüístico inmediato, que tiene directamente que ver con las relaciones semánticas internas del texto, consiste obviamente un aspecto



importante que debemos tener en cuenta a lo largo de todo el proceso del análisis del discurso. Nos ocuparemos de este aspecto en la segunda sección («Estudio»).

Con respecto al segundo nivel de contexto, trataremos de enfocar los libros de texto como un género discursivo desde el punto de vista lingüístico. Por una parte, los textos clasificados en este género comparten algunas características en cuanto a la organización temática, semántica o semiótica, ya que la edición de los manuales escolares está condicionada por algunos factores propios de este género, tales como sus funciones institucionales, fines didácticos y el nivel cognitivo de sus supuestos lectores. Además de estos aspectos más formales que singularizan los libros de texto, atenderemos también algunas cuestiones relativas a la manera por la que los libros de texto de Ciencias Sociales suelen representar diferentes grupos sociales y el contraste entre endogrupo y exogrupo, dado que es un aspecto importante para la consecución de nuestro objetivo de estudio.

El tercer nivel de contexto es sobre las variables extralingüísticas que engloban situaciones sociales relativas a los libros de texto. Los manuales escolares constituyen un tipo de discurso oficial que se desarrolla en un contexto social e institucional determinado. En nuestro estudio, es necesario situarnos en los contextos sociales y educativos en los que los libros de texto analizados se editan, se publican y se utilizan, tanto en España como en Japón, puesto que el contexto social e institucional de los respectivos países puede influir, tanto en el contenido de los libros de texto como en su posible repercusión social a través de su utilización. Por tanto, nos referiremos a aquellos factores sociológicos e institucionales que condicionan el proceso de elaboración de los libros de texto, como la política educativa, la legislación y el mercado comercial de los materiales didácticos. Por otra parte, también se tratará la relación intertextual o interdiscursiva de los libros de texto, alrededor de los cuales existen paralelamente varios textos relacionados como otros materiales didácticos, el discurso producido en el aula por parte de los profesores o de los alumnos, el currículo ministerial y las leyes educativas, etc. Intentaremos comprender los libros de texto en relación con esta red intertextual, ya que otros textos pueden influir de cierta forma tanto en la producción como en la comprensión de los libros de texto. Al mismo tiempo, trataremos de algunas cuestiones que determinan el contexto más local, es decir en las propias instituciones educativas o el aula en la que se desarrollan prácticas docentes de día a día, ya que allí es donde se forma un contexto que repercute en la manera de la que se transmite el conocimiento a través de la utilización de los libros de texto.

En el cuarto nivel de contexto más global, haremos una revisión bibliográfica sobre cuestiones relativas a la identidad, que establece una distinción entre *nosotros* y *los otros*, especialmente en relación con los grupos estatales «España» y «Japón» y también con «Europa» y «Asia». Este nivel de contexto global puede abarcar varios temas y existe una gran bibliografía relacionada, pero un recorrido detallado de toda esta literatura está más allá de los límites de este estudio. Por tanto, nos limitaremos a realizar una sucinta revisión teórica de los siguientes dos temas: de qué manera los libros de texto pueden estar relacionados con la formación de las identidades nacionales o las de otros grupos sociales por un lado, y cómo se han entendido los conceptos de «Europa» y de «Asia» sociopolítica e históricamente por el otro.

Comenzaremos esta primera parte del estudio con un tema más general sobre el contexto sociopolítico e histórico con el objetivo de «contextualizarnos» en algunos conceptos claves del presente trabajo, «Europa», «Asia», «España» y «Japón». Somos conscientes de la importancia de los contextos social e institucional, ya que tienen una estrecha relación con algunos aspectos relevantes de los libros de texto, tales como sus objetivos, su estructura y sus sesgos. Sin embargo, dada la envergadura de los aspectos concernientes a dichos contextos, preferimos dejarlos para la última parte del marco teórico.

Por tanto, en esta primera parte de fundamentación teórica trataremos estos tres últimos niveles del contexto en el siguiente orden: en este mismo capítulo 2, comenzamos con el tema más global, concerniente al contexto sociopolítico e histórico en relación con identidades nacionales y supranacionales, centrándonos especialmente en «Europa», «Asia», «España» y «Japón», categorías que son de especial relevancia en nuestro trabajo. Posteriormente, en el capítulo 3 nos acercamos a los contextos más locales. Concretamente, los apartados 3.4 y 3.5 abarcarán cuestiones relativas al discurso en los libros de texto y el apartado 3.6 se dedicará al contexto sociológico e institucional en el que se publican y se utilizan los libros de texto.

## **2.2 Identidades nacionales**

### **2.2.1 Nacionalismo**

En una sociedad existen diversos grupos con los que un individuo se identifica como miembro integrante y a los que atribuye su identidad. Las identidades nacionales también se pueden considerar como una de estas formas específicas de identidades sociales que se comparten ampliamente en determinados territorios (de Cillia, Reisigl y Wodak, 1999: 153). Según Preiswerk (1980b: 132), el nacionalismo es una de las manifestaciones del sociocentrismo, que caracteriza a cualquier grupo. Si el sociocentrismo se define en términos de clase es «class socialism» (socialismo de clase), si está definido a partir de la raza, se considera «racismo», si se basa en la cultura es «etnocentrismo», y el «nacionalismo» es aquello que se cimenta en naciones.

De acuerdo con Perrot y Preiswerk (1979), mientras que el nacionalismo se desarrolla a nivel de una nación, el etnocentrismo se puede observar a niveles más locales o globales. Por ejemplo, podemos hablar de «microetnocentrismo» cuando se trata de la actitud de las etnias de dimensión limitada como una tribu o una minoría dentro de una nación, o del «etnocentrismo regional», si se refiere a un conjunto de pueblos repartidos entre varias naciones, que se identifica con una cultura común, como el caso del paneslavismo o el pangermanismo. Pero también, el etnocentrismo se puede apreciar a un nivel más global como «macroetnocentrismo», que se apoya en una etnia aún más amplia que forma una comunidad cultural global, tales como Occidente o África.

Por lo general, estos sociocentrismos manifestados a diferentes niveles condicionan la manera de la que los miembros de cada grupo social representan la realidad y perciben su grupo en relación con los otros grupos. Siguiendo el ejemplo de Preiswerk (1980b:

133), el etnocéntrico dice: *nuestra* religión es la única verdadera, *nuestros* productos artesanales son más bellos, *nuestros* objetos materiales son más sofisticados, *nuestro* lenguaje es más refinado, *nosotros* tenemos mejores vestimentas, comida, literatura y teatro. Por su parte, el racista, que atribuye diferencias culturales a factores biológicos, añade: esto es únicamente posible porque *nosotros* somos hereditariamente superiores. Él, por tanto, va mucho más allá, porque trata de dar una fundamentación biológica a sentimientos de superioridad cultural.

Del mismo modo, el nacionalismo también está asociado a la valoración positiva de *nuestro* grupo, que es la nación, y a menudo éste conlleva fuertes emociones que generan las identidades que se comparten entre sus miembros. De acuerdo con Tajfel (1984), las comparaciones entre grupos o entre individuos claramente identificados como pertenecientes a un grupo o u otro pueden convertirse en un aspecto importante de la autoimagen de una persona. Esta relación de la imagen con la identificación con un grupo es una de las razones por las que las comparaciones intergrupales que se establecen, especialmente en situaciones de tensión y de conflicto, están asociadas a fuertes emociones. Esto se observa con frecuencia en relación con el nacionalismo. Según el mismo autor, los niños, incluso, llegan a preferir su propio país a otros mucho antes de que sean capaces de formar, comprender y usar adecuadamente conceptos referentes a países o naciones. Los miembros de una nación comparten ciertos sentimientos comunes que hacen ver los acontecimientos lejanos en términos sociales e históricos, como si éstos fueran *nuestros* asuntos (Sakai, 1996). Por tanto, es importante tener en cuenta que el nacionalismo cuenta con estas dimensiones emocionales y sentimentales compartidas entre los individuos pertenecientes a cada nación o que tiene una «legitimidad emocional» profunda si utilizamos los términos de Anderson (1993: 21).

### **2.2.2 Naturaleza de las comunidades imaginadas**

Las naciones, al igual que otros grupos que tienen una dimensión más grande de la que permite que todos sus miembros se conozcan personalmente, son «comunidades imaginadas», como denomina Anderson (1993). Los miembros de la nación más pequeña tampoco conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán ni siquiera hablar de ellos. Pero ellos comparten la percepción de que pertenecen a una determinada comunidad nacional y tienen en la mente la imagen de una comunión. El hecho de considerar que la nación es una comunidad imaginada no le resta importancia, ya que esta construcción imaginada se comparte entre los miembros pertenecientes y tiene una fuerza cognitiva real e indudable en nuestras sociedades (Sakai, 1996).

Imaginar una comunidad que es una nación conlleva el énfasis en la homogeneidad interna de la comunidad, al mismo tiempo que se establece una distinción clara con respecto a las otras naciones. En cuanto la nación se eleva a un nivel colectivo imaginario, tanto la construcción de la similitud como la construcción de la diferencia viola la variedad y multiplicidad pluralista y democrática (de Cillia, Reisingl y Wodak, 1999). Es decir, en realidad, una nación se compone de individuos que cuentan con diferentes condiciones sociales y también de diferentes grupos sociales basados en

diferencias étnicas, de clases, de género, etc., pero imaginar una comunidad difumina estas distinciones en una única imagen más homogénea y hace percibir las relaciones entre sus miembros más horizontales y fraternales. El sentimiento de la pertenencia a una nación implica interiorización de la totalidad, que representa el grupo como un conjunto y el sentido de la unidad, en la mente de cada uno de sus miembros (Sakai, 1994). En términos de Anderson (1993), esta fraternidad es la que ha permitido que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por unas imaginaciones tan limitadas como son las naciones.

Al igual que la imagen propia, la imagen de las otras naciones también se representa de una manera homogenizada y se marca una distinción clara entre la nación propia y las otras. La primera preocupación del nacionalismo reside en asegurar la independencia y afirmar la grandeza de una nación apoyándose sobre un sistema de valores reconocidos como superior a, o al menos diferente de, el de otras naciones (Perrot y Preiswerk, 1979). En este sentido, imaginar una nación implica también imaginar a *las otras* y tratar de construir el significado del propio grupo nacional en relación con *los otros* (Kawai, 2009). Al intentar delimitar esta comunidad imaginada distinguiéndose de las otras naciones, se establece también una diferenciación clara entre los miembros de la nación y los extranjeros. El nacionalismo, así como el etnocentrismo, se caracteriza por delimitar la pertenencia de los individuos al endogrupo y obstaculizar la penetración de este grupo privilegiado por parte de los grupos de fuera (Perrot y Preiswerk, 1979). Por tanto, en lo que se refiere a la pertenencia de los individuos a una nación, la distinción entre los compatriotas y los extranjeros se percibe como un elemento de absoluta relevancia, ya que la nación requiere de la supresión de la ambigüedad en la línea divisoria entre los miembros y no miembros (Sakai, 1994).

No obstante, aunque la nación debe distinguir, por naturaleza, sus miembros y los de fuera, esto no implica que los requisitos de su pertenencia o las demarcaciones que dibujan los límites de esta comunidad imaginada estén definidos de manera explícita ni fija. Sin lugar a dudas, la nacionalidad definida en el marco político y legal en un Estado constituye un concepto relevante en lo que se refiere a la pertenencia o no de individuos al grupo estatal, ya que es la que proporciona a sus miembros ciertos efectos prácticos dentro del territorio. Sin embargo, debemos tener en cuenta que las prácticas sociales, que incluyen o excluyen a un individuo en el grupo nacional no necesariamente se basan en el estatus legal del individuo (Wodak *et al.*, 1999). La noción que tiene la mayoría de las personas pertenecientes a una nación sobre qué quiere decir ser miembro de la nación (por ejemplo, qué implica «ser español» o «ser japonés»), no siempre coincide exactamente con la definición legal concerniente a la posesión de la nacionalidad (Fukuoka, 1993). Esto se debe a que dicha noción, que define los criterios de admisión de personas al grupo nacional y que, por tanto, tiene que ver con el entendimiento sobre cómo es dicho grupo mismo, forma parte del conocimiento o del sentido común que se comparte socialmente. Por consiguiente, hay que tomar en consideración que, en lo que se refiere a las naciones, no existe una única definición sobre su identidad en un sentido esencialista, ya que las identidades nacionales tienen una naturaleza dinámica y se alternan dependiendo de cada ámbito social, situaciones y del contexto dado. En otras palabras, las identidades nacionales no se caracterizan por ser completamente consistentes, estables e inmutables, sino que deben considerarse como algo dinámico, frágil, vulnerable y a veces incoherente (de Cillia, Reisigl y Wodak, 1999).

Las identidades nacionales se forman a través de diferentes prácticas sociales, entre las cuales el discurso tiene una especial relevancia. De acuerdo con de Cillia, Reisigl y Wodak (1999: 153), las identidades nacionales se producen, reproducen, transforman y destruyen, discursivamente, mediante el lenguaje y otros sistemas semióticos. La idea de una comunidad nacional específica se convierte en una realidad en el ámbito de convicciones y creencias formadas a través de la concreción de discursos figurativos sucesivamente lanzados por los políticos, los intelectuales y los periodistas, y diseminados mediante el sistema educativo, la escolarización, los medios de comunicación, y la militarización, así como los eventos deportivos.

Podemos considerar los libros de texto como una de esas prácticas sociales que contribuyen a la formación de las identidades nacionales. Por una parte, si los mismos periódicos, los mismos canales de televisión o los mismos programas de radio que vemos o escuchamos a nivel nacional forman parte de las prácticas sociales que nos orientan a percibir la pertenencia a una unidad nacional geográficamente delimitada de las otras naciones de su alrededor, podemos considerar los mismos libros de texto que compartimos en el territorio estatal como un elemento influyente en la construcción de la unidad nacional. El hecho de compartir los libros de texto refuerza la imagen de una comunidad imaginada común, ya que hace imaginar la existencia de muchos otros compatriotas que hacen lo mismo en el tiempo y espacio sincrónicos. Asimismo, al utilizar los mismos libros de texto, los estudiantes comparten conocimientos similares y aprenden unas determinadas maneras de comprender el mundo y de representar *nuestro* país y los de *los otros*. Especialmente, las disciplinas escolares de Ciencias Sociales han desempeñado históricamente un papel primordial en la configuración de las identidades nacionales (Valls, 2001).

Por otra parte, el editar manuales escolares orientados a un mercado nacional determinado en sí también tiene que ver con la creación cognitiva de una comunidad nacional imaginada. Si tomamos un ejemplo de van Dijk (2007), el autor de un texto, como el caso de un periodista, no tiene en su mente a lectores individuales a la hora de redactar sus artículos, sino probablemente un colectivo de lectores del periódico. Él adoptará su discurso teniendo en cuenta los conocimientos que compartirá este colectivo medio sobre los eventos concretos tratados y los conocimientos socioculturales generales. De la misma manera, podemos suponer que los autores de los libros de texto también imaginarán un colectivo de supuestos lectores a la hora de redactar los manuales y articularán su discurso de acuerdo con este colectivo imaginado, teniendo en cuenta los supuestos conocimientos compartidos, el contexto sociocultural en el que vive la mayoría de ellos, sus desarrollos cognitivos, etc. Por consiguiente, podemos suponer la gran importancia que tienen los libros de texto en la construcción de las comunidades imaginadas a nivel estatal y en la formación de las identidades nacionales.

### **2.2.3 Identidades a diferentes escalas en el contexto actual**

En el contexto internacional actual, a parte de las naciones, podemos hablar de diferentes grupos sociales a los que atribuimos nuestras identidades. Las identidades pueden estar definidas por grupos sociales como etnia, clase, género y profesión, o

también por comunidades a diferentes escalas como pueblos, ciudades, provincias o una región supranacional como la UE, Europa, África o Asia. Algunos grupos sociales se desarrollarían dentro de las fronteras nacionales, mientras que otros traspasarían los límites nacionales, pero en nuestra época, en la que se habla cada vez más de la tendencia a la globalización, comprender las relaciones entre los grupos sociales a diferentes escalas geográficas y también entre sus respectivas identidades asociadas a estos grupos parece ser una tarea cada vez más compleja.

Por una parte, Vera Nuñez y Espinosa Brilla (2001) señalan que el desarrollo de la globalización induce el fenómeno de la desterritorialización, según el cual la producción, el consumo, la organización social, las tendencias políticas y económicas, así como las identidades, se desvinculan de los territorios. Este fenómeno comenzó a observarse cuando las empresas capitalistas transnacionales reubicaron sus operaciones fuera de sus contextos originales y hubo una transformación en una forma posmoderna de colonialismo bajo el cual las empresas pierden sus vínculos con las formas locales de relacionarse. Según estos autores, el fenómeno de desterritorialización se agudiza también con la construcción de hiperespacios separados de sus referentes locales, tales como aeropuertos, hipermercados y franquicias de restaurantes, así como Internet. De esta manera, la globalización homogeneiza la estructuración del espacio y pueden disminuir la importancia de las fronteras estatales dando preferencia a organizaciones más globales.

Por otra parte, a parte de la tendencia que da cada vez más importancia a niveles más globales que las unidades nacionales en el contexto internacional, también se observa en nuestros días unos fenómenos contrarios. Es decir, se incrementa la relevancia que tienen comunidades a nivel más local o regional que las nacionales. De acuerdo con Pearce y Wodak (2010), la batalla ideológica por la región es especialmente evidente con respecto a los papeles que desempeñan las televisiones locales y emisiones de otros medios de comunicación. Independientemente de cualquier sentimiento que tengamos acerca de las inclinaciones de los programas de noticias locales, lo cierto es que son el canal por el que fluyen nuestras experiencias diarias en nuestra vida en la región, en contraposición a los eventos nacionales e internacionales. En este sentido, en la actualidad vivimos en una sociedad en la que las luchas entre lo local y lo global son más agudizadas que nunca. Asimismo, las nuevas tecnologías impulsan cambios en la manera de la que las personas de diferentes localizaciones geográficas se relacionan y se comunican. Los mismos autores señalan que en la era de Internet, los individuos son cada vez más capaces de organizar localmente y de interactuar globalmente sin recurrir a la legitimación de una nación.

Por consiguiente, debemos reconocer que en el contexto actual de globalización y de digitalización, no sólo son los grupos nacionales los que tienen importancia en lo referente a las cuestiones identitarias, sino que también las identidades grupales se desarrollan a diferentes niveles geográficos y territoriales, tanto a una dimensión más local como a una más global que los estados nacionales.

No obstante, aunque las comunidades de diferentes niveles geográficos puedan constituir grupos identitarios que tengan importancia sociopolítica, las identidades nacionales siguen ocupando un lugar de especial relevancia en el mundo actual.

Anderson (1993) afirma que la nacionalidad es el valor más universalmente legítimo en la vida política de nuestro tiempo y que todos tienen o deben tener una nacionalidad, así como tienen un sexo. Por ejemplo, cada vez que viajamos por el mundo con nuestro pasaporte en mano, percibimos nuestra comunidad imaginada como una realidad social. Aparentemente es una práctica social trivial, pero a través de esta práctica afirmamos y reafirmamos continuamente la existencia sociocognitiva de nuestra comunidad nacional. Si, como señala el mismo autor, ninguna comunidad se imagina con las dimensiones de la humanidad, lo que hacemos cuando actuamos como miembros de una nación es distinguir repetidamente a *nosotros*, que pertenecemos a *nuestra* nación, de *los otros*, que son miembros de los otros grupos.

Es cierto que las identidades asociadas con categorías supraestatales, tales como Europa, Asia, África y América Latina o la UE y otras integraciones regionales, ahora cobran más importancia sociopolítica en el ámbito internacional. Especialmente, la Unión Europea, que se ha convertido en una realidad política con sus propias instituciones y normativas, genera repercusiones reales que son perceptibles por sus ciudadanos y que por lo tanto pueden contribuir a la construcción de una comunidad imaginada a escala supranacional en las dimensiones que marca esta integración regional. Sin embargo, es verdad también que incluso una comunidad globalmente unificada como la UE se conceptualiza como una colectividad de diferentes estados-nación, que constituyen unidades básicas y que en su conjunto forman el macro-grupo supraestatal. Es decir, pese a los intentos de algunos sectores políticos, económicos y sociales para construir una comunidad unida que supere las barreras nacionales, los estados-nación continúan considerándose como los grupos más relevantes en cuanto a las identidades grupales, a las que aferran sus ciudadanos dentro de la UE. Según Beneyto (2001), la base primordial de la legitimidad de la UE sigue derivando primordialmente de los estados nacionales, puesto que la legitimidad de las democracias europeas parece hoy especialmente vinculada a la realidad política de los estados nación y que éstos son los que continuarán siendo la fuente principal, tanto de la identidad como de la ciudadanía. También es previsible que durante no poco tiempo todavía el apoyo popular a la UE dependa principalmente de si los ciudadanos están convencidos de que con ello se beneficia a las comunidades nacionales, en términos de democracia, seguridad y desarrollo económico.

En nuestros días, el gran desafío reside en explicar las contradicciones y las tensiones que se producen entre los estados-nación y las entidades supranacionales en muchos planos, tales como las economías, la ciencia, las tecnologías y la comunicación (Wodak, 2003b: 101). Las complejidades globales y la inseguridad moderna reciente parece alimentar la necesidad de las identidades nacionales que forma una especie de enclaves sociales, y el proceso de globalización parece venir acompañado por el redescubrimiento y revitalización del pasado y el sentido de comunidad pre-moderno con sentimientos profundamente emocionales y patrióticos hacia la nación (de Cillia, Reisigl y Wodak, 1999: 170). Para nuestro trabajo, es de especial importancia tener en cuenta estas tensiones que generan diferentes dimensiones territoriales asociadas a las identidades sociales, puesto que nuestro tema de estudio gira, tanto entorno a las categorías supranacionales de Europa y Asia como entorno a los estados nacionales de España y Japón, territorios en los cuales los libros de texto de respectivos países se editan y se emplean y que, por tanto, sirven como la principal base de identidad.

## 2.3 Acerca de los conceptos «Europa» y «Asia»

Como bien sabemos, «Europa» y «Asia» hacen referencia a dos áreas geográficas que componen Eurasia, pero cuando utilizamos estos términos en diferentes contextos políticos, sociales y culturales, no siempre indicamos únicamente aquellos espacios físicos que figuran en el mapamundi. Lo que entendemos por «Europa» y «Asia» constituye, en realidad, un concepto complejo, que no tiene un único significado.

Según Romero González (2004), en la etimología griega sobre el origen de la palabra «Europa», la teoría más plausible es que esta denominación proviene del acádico y significaba «occidente», donde muere el sol. La otra parte del mundo sería oriente, donde nace. Aquí aparece una dualidad entre la tierra de los griegos, que es la «Europa griega» y la tierra de *los otros*, que los griegos consideraban bárbaros. De acuerdo con esta autora, Europa representaba las dos grandes culturas dominantes en ese momento: la griega y la médica. El pueblo griego necesitaba autoafirmar las características de su grupo y a la vez establecer diferencias con respecto a *el otro*. «Europa», pues, indicaba la superioridad identificativa de los griegos frente a *el otro*. Nos resulta interesante que en la antigüedad, el término «Europa» se situase en la dicotomía entre *nosotros* y *los otros*, puesto que el uso actual del término también se encuentra en el mismo horizonte, que marca líneas divisoras entre *nuestro* grupo y el grupo ajeno. En otras palabras, «Europa» es un concepto que refleja una ideología.

Para reflexionar sobre el sentido actual de los términos «Europa» y «Asia», es fundamental tomar en consideración la noción que Hall (1992) propone con la expresión «*the West and the Rest*» (Occidente y el resto), puesto que puede tener una gran influencia en nuestra comprensión sobre qué entendemos por «Europa» y «Asia» en la actualidad en gran parte del mundo. Según explica este autor, hoy en día muchas sociedades aspiran a ser «Occidente», en el sentido de alcanzar el nivel de vida del que gozan algunas sociedades «occidentales». Cuando empleamos la palabra «Occidente» en este sentido, hacemos referencia a un tipo de sociedad, al nivel de desarrollo, etc. Pese a que este concepto «Occidente» surgió geográficamente en Europa Occidental, «Occidente», de hecho, no se sitúa únicamente en Europa ni tampoco toda Europa está en «Occidente». Por ejemplo, Europa del Este puede no considerarse parte de «Occidente», mientras que EE.UU., que no se sitúa en Europa, forma parte de «Occidente». Igualmente, hablando del nivel tecnológico, Japón también puede ser «occidental», a pesar de que se encuentra en el extremo oriente. Hall considera «Occidente» como una construcción histórica, no geográfica. Con este término, señalamos un tipo de sociedad urbanizada, capitalista, secular y moderna, sea cual sea su localización geográfica, y cualquier sociedad que comparta estas características pertenece a «Occidente». El significado de este término, de hecho, es prácticamente idéntico al de la palabra «*modern*» (moderno) (Hall, 1992: 277).

Según el mismo autor, el concepto «Occidente» surgió en parte de la comparación que Europa formuló al entrar en contacto con otras sociedades, es decir «el resto», que se fundamentaba en diferentes historias, ecologías, modelos de desarrollo y cultura con respecto al modelo europeo. Sobre todo, el desafío del Islam era un factor fundamental



para moldear Europa Occidental y la idea de «Occidente». Con el paso del tiempo, a pesar de las diferencias internas, los países de Europa Occidental comenzaron a percibirse a ellos mismos como parte de una familia o civilización, que es «Occidente». Al igual que las culturas nacionales adquieren su fuerte sentido de identidad al contrastarse ellas mismas con otras culturas, el sentido de «Occidente» o su identidad se forma, no solamente a partir de los procesos internos que gradualmente iban moldeando en los países europeos un determinado tipo de sociedad, sino también mediante la percepción de diferencias que Europa percibe con respecto a otras sociedades.

La utilización misma del término «el occidente» representa como algo homogéneo las culturas internas de Europa, que en realidad contiene múltiples diferencias. El hecho de que las culturas occidentales difieran de «el resto» resalta la homogeneidad de «Occidente». Del mismo modo, «el resto», que también contiene importantes diferencias internas, se representa como si fuera una misma cosa al comparar las culturas del «resto» con las de «Occidente». En este esquema dicotómico, según las palabras de Hall (1992: 277), «Occidente» y «el resto» se entienden de la manera siguiente: *«the West» = developed = good = desirable; or «non-West» = underdeveloped = bad = undesirable*. De esta manera, las imágenes homogeneizadas de «Occidente», que se representan en términos positivos están en contraposición a las de «el resto», descritas en términos desfavorables. Y además, en esta oposición entre «Occidente» y «el resto», subyace una visión eurocéntrica, ya que «Occidente», que representa valores positivos, sirve de criterio para evaluar a otras sociedades en términos de la distancia que éstas guardan con respecto al nivel europeo. Así, la noción de «Occidente y el resto» produce ciertas actitudes o conocimientos, y Hall afirma que esto funciona como una ideología.

No obstante, merece la pena tomar en consideración que el concepto «Occidente», entendido como sinónimo de la palabra «moderno», es sólo una de las varias características que suele representar este concepto. De acuerdo con Sakai (1996), «Occidente» puede representar diversas definiciones, tales como la tradición judeo-cristiana, el régimen capitalista avanzado, el núcleo de poder en el sistema mundial actual, el régimen parlamentario basado en derechos humanos de cada individuo, la democracia liberal y la tradición de la raza blanca. A la hora de referirnos a «Occidente» activamos una definición u otra según cada contexto, pero nos topamos con dificultades si intentamos definir qué es «Occidente» como una entidad unificada. Estas dificultades no se deben solamente a que «Occidente» contenga diferentes subculturas internamente, sino a que todas estas definiciones representan características demasiado variadas que resultan poco congruentes para poder definir una noción, que es «Occidente».

Este autor pone en duda la premisa misma de que debe existir una cultura común que corresponde a cada región o cada grupo social. Es decir, el presuponer la existencia de cualquier categoría, sea una ciudad, sea un país, sea Asia, sea Europa o sea occidente, nos orienta a creer que la categoría en cuestión constituye una unidad homogénea. En lo que se refiere al concepto «Occidente», la utilización misma de esta noción presupone, de antemano, la homogeneidad, inhibiendo a la vez la posibilidad de poner en cuestión la validez del empleo de este concepto mismo. Para Sakai (1996), por tanto, «Occidente» es una construcción culturalmente imaginada, que no constituye más que una miscelánea de definiciones variadas y poco coherentes, empleadas arbitrariamente

para cada contexto. Pero el decir que «Occidente» es una construcción cultural imaginada no le quita valor alguno a la influencia social de la ideología que representa este concepto, puesto que una construcción imaginada tiene una fuerza simbólica «real», en el sentido de que se comparte entre muchos miembros de una sociedad junto con sus valores y las actitudes que ésta genera.

Pese a que la formulación del concepto «Occidente» se remonta a un determinado momento histórico, una importante parte de la ideología que representa el mundo de manera eurocéntrica persiste aún en la actualidad, y además, su influencia no se limita a las sociedades occidentales, sino que se extiende a muchas partes del globo. Lo que asegura la transmisión y la continuidad de la ideología de «Occidente y el resto» es, precisamente, el discurso. Los discursos del pasado quedan, en parte, incrustados en discursos más recientes sobre «Occidente». La visión fuertemente homogeneizada y etnocéntrica occidental que representa el discurso relativo a «Occidente» y «el resto», sin lugar a dudas, no es la única versión que existe en el mundo actual, como advierte Hall (1992). Es porque los términos «Occidente» y «el resto» son construcciones históricas y lingüísticas, que van cambiando de significado con el paso del tiempo y también porque existen diferentes tipos de discursos, algunos de los cuales son más relativistas que otros. Pero como afirma el mismo autor, lo que él denomina el discurso de «Occidente y el resto» se utiliza con frecuencia en la actualidad y tiene una gran influencia social porque ayuda a dar forma a las percepciones y las actitudes de la gente. De hecho, Florean (2007) observa similitudes y cierta continuidad entre el discurso de la época de la primera cruzada y los discursos oficiales o de medios de comunicación sobre la oposición entre EE.UU. y el Islam en la actualidad. Igualmente, Perrot y Preiswerk (1979) señalan que los libros de texto publicados en algunos países occidentales se fundamentan en una perspectiva marcadamente etnocéntrica del mundo occidental.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de mencionar sobre la noción «Occidente», señalamos dos aspectos que nos parecen de importancia sobre los conceptos «Europa» y «Asia», que analizamos en este estudio. En primer lugar, tanto en España como en Japón, «Europa» y «Asia» son nociones que aparecen con frecuencia en el discurso de diferentes ámbitos sociales, incluido en los libros de texto, y por tanto, haciendo analogía con lo que hemos comentado en relación con la noción «Occidente», podemos decir que probablemente la existencia de «Europa» y «Asia», que constituyen dos categorías homogéneas, forma parte del conocimiento socialmente compartido. Dicho de otra manera, el uso mismo de los términos «Europa» y «Asia» predetermina nuestra manera de ver el mundo y hace que demos por supuesta la premisa de que «Europa» y «Asia» representan similitudes internas dentro de cada uno de los conceptos y al mismo tiempo se diferencian uno del otro. Por lo menos, en términos geográficos, al establecer una línea divisoria en Eurasia, que en realidad no se puede observar como una división física clara, «Europa» y «Asia» constituyen dos categorías mutuamente excluyentes, según las cuales formar parte de Asia implica no formar parte de Europa.

En segundo lugar, consideramos «Europa» y «Asia» como dos conceptos que, más allá de representar unos ámbitos geográficos, reflejan unas determinadas maneras de representar el mundo y cuestiones ideológicas que tienen que ver con la distinción entre *nosotros* y *los otros*. Nada más pensar en una frase como «yo soy europeo» o «yo soy

asiático», nos damos cuenta de que los conceptos «Europa» y «Asia» pueden contener ciertas connotaciones ideológicas. Asimismo, si el discurso «Occidente y el resto» es un discurso influyente, que moldea nuestra manera de ver el mundo y que nos aporta una visión eurocéntrica, que coloca las sociedades occidentales en un lugar más privilegiado que «el resto» de las sociedades, la ideología que reflejan «Europa» y «Asia» también pueden estar bajo la influencia de las mismas corrientes de comprender la realidad de manera dicotómica, simplificada y eurocéntrica o etnocéntrica occidental. Por consiguiente, contemplando también una posible influencia del discurso «Occidente y el resto», analizaremos «Europa» y «Asia» como conceptos relativos a la ideología.

### **2.3.1 Identidad española: España en Europa**

«Europa» y/o «Asia» son conceptos que han tenido una estrecha relación con la formación de las principales corrientes de identidades nacionales de España y de Japón. Geográficamente hablando, la mayor parte del territorio español se sitúa en Europa, mientras que Japón está en Asia. Pero no podemos presuponer que esta localización geográfica haga situar automáticamente a la identidad española dentro de Europa ni a la identidad japonesa dentro de Asia, señalando estas categorías supraestatales como *nuestros* grupos. Precisamente, los valores ideológicos que conllevan los términos «Europa» y «Asia» son los que generan complejas relaciones con las identidades de España y de Japón, respectivamente.

El proceso de la formación de la identidad española ha tenido, a lo largo de la historia reciente, una estrecha relación con la idea de Europa. Según señala Beneyto (2001), posiblemente no existe ningún otro país que haya establecido un eslabón tan estrecho entre el propio proyecto de refundación nacional y la integración europea, entre la identidad española y la identidad europea.

En la concepción histórica que ha existido en España sobre Europa se han puesto de manifiesto las diferencias existentes en el desarrollo económico, social y político, y algunos pensadores españoles de finales del siglo XIX señalaron a Europa, con el término «europeización» como la solución al «problema» de España. Fue Joaquín Costa quien formuló este término con la idea de incorporar a España en la tradición liberal y democrática de Europa. Posteriormente, Ortega y Gasset recogió dicho concepto y la idea de «europeización» ha pasado a formar parte del imaginario colectivo hispano (Arregui, 2007). Esta idea de «europeización» que propuso Ortega consiguió tener resultados fructíferos y una influencia duradera (de Blas Guerrero, 2001). De hecho, para no pocos observadores, la España contemporánea es la expresión de aquella España europea y europeizada que propuso Ortega (Beneyto, 2001).

De acuerdo con Beneyto (2001), la «europeización» se entendía como requisito de la modernización de España. Desde la crisis de 1898, el término «Europa» ha simbolizado no sólo los objetivos de modernización económica, técnica y científica, sino también de progreso educativo y social, de nivel intelectual y cultural, e incluso de sensibilidad y creatividad artística de España. Especialmente, bajo la dictadura de Franco, Europa representaba para muchos españoles la modernidad y la democracia que deseaban alcanzar (Balfour y Quiroga, 2007). Al mismo tiempo, la oposición democrática al

franquismo utilizó la europeización y el europeísmo como una fuente de legitimidad que había quedado amputada durante el franquismo (Beneyto, 2001). Esta tendencia se ha reforzado después de la muerte de Franco, cuando todos los partidos políticos concordaron en la necesidad de formar parte del proyecto europeo (Arregui, 2007). En la idea de la europeización, que, como afirma Beneyto (2001) ha sido el proyecto colectivo de estos cien años en España, se observa que el concepto de Europa se ha integrado de manera consciente y activa en las principales corrientes de pensamiento sobre la construcción de la identidad española.

Detrás de este afán por europeizar a España, había una preocupación latente sobre la posibilidad de que España fuera un país retrasado comparado con Europa. Según afirma Gómez García (2005), España, con la Guerra Civil y la Guerra Mundial terminadas, estaba aislada de Europa, sobre todo de la Europa democrática y se veía, no sin razón, «diferente», en lo que se refiere al término europeísmo, aunque se sentía un país europeo geográficamente e históricamente. La idea de que España puede diferir de Europa o puede llevar un retraso con respecto a Europa en términos de modernidad y de democracia se entrevé también en el famoso lema turístico «*Spain is different*», que genera contrarreacciones entre los que defienden que España es un país «normal». En realidad, las ideas de «España es diferente» y de «España es normal» parten de la misma preocupación por el posible retraso de este país, pero lo que se diferencian de una a otra es la valoración sobre esta inquietud: el lema turístico acepta el retraso y se aprovecha de él presentándolo como una atracción turística, mientras que los que defienden la normalidad de España lo niegan e intentan justificar similitudes entre España y Europa. Pero cuando hablamos de las diferencias y similitudes de España con respecto a Europa, ¿con qué Europa exactamente se establece la comparación? Marco (2000), que es uno de los autores que defienden que España es un país normal, dice lo siguiente:

[España es] una nación histórica de larga tradición, con un Estado moderno que fue en su momento capaz de construir una nación como se entiende hoy, sin exclusiones ni nacionalismo. Eso no quiere decir que la historia de la nación española no sea, como cualquiera de las naciones occidentales, singular y probablemente, de un dramatismo y una belleza singulares (Marco, 2000: 56, el subrayado es nuestro.).

La comparación que se establece en este fragmento se desarrolla entre España y «las naciones occidentales», que simboliza los valores apreciados, tales como la modernización, el progreso y la democracia. Cuando se trata de la identidad española en relación con la identidad europea, «Europa» no representa todos los rincones de la región por igual, sino que señalan sólo algunos países occidentales. Y lo que se cuestiona es la posición de España con respecto a este grupo de países occidentales. Por supuesto que aquí no se refiere a la posición geográfica de España, que geográficamente se sitúa en Europa Occidental, sino que se trata de la distancia política, social y económica, que simbólicamente indica el nivel de España y su lugar en el mundo. Este uso del término «Europa» nos recuerda el discurso de «Occidente y el resto» de Hall, que hemos mencionado anteriormente, en el sentido de que, en el discurso «Occidente y el resto», «Occidente» sirve de criterio para evaluar el nivel de desarrollo de otras sociedades a partir del alcance de las sociedades occidentales, mientras que el término «Europa», que se utiliza al hablar de la identidad española, también se considera como punto de referencia para evaluar el progreso español. Por consiguiente, podemos decir

que el discurso sobre la identidad española relativa a la europeización se cimenta en un esquema eurocéntrico o etnocéntrico occidental, en el que «Europa» representa una ideología particular.

La formación de la identidad española mediante la europeización no sería el único planteamiento sobre la identidad española, pero sin duda es uno de los más influyentes a lo largo de los últimos cien años en España y aún hoy sigue teniendo repercusión en la opinión pública y en los discursos formulados en diferentes ámbitos sociales. De hecho, la opinión pública española, por lo general, tiende a ser favorable a Europa, e incluso, según un estudio realizado por Pérez Herrero y García-Arévalo Calero (1994) en los años 90, los estudiantes españoles correspondientes a las edades de 13, 16 y 18 años mostraron una opinión muy positiva sobre Europa. Entre las diferentes regiones del mundo, estos estudiantes escogieron, como primera opción, Europa como lugar alternativo de vida, y curiosamente, Asia fue la zona que peor calificación se llevó en esta encuesta. En lo que se refiere al mundo político, también Europa aparece varias veces en el discurso. Pero, como, en el contexto actual, la idea de Europa representa una realidad no sólo conceptual o discursiva, sino una institución que aporta repercusiones reales en forma de la Unión Europea, el uso del término «Europa» en el discurso se acentúa cada vez más. De acuerdo con Arregui (2007), hoy en día es habitual utilizar en el debate político español referencias a las políticas implementadas por países de la UE antes de adoptar las políticas nacionales. De ahí que referencias al «modelo social europeo», al «modelo nórdico de crecimiento», a una «estrategia común en políticas de inmigración», etc. formen parte del marco en el debate político nacional en España (Arregui, 2007: 129).

Con respecto a la opinión pública sobre la UE, Díez Medrano (2007) señala que los ciudadanos españoles han mostrado tradicionalmente unas actitudes favorables a la pertenencia de España a la UE y a la integración europea. Pero, curiosamente, esta postura favorable a la integración europea no se basa en un buen conocimiento sobre la UE. Es decir, a pesar de tener un grado de información bastante pobre, la población española muestra una opinión positiva sobre esta institución. Según este autor, esto se debe en parte a que los medios de comunicación de España ofrecen una visión positiva de la UE, tanto al informar sobre las actitudes de las élites como a través de su propia línea editorial. Los españoles conceptualizan la UE como un vehículo de modernización del país y un espacio político que permite a España romper con su aislamiento tradicional internacional, y por eso establecen una relación entre la pertenencia a la UE y el prestigio internacional. La obsesión de los españoles por el prestigio de España es especialmente visible en la información periodística, en la que la importancia de cualquier acontecimiento relativo a España se mide a través de la reacción que suscita en otros países, presentada siempre en primera página de los periódicos acompañando a la noticia en sí. El mismo autor señala que esta buena imagen que tienen los españoles de la UE representa su ideal sobre la UE y sirve para forjar las expectativas que los españoles desarrollan respecto a ésta. Según las entrevistas que realizó el autor, cuando los españoles piensan en la Unión, no piensan ampliamente en países ricos y pobres, cercanos y distantes, sino que tienen en la mente unos cuantos países grandes y ricos como son Francia, Reino Unido y Alemania. Con todo, podemos señalar una posible continuidad en cuanto a la representación de Europa o de la UE que se ha compartido en la sociedad española en el pasado y en el presente en relación con la identidad española.

En síntesis, con relación a la identidad española, «Europa» no sólo representa una región geográfica, sino una categoría que simboliza una determinada ideología afín a la que «Occidente» representa en el discurso sobre «Occidente y el resto». Esta ideología hace entender a Europa como una categoría que simboliza la modernización y que funciona como criterio para evaluar otras sociedades. En otras palabras, esta ideología se sustenta en un esquema conceptual que confía en que las sociedades se desarrollan de manera lineal, tomando como una única vía de progreso el paso que marcaron los logros occidentales. Las otras sociedades se califican dependiendo de la distancia que tengan éstas con respecto a algunos países con una imagen especialmente positiva, que son los que representan «Occidente». Por tanto, esta perspectiva se basa en el etnocentrismo occidental o europeo. En lo que se refiere a la identidad española, lo que se califica a partir de dicho criterio basado en el estándar occidental es *nuestra* sociedad española, y acortar la distancia entre *nuestro* país, España y la «Europa», que simboliza la modernización y la ruptura con el pasado de España, significa buscar una mejor imagen de España.

### **2.3.2 Identidad japonesa: Japón entre Europa y Asia**

La manera por la que nos describimos a *nosotros* mismos se determina en relación con *los otros*. Del mismo modo por el que los europeos o los blancos encontraron su identificación al ponerse en contacto con otras regiones como Asia o África, los que se identificaban con el nombre de su tierra, tales como *Mito* y *Satsuma*, también descubrieron a «los japoneses» por la llegada de los Barcos Negros (Oguma, 1995). La aparición de estos barcos, que procedían de Estados Unidos, sorprendió al régimen de entonces, el Shogunato de Tokugawa, y le forzó a poner fin a su política exterior de aislamiento, que había mantenido durante más de 200 años. De acuerdo con Fujitani (1993), durante el período de Tokugawa los residentes en Japón se localizaban separadamente en cada región y mantenían fuertes lazos a nivel local, pero no a nivel nacional. La estructura social que dividía diferentes estratos sociales también impedía el desarrollo de una identidad cultural compartida en todo Japón. Además, el conocimiento que tenía la gente no perteneciente a la élite sobre el emperador, que posteriormente se convertiría en el más poderoso símbolo de la nación japonesa, prácticamente no existía, o era vago o fusionado con las creencias populares sobre su divinidad, que puede aportar beneficios, pero que tiene poco que ver con la nación. En esta situación, los líderes del régimen Meiji, que sustituyó al Shogunato de Tokugawa, necesitaban unas nuevas medidas potentes para vincular los deseos de la gente de un mundo mejor y su identidad, que todavía estaba fragmentada, para que formaran un pueblo en el sentido del nacionalismo moderno.

A partir de entonces, la cuestión sobre quiénes *somos* los japoneses atraía mucho interés por parte de las élites japonesas, tanto en el ámbito político como en el académico. La búsqueda de respuestas a dicha cuestión y el intento de construir una identidad japonesa han sido frecuentemente objeto de discusión a lo largo de toda la historia moderna de Japón. Ser japonés, en realidad, quiere decir no ser el otro que no es japonés (Sakai, 1994; Tomiyama, 1994). Es decir, el concepto «japonés» surge en el intento de delimitar entre los japoneses y los que no lo son. En este intento de marcar líneas

divisorias entre *nosotros* y *los otros*, *el otro* con el que se establecía comparación para definir quiénes *somos nosotros* los japoneses eran, en primer lugar, los occidentales, que causaron un gran impacto a Japón en la creación de un estado-nación. En segundo lugar, «Asia», región en la que Japón se sitúa geográficamente y que desarrolló su política exterior imperialista también aportó un ingrediente esencial para la descripción del pueblo japonés. Al mismo tiempo, tampoco debemos olvidar a *los otros* que existían dentro del territorio nacional recién formado. Tomiyama (1994) señala que, desde que se definió el territorio de Japón con el tratado de San Petersburgo firmado en 1875 entre el imperio ruso y el japonés sobre los límites del norte de Japón y con la abolición del reino de Ryukyu en el sur del país en 1879, una de las tareas más importantes en Antropología en Japón consistía en definir qué era la raza japonesa. Esta definición del pueblo japonés se llevó a cabo, no mediante la cuestión sobre quiénes *somos nosotros*, sino más bien a través de la otra pregunta relativa a quiénes son *los otros*, que eran los *ainu* y el pueblo de Ryukyu que se encontraban, respectivamente, en el norte y en el sur del nuevo territorio.

En cuanto a la identidad japonesa, se observa un cambio importante sobre cómo entender *nosotros* los japoneses entre la época anterior a la Segunda Guerra Mundial y la época posterior de la misma. Antes de la guerra, los discursos dominantes en la sociedad japonesa apoyaban la idea de que los japoneses eran un conjunto de diferentes grupos étnicos y que el pueblo japonés tenía una naturaleza heterogénea. Construir una identidad expresada en términos de *nosotros* los japoneses para un nuevo estado-nación requeriría, hasta cierto punto, la búsqueda de una homogeneidad que pudiera describir el pueblo japonés como una unidad. Sin embargo, a medida que el imperio japonés avanzaba con su política de expansión internacional, aparecían nuevos problemas sobre cómo definir los nuevos pueblos de otras regiones asiáticas, que fueron incorporados a *nuestro* territorio. De acuerdo con Oguma (1995), tras su victoria en la Primera Guerra Sino-Japonesa en 1895, el imperio japonés incorporó la isla de Taiwán y a los residentes de la isla a su territorio, hecho que representaba una amenaza latente para los que defendían que el pueblo japonés era un grupo homogéneo de personas unidas por compartir la misma sangre. Bajo el régimen del imperio japonés, la postura de reconocer la heterogeneidad del pueblo japonés ocupaba la principal corriente del discurso sobre la identidad japonesa porque favorecía a la política exterior expansionista de la época. La idea de que el pueblo japonés se compone de diferentes pueblos empezó a manifestarse con orgullo, e incluso en los libros de texto de Geografía de la época describía claramente a Japón como un imperio multiétnico (Oguma, 1995).

Aunque Japón se encuentra geográficamente dentro de Asia, los discursos sobre la identidad japonesa han venido oscilando, desde su fundación como un estado-nación, entre *los otros*, Occidente y Asia. Por una parte, en cuanto a las relaciones con Occidente, colonizar a Asia se consideró como un proceso esencial para occidentalizar a Japón. Para que se acortara la distancia política, económica y social entre Occidente y Japón, era de especial importancia imitar a Occidente y poseer colonias, de las que Japón podía explotar recursos naturales, minerales y humanos (Kawai, 2009). Desde el primer momento en el que Japón se fundó como un estado-nación, ya existía Occidente como una región dominante, que consistía una amenaza potencial para Japón. Colonizar antes de ser colonizado significaba, para las élites del momento, proteger el país en términos prácticos, pero también, en términos ideológicos, servía para mejorar la auto-

imagen de *nosotros* los japoneses, ya que podían considerar a Japón como uno de los dominantes en el terreno internacional hasta cierto punto equiparable a las naciones occidentales. Pero, por otra parte, el intentar buscar una asimilación a la potencia occidental suponía también un peligro para la identidad japonesa porque esto implicaba la pérdida de su particularidad. *Nosotros* los japoneses, que al fin y al cabo tampoco tenían la posibilidad de convertirse completamente en occidentales tanto por su localización geográfica como su origen racial, buscaban en Asia una parte de su identificación.

Oguma (1998) explica, con el término «*yuushoku no teikoku*» (el imperio de color), la forma de dominación que el Imperio de Japón ejerció en otros países asiáticos en la ambivalencia entre el deseo de acercarse al occidente dominante y el rechazo hacia él. Las élites japonesas oscilaban entre dos imágenes opuestas sobre *nosotros*: la imagen de ser gente de color, que estaba bajo amenaza de discriminación y de invasión, por un lado, y la identificación de ser uno de los imperios que poseen colonias bajo su dominación. El término «color», en este caso, no implica necesariamente el color de la piel en el sentido biológico. En el discurso dominante de la época, basado en la dicotomía entre «Occidente = los blancos = la civilización = los dominantes» y «Oriente = los de color = el salvaje = los dominados», «Oriente» no era un concepto geográfico, sino cognitivo (Oguma, 1998: 661). Por eso, independientemente del color real de la piel, si se le asignaba a una nación una posición inferior, quería decir «Oriente» y «de color». Ésta era la posición que no sólo implicaba el retraso de Japón con respecto a los países occidentales en la competencia imperialista, sino también una herida sentimental en la identidad japonesa. Los que han sido categorizados como gente de color se enfrentan a la ambivalencia entre el deseo de acercarse a «los blancos = civilizados» y el rechazo contra ellos. El deseo de asimilación a Occidente se satisface en parte al poseer las colonias, pero esto implicaba a la vez el peligro de perder la identidad propia de Japón diferenciada de *los otros*, los occidentales.

En estas dos tentaciones que buscan acercamiento y alejamiento de Occidente al mismo tiempo, en «el imperio de color», Japón, se buscaba definir la identidad japonesa incorporando a los dominados asiáticos en la construcción discursiva de la identidad de la nación. De acuerdo con el mismo autor, dos de las corrientes del discurso más influyentes que se formaron en la época moderna en relación con la política exterior de Japón se conocen como «*datsumu*» y «*koosaku*», cuya traducción literal serían «salir de Asia» y «hacer prosperar a Asia», respectivamente. La primera postura busca asimilación de Japón al mundo occidental, marcando distancias con «Asia», y la segunda implica establecer un frente común entre Japón y «Asia» contra «Occidente». Desde la era de Meiji, se ha cuestionado siempre si Japón se consideraba parte de «Asia» o si era una nación más cercana a «Occidente», con respecto a estos dos *otros*, «Occidente» y «Asia». Si se opta por la vía de buscar acercamiento a «el occidente», se resalta la línea de separación entre «Asia» y Japón, mientras que en la segunda opción, que intenta diferenciarse de «Occidente», se difuminan los límites de Japón con «Asia».

Oguma (1998) advierte, sin embargo, que no hay relaciones simétricas entre «Occidente», «Japón» y «Asia», ya que, de acuerdo con este orden, se presupone la superioridad e inferioridad. Si se reconociera la igualdad entre estos tres grupos, sería posible hablar de asimilar a «Occidente» en Japón o de asimilar a Japón en «Asia», pero



son poco frecuentes estas opiniones. Por tanto, en estas relaciones jerarquizadas entre los tres grupos, «*atsua*» quiere decir la asimilación de Japón a «Occidente», mientras que «*kooa*» implica que Japón dirige a Asia como líder. Asimismo, entre estos tres grupos, las relaciones principales son las de Japón con «Occidente», y las relaciones entre Japón y «Asia» dependen de dichas relaciones principales. En caso de que haya buenas o insalvablemente malas relaciones con «el occidente», se busca asimilación de Japón en «Occidente», mientras que, si hay tensión entre «el occidente» y Japón y parece ser posible enfrentarse con la situación haciendo una unión con «Asia», se opta por la estrategia contraria.

Por lo que respecta a *los otros* asiáticos, señala el mismo autor que, cuando las élites del imperio japonés apoyaban la incorporación de los coreanos o los taiwaneses dentro de la categoría «los japoneses», esto implicaba, en mayoría de las ocasiones, la expulsión de «Occidente», que era *el otro* más lejano. Es decir, incluir a *los otros* asiáticos en la categoría de *nosotros* los japoneses era lo mismo que excluir a «Occidente» de *nuestro* grupo. Por lo tanto, los límites de *nosotros* los japoneses no implicaban conceptos fijos, sino que se ensanchaban y se encogían según las necesidades políticas e ideológicas del imperio. En realidad, el régimen japonés hizo situar a los pueblos de regiones dominadas en una posición poco clara, que no los excluía totalmente de los japoneses ni tampoco los incluía por completo, puesto que si los definía claramente como «japoneses», debía asegurarles plenos derechos como ciudadanos de la nación y si los calificaba de «no japoneses», no podía aprovecharlos como recursos humanos.

Con la rendición de Japón en la Segunda Guerra Mundial, los discursos dominantes sobre la identidad japonesa nuevamente empezaron a dar énfasis en la necesidad de reconstruir el país tomando como modelo países occidentales, especialmente Estados Unidos, que representaba, para muchos, la modernización y la democracia. Esta postura que abiertamente busca el acercamiento a Occidente coincide con la misma tendencia que se observaba en la época de Meiji, cuando se tomaba como objetivo primordial construir un país equiparable a las naciones occidentales, mediante industrialización y militarización (Aoki, 1990). En esta época justo posterior a la guerra, en los discursos sobre *nosotros* los japoneses, predominaban opiniones críticas hacia Japón en contraste con los valores occidentales (Befu, 1987), ya que partían del reconocimiento de la inferioridad de Japón y de la negación de su cultura (Befu, 1987; Aoki, 1990).

Con el plan imperialista fallido, se modificó también la descripción de la imagen multiétnica de los japoneses, que se componía de diferentes grupos que se encontraban en el territorio asiático del imperio japonés. En sustitución a esta idea, que respaldó en parte la política expansionista de Japón, empezó a ser aceptada ampliamente la comprensión de que el grupo japonés consistía en un único pueblo étnicamente homogéneo. Esta idea, que en épocas anteriores tenía una connotación negativa, adquirió un nuevo sentido positivo y se convirtió en un término frecuentemente empleado a la hora de escribir quiénes *somos nosotros* los japoneses (Oguma, 1995).

Fukuoka (1993) advierte, sin embargo, que, a pesar de que en la actualidad muchos miembros de la sociedad japonesa creen que el pueblo japonés está representado sólo por una etnia o al menos piensan que su sociedad tiene un carácter bastante homogéneo,

esta idea no proyecta la realidad porque la propia definición sobre «ser japonés» no es tan sencilla como parece. Como hemos mencionado anteriormente, el estatus legal de una persona no necesariamente implica que esa persona se identifique con la nación a la que pertenece legalmente ni esté aceptado plenamente por otros miembros de la misma. Por tanto, en la práctica, tener la nacionalidad japonesa no es exactamente lo mismo que ser considerado como miembros del grupo de los japoneses.

Este autor clasifica diferentes subgrupos existentes dentro de Japón según tres criterios, linaje, cultura y nacionalidad, para demostrar que, dentro de la categoría «los japoneses», hay diferentes niveles de pertenencia al grupo, desde lo que la mayoría de la gente se imagina como «los japoneses puros», que reúnen estos tres criterios, hasta los extranjeros, que no se ajustan a ninguno de los criterios y que se consideran totalmente fuera de *nuestro* grupo. Pero, entre «los japoneses puros» y los extranjeros, se sitúan algunos grupos que se concuerdan sólo parcialmente con dichos criterios. Por ejemplo, los emigrantes de descendencia japonesa, que residen en el extranjero, especialmente a partir de la tercera generación, tienen «sangre japonesa», pero no tiene la nacionalidad ni la cultura japonesa interiorizada. También, entre los residentes en Japón, llamados «zainichi», que conservan la nacionalidad de Corea del Norte o de Corea del Sur, hay algunos que han nacido y han crecido en un contexto de inmersión de la lengua y la cultura japonesas, incluso sin conocer mucho del idioma ni la cultura coreanos. Estas personas normalmente no manifiestan ningún rasgo distintivo con respecto al grupo mayoritario de «los japoneses puros», pero, al revelar su nacionalidad pueden ser tratados de manera diferente como *los otros* dentro de la sociedad japonesa. Igualmente, una parte de los *ainu* se encuentran en un lugar marginal en la categoría de los japoneses, ya que poseen la nacionalidad, pero su cultura y su linaje se distinguen de los del grupo mayoritario. Visto de esta manera, este autor afirma que «los japoneses» es una categoría, que contiene diferentes matices en su interior, y tanto el concepto de la homogeneidad del pueblo como el de «la sangre japonesa» no son más que una imagen que comparte la mayoría de los miembros de la sociedad como sentido común. Así, podemos decir que los grupos minoritarios, a los que se puede considerar o no parte integrante de *nuestro* grupo, perfilan el margen de la categoría de *nosotros* los japoneses.

En los años 1970, a medida que crece la presencia económica de Japón en la escena mundial, surgió un interés, entre la población japonesa, por su propia imagen (Oguma, 1995). El éxito económico generó un ambiente de felicitación a *nosotros* mismos, en el que se elaboraron muchos discursos que describían *nuestra* cultura japonesa en términos positivos en contraste con otras culturas (Befu, 1993). Estos discursos se conocen como «*Nihonjinron*», que se plasma en un gran volumen de publicaciones, que cuenta, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, con más de mil libros, sin incluir artículos publicados en revistas (Befu, 1987, 1993). Los géneros que suelen agrupar con el nombre de *Nihonjinron* son variados, desde las asignaturas impartidas en las universidades en materia de la cultura comparativa, hasta las guías turísticas (Sakai, 1996).

*Nihonjinron* se cimenta también en la premisa de que los japoneses son un grupo homogéneo. Presupone que los miembros de la sociedad japonesa comparten una misma cultura y que las diferencias de origen regional, de clase, de género, entre otras, no se consideran como elementos tan importantes como para impedir la homogeneidad

compartida (Befu, 1993). Al mismo tiempo, se describe que la cultura japonesa es algo que ha existido siempre desde la antigüedad y se resalta la particularidad de esta cultura (Oguma, 1995). De acuerdo con Befu (1987, 1993) estas publicaciones que tratan de describir la cultura japonesa, parten de la idea de que existen unas relaciones estrechas entre la tierra, la gente, la cultura y la lengua japonesas. Es decir, se da por sentado que los japoneses comparten la misma sangre, el mismo idioma y la misma cultura y han residido siempre en el archipiélago nipón. Los temas tratados en relación con este género incluyen desde la «raza» japonesa, su origen cultural y la estructura social hasta sus características psíquicas.

Cuando se construye discursivamente una cultura japonesa que se distingue de otras culturas, esta cultura *nuestra* no se compara con las culturas de todo el mundo de forma equilibrada, sino que se establece una comparación implícita con Occidente (Befu, 1987, 1993; Aoki, 1990; Sakai, 1996). Por tanto, se describe la cultura japonesa comparándola, por ejemplo, con EE.UU., Francia o Alemania, pero la comparación con los países africanos o latinoamericanos es poco habitual. Como el objetivo de *Nihonjinron* consiste en construir discursivamente una cultura japonesa que se diferencie de la cultura occidental, las características consideradas más típicas de Occidente, como el materialismo o individualismo, que ha existido también en Japón, se excluyen de la descripción de la cultura japonesa (Befu, 1987). De la misma forma, se ignoran también las culturas que se traspasan las fronteras nacionales, tales como la cultura de la contabilidad, la cultura de la conducción de coches, la cultura del rock o la cultura de los videojuegos (Sakai, 1996). La razón por la que *Nihonjinron* toma su punto de comparación en Occidente para caracterizar la cultura japonesa se debe a que Occidente constituye *el otro* importante desde el punto de vista de muchos miembros de la sociedad japonesa. Sakai (1996) afirma que los japoneses sienten una presión psicológica que les exige convertirse en occidentales y esto les impulsa a tomar Occidente como punto de comparación a la hora de explicar cosas sobre *nuestra* cultura. Este autor interpreta que *Nihonjinron* es un discurso de excusas, puesto que los japoneses que intentaron ser como los occidentales, pero que no consiguieron serlo porque no pudieron dejar de arrastrar su propia cultura, cuentan qué tenemos los japoneses que no tienen *los otros*, los occidentales. El destinatario de este tipo de discurso no es *el otro* occidental, sino *nosotros* los japoneses mismos. Es decir, es un discurso formulado por y para los japoneses para hablar de la particularidad de *nosotros* mismos.

*Nihonjinron* tuvo repercusiones importantes, ya que se convirtió en discurso oficial de diferentes ámbitos sociales. En el ámbito político, incluso el gobierno japonés hizo una promoción de *Nihonjinron*, por ejemplo, mediante ayudas a la traducción de libros relacionados con la materia y en el envío de investigadores japoneses o la invitación de especialistas extranjeros en la cultura japonesa a Japón (Befu, 1993). En *Nihonjinron*, aunque aparentemente se ensalce a la cultura japonesa o a los japoneses, podemos considerar que persiste el esquema etnocéntrico occidental del que muchos autores intentan liberarse, alabando la particularidad japonesa diferenciada de Occidente y el complejo que se comparte en la sociedad japonesa, si se toma constantemente Occidente como punto de comparación para explicar sobre *nosotros*.

En los discursos oficiales recientes en Japón también se repiten estos patrones del discurso que fijan su punto de mira en Occidente. Por una parte, Kawai (2009) analizó un informe publicado por el gobierno japonés sobre la política exterior de Japón en el actual contexto de globalización. Este informe hace críticas de algunos elementos considerados típicos en Japón, tales como el idioma japonés, el colectivismo y la tendencia comunicativa altamente contextual, diciendo que no son adecuados para sobrevivir en esta era de globalización. Dichos elementos, según el informe, se tienen que sustituir por el idioma inglés, que debe ser el idioma oficial de Japón, por el individualismo y por la comunicación más directa. Estos elementos que se proponen como modelos alternativos a los japoneses, son, obviamente, modelos occidentales, pero hacen referencia a ellos con términos «internacional» o «global», considerando, por ejemplo, al inglés como *lingua franca* internacional, no un idioma hablado en determinadas regiones del mundo.

Por otra parte, Oga (2003) observa que los discursos políticos, en la época justo posterior a la postguerra, estaban marcados por una postura abiertamente occidentalista, que seguía básicamente a la política estadounidense y calificaba a «Asia» como una región retrasada. Pero posteriormente, sobre todo a partir de la Crisis Financiera Asiática de 1997, «Asia» aparece cada vez más en el discurso de los primeros ministros como parte de *nuestra* identidad. En el ámbito político se empezó a reconocer la importancia de estrechar los lazos con otros países asiáticos para establecer un frente común contra las fuerzas de la globalización que representan el mundo occidental. Este razonamiento, quizá, nos recuerda una de las dos aproximaciones principales a «Occidente» y a «Asia», que ya hemos mencionado en términos de «kooa» (Oguma, 1998), ya que construir un *nosotros* que agrupa *nuestro* grupo Japón y *el otro* Asia implica al mismo tiempo marcar distancias con respecto al *otro* geográficamente más lejano, Occidente.

Con todo, podemos decir que, de acuerdo con la época y las circunstancias políticas, económicas y sociales, el discurso dominante y su expresión sobre *nosotros* los japoneses varía, pero la perspectiva basada en el etnocentrismo occidental parece seguir latente a lo largo de la historia moderna de Japón. De acuerdo con dicha perspectiva, el mundo está jerarquizado de manera que Occidente ocupa la posición dominante, mientras que Japón y Asia siguen el paso de Occidente, por este orden. En este esquema jerárquico, *nuestra* identidad como japoneses se construye incorporando en su discurso dos *otros*, «Occidente» y «Asia». Cuando se busca un acercamiento de *nuestro* grupo nacional a «Occidente», se marca, al mismo tiempo, la línea divisoria con «Asia». Si, por el contrario, se construye un *nosotros* los asiáticos, que une a los japoneses y «Asia», se enfatiza la otredad de «Occidente». De esta manera, independientemente de la situación geográfica de Japón, que se encuentra claramente en Asia, el discurso sobre la identidad japonesa gira entorno a estos dos *otros*, «Occidente» (que incluye naturalmente a «Europa») y «Asia».

### 2.3.3 Operaciones discursivas y cognitivas en la construcción de las identidades española y japonesa

Hasta aquí hemos tratado de cómo entendemos los conceptos «Europa» y «Asia», y cómo estos conceptos han tenido relación con la construcción de la identidad española y de la japonesa. Podemos decir, por tanto, que «Europa» y «Asia» no sólo implican dos regiones geográficamente definidas, sino que estas dos categorías se pueden considerar grupos sociales que reflejan unos determinados conocimientos, valores, imágenes, impresiones, etc. Cuando se trata de la identidad española o la japonesa, es especialmente relevante tener en cuenta los aspectos ideológicos que representan estas dos categorías supraestatales, en las que ambos países, España y Japón, se sitúan geográficamente.

En nuestra pequeña reflexión sobre las cuestiones relativas a la construcción de las identidades española y japonesa, nos sorprende que nos encontremos con algunas similitudes en cuanto a la manera por la que se categoriza a *nosotros* y a *los otros* en España y en Japón. Por supuesto que somos conscientes de que para hablar realmente de similitudes o diferencias históricas y culturales de ambos países, que se han desarrollado en sus respectivos contextos complejos, necesitaríamos un estudio más profundo y pormenorizado. Pero aquí nuestra intención no es entrar en un análisis más extenso sobre este tema, ya que este análisis no podría ser conducido sino por historiadores o sociólogos de oficio. Lo que nos interesa en este momento para situarnos en el tema de nuestro estudio es señalar en términos generales qué corrientes principales de pensamiento había acerca de las identidades española y japonesa y sus relaciones con los conceptos «Europa» y «Asia» y qué operaciones discursivas y cognitivas se llevaba a cabo para representar a *nosotros* y a *los otros*. A continuación, señalaremos de forma sucinta algunos aspectos que nos parecen especialmente relevantes para nuestro trabajo.

En primer lugar, tanto en España como en Japón, es influyente la perspectiva de entender el mundo de manera jerárquica, según la cual un grupo dominante representado con el término «Occidente» se sitúa en la cima, mientras que los demás se califican como inferiores dependiendo de la distancia que guarden con respecto a «Occidente», el más prestigioso. Esta visión, basada en el etnocentrismo occidental, constituye un telón de fondo para construir discursivamente quiénes *somos nosotros* los españoles y quiénes *somos* los japoneses.

En segundo lugar, tanto en España como en Japón se comparte socialmente la consciencia de que *nuestro* país no pertenece a dicho grupo dominante que se sitúa en el lugar superior de la jerarquía mundial. Incluso, probablemente podemos hablar del complejo social de inferioridad con respecto al *otro* grupo élite y de las ansias de aproximarse a este *otro*.

En tercer lugar, en el esquema etnocéntrico occidental, la búsqueda de una distancia apropiada con respecto al *otro* más prestigioso es la clave para la construcción discursiva de las identidades propias de España y de Japón. La distancia se define principalmente acercando a *nosotros* al *otro* dominante, pero también, en el caso de la identidad japonesa, marcando diferencias respecto al *otro* superior para resaltar la particularidad de *nosotros*.

En cuarto lugar, esta definición de distancia con respecto al *otro* prestigioso, se puede lograr a través de la extensión de la categoría de *nosotros*. *Nosotros* se extiende mediante la incorporación del *otro*, que puede ser «Europa» (o más ampliamente o más vagamente «Occidente») o «Asia». Cuando nosotros los españoles o los japoneses se reúnen con uno de estos otros formando una categoría más extensa, tales como *nosotros* los europeos, *nosotros* los occidentales, *nosotros* los más desarrollados y *nosotros* los asiáticos, se modifica o se define de nuevo *nuestra* identidad como españoles y japoneses. Desde el punto de vista del grupo nacional, referido con los términos de *nosotros* los españoles o *nosotros* los japoneses, «Europa» y «Asia» se representan, en principio, *los otros*, pero pueden convertirse en parte de *nosotros*. En este sentido, *nosotros* es una categoría flexible, que se ensancha y se encoge según el contexto. Tampoco debemos olvidar, al mismo tiempo, que esta operación conlleva la exclusión del *otro* más lejano, que se coloca en oposición a este *nosotros* más amplio. Resumiendo, las operaciones discursivas concretas relacionadas con la modificación de la categoría de *nosotros* respecto a la identidad española y la japonesa, podemos decir lo siguiente:

En el caso de la identidad española, cuando se presenta a *nuestro* grupo nacional (de España) junto con los países especialmente poderosos de Europa, emerge la categoría de *nosotros* los europeos. Como España, geográficamente, pertenece a Europa, puede ser cierto que, desde el punto de vista español, la construcción de la categoría de un *nosotros* los europeos es algo natural. Sin embargo, debemos tener en cuenta que Europa no siempre representa por igual todas las partes integrantes de la región. En caso de que Europa esté representada por algunos países más prestigiosos, dicha Europa constituye *el otro* desde el punto de vista de *nosotros* los españoles. Por tanto, la construcción de un *nosotros* los europeos implica asimilar a España al núcleo de prestigio europeo, o, dicho de otra forma, difuminar la línea divisoria que separa a *nosotros* los españoles y las naciones dominantes europeas. Al mismo tiempo, esto supone resaltar la diferenciación entre *nosotros* los españoles y el resto del mundo no europeo.

En lo que respecta a la identidad japonesa, en lugar de «Europa», el concepto más utilizado para definir las cuestiones identitarias de Japón es «oobei» (que quiere decir literalmente Europa-EE.UU.) y «seiyo», que pueden traducirse como Occidente. En caso de Japón, la modificación de los límites de *nosotros* parece más compleja, ya que se conjugan dos *otros*, que son «Occidente» y «Asia». Por una parte, si hace vincular a *nosotros* los japoneses con *el otro* Occidente, se construye un *nosotros* más extenso, que puede señalar un grupo de los desarrollados, las fuerzas imperialistas, las potencias económicas, etc. La construcción de estos grupos extensos comporta, al mismo tiempo, el distanciamiento entre *nuestro* grupo japonés y «Asia», que se considera como el otro más lejano en términos de los valores que representa, en general, «Occidente», tales como la modernidad y el desarrollo económico. En este caso, aunque Japón se sitúa geográficamente en Asia, se resalta la división cognitiva entre ambas zonas. Por otra parte, agrupar a *nuestro* grupo Japón con «Asia», formando un *nosotros* los asiáticos implica excluir al *otro* «Occidente» de la categoría de *nosotros*, o en otras palabras, resaltar diferencias con respecto a «Occidente» para marcar la particularidad de *nuestra* identidad diferenciada de los valores occidentales o para competir contra este *otro*.

Como hemos mencionado anteriormente en relación con la definición sobre qué significa «ser japonés», la categoría de *nosotros* los japoneses incluye, de hecho, complejas realidades, a pesar de que tendemos a considerarla como si fuera una realidad homogénea al etiquetar esta categoría con el término «los japoneses». Naturalmente, podemos decir lo mismo con la categoría de *nosotros* los españoles. La existencia de las minorías étnicas como los gitanos o de las comunidades históricas como Cataluña, País Vasco y Galicia, que han desarrollado sus propias identidades nacionales, tiene, sin duda, una estrecha relación con la construcción y la definición sobre quiénes *somos nosotros* los españoles porque estos grupos perfilarían los límites del grupo nacional de los españoles. La noción «los españoles», según el contexto y según su punto de comparación, adquieren diferentes sentidos. Por ejemplo, en el contexto en el que se contrastan España y Cataluña, «los españoles» puede implicar «los no catalanes». Es decir, su referencia se limita a los que se identifican con España, excluyendo a los que sólo se identifican con Cataluña. Del mismo modo, si se hace referencia a los españoles en oposición a los gitanos, los españoles significarían «payos». En este caso, independientemente de si los gitanos poseen su estatus legal como españoles, es decir, la nacionalidad española, pueden ser excluidos del significado del concepto «los españoles». En cambio, en caso de que se trate de España en comparación con Japón, lo más probable es que la noción de «los españoles» tenga significado relativo al marco legal del Estado español, definido por sus límites territoriales.

A lo largo de nuestro trabajo, cuando utilizamos los términos «los españoles» y «los japoneses», queremos hacer referencia a este último significado relacionado con ambas categorías estatales. Es cierto que hay múltiples identidades dentro del territorio estatal, e incluso que, entre los miembros que componen el grupo mayoritario en España o Japón y que se consideran típicamente españoles o japoneses, también hay realidades heterogéneas. Pero esto no invalida la existencia de una idea compartida sobre los colectivos homogéneos de los españoles y de los japoneses en relación con España o Japón como estado-nación. En otras palabras, por ejemplo, si leemos en un libro de texto una expresión como «*nuestro* país España» o «*nuestro* país Japón», activamos cognitivamente una cierta imagen unida del grupo de los españoles o de los japoneses porque compartimos como conocimiento sociocultural qué entendemos con dichas expresiones. La activación de estas nociones, sin embargo, no necesariamente implica que uno se identifique con los españoles o con los japoneses, ya que, independientemente de la identidad nacional de cada individuo, se puede compartir el concepto sobre qué son los españoles y qué son los japoneses.

A lo largo de este estudio, nos basamos en la hipótesis de trabajo de que existe un conocimiento compartido en España y Japón sobre qué se entiende por «*nosotros* los españoles» y «*nosotros* los japoneses» en términos de unidades estatales de ambos países. Por tanto, a no ser que indiquemos lo contrario, cuando hacemos mención a «*nosotros* los españoles» y «*nosotros* los japoneses», se trata de este sentido que tiene que ver con las identidades nacionales de ambos países.<sup>7</sup> Nos parece más apropiado para

---

<sup>7</sup> Coincidiendo con este criterio que da prioridad al marco estatal al referirse a España y Japón, en este trabajo no hacemos distinciones al utilizar los términos como «Estado (estatal)», «estado-nación», «país», «nación (nacional)». En cualquier caso, lo que queremos señalar con estos términos es el ámbito que está bajo jurisdicción del Estado Español o del Estado japonés.

nuestro estudio comprender a los españoles y a los japoneses de esta manera, puesto que, como este trabajo trata de un estudio comparativo entre dos categorías estatales, España y Japón, tiene más relevancia, sin duda, la comparación entre los españoles y los japoneses en un marco estatal. Dicho de otra manera, contrastar, por ejemplo, los gitanos con los japoneses o los españoles con los *ainu* sería menos previsible en relación con el tema del que queremos tratar. Asimismo, el hecho mismo de compartir el marco general del sistema educativo y emplear los mismos libros de texto o algunos manuales con contenidos similares implica un acto social que nos puede orientar a la construcción y la reafirmación de un *nosotros* territorialmente marcado.<sup>8</sup> Si entendemos en un libro de texto qué quiere decir la expresión «*nuestro* país España», no es porque en el libro mismo se explique explícitamente qué señala este pronombre, «nuestro», sino porque nuestro conocimiento pragmático sobre el contexto social, en el que se utiliza el libro de texto, nos ayuda a comprender lo que implica dicho pronombre de una determinada manera. En este sentido también, hacer situar operativamente el significado de «*nosotros* los españoles» y de «*nosotros* los japoneses» en relación con ambos Estados se ajusta al tema de nuestro trabajo.

En resumen, en esta tesis analizamos, en los libros de texto publicados en España y Japón, el discurso que trata de dos categorías, «Europa» y «Asia», considerándolas como conceptos ideológicos, que tienen que ver con la identidad española y la identidad japonesa. En dicho análisis, nuestro interés reside, por un lado, en las representaciones de «Europa» y de «Asia», y por otro, en la manera por la que se relaciona dicha representación con «*nosotros* los españoles» y «*nosotros* los japoneses», entendidas como colectivos relativos a ambos Estados, España y Japón. Dentro de este tema general, nos interesa, especialmente, analizar hasta qué punto los libros de texto de ambos países reflejan la perspectiva etnocéntrica de «Occidente», puesto que, si dicha perspectiva constituye una de las corrientes discursivas influyentes en diferentes ámbitos sociales, cabe la posibilidad de que se observe también en los libros de texto. Asimismo, prestamos una especial atención a la manera por la que se categoriza a *nosotros* y a *los otros* a través del discurso, flexibilizando los límites de la categoría de *nuestro* grupo estatal, porque puede constituir una estrategia importante para construir las identidades española y japonesa.

---

<sup>8</sup> Somos conscientes de que en España la competencia sobre las materias de Educación no se concentra únicamente en manos del Estado español, sino que también las Comunidades Autónomas tienen potestad. Sin embargo, a nuestro modo de ver, esto no quiere decir que el Estado no tenga importancia en lo que se refiere a la formación de la identidad española en el contexto educativo. Sobre esta cuestión, volveremos más tarde.



## 3 Marco Teórico

### 3.1 Análisis crítico del discurso (ACD)

El presente estudio se desarrolla desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD). El ACD interpreta el discurso entendido como el uso del lenguaje en el habla y en la escritura como una forma de «práctica social» (Fairclough y Wodak, 2000: 367). Esto asume una relación dialéctica entre un determinado evento discursivo y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Es decir, por un lado, las determinaciones situacionales, institucionales y sociales configuran los discursos y los afectan, pero, por otro lado, los discursos influyen en las prácticas sociales de carácter discursivo y no discursivo, que constituyen las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de grupos de éstas entre sí. En este sentido, la dimensión social moldea el discurso, y a su vez, el discurso constituye lo social (Fairclough y Wodak, 2000; Wodak, 2003b; de Cillia, Reisigl y Wodak, 1999).

Uno de los objetivos principales que el ACD persigue es hacer explícitos aquellos conocimientos, opiniones, valoraciones o ideologías compartidos entre los miembros de una comunidad epistémica, ya que estas ideas muchas veces quedan escondidas y requieren de un análisis riguroso y sistemático del discurso para su reconocimiento. Según Wodak (2003a), la noción «crítica» inherente en el ACD tiene que entenderse como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, de enmarcar éstos en lo social, de adoptar explícitamente una postura política y de centrarse en la autocrítica. El ACD no aspira a lograr una «objetividad» estricta por medio del análisis del discurso, puesto que cada «tecnología» de investigación debe ser examinada como un ámbito que puede potencialmente incluir las creencias y las ideologías de los analistas (Meyer, 2003: 58). Si los analistas también forman parte de una sociedad, en la que ellos mismos poseen alguna parte de los conocimientos, los valores, las creencias y las ideologías compartidos socialmente, insistir en la objetividad de su análisis resulta contradictorio o, simplemente, esto implicaría una toma de posición implícita de alguna ideología. En relación con este aspecto, van Dijk (2003b: 144) afirma que «a diferencia de otros muchos saberes, el ACD no niega sino que explícitamente define y defiende su propia posición sociopolítica. Es decir, el ACD expresa un sesgo, y está orgulloso de ello».

Aunque lo característico del ACD es tomar partido a favor de los grupos oprimidos y en contra de los grupos dominantes (Fairclough y Wodak, 2000: 368), nuestro trabajo no pretende precisamente defender un grupo social en concreto, a diferencia de otros estudios que expresan su solidaridad, por ejemplo, con los inmigrantes con respecto al tema del racismo o con las mujeres sobre las cuestiones de género. Nuestro tema de

estudio no enfoca ningún conflicto o problema social específico, pero desde la perspectiva crítica, aspiramos a poner en tela de juicio la manera de comprender el mundo actual, que se transmite como una idea dominante a través del discurso en los libros de texto. Especialmente la examinaremos en relación con la visión etnocéntrica, expresada frecuentemente en el discurso de los manuales escolares.

Fairclough y Wodak (2000) aluden a ocho principios teóricos o metodológicos en los que se basa el ACD.

1. El interés principal del ACD es el análisis de los problemas sociales. El ACD se ocupa del análisis de los aspectos lingüísticos y semióticos, pero su mirada no se centra en el lenguaje en sí mismo o el uso del lenguaje por sí mismo, sino en el carácter parcialmente lingüístico de los procesos y las estructuras sociales y culturales. En consonancia con esta característica, el ACD es por naturaleza interdisciplinario, combina perspectivas de diversas disciplinas en sus análisis y se emplea para complementar formas más habituales de análisis social y cultural.

2. El ACD percibe las relaciones de poder en los elementos discursivos. Subraya el carácter fundamentalmente lingüístico y discursivo de las relaciones sociales de poder en la sociedad contemporánea y estudia cómo se ejercen y negocian las relaciones de poder en el interior del discurso. Buena parte de los trabajos del ACD se interesan por la reproducción de las relaciones de poder mediante el discurso, pero, también, esta disciplina se ocupa de los aspectos discursivos de la lucha por el poder y de la transformación de las relaciones de poder.

3. El ACD entiende que el discurso constituye a la sociedad y a la cultura y es constituido por ellas. Es decir, toda instancia de uso del lenguaje hace su propia contribución a la reproducción y/o a la transformación de la sociedad y la cultura, incluidas las relaciones de poder. Estos autores señalan representaciones del mundo, relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales como tres amplios dominios de la vida social constituida en el discurso.

4. A través del análisis del discurso se investiga la ideología, entendida como «una manera particular de representar y construir la sociedad que reproduce las relaciones desiguales de poder, las relaciones de dominación y de explotación» (Fairclough y Wodak, 2000: 392).

5. El ACD percibe el discurso como algo que se produce y se comprende en un contexto determinado. Los discursos están siempre vinculados a otros discursos producidos anteriormente y a su vez a aquellos que se generan sincrónicamente y con posterioridad. Por consiguiente, estos autores incluyen en su noción de contexto la intertextualidad, además del conocimiento sociocultural. Con respecto al tema de la interdiscursividad o intertextualidad de los libros de texto, lo retomaremos de nuevo en el apartado 3.6.

6. El análisis crítico del discurso busca nexos entre las propiedades discursivas y las estructuras y procesos sociales y culturales. Pero estos nexos se consideran vínculos indirectos o mediados en lugar de directos. La interfaz que se supone

como mediadora entre el discurso y la sociedad varía dependiendo de diferentes corrientes teóricas.

7. El ACD asume que el mismo discurso se somete a diferentes posibilidades de interpretación, según quién lo escuche y según la cantidad de información incluida. Por esta razón, el análisis debe descansar en una lectura crítica con procedimientos sistemáticos adecuados y también requiere de autorreflexión por parte de los investigadores. Se entiende que las interpretaciones y las explicaciones nunca son definitivas ni autorizadas, sino dinámicas y abiertas a nuevos contextos y nueva información.

8. A diferencia de muchos otros estudiosos, los analistas del ACD entienden más su investigación como una forma de acción social, ya que el ACD es un paradigma científico comprometido socialmente.

Aquí nos interesa mencionar que, en cuanto al sexto principio, en nuestro trabajo hacemos hincapié en la importancia de la dimensión cognitiva, considerando ésta como interfaz entre el discurso y las prácticas sociales, como propone van Dijk en sus trabajos (ver, por ejemplo, van Dijk, 2003b, 2007). De acuerdo con este autor, el análisis discursivo «sociocognitivo» valora la fundamental importancia del estudio de la cognición en el análisis crítico del discurso, en la comunicación y en la interacción (van Dijk, 2003b: 145). Este enfoque considera la cognición como una dimensión que incluye tanto la cognición personal como la cognición social y que implica las creencias, los objetivos, las valoraciones y las emociones, junto con cualquier otra estructura, representación o proceso mental o memorístico que haya intervenido en el discurso o en la interacción. La cognición media el discurso y la sociedad, ya que la relación entre estos dos últimos es necesariamente indirecta.

En los siguientes apartados, trataremos brevemente estas relaciones entre discurso, sociedad y cognición, basándonos en el modelo sociocognitivo, que sostiene dicho autor, con el fin de presentar nuestra manera de comprender las relaciones entre los tres componentes mencionados, importantes para enmarcar esta parte teórica.

## **3.2 Discurso, sociedad y cognición**

### **3.2.1 Conocimiento compartido**

La comunicación verbal se compone de una parte codificada y otra parte no codificada, que el oyente o lector tiene que interpretar a través de las inferencias. Por una parte, esto se debe a razones pragmáticas, como por ejemplo, cuando una persona responde diciendo «tengo mucho trabajo» a un amigo que le invita a ir a cenar. El enunciado en sí no expresa directamente el rechazo a la propuesta, pero el interlocutor interpretará esta connotación negativa e inferirá que el hablante no puede ir a cenar. La pragmática lingüística explica la comunicación humana como una comunicación esencialmente inferencial, ya que la interpretación se obtiene en combinación de la parte explícitamente dicha y de otra parte obtenida como producto de inferencias (Portolés, 1998).

Por otra parte, en el sentido semántico o desde el punto de vista de la información que se aporte para una comunicación verbal, igualmente podemos decir que las cosas que expresamos explícitamente son sólo una parte de la información que transmitimos a nuestro interlocutor. Como los usuarios del lenguaje normalmente introducen información no codificada en el discurso mediante la activación, las inferencias o las interpretaciones de sus conocimientos personales o sociales, los discursos no tienen que ser muy explícitos (van Dijk, 1997). Como explica van Dijk (2004) haciendo referencia al conocimiento necesario para la producción y la comprensión de las noticias, los periodistas, para redactar noticias sobre un suceso, obviamente deben disponer de conocimientos sobre dicho acontecimiento concreto del que se trata, pero también necesitan conocer otras cuestiones más generales, tales como información sobre el lugar en el que ocurrió dicho acontecimiento, posibles significados sociales que éste puede aportar y sobre otras noticias similares transmitidas por su periódico en días anteriores. Los periodistas no manifiestan explícitamente toda esa información en la redacción de sus noticias porque saben que los lectores también comparten la misma información y confían en que ellos inferirán la parte no codificada de información haciendo uso de sus conocimientos previos compartidos.

Una metáfora frecuentemente utilizada para explicar las relaciones entre lo referido y lo implícito en el discurso establece una analogía con el iceberg, bajo la parte visible del cual se esconde una gran parte de conocimiento no expresado, pero compartido entre los hablantes. Las representaciones mentales o modelos textuales, que los usuarios del lenguaje van construyendo gradualmente en la comunicación verbal, son más ricas que los discursos explícitamente manifestados. Una de las dificultades que tienen los que pronuncian un discurso, sea un periodista que escribe una noticia, o sea una persona que cuenta una anécdota personal, es manejar las discrepancias entre los discursos y los modelos mentales, en otras palabras, saber adecuadamente qué debe expresarse y qué no en su texto o habla (van Dijk, 2004).

La cognición tiene una dimensión personal y otra social, ya que los usuarios del lenguaje almacenan sus propias experiencias personales día a día, pero a la vez comparten conocimientos con otros miembros de la sociedad. Aunque cada hablante es tan único como su discurso, por lo que podemos esperar variaciones individuales, disparidades y disonancias en lo que se refiere a sus conocimientos almacenados en su memoria, también es cierto que él habla y comprende no sólo como un individuo, sino también como un miembro más del grupo. En este sentido, a la hora de reflexionar las relaciones entre el discurso y la sociedad, es de especial importancia tener en cuenta las representaciones mentales socialmente adquiridas y compartidas (van Dijk, 2000a, 2003b).

Los conocimientos compartidos que se requieren para comprender un texto son realmente amplios y variados. Para comprender una noticia en prensa, debemos tener, por ejemplo, conocimientos lingüísticos, tales como el significado de cada palabra y la sintáctica, algunos conocimientos socioculturales básicos que constituyen un suceso, conocimientos discursivos sobre la coherencia, la cohesión o diferentes propiedades que presenta el género de la prensa escrita. Asimismo, el lector puede activar conocimientos sobre experiencias personales relacionadas con el tema tratado o sobre otras noticias

relativas al artículo en cuestión, previamente transmitidas en días anteriores. Por su parte, los periodistas necesitan, además de compartir dichos conocimientos con sus lectores, saber cuáles son los conocimientos de los que disponen sus lectores.

Los conocimientos personales no se presuponen en un discurso, mientras que el fundamento común o «*common ground knowledge*» suele estar presupuesto en discursos públicos (van Dijk, 2003a: 22, 2004: 77). van Dijk (2003a) afirma que el *common ground* es un enorme cuerpo de conocimiento que nunca se cuestiona y que aceptan todos los miembros potencialmente competentes de una cultura. Son los tipos de creencias que la gente presupone en la interacción y que no suelen expresarse a no ser que se tenga que explicar a los niños o a los inmigrantes de otras culturas, que no comparten el fundamento común. Estos conocimientos se aprenden mediante discursos de socialización que se dan lugar en casa, a través de los medios de comunicación o también en la escuela. Los libros de texto, por tanto, también constituirían una de las fuentes de discurso que contribuyen activamente a la construcción del *common ground knowledge* compartido dentro del territorio estatal en el que se utilizan los mismos manuales.

### 3.3 Ideología

#### 3.3.1 Definición y su importancia social

Según van Dijk (2003a), el *common ground* o el fundamento común es un tipo de creencias que se comparten ampliamente en una sociedad y generalmente se dan por supuestas en la comunicación y en la interacción entre los miembros de dicha sociedad. En cambio, hay creencias de las que no estamos tan seguros, que generan polémicas y que ofrecen puntos de vista diferentes. Estas creencias, que se suelen llamar «opiniones» o «actitudes», pueden ser personales, o bien pueden estar compartidas socialmente. Por ejemplo, el aborto, la inmigración o la energía nuclear son temas que pueden generar diferentes opiniones y ciertos grupos o movimientos sociales a menudo comparten los «sistemas de creencias evaluativas (actitudes)» (van Dijk, 2000a: 56) acerca de estos temas. Estas creencias compartidas por los grupos se dan por supuestas dentro de los grupos, pero en la interacción con otros grupos, se deben afirmar, debatir y defender, ya que se trata de opiniones específicas compartidas solamente por los miembros de un determinado grupo y que provocan discrepancias en relación con otros grupos cuyos miembros no piensan de la misma manera sobre los mismos temas.

Entre las diferentes representaciones sociales que se comparten entre las colectividades sociales, este autor distingue especialmente como «ideologías» aquellas creencias que tienen que ver con un grupo y sus miembros dentro de una sociedad. Las ideologías son «creencias fundamentales que forman la base de las representaciones sociales de un grupo» (van Dijk, 2003a: 77) y «una de las formas básicas de cognición social que definen la identidad de un grupo y, por consiguiente, los sentimientos subjetivos de la identidad social (pertenencia) de sus miembros» (van Dijk, 2003a: 28).

En nuestro trabajo, utilizamos el término «ideología» como un concepto más general sin atribuir *a priori* una valoración negativa a las creencias tratadas. Según el mismo autor,

el debate tradicional sobre la noción de «ideología» suele presentar este concepto como un sistema de ideas que los grupos dominantes usan en beneficio propio, en concordancia con la acepción marxista del término que comprende la noción como falsa conciencia o creencias sociales equivocadas, inculcadas por la clase dominante para legitimar un estatus y esconder las condiciones socioeconómicas reales de los trabajadores. Hoy en día también este uso negativo de la noción está extendido y a menudo se presenta «ideología» como sinónimo de creencias falsas y engañosas, mientras que el concepto «conocimiento» se define habitualmente como creencias verdaderas (van Dijk, 2000a). Pero el criterio para valorar la veracidad de unas creencias está supeditado a determinadas culturas o momentos históricos y lo que es para algunos el conocimiento científico verdadero puede ser, para otros, creencias equivocadas. Asimismo, al igual que las ideologías no tienen por qué ser siempre negativas, tampoco deben ser necesariamente dominantes, ya que existen, por ejemplo, las ideologías representadas por los feministas o los antirracistas, que se caracterizan por su resistencia contra el dominio social. Y también existen ideologías no dominantes que normalmente se consideran negativas como las de las sectas religiosas o los grupos extremistas de derechas. Por tanto, estamos de acuerdo con este autor cuando afirma que una teoría general de la ideología permite una aplicación más amplia y flexible del concepto (van Dijk, 2003a).

Las ideologías constituyen la base de la memoria social compartida por los grupos. Dentro de la misma sociedad o cultura se dan muchas ideologías, que caracterizan a diferentes grupos sociales. van Dijk (2003a) distingue estas creencias ideológicas de los «valores», que tienen una función cultural más general y básica. Los valores como la libertad o la igualdad se comparten más ampliamente entre los diferentes grupos, mientras que las ideologías suelen generar más conflictos y luchas entre ellas. Por esta razón, sitúa el sistema de normas y de valores socioculturales como parte del fundamento común, que no se cuestiona generalmente dentro de una cultura.

Los grupos que comparten las mismas creencias fundamentales, obviamente no se refieren a colectivos reunidos de manera casual, como un grupo de gente que espera el autobús, sino que son grupos ideológicos precisamente porque sus miembros comparten más o menos la misma ideología. Es decir, son colectivos de actores sociales que están unidos por compartir unos criterios que van más allá de una situación o acontecimientos concretos. Estos criterios son los que definen el significado de lo que supone sentirse miembro de un grupo o sentirse conjuntamente como grupo, y se componen de las siguientes categorías básicas:

- Criterios de pertenencia: ¿Quiénes somos nosotros?, ¿Quién (no) pertenece al grupo?
- Actividades típicas: ¿Qué hacemos?
- Objetivos generales: ¿Por qué lo hacemos?
- Normas y valores: ¿Qué es bueno y qué es malo para nosotros?
- Posición social en relación con otros grupos: ¿Dónde estamos nosotros?, ¿Cuáles son nuestras relaciones con los demás?
- Recursos sociales especiales del grupo: ¿Qué tenemos?, ¿Quién accede a los recursos de nuestro grupo? (van Dijk, 2000a: 52, 2003a: 27, 56)

Estas categorías resumen las creencias colectivas y los criterios de identificación de los

miembros del grupo. La ideología que se compone a partir de estos criterios consiste en una forma de autopresentación del grupo, así como de la representación de *los otros*. En otras palabras, las ideologías organizan a la gente y a la sociedad en términos polarizados entre *nosotros* y *los otros*, relaciones en las que los miembros de cada grupo adquieren y comparten su identidad social junto con otros miembros, diferenciándose de los miembros de los otros grupos. Los miembros sociales pueden pertenecer a la vez a varios grupos sociales y por lo tanto, participan en varias ideologías grupales, como por ejemplo el caso de una periodista, negra, liberal y feminista. En situaciones profesionales, ella puede dar prioridad a actitudes asociadas con la ideología periodística, mientras que en otras ocasiones, prefiere actuar más como una persona negra, una liberal o una feminista. Trataremos estas cuestiones, relativas a la identidad social y a la disyuntiva entre *nosotros* y *los otros*, así como a las expresiones discursivas de la identidad y de la ideología, desde diferentes perspectivas en capítulos sucesivos.

La importancia de hablar de la ideología compartida socialmente se cimenta sobre el hecho de que la ideología condiciona la manera de la que un miembro de la sociedad se comporta al relacionarse, tanto con otros miembros de la misma sociedad como con las personas de los otros grupos. Como señala van Dijk (2000a), la función social que tienen las ideologías es principalmente servir de interfaz entre los intereses colectivos del grupo y las prácticas individuales.

El racismo sería uno de los ejemplos representativos que ponen de manifiesto las repercusiones sociales que tienen las ideologías en relación con miembros de otros grupos. De acuerdo con van Dijk (2000b), muchas formas de racismo con el que nos encontramos hoy en día se expresan y se confirman a través del texto y del habla, en lugar de manifestarse en forma de violencia directa y explícita como esclavitud, segregación, linchamientos, etc. Las ideologías racistas, que aparecen en varias escenas sociales, tales como conversaciones cotidianas, juntas directivas, entrevistas de trabajo, políticas, leyes, debates parlamentarios, propagandas políticas, libros de texto, artículos académicos, películas, programas de televisión y noticias en la prensa, marginalizan y excluyen a las minorías. Cuando los discursos pronunciados en estas ocasiones parecen «normales», «naturales» y de «sentido común», perjudican aún más a las minorías, ya que estos son una forma de hegemonía étnica basada en ideologías legítimas y aceptadas por gran parte de los miembros del grupo mayoritario. De esta manera, las ideologías racistas potencian la desigualdad étnica y social.

Según el mismo autor, las prácticas sociales tienen una dimensión cognitiva, en la que residen las creencias que comparte la gente, tales como conocimiento, actitudes, ideologías, normas y valores. En el sistema del racismo, los estereotipos racistas, prejuicios e ideologías explican por qué y cómo las personas participan en las prácticas discriminatorias en primer lugar. Por ejemplo, la gente piensa que *los otros* son inferiores porque son menos inteligentes, competentes, modernos, etc. y por consiguiente, consideran que *ellos* tienen menos derechos o *nosotros* tenemos prioridad para una casa o un trabajo. En los libros de texto encontramos con frecuencia este tipo de representaciones estereotipadas sobre diferentes grupos sociales. Esta cuestión, de cómo representamos discursivamente a *nosotros* y a *los otros*, especialmente en los libros de texto, la detallaremos más en el apartado 3.5.

### 3.3.2 Ideología en los libros de texto

«*There is no such thing as an unbiased book. Every communication expresses the views of the individual or group of individuals making them.*» (No existe el concepto de libro no sesgado. Todas las comunicaciones expresan los puntos de vista del individuo o grupo de individuos que las crean.) Esta afirmación que hace Klein (1985: 1) en su trabajo sobre la literatura y materiales educativos para niños nos resulta importante tenerla en cuenta, puesto que reconoce que las muy buenas intenciones de los autores tampoco aseguran que sus libros de texto estén totalmente libres de sesgos. Es un paso necesario para reflexionar sobre un tema tan complejo como el de la ideología en los libros de texto.

De acuerdo con Perrot y Preiswerk (1979), a menudo se confunde la objetividad de los libros con la ética profesional o la honestidad intelectual del sabio que se comprometería a no falsear deliberadamente su objeto de estudio para acomodarlo a sus preferencias profesionales. Todos estaríamos de acuerdo con que si un autor intenta modificar intencionalmente el contenido del libro de texto para que éste se ajuste a los intereses de determinados grupos sociales, podríamos considerar sesgado ese libro de texto. Pero aquí el problema es que un libro hecho por especialistas que tuvieran toda la buena voluntad del mundo tampoco estaría totalmente libre de sesgos ni sería objetivo. Los mismos autores afirman, según sus estudios sobre los libros de texto de Historia, que hoy en día la falsificación deliberada del contenido de los manuales para glorificar la patria o la cultura y menospreciar abiertamente a *los otros* no es la principal fuente de distorsión, sino que la expresión de los sesgos en los libros de texto aparece de una manera menos visible y más delicada y que los propios autores de los libros de texto tampoco pueden ser totalmente conscientes de sus ideas sesgadas.

Ahora bien, no podemos hacer esta afirmación solamente en relación con los libros de texto de Historia, que es una materia que genera frecuentes controversias sociales. Otros libros, como las enciclopedias, que suelen declarar su objetividad o su postura libre de valores porque la información recogida proviene de la mano de los «expertos» en cada materia, tampoco se liberan de los sesgos, ya que cada experto aporta sus propios valores y actitudes a la hora de escribir las partes que les tocan. Los usuarios de enciclopedias, de libros documentales de no-ficción, o de materiales didácticos estarían equivocados si piensan que la información que está en esos libros es un «hecho» puramente objetivo (Klein, 1985).

De hecho, la objetividad en sí es algo que no se puede lograr, al mismo tiempo que la subjetividad no es necesariamente un problema porque eso depende de a quién pertenece dicha objetividad o subjetividad. Dicho de otra manera, lo que tenemos que identificar cuando intentamos analizar los sesgos de los autores consiste en de quiénes son los sesgos que están reflejados en los libros (Klein, 1985). Esto nos sugiere también que como analistas de los libros de texto no tenemos objetividad para reemplazar la subjetividad de los autores de los manuales escolares. Por tanto, lo que podemos hacer es introducir nuestra propia subjetividad y nuestra propia elección (Perrot y Preiswerk, 1979). En otras palabras, a través del análisis del discurso de los libros de texto, intentamos señalar una particular manera de la que este género de discurso oficial en los



dos estados, España y Japón, representa el mundo y la realidad que nos rodean, pero no podemos afirmar que nuestro análisis se realice desde una posición neutra, sino desde nuestro punto de vista alternativo y crítico.

El conocimiento recogido en los libros de texto no es más que una de las opciones que existen en nuestra sociedad para comprender el mundo que nos rodea. Los manuales escolares destacan, a través de su contenido y de su forma, construcciones particulares de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de los posibles conocimientos (Apple, 1993). El contenido de los libros de texto se considera por lo general como aquella cultura que se reconoce digna de transmitir a la juventud a modo de herencia de lo mejor que la sociedad ha ido creando con el paso del tiempo (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1997).

No obstante, no es precisamente «la sociedad» la que escoge un determinado conocimiento para manuales escolares, sino que son grupos específicos de personas las que han creado los libros de texto (Apple, 1993). En este sentido, los libros de texto reflejan la ideología de grupos sociales concretos y la cuestión que debemos plantearnos es, por tanto, a quién pertenece la cultura que se enseña en los libros de texto (Apple, 1993:109) o de quién es el conocimiento mejor valorado (Apple y Christian-Smith, 1991: 1). Lo que se presenta como conocimiento «legítimo» normalmente concierne a grupos dominantes en la sociedad y por eso en los libros de texto no se incluye, con demasiada frecuencia, las experiencias históricas y las expresiones culturales de grupos menos poderosos, como por ejemplo, los trabajadores, las mujeres y las personas de color (Apple, 1993).

Los libros de texto proporcionan una certificación institucional a su conocimiento y desempeñan un papel importante en el reforzamiento y perpetuación de estos valores (Banfield, 1980; Bernete, 1994: 60; Choppin, 2002). La perspectiva dominante de la sociedad se recoge como la principal corriente ideológica en los libros de texto, ayudando a mantener el *statu quo* actual, ya que dicha ideología tiene repercusiones importantes en el proceso de la construcción de la cognición social que se comparte entre los diferentes miembros de una comunidad. Al mismo tiempo, el contenido de lo que se enseña en instituciones educativas a menudo se selecciona de modo que esto favorezca a la creación de un determinado tipo de sociedad y la política de los libros de texto representa un intento para formar una nueva realidad cultural (Preiswerk, 1980a; Apple, 1993). Esto implica que los libros de texto, además de mantener y perpetuar la realidad social actual, también se consideran como un artefacto que induce el cambio social. Así, podemos considerar que la relación entre la educación y la realidad social no es unilateral, sino que interactúan mutuamente. Estas posibles influencias sociales de los libros de texto son las que precisamente hacen que los diferentes sectores de la sociedad se interesen por el contenido de los manuales escolares y por la manera de la que éstos muestran nuestra realidad social.

Los libros de texto tienen una «fecha de caducidad», en el sentido de que una determinada versión sólo se utiliza en instituciones educativas durante algunos años estipulados por la ley y después se sustituye por otra. Sin embargo, sus influencias sociales y cognitivas pueden perdurar mucho más tiempo (Clément, 2007: 318). Las instituciones educativas desempeñan un papel importante para reforzar y preservar los

valores representados en los libros de texto, ya que allí es donde se forman a estudiosos que continúan dando argumentos teóricos que apoyan tales valores (Banfield, 1980). Los autores de los manuales escolares de hoy adquirieron diferentes conocimientos en sus etapas escolares. De la misma manera, algunos de los alumnos de hoy que estudian actualmente en los institutos, utilizando los libros de texto, serán también futuros autores de libros de texto, u otros profesionales que trabajarán en relación directa con el contexto educativo, tales como expertos académicos en diferentes campos de estudio, maestros y profesores. Por supuesto que estos expertos en educación, por ser precisamente expertos en cada materia, irían construyendo sus conocimientos académicos de una manera crítica y no conservarían intacto todo lo que habían aprendido en sus días escolares con sus respectivos manuales escolares. Pero tampoco podemos menospreciar la importancia de lo que aprende un individuo en una etapa de vida temprana en la que está en el proceso de desarrollo de las capacidades cognitivas y en la que construye un conocimiento base, en el que se cimentan sus estudios posteriores.

Por consiguiente, coincidiendo con Perrot y Preiswerk (1979), podemos plantear la hipótesis de que hay una relación circular entre los conocimientos del autor de los manuales y el conocimiento social y un encadenamiento entre los manuales, enseñanza, conocimiento social, manuales y conocimientos especializados. Los autores de manuales escolares y los profesores no son los únicos expertos que tienen influencia en la construcción de los conocimientos compartidos socialmente. También en las instituciones educativas se forman otros profesionales que en el futuro tendrían acceso a discursos públicos como periodistas, políticos, funcionarios, etc. O muchos de los escolares de hoy serán en el futuro padres en cada hogar y al menos tendrán influencia en la construcción de la cognición social de sus hijos. En realidad, estas posibles relaciones circulares que encadenan la cognición social compartida entre los expertos de hoy, los conocimientos presentados en los libros de texto y sus posibles influencias para futuras generaciones son muy complejas y requerirían un cuidadoso análisis y reflexión, que no llevaríamos a cabo en este necesariamente breve recorrido teórico. Pero al menos nos parece importante aquí tomar consciencia de la influencia duradera que pueden tener los libros de texto de generación en generación en nuestra sociedad, ya que consideramos que la implicación de analizar libros de texto de una determinada edición puede tener un significado más allá de sus años de vigencia y que en este sentido, nuestro trabajo nos sitúa en un horizonte a largo plazo.

Aquí cabe preguntar qué ideología se transmite mediante la utilización de los libros de texto, en particular, qué significado social y simbólico se genera el uso mismo de los libros de texto en un determinado territorio estatal. Es decir, el hecho de que un colectivo de la misma generación comparta una variedad de manuales semejantes o los mismos libros de texto, editados para un territorio específico de acuerdo con sus respectivas leyes educativas bajo un sistema administrativo común puede tener repercusiones específicas en nuestra manera de entender el conocimiento legítimo y la cultura escolar, así como nuestro espacio y tiempo, que compartimos con otros miembros de la sociedad.

Por una parte, los libros de texto, además de presentar el conocimiento recogido en ellos como unos saberes legítimos y oficiales que valen la pena ser aprendidos por parte de

los alumnos, condicionan también nuestra manera de ver estos saberes como algo fijo. Como afirma Martínez Bonafé (2007), las personas que aprenden con los libros de texto aprenden también que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado, por lo que no surge necesidad de plantear dialéctica, reconstrucción crítica e incertidumbre. Y también aprenden que el saber se organiza desde la academia y que tiene la misma forma que la academia le da, con una determinada manera de segmentar y ordenar los conocimientos en disciplinas especializadas y en diferentes temáticas. Asimismo, los libros de texto señalan normas que se esperan que sigan los alumnos en instituciones educativas. Las expresiones como «no llevar libro de texto», «ir retrasado en el libro», «no haber comprado todavía el libro», «haberse dejado en casa el libro», demostrarían alguna forma de desorden del sujeto (Martínez Bonafé, 2002: 33). Como podemos ver en estos ejemplos, los libros de texto simbolizan el orden y comportamientos disciplinados que la cultura escolar considera apropiados. En definitiva, aparte del contenido seleccionado como conocimiento legítimo, que refleja una ideología de grupos dominantes en la sociedad, el uso mismo de los libros de texto también transmite una determinada manera de ver y representar nuestra realidad en cuanto al conocimiento y la cultura escolar.

Por otra parte, también podemos señalar que el hecho de compartir los libros de texto publicados para un territorio administrativo determinado puede contribuir a la construcción de la «comunidad imaginada» que es una nación, si empleamos este término de acuerdo con la definición de Anderson (1993). La nación es «imaginada» en el sentido de que los miembros de una nación, por pequeña que ésta sea, no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas. Igualmente, se imagina como «comunidad» porque, independientemente de la desigualdad real existente entre sus miembros, la nación se concibe como un compañerismo y una fraternidad horizontal.

Este autor señala que la novela y el periódico contribuyeron a la creación de la comunidad imaginada, ya que estos dos medios evocan el tiempo homogéneo y vacío, en el que la nación se percibe como una comunidad sólida que avanza sostenidamente de un lado a otro de la historia. En una novela, por ejemplo, un joven perteneciente a un conjunto colectivo de lectores de una nación se refiere como *nuestro* joven, que denota implícitamente una «comunidad imaginada» nacional. Por su parte, el periódico crea una conexión imaginada entre diferentes sucesos independientes al presentarlos en la edición de la misma fecha como si éstos se situaran en el tiempo homogéneo. También el periódico es algo que se consume masivamente en un día específico simultáneamente entre diferentes miembros de una comunidad. Cuando un lector de un periódico observa réplicas exactas de su ejemplar consumidas por sus vecinos en el metro, en la barbería o en la vecindad, confirma constantemente que el mundo imaginado, en el que se comparte la experiencia de consumir el mismo periódico, está visiblemente arraigado en la vida diaria.

Tal vez no es demasiado atrevido establecer una analogía entre los dos géneros de texto mencionados, la novela y el periódico, y los manuales escolares, y considerar que los libros de texto también pueden concebirse como un medio potente que contribuye a la construcción de una comunidad imaginada, en el territorio administrativo en el que circulen los mismos ejemplares. Los libros de texto, por estar editados para los lectores pertenecientes a cada territorio estatal, se refieren, con mucha frecuencia a *nuestro*

grupo y *nuestro* país, hecho que activa continuamente la comunidad imaginada en la dimensión cognitiva de los lectores. Al mismo tiempo, el hecho de que los estudiantes sepan que los libros de texto que ellos utilizan en su aula son de las mismas versiones con las que estudian otros alumnos de otras instituciones educativas dentro del mismo Estado crearía una conexión imaginada. Esta conexión fundamentalmente se concibe de manera espacial, ya que el libro de texto se comparte en un determinado territorio, pero también puede ser generacional, porque nos hace imaginar un colectivo que pertenece a una generación determinada que comparte experiencias escolares similares. Por consiguiente, podemos señalar que la presencia de los libros de texto en clase en sí puede transmitir ciertos mensajes ideológicos, ya que estos representan una función social y educativa y también un significado simbólico.

Resumiendo, los libros de texto transmiten ideologías de diversas índoles, algunas de los cuales hemos señalado en este apartado:

- Los manuales escolares transmiten unas determinadas maneras de comprender la realidad basándose en puntos de vista de algunos individuos o de grupos poderosos e influyentes en la sociedad.
- Los libros de texto señalan cuáles son los conocimientos que se consideran legítimos y que por tanto valen la pena ser aprendidos en nuestra cultura.
- También moldean nuestra manera de comprender qué es el conocimiento mismo y qué es la cultura escolar.
- El uso de los mismos manuales nos llevan a compartir nociones sobre un espacio y tiempo que compartimos con otros miembros de un determinado territorio.

### **3.3.3 Representación de los grupos sociales: ¿Cómo categorizamos «nosotros» y «los otros»?**

Como ya hemos visto hasta ahora, los cuatro conceptos claves para nuestro trabajo, Europa, Asia, España y Japón, son grupos sociales que reflejan determinadas ideologías que definen las características de cada grupo y constituyen comunidades imaginadas que se comparten entre diferentes miembros de la sociedad. En otras palabras, estos grupos no existen de manera espontánea, independientemente de nuestra cognición, sino que se tratan de nociones que desarrollamos nosotros mismos, aunque probablemente de forma inconsciente, que dependen de nuestra manera de reconocer y matizar el mundo que nos rodea. Por lo tanto, nos parece importante reflexionar con más detalle sobre la manera por la que categorizamos en nuestra mente los grupos sociales, tanto *nuestro* grupo como los otros grupos. Este apartado se ocupa de dos cuestiones principales: 1) ¿cuáles son las operaciones que cognitivamente llevamos a cabo para categorizar las cosas o conceptos en general?, y 2) ¿cómo conceptualizamos especialmente los grupos sociales y nos clasificamos nosotros mismos en un grupo, situándonos en la dialéctica entre *nosotros* y *los otros*?

Antes de entrar en dichos temas, señalamos, a modo de resumen, algunos aspectos que hemos visto hasta ahora sobre las cuestiones relacionadas con las maneras por las que representamos los grupos sociales y *nosotros* y *los otros*, ya que estos aspectos tienen

que ver con el tema que queremos tratar en este apartado.

En primer lugar, los grupos sociales comparten determinadas ideologías, que definen las características de cada grupo. La ideología sirve como una autopresentación del grupo, y a la vez representa a los otros grupos. Por tanto, la ideología explica quiénes somos *nosotros* y quienes son *los otros*, y esta manera de representar diferentes grupos de forma dialéctica se comparte socialmente (véase el apartado 3.3.1).

En segundo lugar, la definición de las características de un grupo no es fija, sino que varía de acuerdo con el contexto y el punto de comparación. Del mismo modo, *nosotros* y *los otros* también deben ser entendidos como categorías flexibles y dinámicas, ya que sus límites se ensanchan y se encogen en cada contexto (véase el apartado 2.3).

En tercer lugar, los grupos sociales construyen líneas divisorias que distinguen a los miembros pertenecientes al grupo y a los que quedan fuera del mismo. Este criterio de pertenencia, que también se comparte entre los miembros del grupo, en realidad a menudo no se puede explicar de manera explícita ni sencilla, como en el caso de ser aceptado como miembro de una nación, en el que la condición legal de poseer la nacionalidad no es un requisito suficiente (véase el apartado 2.2.2).

En cuarto lugar, las ideologías de los grupos y la representación sobre *nosotros* y *los otros* se comparten, se transmiten y se reproducen mediante las prácticas sociales, entre las cuales el discurso tiene un papel primordial (véase el apartado 3.3.1).

En quinto lugar, el hecho de pertenecer a un determinado grupo condiciona la percepción que tienen sus miembros sobre *nosotros* y *los otros*. Cuando segmentamos el mundo entre *nosotros* y *los otros* al agrupar las personas en diferentes grupos sociales, tendemos a dar énfasis a las similitudes internas entre los miembros del mismo grupo y a la vez a las diferencias de dicho grupo con respecto a los miembros de los otros grupos. Es decir, el hecho mismo de categorizar las personas en grupos condiciona nuestra manera de representar diferentes grupos sociales, así como la forma por la que percibimos nuestro grupo en relación con los otros grupos (véase el apartado 2.3.3).

En sexto lugar, la pertenencia a un grupo tiende a inducir una visión etnocéntrica para comprender nuestra realidad, en la que existen diferentes grupos sociales. Por un lado, valoramos diferentes grupos y establecemos entre ellos una jerarquía de superioridad y de inferioridad. Y por otro, situamos a *nuestro* grupo en dicha escala de niveles y así definimos *nuestra* posición en relación con los otros grupos. Por regla general, representamos a *nuestro* grupo en términos benevolentes y a *los otros* grupos de forma negativa (véase el apartado 3.3.1).

Por último, también podemos señalar que el hecho de pertenecer a un grupo produce efectos en dimensiones emocionales en cada uno de los miembros que se identifiquen con él. Como las comparaciones entre grupos o entre individuos identificados como pertenecientes a un grupo pueden influir en la autoimagen de una persona, estas comparaciones intergrupales conllevan en ocasiones fuertes emociones (véase 2.2.1).

Teniendo en cuenta estos aspectos, reflexionaremos con más detalle sobre las

operaciones cognitivas que llevamos a cabo al representar los diferentes grupos sociales, tanto endogrupo como exogrupos. Concretamente, las principales preguntas que planteamos son: ¿cómo segmentamos nuestra realidad en diferentes categorías, especialmente en diferentes grupos sociales?, ¿qué efectos tiene el establecer una línea divisoria entre *nosotros* y *los otros* en nuestra dimensión, tanto cognitiva como emocional, y cómo condiciona esto a nuestra manera de representar los grupos sociales y sus relaciones mutuas?

Por una parte, en el apartado 3.3.3.1 trataremos de la manera por la que cognitivamente categorizamos nuestra realidad. Es decir, reflexionaremos sobre cómo reconocemos y clasificamos diferentes cosas o conceptos que forman nuestro mundo, que es en realidad continuo. Nos acercaremos a esta cuestión desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. Por otra parte, el apartado 3.3.3.2 se ocupará de la manera por la que categorizamos los grupos sociales y la representación de nuestro grupo en relación con *los otros*, así como las cuestiones relativas a la identidad y la ideología. Reflexionaremos sobre este tema dentro del marco de la Psicología Social.

### **3.3.3.1 Nuestra manera de categorizar el mundo: desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva**

Para comprender el mundo en el que vivimos, utilizamos varios «conceptos», entendidos aquí como representaciones mentales que mayormente están individualizadas por sus contenidos (Margolis, 1999), y diferentes palabras correspondientes que hacen referencia a éstos. En dicha manera de segmentar nuestra realidad se refleja una forma específica de comprender el mundo en cada cultura o en cada comunidad epistémica.

Por ejemplo, en español se diferencian dos conceptos «pez» y «pescado» según si el animal está destinado a nuestro consumo alimentario o no, mientras que en japonés sólo se utiliza el único término «sakana» para hacer referencia a ambos conceptos. Contrariamente, el japonés emplea dos palabras diferentes para aludir a agua fría «mizu» y agua caliente «yu» como si se tratara de dos sustancias diferentes, cuando en castellano se expresa con el único término «agua». Del mismo modo, en japonés el arroz crudo se llama «kome», mientras que el mismo arroz cuando está cocido se conceptualiza con un término diferente, «gohan», que incluso también señala la comida en general. El arroz tiene un sentido cultural especial en la cultura japonesa (Murakami, 2001; Gómez Pradas, 2007), y quizás por ello el japonés cuenta con un vocabulario variado en lo que se refiere a esta planta.

En estas diferencias culturales que representan los mismos conceptos o mismas entidades en términos diferentes, se entrevé cómo cada cultura o comunidad de habla se enfoca en diferentes cosas y la manera por la que interpretamos el mundo que nos rodea. Esta forma de segmentar nuestra realidad en diversas categorías conceptuales se estudia en el ámbito de Lingüística Cognitiva como un conjunto de operaciones cognitivas complejas, que se denomina «categorización». Según Cuenca y Hilferty (1999), la categorización es un mecanismo de organización de información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad. Esta realidad, en sí misma, no está segmentada ni clasificada

fuera de nuestra experiencia y de nuestro pensamiento, sino que es variada y multiforme. Es la categorización la que nos permite simplificar la infinitud de lo real a partir de dos procedimientos elementales de signo complementario, que son la «generalización» o «abstracción» y la «discriminación».

De acuerdo con estos autores, la generalización consiste en obviar las diferencias entre entidades y agruparlas según sus semejanzas, mientras que la discriminación indica el proceso de insistir en los rasgos diferenciales de dos o más entidades con el fin de no confundirlos entre sí. Si no generalizásemos, no podríamos comprender más allá del nivel de las entidades individuales y se nos presentaría constantemente una realidad nueva de manera que no podríamos llegar a una estructuración conceptual. Por su parte, si no discrimináramos, todo sería uno y tampoco habría pensamiento. Por tanto, los mismos autores afirman que la categorización fundamenta los procesos de comprensión y producción lingüística, y la cuestión fundamental no es tanto qué es categorizar sino cómo se lleva a cabo este proceso mental inconsciente y cuál es la estructura interna de las categorías resultantes (Cuenca y Hilferty, 1999: 32-33).

Es importante tener en cuenta que las categorías que utilizamos los seres humanos no son un directo reflejo del mundo objetivo que existe independientemente de nuestra cognición. Según Lakoff (1987), nosotros tendemos a pensar que sólo categorizamos las cosas tal como están en nuestro entorno y que nuestras categorías mentales naturalmente se ajustan a los tipos de cosas que se encuentran en el mundo. Esta impresión puede basarse en el hecho de que la mayoría de la categorización tiene lugar de forma automática e inconsciente. Sin embargo, en realidad una gran parte de nuestras categorías no son categorías de «cosas», sino que se tratan de entidades abstractas, tales como eventos, acciones, emociones y relaciones espaciales y sociales, que parecen no existir de forma obvia en nuestro mundo exterior. Las propiedades relevantes para la caracterización de categorías humanas no son propiedades objetivamente existentes en el mundo, sino que son propiedades que se obtienen a través de nuestro funcionamiento interactivo con nuestro entorno (Lakoff, 1999: 392).

Por una parte, la categorización de cosas o conceptos está condicionada por la manera por la que percibimos la realidad los seres humanos. De acuerdo con Rosch (1999), los tipos de atributos que pueden ser percibidos son específicos de cada especie. Por ejemplo, como los perros tienen olfatos altamente desarrollados en comparación con los seres humanos, la estructura del mundo para esta especie debe incluir propiedades de olor que nosotros como humanos no podemos percibir. Es decir, las diferencias en la constitución física entre el perro y el ser humano influyen también en la manera por la que perciben y comprenden el mundo ambas especies. En este sentido, podemos decir que lo que se percibe varía en función de las necesidades funcionales que tiene el conocedor que interactúa con su entorno físico y social.

Por otra parte, nuestra manera de categorizar la realidad también está condicionada por cada cultura y al mismo tiempo tiene que ver con el lenguaje. Por ejemplo, según Lakoff (1987), el reconocimiento y la denominación de diferentes colores procede de nuestra interacción con el mundo. La categorización de diferentes colores está determinada por nuestras condiciones físicas y a la vez está marcada por las convenciones culturales, por lo que podemos decir que la relación entre el lenguaje

humano y el mundo no es directa, sino que está moderada por los conceptos que formulamos a través de nuestras experiencias.

En lo que respecta a la manera por la que segmentamos el mundo en categorías y la estructura interna de las categorías resultantes, según Rosch (1999), hay que tener en cuenta dos dimensiones: una vertical y otra horizontal. Por un lado, la dimensión vertical ocupa el nivel de inclusión de la categoría. Las categorías están asignadas generalmente por nombres, tales como «perro» y «animal», mientras que la «taxonomía» es un sistema con el cual las categorías se relacionan unas con otras mediante la inclusión de clase. Cuanto más alto el nivel de inclusión de una categoría dentro de la taxonomía, más alto el nivel de abstracción. Dicho de otra manera, en esta dimensión se organizan diferentes conceptos de una determinada categoría, pasando de la abstracción a la especificidad. Por otro lado, la dimensión horizontal trata de segmentación en categorías al mismo nivel de inclusión, como por ejemplo, perro, gato, ratón dentro de la categoría más general de los animales. La implicación que tiene la categorización en esta dimensión es que dentro de cada categoría se establecen grados de centralidad y prototipicidad.

En cuanto a la dimensión vertical de la categorización, dentro de diferentes niveles de la taxonomía en la que las categorías están situadas según su grado de abstracción, Rosch (1999) propone tres niveles de categorización: el nivel superordinado, el básico y el subordinado. Si consideramos el concepto «silla», lo podemos relacionar con otros conceptos «mueble» y «silla de cocina», y establecer una gradación que va desde un grado más abstracto que representa el «mueble», pasando por la «silla», hasta la «silla de cocina», que trata de una entidad más concreta. En esta relación de inclusión sucesiva «mueble-silla-silla de cocina», «silla» constituye el nivel básico, mientras que «mueble» correspondería al nivel superordinado y «silla de cocina», el subordinado. De acuerdo con el mismo autor, las categorías de nivel básico son las categorías que más reflejan la estructura correlacional con el entorno, puesto que en este nivel las categorías comparten más propiedades y similitudes en comparación con los otros los niveles, el superordinado y el subordinado.

Por su parte, Lakoff (1987) señala que las categorías de nivel básico reflejan nuestra manera de interactuar con los objetos y en este sentido se ajustan al tamaño humano. Por ejemplo, podemos tener imágenes mentales de una categoría básica como «sillas», mientras que nos es más difícil tener imágenes abstractas de «muebles». Por tanto, podemos considerar que el nivel básico emerge como el resultado de nuestra interacción entre nuestro entorno físico y cultural y nuestro cuerpo y aparato cognitivo. Asimismo, debemos tomar en consideración, como advierten Cuenca y Hilferty (1999), que la distribución de los elementos en uno de los tres niveles de categorización no es universal, homogénea ni siempre fácilmente determinable, ya que eso depende por lo menos de un tipo de categoría y de las características de la persona o grupo que lleva a cabo la operación cognitiva de la categorización. Un concepto como «perro» cuenta con más de un nivel de superordinados, como por ejemplo «mamífero», «animal», «ser vivo». Además, los conocimientos o la profesión de la persona que categoriza también pueden condicionar la categorización en los tres niveles. Para un zoólogo o un veterinario probablemente el nivel básico de las categorías correspondientes a animales es más específica como «caniche», «pastor alemán», etc., de manera que el nivel básico



general «perro» pasa a ser un nivel superordinario.

Por lo que respecta a la dimensión horizontal de la categorización, debemos hablar de la teoría de prototipos. Si pidiéramos a la gente que nombrara una verdura, muy probablemente zanahorias, cebollas, patatas y lechugas estarían entre la lista de las primeras que se les ocurrieran. Si preguntáramos por la fruta, manzanas y naranjas estarían también entre las más mencionadas. O si se tratara de animales, el perro y el gato quedarían muy arriba en la escala. De esta manera, una categoría, sea verdura, fruta o animal, contiene miembros más prototípicos y otros progresivamente más periféricos.

De acuerdo con Rosch (1999), dado que la mayoría de las categorías, aunque no todas, no cuenta con fronteras claras, las categorías tienden a verse lo más separadas posible de unas a otras y con límites divisorios más claros. Es una necesidad que dicta la economía cognitiva, que trata de proporcionar la máxima información con menos esfuerzos cognitivos en el sistema de la categorización. La implicación que tienen los principios de la categorización para la dimensión horizontal es que, para aumentar la distinción y flexibilidad de las categorías, estas categorías tienden a definirse en términos de prototipos o ejemplos prototípicos, de manera que los miembros de una categoría que contienen propiedades más representativas estén situados en la posición más central, mientras que los miembros menos representativos estarían en la periferia.

No obstante, Lakoff (1987, 1999) advierte que los efectos de los prototipos se limitan a un fenómeno superficial y que no se deben interpretar como algo directo que explique la naturaleza de la categorización humana. Por una parte, según este autor, a veces el nivel de prototipicidad se confunde con el grado de pertenencia a la categoría. Es decir, se interpreta que los niveles escalados de buenos ejemplos reflejan directamente la posición como miembro de la categoría y que esta nivelación sucede cuando la pertenencia a la categoría es cuestión de grados, no de la disyuntiva entre la inclusión y la exclusión de la categoría. Por ejemplo, dentro de la categoría de pájaros, los petirrojos son ejemplos más prototípicos que representan mejor la categoría, mientras que los pingüinos son menos representativos. Pero en realidad esto no quiere decir que los pingüinos son menos miembros de esta categoría que los petirrojos, sino que ambas especies son miembros de pleno derecho. A diferencia de otras categorías cuyos límites son poco claros, como una categoría de personas altas o de personas ricas, la categoría de pájaros tiene una frontera rígida. Las diferencias en grados de prototipicidad que representan los petirrojos y los pingüinos explican simplemente que en el interior de la categoría de pájaros hay una estructura adicional de miembros más prototípicos, pero esta prototipicidad no refleja directamente el grado de pertenencia a una categoría.

Por otra parte, el mismo autor señala también que se hizo popular la idea de que el prototipo es lo que representan las categorías mismas. Esto es, las categorías se representan en nuestra mente en términos de prototipos o mejores ejemplos, y el grado de pertenencia para otras entidades se mide mediante el nivel de similitud con respecto al prototipo, que se entiende como un ejemplar particular o bien se considera una idea más abstracta, como un esquema. Sin embargo, esta interpretación no concuerda con lo que se conoce sobre los efectos de los prototipos, ya que estos efectos provienen del conocimiento organizado en términos de «modelos cognitivos» (*cognitive models*) (Lakoff: 1987, 1999). Existen varios tipos de modelos cognitivos y por consiguiente los

efectos del prototipo emergen de fuentes variadas.

Hasta aquí hemos empleado ejemplos de categorías como animales, fruta, verdura, pájaros para hablar de la teoría de prototipos, pero tenemos que tomar en consideración que estos ejemplos en sí constituyen ejemplos prototípicos de los prototipos. Esto es, como destaca Greeraerts (2006), el concepto de prototipicidad en sí puede consistir una noción prototípica. Las categorías que hemos referido como ejemplos de categorías prototípicas son buenos ejemplos para explicar los efectos de los prototipos en el sentido de que esos ejemplos encajan mejor en algunas tendencias que caracterizan las categorías consideradas prototípicas, tales como la ausencia de los límites claros y la existencia de la representabilidad escalada. Pero no todas las categorías comparten estas propiedades de las categorías prototípicas, sino que las estructuras internas de las categorías pueden representar distintos matices. Quizá, algunas veces, hablar de la teoría de los prototipos simplifica en exceso nuestra comprensión sobre la representación mental de las categorías, pero en realidad la categorización trata de un fenómeno bastante más complejo.

En cuanto a esta complejidad en la representación mental de las categorías, nos referimos a un ejemplo de Lakoff (1987, 1999) sobre el concepto «madre», que aparentemente parece tratarse de una noción bien definida, pero que en realidad no lo es, puesto que la prototipicidad de la madre implica un gran número de propiedades que no siempre se dan en una misma persona. Este autor denomina «piña del modelo cognitivo» (*cognitive model cluster*) la estructura interna que caracteriza una categoría. El concepto «madre» no se define en términos de condiciones necesarias y suficientes que caractericen todos los casos. Por ejemplo, una definición como «una mujer que ha dado a luz a un niño» no explica todos los casos referidos con el término de madre. «Madre», de hecho, es un concepto basado en un modelo complejo en el que varios modelos cognitivos individuales convergen y forman una piña.

Esta piña explica el concepto de madre según modelos diferentes: la madre es la persona que da a luz (modelo de parto), la madre es una mujer que contribuyó una materia genética (modelo genético), la madre es un adulto femenino que cuida y cría a un niño (modelo de crianza), la madre es la mujer de mi padre (modelo matrimonial) y la madre es el ancestro femenino más cercano (modelo genealógico). El perfil de una madre prototípica encajaría en todos estos modelos, pero no siempre todas estas condiciones juntas se dan lugar en casos como el de una madrastra, de una madre adoptiva, de una madre de alquiler o de una madre donante. De hecho, a causa de la complejidad social moderna, estos modelos en piña divergen cada vez más. El mismo autor señala que, aunque uno intente afirmar que sólo uno estos modelos definen realmente qué es una madre, la evidencia lingüística demuestra lo contrario, puesto que hay más de un criterio para definir una maternidad «real» y que la misma idea de que hay una cosa como una «madre real» requiere de hacer una selección de uno de los modelos.

Lakoff (1987, 1999), al mismo tiempo, destaca que entre las diferentes fuentes que generan los efectos de los prototipos, la principal fuente es la metonimia, que alude a una situación en la que algunas categorías, miembros o submodelos se utilizan para comprender la categoría como un todo. La metonimia es una de las características básicas de la cognición y es extremadamente común que la gente tome un aspecto bien

comprendido o fácilmente reconocible para representar alguna cosa como un todo o una parte del aspecto. En la teoría de modelos cognitivos, estos casos están representados por modelos metonímicos. Lakoff (1999: 401-402) resume las características de los modelos metonímicos de la siguiente manera:

Hay un concepto «meta» A, que se tiene que comprender por algún objetivo en un cierto contexto.

Hay una estructura conceptual que contiene tanto A como otro concepto B.

B es parte de A o está estrechamente asociado con A en esta estructura conceptual.

Típicamente, la elección de B determinará A de manera particular dentro de la estructura conceptual.

Comparado con A, B es más fácil de comprender, más fácil de recordar, más fácil de reconocer o más inmediatamente útil para el propósito dado en un contexto dado. El modelo metonímico es un modelo de cómo están relacionados A y B en la estructura conceptual; la relación es especificada por una función de B a A.

Cuando un modelo metonímico convencional como éste existe como parte de un sistema conceptual, B puede ser utilizado para representar metonímicamente A. Si A es una categoría, el resultado es un modelo metonímico de la categoría y se generan también los efectos del prototipo.

De acuerdo con el mismo autor, los estereotipos sociales también se pueden explicar en relación con la metonimia. Si volvemos al ejemplo del concepto «madre», el estereotipo de la madre como ama de casa constituye la fuente de los efectos de prototipo en esta categoría conceptual. La subcategoría de «madre ama de casa» cuenta con un estatus social reconocido y representa la categoría como un todo. Esta subcategoría define las expectativas culturales sobre qué es una madre en la sociedad en la que las madres ama de casa se consideran como mejores ejemplos comparadas con las madres que no son amas de casa. Por lo general, hacemos representar la categoría entera de madre con un submodelo con el objetivo de realizar un juicio rápido sobre la gente. Este juicio sobre los ejemplos más adecuados es una especie de efecto de prototipos, pero este efecto no se debe a los modelos de piña, sino más bien al caso de un modelo metonímico en el que una subcategoría, la de madre ama de casa, representa toda la categoría de acuerdo con expectativas culturales sobre madres.

Las madres que no cumplen estas expectativas culturales, como por ejemplo, «madre trabajadora» se definen en contraste con la estereotípica madre ama de casa. La madre ama de casa proviene de una visión estereotípica asociada con el modelo de crianza. De acuerdo con esta visión, las madres que no están en casa todo el día con sus hijos no pueden cuidar adecuadamente a sus hijos. Aquí también se observa una idea estereotípica sobre el trabajo, según la cual trabajar es una actividad que se lleva a cabo fuera de casa y que no incluye las tareas del hogar o el cuidado de los niños. Si el estereotipo de madre ama de casa se define en términos del modelo de crianza y no de la piña entera que reúne todos los modelos que caracterizan lo que es una madre, la categoría de madres está representada metonímicamente por el estereotípico caso de madre ama de casa y más específicamente por el modelo de crianza. Por eso, como

demuestra Lakoff, una madre soltera que da a su hijo en adopción y luego obtiene un trabajo no se considera «madre trabajadora», a pesar de que ella sigue siendo una madre, desde el punto de vista del modelo de parto, y que trabaja también fuera de casa. Como el modelo estereotípico de madre ama de casa se basa en el modelo de crianza, no en el modelo de parto, una madre soltera trabajadora cuyo hijo vive adoptado por otra familia no se considera una madre trabajadora.

Tanto los efectos de prototipo como la metonimia, que funciona como una de las fuentes más importantes que generan prototipicidad, influyen en nuestra manera de categorizar el mundo y comprender los diferentes conceptos y entidades. Como podemos ver en el caso de madre ama de casa, los estereotipos sociales pueden ser utilizados para representar la categoría como un todo. Dado que los estereotipos cumplen expectativas culturales, se utilizan para pensar y especialmente para dar un salto a una conclusión. En el día a día de nuestra sociedad podemos encontrar casos en los que los estereotipos se transmiten y se comparten discursivamente entre la gente y condicionan nuestra manera de comprender sobre diferentes grupos sociales y de las personas que forman parte de ellos.

Como uno de esos casos, Lakoff (2008: 159-162) hace referencia a un caso estadounidense. El ejemplo trata del estereotipo que empleó el ex-presidente Ronald Reagan, que creó un estereotipo de una mujer llamada «*Chicago Welfare Queen*». Esta mujer, en realidad, resultó ser un personaje ficticio, pero que se representó como un ejemplo de una persona que abusaba de las ayudas públicas, pero la imagen de esta mujer tuvo una importante repercusión social en cuanto a la manera de comprender quiénes son las personas que reciben ayudas gubernamentales en general. El ex-presidente describió a esta mujer como una persona que tenía ochenta nombres, treinta domicilios, doce tarjetas de seguridad social y que supuestamente había recibido ciento cincuenta mil dólares del gobierno y la presentó como un símbolo del problema del sistema de ayudas gubernamentales. Es decir, la *Chicago Welfare Queen* contribuye a una representación negativa del grupo de los beneficiarios de la seguridad social como un todo.

Lo que posibilita este mecanismo cognitivo se explica a través de la teoría de prototipos, puesto que la estructura interior de la categoría de receptores de ayudas sociales hace que la *Chicago Welfare Queen* imaginada represente a todos los miembros de esta categoría. La mente humana crea un número de clases de prototipos y cualquier categoría importante tiene al menos tres tipos de prototipos: 1) un caso típico, 2) un caso ideal y 3) un caso de pesadilla. Un caso típico sirve para extraer conclusiones sobre miembros normales que forman parte de la categoría. Un caso ideal, en cambio, se utiliza como un estándar de calidad, contra el que se mide a los otros, mientras que un caso de pesadilla representa un caso que se quiere evitar.

Entonces, aquí hay un ejemplar destacado (*salient exemplar*), un caso bien conocido que cambia la posibilidad de juicio y que destaca probablemente porque este ejemplar se publicita mucho. Es común para la gente que utilice ejemplos destacados (*salient examples*) para comprender categorías. Por ejemplo, si tu mejor amigo es vegetariano y no conoces bien a otros vegetarianos, tenderás a generalizar a partir de tu amigo a los otros vegetarianos (Lakoff, 1987: 89). Así, la gente juzga a un caso típico como más

propenso de ser como el ejemplar destacado.

Reagan convirtió a la *Welfare Queen* inventada en un ejemplar destacado y utilizó este ejemplo en su discurso como si esto fuera un caso típico. *Welfare Queen* es una mujer negra perezosa, altiva y sexualmente inmoral, que era una timadora que vivía de los contribuyentes, que conducía un *Cadillac* pagado por los contribuyentes y que tenía hijos simplemente para obtener dinero por ellos. Reagan tomó esta imagen de *Welfare Queen* como ejemplar destacado y caracterizó a la mayoría de los receptores de ayudas gubernamentales. En esta representación sólo hay dos pequeños pasos que van de un ejemplo inventado a la categoría entera, y el mecanismo mental utilizado aquí es la metonimia.

Entre los diferentes tipos de modelos metonímicos que utilizamos para razonar y que generan de alguna manera efectos del prototipo, hasta aquí hemos hecho mención a estereotipos sociales, ejemplos típicos, casos ideales y ejemplos destacados. Añadiremos tres modelos más que señala Lakoff (1999: 420-425) como ejemplos ilustrativos de modelos metonímicos.

Ejemplos modelo (*paragons*): Comprendemos las categorías en términos de miembros individuales que representan tanto un caso ideal como otro contrario. En ocasiones hacemos referencia a la lista de los diez mejores y de los diez peores, los Premios de la Academia, Libro *Guinness* de los récords, etc. Los ejemplos modelo se utilizan en construcciones lingüísticas, como, por ejemplo, un Babe Ruth regular o el *Cadillac* de las aspiradoras. Adquirimos constantemente el conocimiento sobre estos ejemplos modelo y nos comportamos regularmente según este conocimiento. Por lo general, estamos interesados en tener experiencia con los modelos ejemplo: miramos las películas que han ganado los Premios Oscar, viajamos a las siete maravillas del mundo y tratamos de conseguir los ejemplos modelo de artículos de consumo.

Generadores (*generators*): Son casos en los que los miembros de una categoría son definidos o «generados» por los miembros centrales más algunas reglas generales. Los ejemplos más conocidos son los números naturales. Los números de una cifra que van de cero a nueve constituyen los miembros centrales de la categoría de los números naturales, de manera que éstos generan la categoría entera dados los principios aritméticos generales. En nuestro sistema de representación numérica, los números de una cifra se emplean para comprender los números naturales en general. Cualquier número natural se puede escribir como una secuencia de números de una cifra y las propiedades de números más grandes se entienden en términos de las propiedades de números más pequeños y en última instancia en términos de las propiedades de los números de una sola cifra.

Submodelos (*submodels*): Entendemos una categoría también mediante un submodelo. Si tomamos de nuevo los números naturales como ejemplo, el submodelo más utilizado es la subcategoría de la potencia de diez, que se refiere a diez, cien, mil, etc. Utilizamos este submodelo para comprender el tamaño relativo de los números. Por ejemplo, probablemente consideramos el número 98 como aproximadamente 100. De esta manera, este submodelo tiene un lugar especial al razonar, y especialmente, al hacer aproximaciones y calcular la dimensión, generando así efectos del prototipo en nuestra

cognición. Algunos submodelos tienen una base biológica, tales como los colores focales y las emociones básicas, mientras que otros están culturalmente estipulados como los siete pecados capitales.

A la hora de comprender diferentes conceptos y entidades existentes en el mundo, así como las categorías referidas a diferentes grupos de personas, es importante, sin lugar a dudas, tomar en consideración nuestra manera de categorizar y razonar. Pero, a pesar de la gran complejidad que presenta la categorización, solemos comprender nuestro proceso cognitivo de una manera simplificada. Intuitivamente tendemos a pensar que las cosas que están dentro de la misma categoría comparten características comunes. Según Lakoff (1987), esta inferencia se basa en la idea corriente que mucha gente tiene sobre qué implica formar parte de una misma categoría, es decir, las cosas se categorizan conjuntamente en base de lo que tienen en común. La idea de que las categorías están definidas por propiedades comunes no sólo constituye nuestra teoría popular, sino que también se ha considerado como válida en ámbitos académicos a lo largo de nuestra historia.

Al mismo tiempo, otra de las ideas que solemos tener en cuanto a la categorización es que percibimos el concepto mismo de una categoría mediante una metáfora. De acuerdo con Lakoff (1987, 2006:196-197), las categorías clásicas se entienden metafóricamente en términos de regiones limítrofes o «contenedores» (*containers*). Las categorías clásicas simples están representadas como *containers* con un interior que contiene sus miembros y un exterior que incluye no-miembros y una frontera. Así, se entiende que una cosa puede estar dentro o fuera de una categoría, puede estar «puesta dentro» (*put into*) de ésta o «extraída de» (*removed from*) la misma.

En esta metáfora del *container*, las propiedades lógicas de las categorías se heredan de las propiedades lógicas de los *containers*. Es decir, si un elemento X está en el *container* A y el A se encuentra dentro del *container* B, el X está en el B y esta estructura se observa paralelamente en el silogismo clásico del tipo: «Sócrates es un hombre. Todos los hombres son mortales. Por tanto, Sócrates es mortal». Aquí las propiedades lógicas de las categorías clásicas se pueden deducir de las propiedades topológicas de los contenedores junto con un mapeo metafórico entre contenedores y categorías. Un único mapeo metafórico debe caracterizar tanto la generalización lingüística como la lógica al mismo tiempo, puesto que las propiedades topológicas de contenedores se preservan en el mapeo.

A modo de resumen, hasta aquí hemos tratado de la manera por la que categorizamos la realidad continua y multiforme en diferentes unidades conceptuales y de la complejidad que representa la categorización como un mecanismo cognitivo. En el próximo apartado, nos centraremos especialmente en la categorización de los grupos sociales y en las posibles implicaciones que tiene el hecho de categorizar a *nosotros* mismos y a *los otros* en diferentes grupos con respecto a nuestra manera de comprender, sentir y comportarnos en las relaciones sociales.

### 3.3.3.2 Categorización de «nosotros» y de «los otros»: desde la perspectiva de la Psicología Social

#### ***Social Identity Approach: SIT y SCT***

De la misma manera que clasificamos entidades o conceptos en diferentes categorías, categorizamos también a personas en diferentes grupos sociales. Cuando organizamos diferentes personas en categorías sociales, solemos presuponer algunas propiedades comunes que caracterizan a cada grupo, tales como escuela, profesión, procedencia étnica, género, nacionalidades, o bien aficiones, vecindad, etc. Por ejemplo, una mujer puede caracterizarse de diferentes maneras: panadera, española, miembro de la asociación de los padres de la escuela de sus hijos y también miembro del coro de su pueblo. Estas etiquetas que aplicamos a otra persona y también a *nosotros* mismos condicionan la manera por la que representamos y valoramos a la persona en cuestión y por tanto guardan una estrecha relación con la imagen de *los otros* y las identidades propias.

En el ámbito de la Psicología Social, surgió en los principios de los 1970 el «enfoque de la identidad social» (*social identity approach*), o la «perspectiva de la identidad social» (*social identity perspective*), que se compone de dos corrientes teóricas relacionadas: la «teoría de la identidad social» (*social identity theory: SIT*) y la «teoría de la auto-categorización» (*self-categorization theory: SCT*). Este enfoque se ha consolidado como una de las perspectivas más influyentes sobre los procesos del grupo y de las relaciones intergrupales, y ha definido de nuevo la manera por la que percibimos numerosos fenómenos relacionados con grupos (Hornsey, 2008). En este apartado, realizamos un rápido recorrido sobre el enfoque de la identidad social con el objetivo de comprender el proceso según el que categorizamos diferentes grupos sociales y la influencia que ejerce la pertenencia a un grupo u otro en la manera por la que pensamos, sentimos y actuamos como miembros de un grupo.

De acuerdo con Hornsey (2008), la teoría de la identidad social (SIT) y la teoría de la auto-categorización (SCT) comparten la mayor parte de supuestos y métodos, y surgen de la misma perspectiva ideológica y meta-teórica, aunque se perciben diferencias en el enfoque y énfasis que se da en algunos aspectos. La SIT, que desarrolló Tajfel, junto con su estudiante Turner, comprende las relaciones intergrupales en relación con las consideraciones cognitivas, motivacionales y sociohistóricas. Esta teoría se enfoca en los prejuicios, discriminaciones y condiciones que promueven diferentes tipos de comportamientos intergrupales, tales como el conflicto, la cooperación, los cambios sociales y el estancamiento social. Se da énfasis en la competición entre los grupos por el estatus y el prestigio, y también en el papel que tiene la mejora del concepto sobre uno mismo motivado por una identidad social positiva (Hogg y Reid, 2006: 9).

En cambio, la SCT, desarrollada por Turner y sus colegas después de la muerte de Tajfel, pone más énfasis en aspectos más cognitivos de la teoría. Al intentar ir más allá de la SIT, que se centraba principalmente en las relaciones intergrupales, se estudian también las relaciones que se dan dentro de un grupo (Hornsey, 2008). Esta teoría, por tanto, analiza procesos cognitivos sociales básicos, principalmente la categorización social, que hace que la gente se identifique con grupos, se interprete a ella misma y a los

otros en términos de grupos y manifieste comportamientos grupales. Este tema ha desempeñado el papel central en el desarrollo de otros componentes conceptuales de la perspectiva de la identidad social, tales como liderazgo, influencia social, polarización de grupos, atracción social y cohesión grupal (Hogg y Reid, 2006: 9).

Tajfel (1984) considera el término «grupo» como una entidad cognitiva, que cobra un especial sentido para un individuo en un momento determinado. Lo distingue del modo en que este término se usa cuando denota relaciones de cara a cara entre una serie de personas, puesto que la categorización social es un proceso de unificación de objetos y acontecimientos sociales en grupos que resultan equivalentes a las acciones, intenciones y sistema de creencias de un individuo. En una sociedad, o en los subgrupos, se comparte el sistema de valores o normas sociales. Las normas se definen como las expectativas de un individuo compartidas con otros acerca de cómo esperan los demás que él se comporte y de cómo se comportarán los demás en una situación dada, mientras que los valores se perciben como las ideologías políticas, sociales, morales o religiosas, sean implícitas o sean explícitas. La adquisición de diferencias de valor entre el propio grupo (o grupos) de uno y otros grupos forma parte inseparable de los procesos generales de socialización. Según Hogg y Reid (2006), construimos y modificamos las creencias normativas mediante información que recibimos de otras personas con las que interactuamos o de quienes nos influyen menos directamente a través de los medios de comunicación.

El hecho de categorizar las personas en diferentes grupos sociales puede condicionar nuestra manera de percibir y valorar sus miembros y también influye en la manera por la que nos comportamos en relación con nuestro propio grupo y con el de los grupos ajenos. En cuanto a este último aspecto, relativo a nuestro comportamiento intergrupalo, es interesante mencionar que, incluso en los estudios realizados en un contexto de laboratorio, en los que se clasificó a los participantes aleatoriamente en grupos distintos, la mayoría de los sujetos se comportaron de manera que favorecían a su grupo, a pesar de que esto no demostraba ningún beneficio real para ellos (Tajfel, 1984). Asimismo, la categorización social no sólo influye en la representación de los miembros de los otros grupos, sino también en la imagen que tenemos sobre *nosotros* mismos y que está asociada con nuestras identidades. A continuación, trataremos sucintamente cómo la categorización social ejerce influencias en nuestra dimensión cognitiva a la hora de comprender las relaciones entre los diferentes grupos sociales y entre los miembros que forman parte de estos grupos.

Los grupos no se sitúan en un espacio vacío, sino que categorizar diferentes grupos sociales comporta intrínsecamente una comparación con respecto a otros grupos. Como señala Tajfel (1984), cuando decimos que alguien es inteligente, sincero, perezoso, estos juicios comparativos difícilmente podrían hacerse en el vacío de afirmaciones absolutas, puesto que la afirmación de ser inteligente, sincero o perezoso implica «más que otra gente». En este sentido, la definición de un grupo nacional, racial o de otro tipo no tiene sentido a no ser que existan otros grupos alrededor. La facilidad o dificultad del acceso a los medios de producción y consumo de bienes, a los beneficios y oportunidades, se hacen psicológicamente relevantes siempre y cuando se establezcan comparaciones en relación con otros grupos.



El mero hecho de categorizar las entidades, sean las personas o sean otras cosas, en diferentes grupos puede condicionar nuestra manera de percibir dichas entidades. De acuerdo con los estudios de Tajfel (1984), cuando hay dos grupos A y B, tendemos a percibir que las diferencias existentes entre los elementos que forman parte de A y de B serán más grandes de lo que son en realidad, al mismo tiempo que minimizamos las diferencias entre las entidades que están dentro de la misma categoría A y de B respectivamente. Esta tendencia de exagerar las diferencias entre los miembros clasificados en dos categorías diferentes y de minimizar las desemejanzas dentro de cada uno de los grupos se observa, tanto en relación con las categorías en las que se comparan algunos signos clasificados en dos grupos como líneas de diferentes longitudes como con relación a las categorías sociales que organizan a personas como miembros de las categorías.

Continuando con el mismo autor, esto representa, hasta cierto punto, un ejercicio simplificado de los estereotipos. Cuando se trata de diferentes grupos sociales, agudizamos también las diferencias en cuanto al color de la piel, la altura, o algunos rasgos faciales de valor social a la hora de percibir a un individuo que pertenece a una determinada categoría. Hugenberg y Sacco (2008) demuestran en sus estudios que, al percibir y recordar las caras de otras personas, nos fijamos más en los aspectos más estereotípicos del grupo, ignorando otros aspectos que producen discrepancias con los estereotipos. De esta manera, la categorización condiciona nuestra manera de percibir y valorar los miembros que forman parte de diferentes grupos. Volvemos en breve a este tema relacionado con el estereotipo para tratarlo con más detalle.

Otra de las características cognitivas que tenemos con respecto a la categorización social es la tendencia de calificar positivamente *nuestros* grupos y valorar en términos negativos *los otros* grupos, observación que también coincide con los estudios de otros campos que ya hemos mencionado con relación a nuestra tendencia de dicotomizar el endogrupo y el exogrupo. Las consecuencias de esta percepción que da prioridad a *nuestro* grupo en detrimento de las buenas imágenes de *los otros* se manifiestan como prácticas sociales que conllevan repercusiones reales. En palabras de Tajfel (1984: 168), la mejora de la posición del grupo y el fortalecimiento de la afiliación al grupo por parte de sus miembros a menudo se obtienen a costa de utilizar la capacidad del grupo para mantener a otro grupo en situación de desventaja. Ésta es la historia del colonialismo y de las formas de expansión relacionadas con él.

No obstante, debemos tener en cuenta que, cuando calificamos a diferentes grupos de superiores o de inferiores, aplicamos ciertos criterios que compartimos en la sociedad sobre lo que es positivo y lo que es negativo. Por ejemplo, algún grupo puede valorarse en términos favorables porque tiene más riqueza y más poder político, pero cómo entendemos la riqueza y el poder político es una cuestión definida culturalmente. Podemos hablar de la riqueza en el sentido puramente económico, pero también podemos incluir la riqueza natural, la multiculturalidad, o la riqueza más psicológica relativa a la satisfacción personal de cada habitante. Del mismo modo, podemos valorar un grupo teniendo en cuenta su poder político respaldado por sus fuerzas militares, o podemos hablar también del poder más simbólico que se le otorga un prestigio al grupo. De esta manera, a la hora de calificar los grupos en términos positivos o negativos, utilizamos algunos conceptos y valores que se consideran importantes en una sociedad.

En términos de Tajfel (1984: 314), es necesario precisar el sentido de los términos «inferior» o «superior». Estos términos son aproximados y abreviados que se aplican a los correlatos psicológicos de una serie de dimensiones interactuantes de las diferenciaciones sociales, tales como discrepancias entre grupos en estatus social, poder dominio, etc. Estos términos deben entenderse en el contexto de su procedencia social. La piel negra no es, fuera de contextos sociales específicos, un atributo inferior o superior, pero puede llegar a serlo dadas ciertas condiciones psicosociales. En principio, cualquier característica de grupo puede llegar a estar cargada de valor en este sentido. Por consiguiente, los aspectos importantes por los que calificamos diferentes grupos forman parte de un conjunto del sistema de valores que aprecia la mayoría de los miembros de una comunidad.

La norma general es que valor en términos benevolentes a *nuestro* grupo y en términos negativos a *los otros* grupos, pero cuando compartimos socialmente un sistema de valores que no favorece a una calificación positiva de *nuestro* grupo, surgen situaciones que nos obligan a calificar *nuestro* grupo de forma negativa. En uno de los estudios que llevó a cabo Tajfel (1984), incluso los niños pequeños de entre 6 y 11 años demostraron sensibilidad a las evaluaciones negativas respecto al endogrupo. El sistema social de evaluaciones tiene efectos evidentes incluso en situaciones que no se caracterizan por la existencia de tensiones intergrupales manifiestas o intensas. Este estudio tiene cierta importancia en el sentido más general de que nos demuestra la gran sensibilidad de los niños pequeños a los aspectos más primitivos de los sistemas de valores de sus sociedades. Por su parte, según el mismo autor, las comparaciones valorativas con otros grupos o con miembros individuales de los mismos tienen una especial relevancia para cada individuo, puesto que pueden convertirse en un aspecto importante de la autoimagen de una persona. Especialmente, cuando él o ella pertenece a una minoría que se encuentra claramente marginada de *los otros* y que se considera inferior en aspectos importantes.

### ***Prototipos del grupo: ¿cómo representamos los grupos?***

En la perspectiva de la identidad social, el «prototipo» constituye uno de los conceptos claves para responder a la pregunta que nos interesa: ¿cómo representamos los grupos sociales? El uso de este término, sin embargo, difiere ligeramente de la noción del prototipo utilizado en la Lingüística Cognitiva, de la que hemos tratado en el apartado anterior.

Los individuos representan cognitivamente las categorías sociales en prototipos. Éstos son conjuntos difusos (*fuzzy sets*) y no implican listas de los atributos del grupo, tales como actitudes y comportamientos, pero definen un grupo y lo diferencian de los otros grupos (Hogg y Reid, 2006: 10; Hogg, Hohman y Rivera, 2008: 1273-1274). El prototipo no es una realidad objetiva, sino más bien una percepción subjetiva que define los atributos de una categoría social que oscila dependiendo del contexto (Hornsey, 2008: 208-209). En términos de Hogg y Reid (2006: 10), las representaciones de las categorías sociales captan las similitudes entre la gente que pertenece al mismo grupo y las diferencias entre los grupos. En otras palabras, acentúan las similitudes intragrupalas y las distinciones intergrupales, y transforman el dominio de estímulos sociales diversos y variados en un pequeño conjunto de las categorías clara y nítidamente delimitadas.

Los prototipos del grupo sumergen la variabilidad y la diversidad en una única representación que caracteriza un grupo entero de la humanidad.

Las personas categorizamos a otras personas en diferentes grupos sociales, pero también *nos* categorizamos a *nosotros* mismos en grupos. Ésta es la idea que representa la «autocategorización» (*Self-categorization*) que yace en el núcleo de la perspectiva de la identidad social. Según esta noción, los grupos sociales y las categorías a las que pertenecen las personas les proporcionan una parte del concepto acerca de ellos mismos, es decir, la «identidad social» (Hogg y Reid, 2006: 8-9).

Psicológicamente, para una persona, identificarse con un grupo implica un proceso cognitivo de categorizarse a ella misma como miembro del grupo. La consecuencia de este proceso de autocategorización es que este individuo se percibe a él mismo y al mundo a través de las lentes del prototipo (Hogg, Hohman y Rivera, 2008: 1273-1274). La autocategorización tiene exactamente el mismo efecto que la categorización de *los otros* (Hogg y Reid, 2006: 11). La autocategorización en un grupo acentúa, tanto las similitudes entre el individuo en cuestión y otros miembros del mismo grupo, a la vez que enfatiza las diferencias entre el individuo y los miembros de los otros grupos. Como efecto creado por este proceso de categorización, podemos hablar de la «auto-estereotipación» (*self-stereotyping*), a saber, una percepción de ser idéntico o similar a otros miembros del grupo en dimensiones en las que se definen grupos (Bennett y Sani, 2008: 1286). Asimismo, la misma operación de categorizarse a sí mismo dentro de un grupo implica despersonalizar la percepción de uno mismo en términos del prototipo del endogrupo. Cuando una categoría se hace notable, la gente comienza a percibir a ellos mismos y los miembros de las otras categorías de manera menos individualizada y más como ejemplares intercambiables del propio grupo (Hornsey, 2008: 208).

No obstante, Hogg y Reid (2006: 11) advierten que la autocategorización tiene efectos adicionales, ya que no sólo transforma la concepción de la persona misma y genera un sentimiento de pertenencia e identificación con el grupo, sino que también transforma la manera de la que uno siente y se comporta en realidad para ajustarse al prototipo del grupo. La autocategorización genera nuestros pensamientos, sentimientos, preocupaciones y comportamientos para concordar con el prototipo del endogrupo.

Asimismo, se debe entender que el prototipo de un grupo no es una construcción fija, sino que es inherentemente dinámica y variable según el contexto intergrupar, en el que se establecen comparaciones entre diferentes grupos. Es decir, dependiendo de los grupos que se activen en el marco de referencia, interpretamos el prototipo de un grupo de una manera u otra.

Según los ejemplos utilizados por Hogg y Reid (2006: 10-12), nuestra representación de los vegetarianos será diferente si los estamos comparando con los veganos o con los carnívoros. En este caso, los prototipos del grupo de los vegetarianos no son fijos, sino que dependen del contexto entendido como una función del marco social comparativo que implica situación, metas y gente física y cognitivamente presente. La gente que forma parte de un grupo comparte el prototipo de su propio grupo y de los exogrupos relevantes. La categorización que se ajusta adecuadamente destaca psicológicamente en el contexto dado como la base de auto-categorización, de identificación con el grupo y

de despersonalización basada en los prototipos. Esto acentúa las similitudes dentro del grupo y sostiene los comportamientos intergrupales.

Rutland y Cinnirella (2000) llevaron a cabo un estudio sobre la manifestación de la autocategorización entre los estudiantes escoceses, en el que los sujetos definieron a ellos mismos en diferentes contextos comparativos en los cuales se resaltan las categorías de Europa, Alemania, Inglaterra y Australia. Los resultados demostraron los efectos del contexto solamente a nivel de abstracción de Europa. A saber, la identidad europea decrece significativamente con la inclusión de los ingleses y de los alemanes en el marco de referencia, pero se mantuvo estable cuando se introdujo a los australianos en el contexto comparativo. Estos resultados sugieren que los efectos del contexto en la autocategorización no son necesariamente sencillos y que dependen de factores importantes como la accesibilidad a la categoría, la fragilidad de la categoría y las relaciones psicológicas percibidas entre las categorías. Este estudio nos resulta especialmente interesante, ya que señala la importancia de tener en cuenta el contexto comparativo cuando se trata, tanto de las categorías nacionales como de las supranacionales como Europa.

Asimismo, según el estudio de David y Turner (1999) , la influencia que tiene un subgrupo minoritario más radical con respecto a la mayoría dentro de un grupo feminista y la percepción que se tiene hacia la minoría de parte de la mayoría varían dependiendo del marco de comparación. Es decir, si el contexto se limita a las relaciones internas de la categoría feminista, el subgrupo de minoría se percibe como un grupo ajeno para la mayoría moderada de los feministas, mientras que, si se introduce en el marco de comparación a un exogrupo sustancialmente distinto, el grupo radical feminista se considera como un grupo comparativamente similar a la mayoría de los feministas moderados, e incluso se percata como un grupo de orden superior por representar mejor el prototipo del grupo feminista.

### ***Estereotipos y la simplificación de la realidad***

Tajfel (1984: 160) define «estereotipos» como la «atribución de características psicológicas generales a grupos humanos grandes». Según este autor, el contenido de los diversos estereotipos proviene de tradiciones culturales, que pueden estar asociadas o no con experiencias comunes, pasadas o presentes, generalizadas en exceso. Los estereotipos surgen de un proceso de categorización y la función principal de este proceso es la de simplificar o sistematizar, para lograr la adaptación cognitiva o de la conducta, la abundancia y la complejidad de la información recibida del medio por parte del organismo humano. Dicho de otra forma, los estereotipos introducen simplicidad y orden donde hay complejidad y variación casi al azar. Nos ayudan si las diferencias difusas entre grupos se transforman en diferencias claras, o si crean nuevas diferencias donde antes no existía ninguna.

El mismo autor destaca que los estereotipos llegan a ser sociales sólo cuando son compartidos por un gran número de personas dentro de grupos o entidades sociales. Probablemente los juicios hechos acerca de algunas personas que pertenecen a un grupo o categoría social que está estereotipado de alguna manera, reciban el *feedback* positiva del consenso social general. Se necesitará menos información para confirmar estos juicios que en el caso de las categorías físicas, y considerablemente más para

desmentirlas frente a lo que parece ajustarse a lo que se acepta generalmente como una «realidad social».

La simplificación en exceso que inducen los estereotipos repercute en nuestra manera de percibir los grupos o categorías sociales y a los miembros que forman parte de los mismos. Por una parte, los estereotipos, una vez formados, tienden a mantenerse como información bastante fija. Por ejemplo, según los estudios de Johnson, Schaller y Mullen (2000), si un individuo sabía desde el principio que pertenecía a un grupo minoritario, construía un estereotipo mejor de su grupo, pero si le decían que él pertenecía al mismo grupo, posteriormente a la formación de los estereotipos, estos estereotipos ya construidos, tanto del grupo mayoritario como del minoritario no cambiaron sustancialmente. Igualmente, es sugerente el trabajo de Haslam y Whelan (2008) en cuanto a la simplificación que se lleva a cabo al formular los estereotipos. Estos autores resaltan la noción de «esencialismo psicológico» (*Psychological essentialism*), que hace referencia a la creencia de que los miembros que componen una categoría comparten propiedades profundamente acentuadas que determinan su identidad. El esencialismo psicológico influye en la formación de estereotipos, prejuicios y discriminación, ya que la tendencia de considerar a los miembros de una categoría social como un conjunto que comparte unas características muy similares con márgenes rígidos y poco variables refuerza una visión más estereotipada y menos dinámica de los grupos sociales.

Por otra parte, aunque los estereotipos funcionan en la línea de homogeneizar las diferencias existentes dentro de los mismos grupos, en general somos más sensibles a las diferencias individuales dentro de *nuestro* grupo que cuando juzgan a miembros de grupos ajenos (Tajfel, 1984). Según Hugenberg y Sacco (2008), en cuanto al reconocimiento y la memoria de las caras de otras personas, es un fenómeno conocido que nos cuesta más reconocer las caras de los miembros de otros grupos raciales que las caras de las personas que pertenecen a *nuestro* grupo. Esto se debe a que una fuerte activación de la categoría puede suscitar más homogeneidad para el exogrupo que para el endogrupo.

### ***Identidad y la autocategorización***

En la perspectiva de la identidad social, existe la idea de que los grupos sociales y categorías proporcionan a la gente una parte del concepto sobre ellos mismos, que es la identidad social (Hogg y Reid, 2006: 8-9). Tajfel (1984: 292) define la identidad social como «aquella *parte* del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia» (en cursiva en el original). Es decir, por muy rica y compleja que sea la idea que los individuos tienen de sí mismos con respecto al mundo físico o social que les rodea, algunos aspectos de esta idea son ofrecidos por la pertenencia a ciertos grupos y categorías sociales. Algunas de estas pertenencias se consideran más relevantes que otras y algunas pueden variar según el tiempo y en función de una variedad de situaciones sociales.

El autoconcepto que tiene la gente sobre sí misma se compone, por un lado, de la identidad social y por otro, de la identidad personal. De acuerdo con Hornsey (2008: 206), la categorización social hace que la gente active un nivel diferente de su

autoconcepto. En el terreno interpersonal, el autoconcepto que tienen las personas sobre sí mismos forma actitudes, memorias, comportamientos y emociones que los definen a ellos como individuos idiosincráticos que se distinguen de otros individuos, a saber, «identidad personal» (*personal identity*). En cambio, en la dimensión intergrupala, este autoconcepto compondrá, en mayor medida, la identidad social de un individuo, que hace referencia a aquellos aspectos de una autoimagen de un individuo que proviene de las categorías sociales a las que él o ella pertenecen y de las consecuencias emocionales y evaluativas de la pertenencia al grupo.

Como ya hemos mencionado, cuando nos categorizamos en un grupo social, empezamos a ver el mundo y las relaciones entre *nuestro* grupo y *los otros* grupos mediante las lentes del prototipo del endogrupo, y *nuestra* valoración positiva normalmente va a favor del grupo al que pertenecemos. Una de las razones por las que calificamos mejor a *nuestro* grupo con respecto a *los otros* grupos se debe a que la valoración positiva del endogrupo tiene una estrecha relación con *nuestra* identidad social, puesto que según Tajfel (1984: 363), las comparaciones valorativas con otros grupos o con miembros individuales de los mismos pueden convertirse en un aspecto importante de la autoimagen de una persona. En palabras de Hornsey (2008: 207), en la perspectiva de la identidad social se considera que, si la gente está motivada para conseguir un autoconcepto positivo, ellos deben estar motivados para pensar que sus grupos son buenos. La gente evalúa sus grupos con referencia a exgrupos relevantes, ya que los grupos no son entidades aisladas, sino que se hacen psicológicamente reales sólo cuando se definen en comparación con *los otros* grupos. Con el deseo de obtener una identidad social positiva, los miembros del grupo están impulsados para pensar y comportarse de manera que alcancen y mantengan una distinción positiva entre el endogrupo y exgrupos relevantes. Es este proceso en el que se apoyan los ejemplos reales que podemos observar en el mundo en cuanto a la diferenciación intergrupala y a la descalificación de los otros grupos.

Por su parte, Bennett y Sani (2008) destacan la importancia de distinguir una mera autocategorización en términos del grupo de una identificación subjetiva con el grupo. Estas distinciones son importantes en relación con las cuestiones relativas a la identidad, ya que el primer aspecto implica sólo la adjudicación de una etiqueta, mientras que el segundo se asocia con la identidad social. Según estos autores, se acepta ampliamente la adscripción de las etiquetas de grupo (como por ejemplo, «soy americano de origen chino»), que refleja una identificación acorde con la categoría nombrada. Esta identificación con los grupos, que se expresa en términos de «soy miembro de este grupo», parece ser esencialmente cognitiva y se desarrolla a edades tempranas. En cambio, la identificación subjetiva con el grupo evoluciona posteriormente. Se trata de aspectos afectivos, que hacen pensar a un individuo «el bienestar de este grupo me importa», y se desarrollan a través de los procesos de socialización que tienen lugar en el endogrupo.

### **3.4 Libros de texto como un género: características discursivas pedagógicamente marcadas**

En nuestra sociedad, los hablantes solemos clasificar diferentes textos que comparten

propiedades similares asignándoles un nombre. Por ejemplo, el discurso religioso puede incluir textos como el sermón, la oración o la parábola, el discurso periodístico el reportaje, el editorial o la noticia breve, o el discurso literario la novela, la poesía, etc. Estas clasificaciones de textos, que suelen llamarse géneros, hacen referencia a codificaciones socialmente definidas (Adam y Revaz, 1996). Selander (1990) afirma que los libros de texto se pueden considerar un «género» específico diferenciado de otros géneros discursivos como los textos literarios, los artículos periodísticos, etc., puesto que los libros de texto constituyen un estilo socialmente determinado, y, además, enmarcado por su objetivo institucional. Según el mismo autor, a finales del siglo XIX los libros de texto se convirtieron en el instrumento básico de la educación masiva, y los Estados nacionales y la nueva burguesía crearon un sistema escolar y nuevas materias escolares. A partir de entonces los libros de texto comenzaron a ser creados en la forma en que se reconoce como tal y aparecieron como un nuevo género.

Es cierto, que, en la actualidad, en el nivel del uso cotidiano del término «género», a menudo hablamos de los libros de texto como un género. No obstante, no sabemos si resulta realmente adecuado considerar que los libros de texto constituyen un género, puesto que los manuales suelen contener muchos elementos, tanto semióticos como visuales, tales como el cuerpo de texto, propuestas de tareas, preguntas, lecturas complementarias, fotografías, mapas, gráficos, dibujos y explicaciones a pie de las imágenes. Clasificar todos estos elementos tan variados que componen los libros de texto en un único género puede que sea demasiado simplista. De hecho, cómo determinar los géneros constituye una cuestión compleja, ya que existen varios criterios para clasificar los textos, y entre los estudiosos también hay diferentes perspectivas para abarcar este tema (Askehave y Swales, 2001; Bhatia, 2002). Estas diferencias en perspectivas por las que se entienden y se organizan textos en géneros tienen que ver en parte con diferentes grados de énfasis que se pongan en el contexto social en el que se generan los textos (Bhatia, 2002: 16-18).

En el sentido de que los libros de texto se utilizan normalmente en la enseñanza en las aulas, podemos considerar que comparten un contexto social específico. Aunque cabe reconocer que un libro de texto se compone de textos discursivamente muy heterogéneos, en nuestra opinión se puede hablar de características comunes, marcadas por ciertos requisitos pedagógicos y por reglas institucionalmente determinadas, dejando de lado aquí la cuestión de si debemos considerar los libros de texto como un género o no.

En este apartado tratamos de algunas de las características principales de los libros de texto, centrándonos, especialmente, en aquellas marcadas por las exigencias institucionales y pedagógicas propias de este género. En cuanto a las propiedades específicas de los libros de textos analizados en este estudio, las trataremos posteriormente en la sección del «estudio».

### **3.4.1 Supuesto perfil de los lectores**

Los manuales escolares representan un género del texto que se dirige a un determinado colectivo de lectores. El perfil que tendrían los posibles lectores es una información de especial relevancia para cualquier productor de textos y naturalmente también para los autores de los libros de texto. Naturalmente, el conjunto de lectores de los manuales

escolares se compone de personas distintas y representa una realidad variada, pero no obstante, los autores imaginarán a sus lectores como un colectivo que comparte algunas características, ya que sería imposible tener en cuenta el perfil detallado de cada uno de los lectores desconocidos. Por lo tanto, el perfil de los lectores de los libros de texto es aquel que imaginan los autores como un grupo, pero esta representación mental sobre los supuestos lectores no sería meramente personal, sino que muy probablemente es una noción compartida por muchos otros miembros de la sociedad.

De acuerdo con lo que hemos visto en los apartados anteriores sobre nuestra manera de categorizar el mundo y especialmente los grupos sociales, al tener en mente el conjunto de lectores de los libros de texto como un grupo, tendemos a presuponer la homogeneidad interna de la categoría. Es decir, consideraríamos que los lectores se asemejan y comparten muchas propiedades y condiciones. Desde la perspectiva de la psicología social, podemos hacer referencia al prototipo del grupo, cuando se trata del perfil del grupo de jóvenes lectores de los manuales escolares. En cambio, en términos de Lingüística Cognitiva, quizá nos conviene recordar la metonimia como un mecanismo que cognitivamente define quiénes se consideran supuestos lectores de los libros de texto, puesto que es probable que algunos miembros que reúnen características típicas como escolares representen toda la categoría de los usuarios de los manuales escolares.

Si tomamos, a modo de ejemplo, un posible perfil de los lectores de los libros de texto de ESO editados para la Comunidad de Madrid, los lectores se pueden representar de la siguiente manera: jóvenes que tengan la edad escolar de ESO, que posean la nacionalidad española, que pertenezcan, tal vez, a la clase media, que fomen parte del grupo mayoritario étnicamente hablando, que residan en la Comunidad de Madrid, que estudien en una institución educativa regulada dentro del marco legislativo español y madrileño, que estudien en un aula con sus profesores y compañeros, etc. La mayoría de los estudiantes, tal vez, cumplan dichas condiciones habituales y constituyen un buen ejemplo de la categoría de los supuestos lectores. Por ejemplo, un alumno gitano, un adolescente inmigrante o un joven escolar que tenga progenitores extranjeros, o un niño hospitalizado por su delicada salud y que estudie individualmente en su cuarto no se considerarían casos típicos que representen el perfil habitual de los lectores de los libros de texto.

Al mismo tiempo que los autores de los libros de texto tienen presente el conocimiento sobre dichas características principales que definen el perfil general de sus lectores, tomarán también en consideración el conocimiento sobre el conocimiento del que dispondrán los lectores. Es decir, es de suponer que los escolares de la Educación Secundaria cuentan con un determinado nivel de desarrollo cognitivo y bagaje de conocimiento. Obviamente, no es lo mismo explicar sobre un tema de Ciencias Sociales a lectores especializados en el ámbito, a un público adulto medio o a los alumnos de la Educación Secundaria. Si los autores de los manuales consideran que sus lectores tienen un conocimiento limitado sobre temas tratados en la materia de Ciencias Sociales, sobre la sociedad y la cultura en general, esto influiría en sus decisiones sobre qué información incorporar o no, de qué manera exponer, con qué detalle, etc. Del mismo modo, el supuesto conocimiento lingüístico y el desarrollo cognitivo de los lectores puede condicionar el discurso a diferentes niveles. Por ejemplo, se utiliza menos



vocabulario especializado, se emplean sintaxis menos complejas y se incorpora más información visual, etc.

De esta manera, los autores de los libros de texto realizan «traducciones pedagógicas» en términos de Martínez Bonafé (2002: 25). Esto quiere decir que se introducen cambios, supresiones o añadidos, simplificaciones y combinaciones, según los niveles psico-evolutivos y conocimientos previos de los estudiantes. En este proceso de adaptación del conocimiento al contexto pedagógico, la controversia y el conflicto que están presentes en el interior de las comunidades científicas desaparecen en los textos escolares, por lo que a menudo el contenido de los manuales presenta una única e incuestionable verdad.

Asimismo, los manuales escolares es un género de texto que se utiliza de manera particular. Esto es, a diferencia de muchos otros textos, no sólo se leen individualmente, sino que los libros de texto se emplean en el aula, en la que el docente y los alumnos interactúan y desarrollan actividades pedagógicas. Este modo de utilización que los lectores les darían a los libros de texto influiría también tanto en el contenido como en el discurso, ya que los libros de texto tienen que adaptarse a estas condiciones y necesidades pedagógicas e institucionales.

### **3.4.2 Selección de información**

Los libros de texto son por naturaleza simplificadores y están sujetos al empleo de esquemas y de estereotipos (Perrot y Preiswerk, 1979). Si este género del discurso está destinado a personas no especializadas con un desarrollo cognitivo y con un bagaje de conocimiento aún limitados, la simplificación del contenido debe ser una medida pedagógicamente necesaria y por tanto una característica inherente en los libros de texto. La simplificación del contenido surge a través de la selección de ciertos temas en detrimento de otros y los autores deciden qué contenido incorporan y qué información descartan al redactar sus páginas.

Según Perrot y Preiswerk (1979: 320-321), la falta de lugar o la escasez de tiempo se menciona a menudo como una de las causas por las que se produce la omisión de determinada información, pero no se trata más que una excusa fácil para atenerse al *statu quo*. Por ejemplo, el hecho observado por estos autores de que hay un desequilibrio entre la historia occidental y la de Asia, África y América indígena en cuanto a la cantidad de información trabada en los manuales escolares no se debe obviamente a la falta de tiempo ni de espacio, sino que la elección de un tema y la omisión de los otros se someten a la decisión de los autores. Del mismo modo, la falta de escasez de información para tratar ciertos temas suele ser considerada como un motivo por el que se omiten ciertos temas. Pero, siguiendo los mismos autores, a nivel de conocimientos medios expresados en un manual, la documentación de todo orden es ampliamente suficiente como para paliar las omisiones elementales. Por consiguiente, el problema que nos interesa no es tanto el hecho mismo de que los libros de texto sea un género que presenta intrínsecamente características simplificadoras, sino el que se dé prioridad a unos contenidos y se ignoren a la vez a otros. Dicho de otra manera, la cuestión es qué recoger y qué descartar a la hora de elaborar los libros de texto y en qué

se basa dicha decisión.

La información recogida en los libros de texto constituye el conocimiento que se considera socialmente valioso para ser aprendido, mientras que los temas ignorados no lo son. Dentro de las limitaciones físicas, de espacio y de tiempo, para elaborar los libros de texto, se escogen unos contenidos y se omiten otros, y esta selección de información es donde se observa una parte de ideología en la que se apoya el grupo dominante de la sociedad, que tiene una gran influencia en el discurso educativo y concretamente en la edición de los libros de texto. En palabras de Klein (1985: 93), todas las sociedades definen qué es lo que constituye el conocimiento de estatus alto. Las maneras en las que éste se hace disponible para diferentes categorías de la gente joven a través del currículum es uno de los mecanismos más importantes de control social.

La información que no ha sido recogida en los manuales escolares, o la omisión de información, conlleva un aspecto peligroso, puesto que, como afirma Klein (1985: 30), los libros pueden esconder con mucha eficacia qué se ha dejado atrás, o incluso si se ha dejado o no algo. Comparada con otras estrategias discursivas, la omisión es menos fácilmente identificable, ya que, de hecho, es bastante difícil para nosotros como lectores tener todo el tiempo en mente la pregunta: ¿este es un panorama general?

La decisión relativa a qué temas se incluyen y cuáles se excluyen de los libros de texto no sólo se deriva de la intención que tienen los autores de manera consciente, sino que puede estar determinada por muchos factores y circunstancias que engloban el contexto sociocultural en el que se editan los manuales escolares. Una de estas condiciones influyentes es, sin duda, la existencia del currículum del Ministerio como el programa oficial que deben seguir los autores a la hora de redactar los libros de texto. Como observa Calvo Buezas (1989: 112), la mención frecuente a un tema concreto, como por ejemplo, al tema relativo a los residentes hispanos en EE.UU., se produce a raíz del programa oficial del Ministerio de Educación, que introduce una pregunta sobre el tema de los problemas raciales y de las minorías. Por tanto, este autor afirma que el tratamiento de algunos temas en los textos escolares se somete a una importante influencia del currículum oficial.

Las diferencias de poder que se encuentran entre diferentes grupos sociales repercuten en la selección de información recogida en los libros de texto. Cuando los autores de los manuales escolares escogen temas relevantes desde el punto de vista del grupo dominante, se puede producir una reducción u omisión de información relativa a los demás grupos. Por ejemplo, si un manual escolar está redactado desde la perspectiva del etnocentrismo occidental, se le da importancia como conocimiento que vale la pena aprender a los acontecimientos o elementos culturales que tuvieron o tienen lugar en el mundo occidental, ignorando las otras zonas. Perrot y Preiswerk (1979) señalan que el interés del autor queda fijado sobre las peripecias históricas y realizaciones culturales de su endogrupo y cuyo etnocentrismo le impide incluso plantearse la cuestión de la existencia de la historia extraoccidental. También afirman que el etnocentrismo no se manifiesta sino por omisión y uno de los ejemplos se manifiesta como escasez de ilustraciones referidas a las culturas extraeuropeas.

A nivel más local, en lo que se refiere a las relaciones internas de diferentes grupos en la sociedad, también se refleja la perspectiva del grupo dominante en la selección de temas referidos en los libros de texto. El punto de vista de los grupos minoritarios constituye con frecuencia «un elemento ausente», que Aamotsbakken (2009: 374) observó en forma de ausencia de los puntos de vista de la población indígena en sus estudios sobre los libros de texto de Noruega. En el contexto de España, podemos señalar paralelamente la escasa mención que se hace a los gitanos en los libros de texto de varias asignaturas de España (Calvo Buezas, 1989).

Por su parte, las consideraciones pedagógicas también pueden condicionar la inclusión o exclusión de algunos temas tratados en los libros de texto, ya que en estas consideraciones subyace una determinada idea sobre cómo debemos entender a los niños y el mundo para los niños y qué información es apropiada o no para ellos. Becker (1980: 7) observa el «síndrome de evasión» (*avoidance syndrome*), que consiste en no tratar prácticamente de los conflictos sociales, al mismo tiempo que se evita también la mayoría de los conflictos grupales a nivel individual y pequeño. Los libros de texto que se caracterizan por este síndrome asumen que los conflictos no tienen lugar legítimo en el «mundo de niños» y por tanto la información relativa a cualquier disputa social no debe formar parte del contenido de los libros de texto.

Asimismo, Ishihara (2005: 31) señala que los que editan los libros de texto comparten una noción sobre qué temas pueden estar presentes y qué temas deben evitarse por ser pedagógicamente controvertidos. Según este autor, por ejemplo, en Japón como materiales de lectura en libros de texto de idioma japonés se tiende a evitar temas relacionados con la violencia, el sexo, sectas religiosas recién fundadas, el régimen imperial y la discriminación. Estos temas se consideran poco adecuados para los manuales aunque en realidad no hay ninguna regla escrita o explícita que impulse a los editores a evadir dichos temas. De esta manera, las ideas que compartimos sobre cómo entendemos a los niños y su mundo también condicionan la decisión sobre la inclusión o exclusión de ciertos temas en los manuales escolares.

En muchas ocasiones, los libros de texto recopilan textos escritos por diversos autores y en este sentido constituyen un género con una cierta diversidad de voces. Los autores de textos o de elementos semióticos citados en los libros de texto manifiestan sus propios valores e ideología, pero al mismo tiempo los autores de los mismos manuales escolares expresan sus puntos de vista a la hora de citar los textos o imágenes elaborados por otros autores. Cada autor tiene su libertad de expresión, pero los autores de los libros de texto asumen la responsabilidad ética cuando escogen textos escritos por otros autores como parte del contenido de los manuales. En este sentido, el problema, como bien señala Calvo Buezas (1989: 53-54), no es la libertad de la creación literaria del autor de cada texto, sino la selección del texto en un manual escolar. Los libros de texto, por su legitimidad institucional, por la obligatoriedad de lectura y por su difusión uniforme entre una gran parte de la población estudiantil, tienen una influencia sociocognitiva de una gran dimensión. Por lo tanto, la inclusión o exclusión de ciertos temas o contenidos en un género textual con tanta importancia social como los libros de texto conlleva cierta repercusión social en las relaciones del poder entre diferentes grupos de la sociedad.

### 3.4.3 Organización textual

Los libros de texto están redactados de acuerdo con las funciones didácticas y con el supuesto perfil de los lectores. Podemos suponer que los autores de este género de texto controlarán los recursos lingüísticos según el bagaje del vocabulario que tengan sus supuestos lectores y también explicarán cada tema de manera que lo entienda un público no especializado en la materia y puede también que incorporen contenido o efectos visuales que atraigan a los lectores jóvenes. Así, construyen el discurso didáctico propio de este género.

En cuanto a las características discursivas frecuentemente observadas en los libros de texto, nos podemos referir, por un lado, a las propiedades estrictamente lingüísticas y por otro, a las semióticas, que pueden ser, por ejemplo, fotos, ilustraciones y gráficos. Hoy en día, tanto en España como en Japón, si hojeamos muchos de los libros de texto de cualquier asignatura, podemos observar que sus páginas contienen gran cantidad de fotos, esquemas, ilustraciones, etc. y cuentan con una estructura visual bastante compleja. Con el objetivo de comprender mejor la estructura discursiva de los manuales escolares, haremos distinción entre los elementos lingüísticos que hacen referencia al contenido expresado mediante recursos lingüísticos y los elementos semióticos que tienen que ver con los efectos visuales.

Los recursos lingüísticos se observan típicamente en el cuerpo del texto, mientras que los semióticos se asocian con los elementos textuales, como ilustraciones, gráficos y fotos. Pero debemos tener en cuenta que el cuerpo del texto también contiene expresiones semióticas, ya que los elementos que organizan los cuerpos de texto tales como la maquetación, el tipo y el tamaño de letras y el subrayado también generan efectos visuales en el cuerpo de los textos escritos. Alzate Piedrahita (1999) señala que en el interior de un bloque de texto, diversos procedimientos tipográficos (cambios de estilo o de filas, subrayados, saltos de línea, entradas) son empleados para poner en evidencia algunas palabras o nociones juzgadas como esenciales. La tipografía puede servir para facilitar la comprensión o la memorización, o para incitar al lector a relacionar una parte de la lección o de la obra, como por ejemplo, la letra itálica que señala que el sentido de la palabra es precisado en un léxico e invitará al alumno a consultarlo. Así, la tipografía participa en las partes del texto propiamente lingüísticas y genera efectos visuales que orientan en el proceso de comprensión de los lectores. En este sentido, podemos considerar que los elementos lingüísticos y semióticos aparecen íntimamente relacionados en los libros de texto y estructuran conjuntamente el discurso didáctico.

Si el discurso didáctico está destinado a un público no especializado con una capacidad cognitiva en desarrollo, los autores intentarán organizar los libros de texto con consideraciones didácticas pertinentes de manera que sean fáciles de comprender para sus lectores. No obstante, los libros de texto no siempre explican bien los temas ni son fáciles de comprender para sus jóvenes lectores.

Un texto es prácticamente siempre heterogéneo, ya que está compuesto por diferentes secuencias y lo que solemos considerar «tipos de texto» hace referencia a la estructura

dominante definida por la secuencia englobante (Adam y Revaz, 1996), y cada conjunto de funciones (descriptivas, narrativas y argumentativas) puede variar en su grado de predominio en un texto (de Beaugrande y Dressler, 1981: 254-256). Los libros de texto también se componen de diferentes tipos de secuencias, pero tendemos a pensar que este género discursivo da más prioridad al uso de secuencias explicativas porque su función principal es ayudarles a sus lectores en la comprensión de determinados temas.

No obstante, según Atienza Cerezo (2006, 2007), esta expectativa no necesariamente se cumple, ya que en realidad en los manuales escolares no predomina el tipo de texto explicativo, sino que abundan las secuencias narrativas y descriptivas. Señala esta autora, al realizar un análisis sobre libros de texto de historia, que el discurso de los manuales de historia se caracteriza por una ausencia casi absoluta de secuencias explicativas con las que se daría respuesta a preguntas como: cómo sucedió, por qué sucedió, con la consiguiente explicitación del conocimiento del mundo necesario para interpretar los hechos. Por ejemplo, ante una frase como «Arabia es una zona que tenía una cultura pobre», el imperfecto, tiempo verbal empleado en la descripción de hábitos, de circunstancias, no invita al estudiante a una reflexión, sino que simplemente lo asimila y lo interioriza (Atienza Cerezo, 2006: 141).

De acuerdo con la misma autora, la información histórica se presenta de manera telegráfica como hechos consumados, como verdades infalibles e incuestionables, de ahí el constante empleo de secuencias narrativas o descriptivas. La información se presenta en una sucesión de oraciones entre las que no queda explicitada la conexión lógica existente entre ellas. La secuencia descriptiva funciona como un molde apto para el volcado de datos enciclopédicos, datos que, por otro lado, no se cuestionan, no se explican, no se argumentan; ni siquiera se conectan. El texto parece ofrecer, al menos tipográficamente, una aparente distribución informativa, si bien no se señala de manera explícita el nudo más alto de tal jerarquización (hipertema) o la relación de éste con las distintas partes (subtemas). Con tal empaquetamiento de la información en párrafos, los hechos se presentan como fenómenos naturales, que ocurren sin responder a una causa, y el estudiante difícilmente puede acceder a una visión global del tema. Igualmente, la información, casi telegráfica, repele el desarrollo de una lectura crítica. Por tanto, la misma autora advierte que la ideología subyacente apunta a que la Historia es una recopilación de datos, y como tal, debe ser asimilada y almacenada.

Si los libros de texto están destinados a un público joven no especializado, parece contradictorio que este género discursivo no esté configurado principalmente por secuencias explicativas que ayuden a los lectores en el aprendizaje y que cumplan sus funciones pedagógicas. Es de suponer que cuanto menos explícita la información que precise las relaciones de causa-efecto de los hechos, más conocimiento previo requiere para la comprensión de los mismos. Esto implicaría que la carencia del conocimiento previo se debe subsanar, cuando es posible, por las inferencias llevadas a cabo por los propios lectores, o bien por otras fuentes el discurso que se desarrolle entre el docente y los alumnos en clase. Si los libros de texto pueden tener una posibilidad de interpretación bastante abierta que se complementa mediante otros discursos desarrollados en un contexto educativo concreto, debemos considerar los manuales no como un producto estático, sino como un texto dinámico.

### 3.4.4 Aspectos semióticos

#### *Complejidad semiótica de los libros de texto*

Actualmente muchos libros de texto publicados tanto en España como en Japón destacan por contener una estructura semiótica compleja. Si hojeamos casi cualquier manual escolar, podemos comprobar que muchas de estas páginas están repletas de ilustraciones, fotos, gráficos, etc., y también contienen elementos tipográficos de diversa índole como diferentes tipos de letra, colores, subrayados, etc. para organizar cada parte del texto.

Con respecto a los recursos propiamente visuales, que se distinguen del cuerpo del texto, podemos señalar varios elementos semióticos. Por ejemplo, como señala Clément (2007: 317), podemos hablar de dibujos (ilustraciones), de fotos (artísticas-científicas), de reproducciones de pinturas, de documentos (reproducción de manuscritos de la Edad Media, reproducción de signos, jeroglíficos o bajorrelieves, detalles de arquitectura, billetes de banco, estampillas, etc.), de caricaturas, de tiras cómicas, de dibujos de prensa, de mapas, de figuras, o de gráficos.

Una de las diversas funciones que tienen los recursos visuales que aparecen en los libros de texto es captar más fácilmente la atención de sus lectores, comparadas con los textos propiamente lingüísticos. Entre otras de las funciones que tienen las imágenes que aparecen en los libros de texto, Alzate Piedrahita (1999) señala:

- Función decorativa. La imagen es elegida según criterios estéticos y no por criterios pedagógicos. En este caso no mantienen más que una tenue relación con el texto. Este tipo de ilustraciones tiende hoy en día a desaparecer de los textos escolares.
- Función de información. La claridad, la legibilidad, es el aspecto más importante en esta función; por ello se privilegia el recurso al dibujo, que introduce el valor esencial; la polisemia es reducida por el anclaje o el montaje. La imagen es autónoma en relación al texto que completa o explicita.
- Función de reflexión. La imagen está acompañada de una leyenda interrogativa o de un verdadero cuestionario. Es objeto de reflexión y su lectura precede la del texto.
- Función de ejemplo. La imagen da un ejemplo, sin ser decorativa, produce una parafrase del texto y funciona como referente cultural.<sup>9</sup>

#### *Ideología de los elementos visuales*

Al igual que el cuerpo de texto lingüísticamente configurado, las estructuras pictóricas también transmiten determinados mensajes al lector y representan una ideología. De

---

<sup>9</sup> Esta cita forma parte de un artículo en publicación electrónica. La parte citada aparece en el punto IV del artículo, pero no podemos precisar la localización de la cita con el número de la página, puesto que el artículo original carece de dicha información.

acuerdo con Kress y van Leeuwen (1996), las estructuras pictóricas no son simplemente estéticas ni expresivas ni tampoco solo reproducen las estructuras de la realidad. Al contrario, producen imagen de las instituciones sociales en las que las ilustraciones se producen, se divulgan y se leen. Estas estructuras son ideológicas y nunca son meramente formales, ya que tienen una dimensión semántica profundamente significativa. Por tanto, es importante ver en las imágenes las dimensiones estructuradas social, política y comunicativamente. En lo que respecta a los libros de texto, igualmente las ilustraciones son pedagógicamente relevantes a la hora de reforzar los mensajes ideológicos y axiológicos (Calvo Buezas, 1989: 143).

Aunque un elemento aparentemente inocente como una fotografía puede proyectar una particular visión, la ideología reflejada en los elementos semióticos tiende a ser desapercibida sin una adecuada atención y reflexión. Los libros de texto actuales cuentan con muchas fotografías que a primera vista parecen ofrecer un testimonio real sobre los hechos, pero, a pesar de que las fotos transmitan una impresión más fiel a la realidad comparadas con otras imágenes, es muy probable que reflejen una ideología.

En primer lugar, la elección de una foto en lugar de las otras posibles en sí conlleva una visión particular del autor, al igual que pasaría también cuando él toma una decisión sobre qué información incorporar en las otras partes del texto. Soler Castillo (2008: 667) observa, por ejemplo, que en los libros de texto analizados, las fotos elegidas por los editores, en lugar de orientar la atención y el interés del estudiante y ayudar a la comprensión de los textos, distraían la atención y ayudaban a reforzar los estereotipos más comunes de los grupos étnicos colombianos e incluso llevaban a generar ideas falsas.

En segundo lugar, las fotografías reflejan la perspectiva y la actitud que tiene el fotógrafo frente a lo fotografiado. De acuerdo con Alzate Piedrahita (1999), por ejemplo, el encuadre, la selección del campo, el ángulo de toma, la luz y la escala contribuyen a determinar la visión del fotógrafo. Además, diversos procedimientos técnicos, en el momento del revelado, pueden modificar considerablemente su relación con lo real. Cabe la posibilidad de que las imágenes visuales en términos de qué representan reflejen sus visiones racistas (Klein, 1985: 7). Perrot y Preiswerk (1979: 359) observan, por ejemplo, en los manuales escolares, que los personajes extraeuropeos son presentados de modo que se destaca su “inferioridad” porque se presentan con el estereotipo de sirviente o primitivo y también porque son los que han sido fotografiados. Dicho de otra forma, hay una relación de asimetría entre *nosotros* los que observamos y fotografiamos y *los otros* que son objetos de *nuestra* mirada.

En tercer lugar, la manera por la que se emplean las fotos dentro de los manuales escolares también proyectan una visión determinada y condicionan la comprensión de los lectores. Por ejemplo, las cuestiones como en qué posición se inserta la foto o en relación con qué tema tratado en el cuerpo del texto se atribuye naturalmente un sentido particular a la misma. Perrot y Preiswerk (1979: 359) observan que las ilustraciones están generalmente acompañadas de un comentario que naturalmente predispone la visión del lector y orienta su percepción.

### ***Lenguaje visual culturalmente definido***

Según Kress y van Leeuwen (1996: 3), que estudiaron las reglas que rigen los elementos visuales principalmente en el contexto del habla inglesa, el lenguaje visual no es transparente ni universalmente comprendido. En relación con aspectos visuales de textos escritos en el idioma japonés, Okamoto (2008) se refiere a que, aunque todavía no está bien investigado cómo se crea el diseño visual en el que están incrustados los valores socioculturales de Japón, se puede decir que la gramática visual de Japón coincide en parte con el diseño visual occidental, pero también existe una gramática visual particular de esta comunidad de habla.

La misma autora observa que la gramática visual de Japón está estructurada originalmente de manera multifacética. Por ejemplo, la escritura japonesa tiene dos maneras para desarrollar la escritura: la tradicional que avanza de arriba a abajo y de derecha a izquierda y la otra de incorporación posterior según la escritura occidental que va que avanza horizontalmente de izquierda a derecha de la misma manera que los textos occidentales. En el primer caso, un libro mostraría su portada teniendo el lomo a su derecha y estaría hecho de manera que avanzáramos las páginas hacia la izquierda, mientras que en el segundo caso sucede todo lo contrario, como bien conocemos por el formato de los libros, periódicos o revistas que habitualmente encontramos en España. En los textos japoneses, pueden aparecer a menudo estos dos estilos de escritura en los mismos medios. Es decir, un libro puede seguir básicamente la escritura japonesa y comenzar por la derecha con la lectura que se orienta de arriba abajo, pero algunas páginas pueden incorporar artículos en un recuadro que están escritos de acuerdo con el orden occidental. Por ejemplo, los periódicos japoneses suelen adoptar el estilo tradicional de la escritura japonesa y tienen su portada en la primera página contando desde el lado derecho. En las páginas, la mayoría de los artículos está escrito de arriba abajo y de derecha a izquierda, pero es frecuente que aparezcan algunos artículos, títulos o glosarios escritos a manera occidental que avanza horizontalmente de izquierda a derecha. De acuerdo con Okamoto (2008), en la escritura tradicional de Japón, que avanza verticalmente de arriba abajo, la información que aparece en la parte más alta y a la derecha atrae más la atención y se considera más importante. También dicho estilo tradicional se asocia con todo lo relacionado con Japón, mientras que la escritura que desarrolla horizontalmente se relaciona con lo occidental.

Además de estos dos sentidos de escritura, el japonés emplea cuatro tipos de letras, hiragana (letras silábicas básicas), katakana (letras silábicas utilizadas principalmente para representar las palabras extranjeras), kanji (ideogramas de origen chino) y roomaji (alfabeto occidental, cuyo uso es puntual). Estas diferentes clases de letras se emplean al mismo tiempo dentro de un texto y el uso de cada tipo de letra crea un significado visual específico en interacción con el contexto semántico. Okamoto (2008: 44) denomina “cambio de letras” (*moji-shift*) esta estrategia de cambio de un tipo de letras a otro. Según esta autora, normalmente se considera que los kanji se asocian con lo japonés, mientras que los katakana y los roomaji evocan lo occidental, pero el significado generado a través del cambio de letras entre los hiragana, katakana, kanji y roomaji, no es un producto fijo, sino que depende del contexto lingüístico. Como un ejemplo de este efecto causado por el cambio de letras, cita un titular de un columna en el periódico “De Ichiro (escrito en katakana) a ICHIRO (escrito en roomaji)”, que quiere decir que un jugador de béisbol japonés llamado Ichiro, escrito originalmente en katakana en japonés,



empezó a jugar como miembro de un equipo estadounidense de béisbol y que este cambio de equipo considerado como un gran avance como jugador profesional está señalado con su nombre Ichiro escrito en roomaji en el sentido de que ya no es solamente un jugador cuyas actividades se limitan al ámbito japonés, sino que se convierte en un jugador mundialmente reconocido.<sup>10</sup> En este ejemplo, por tanto el cambio de letras, de los katakana a los roomaji, implica la ampliación del terreno de actividades del jugador de Japón a Estados Unidos y también el cambio de identidad hacia un jugador que traspasa la frontera japonesa.

Asimismo, no debemos olvidar la importancia que tiene el «manga» o comic japonés si se trata de aspectos semióticos en japonés. La influencia de este género de texto está actualmente extendida no solamente entre los aficionados, sino que las convenciones visuales que configuran el manga se emplean también en muchos otros ámbitos sociales para elaborar textos de diversa índole. Por ejemplo, carteles comerciales, folletos administrativos de aviso a los ciudadanos frecuentemente están acompañados de dibujos de personajes que dan explicaciones cuyo enunciado aparece en un bocadillo al estilo manga. Incluso, en las pantallas de un cajero automático pueden aparecer imágenes de un personaje ficticio que asume función del empleado del banco y que atiende virtualmente a sus clientes. Como la presencia de expresiones al estilo manga está tan integrada en la sociedad, las convenciones semióticas que configuran este género textual pueden formar parte de la gramática del lenguaje visual que comparten ampliamente los miembros de la sociedad japonesa.

El orden por el que sigue el lector para interpretar las viñetas de manga puede ser uno de los ejemplos que ilustran la especificidad cultural de las convenciones sociales compartidas sobre el lenguaje visual en Japón. De acuerdo con Natsume (1997: 138), cuando leemos un manga, hojeamos página por página según el orden de paginación, como requiere la característica física del libro mismo.<sup>11</sup> Al mismo tiempo, en cada página desplazamos nuestras miradas siguiendo el orden de lectura que indican las viñetas aunque este orden no esté explícitamente señalado en ninguna parte. Un lector de manga conoce cómo está organizado el espacio y el tiempo segmentados en forma de viñetas y desarrolla su lectura normalmente sin tener que prestar mucho la atención a estas convenciones semióticas particulares de este género.

Los autores de manga, por otro lado, tienen bien en cuenta este avance de lectura a la hora de colocar las viñetas y estructurar la historia. El orden de lectura que el lector

---

<sup>10</sup> La expresión original utilizada por la autora es “Ichiro mundial” (Sekai no Ichiro) (Okamoto, 2008: 43). La palabra “mundial” en este caso se puede considerar como sinónimo de “en Estados Unidos”. En Japón, el béisbol es uno de los deportes más populares entre la población y los resultados de los partidos en la liga japonesa suelen formar parte de las noticias deportivas. Los jugadores japoneses especialmente buenos tienden a aspirar a jugar en la liga estadounidense, ya que se considera mejor que la nacional y los medios de comunicación japoneses también transmiten con frecuencia noticias de estos jugadores exitosos, además de los resultados generales de los partidos de la liga americana. En este contexto deportivo de Japón, el paso que tomó el jugador Ichiro se concibe como un ascenso en su carrera profesional y está altamente valorado.

<sup>11</sup> Los libros de manga japonés siguen el orden de lectura tradicional, que es al contrario al de los libros occidentales. La portada de un libro de manga se sitúa en la parte en la que estaría normalmente la contraportada de los libros occidentales y la lectura avanza en sentido contrario desde la mano derecha hacia la izquierda.

sigue en un formato de libro se diferencia, por ejemplo, de las tiras cómicas que aparecen en una sola página del periódico y que no se traspasa de una página a otra. En caso de los libros de manga, una de las estrategias habituales que emplean sus autores consiste en colocar un episodio intrigante al final de una página para crear una expectativa sobre qué pasaría después y para sorprender al lector con un desarrollo inesperado en la próxima página, mientras que las tiras cómicas de un periódico no ofrecen posibilidades de jugar con estos trucos de expresión.

Según el mismo autor, la estructura de las viñetas de manga que divide expresiones pictóricas en bloques representa mucha complejidad y debe ser analizado con detalle, pero al menos podemos señalar las tres funciones siguientes que tienen las viñetas: 1) la función de indicar el orden temporal según el que el lector desarrolla su lectura, 2) la función de condicionar la parte psicológica del lector mediante compresión y la liberación de los dibujos, y 3) la función de determinar la representación espacial de dibujos recortados por las viñetas.

Natsume (1997: 151-153) también señala que las viñetas tienen una estrecha relación con el significado sobre la manera por la que la gente entiende el espacio y las direcciones como arriba, abajo, derecha e izquierda, en una cultura específica. No se sabe si esta comprensión espacial es algo universalmente compartido o bien específico en Japón pero podemos decir, al menos, que juega un papel importante en las expresiones de manga, tanto en el interior de una viñeta como a nivel más global de cada página o las secuencias seguidas de las páginas. Las viñetas del manga se pueden considerar un buen ejemplo que demuestra cómo el significado de componentes semióticas se comparte entre los miembros de una sociedad.

Estas reglas visuales pueden influir en textos de otros géneros discursivos. Okamoto (2008) observa que en los artículos de periódico japoneses, dibujos, colores y tipo de letras y diferentes expresiones de trazos utilizados crean un significado especial y estos efectos visuales tienen su origen en la gramática de manga. De hecho, en los libros de texto de Japón analizados en este estudio, también encontramos expresiones semióticas que provienen de la semiótica basada en el manga, tales como dibujos de estudiantes ficticios que transmiten sus comentarios en bocadillo.<sup>12</sup>

## **3.5 ¿Cómo construimos discursivamente «nosotros» y «los otros» en los libros de texto?**

### **3.5.1 Etnocentrismo occidental y la noción del evolucionismo lineal**

#### ***Etnocentrismo occidental en los libros de texto***

Como ya hemos tratado en el capítulo 2 (2.3 Acerca de los conceptos «Europa» y «Asia»), en la actualidad existe una idea globalmente difundida que identifica el Occidente como símbolo de modernidad, de desarrollo y de un lugar deseable para vivir, en contraposición a los demás partes del mundo que se caracteriza en términos

---

<sup>12</sup> Trataremos sucintamente algunas de las características semióticas observadas en los libros de texto analizados en la parte del «estudio».

contrarios. Este concepto del Occidente naturalmente surge de una perspectiva occidental para comprender el mundo y refleja el etnocentrismo de esta región. En concordancia con los discursos de otros ámbitos sociales, los libros de texto también pueden manifestar tendencias etnocéntricas basadas en la superioridad occidental sobre el resto.

Cuando se trata de manuales escolares publicados y utilizados en países pertenecientes al Occidente, podemos hablar de una manifestación etnocéntrica del Occidente si estos libros de texto representan mejor dicha región descalificando a la vez las otras culturas. Pero, ¿qué pasaría con el tema del etnocentrismo occidental cuando se trata de los manuales que se utilizan en alguna región no occidental? ¿Los libros de texto utilizados en países no occidentales también pueden dar prioridad a los logros occidentales como conocimiento oficial que aprender, permitiendo así el predominio de la cultura occidental sobre las propias, o más bien constituyen el etnocentrismo propio basado en los elementos culturales locales?

En cuanto a esta cuestión, el caso japonés es ligeramente complejo ya que, como hemos mencionado anteriormente, desde el punto de vista de desarrollo económico y tecnológico, a escala mundial hay una tendencia a considerar a Japón como un país occidental, aunque geográficamente ese país no está situado en Occidente. En caso de que los manuales japoneses estructuren sus contenidos a partir de las culturas occidentales, probablemente podríamos considerar que se trata de una manifestación del etnocentrismo occidental, o bien deberíamos hablar de la concesión del dominio cultural a una cultura ajena considerada superior a la propia. Esto depende de la identidad japonesa expresada en los libros de texto de Japón, es decir, depende de si los manuales representan a Japón como parte del Occidente o no.

Al menos históricamente, podemos señalar que el sistema educativo moderno de Japón comenzó con un fuerte énfasis en proporcionar conocimientos occidentales de la época. El Ministerio de Educación japonés explica, de la siguiente forma, este trasfondo histórico sobre el desarrollo de escuelas modernas del país.

The development and expansion of Western learning occurred quite rapidly during the middle decades of the last century and was influential in the modernization of education. A byproduct of this phenomenon was the establishment of numerous public and private schools devoted to the diffusion of Western learning, and many of these became institutions of middle level and higher education after the proclamation of the Education System Order.

Since from the early Edo period the Shogunate cut off all contact with the West except for a small Dutch trading port in Nagasaki, Western learning initially found its way into Japan by means of the Dutch language. With the opening of the port cities in 1858, however, considerable direct contact began to be made with various other countries of the West. The ensuing external pressure caused a need for information in other languages concerning national defense and diplomacy. [...] The focus of Western learning shifted from medical science to technology and information having to do with national defense such as navigation, surveying, shipbuilding, and gunnery. Amidst the tense situation which existed in the closing years of the Shogunate, the government

strengthened research in Western learning. (Página web del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón)<sup>13</sup>

En una época histórica la adquisición del conocimiento occidental se consideró como una exigencia vital para la subsistencia política del país y para este propósito la educación desempeñó un papel importante. Dada esta tradición, no sería nada extraño suponer que el sistema educativo japonés actual también conserve esta preferencia a la difusión de los conocimientos occidentales, si se tiene en cuenta que la importancia de dichos conocimientos no se ha reducido de ninguna manera durante el siglo pasado, sino más bien se ha reforzado en prácticamente todos los ámbitos internacionales, tanto político, económico, social y tecnológico.

En cuanto a la situación actual sobre el etnocentrismo occidental en los libros de texto japoneses, sin embargo, no disponemos de muchos estudios. Entre los que están a nuestra mano, por ejemplo, Ishiwata y Koshida (2002) observan que los libros de texto de Historia de Japón está estructurada desde la perspectiva pro-occidente. Según sus análisis, los manuales de la educación secundaria justifican las guerras de Napoleón desde el punto de vista del Occidente y proporcionan legitimidad a los valores logrados por la Revolución Francesa. Estos manuales presentan alternativamente la historia japonesa y la historia mundial (que es «occidental» en realidad) de manera que, por ejemplo, después de tratar de la Revolución Francesa, la Revolución Industrial y la Independencia de Estados Unidos, se presenta la Revolución de Meiji. Los mismos autores suponen que los estudiantes japoneses que aprenden la historia de esta manera tendrán más simpatía al mundo occidental. Asimismo, Ishii (2006) analiza cuáles son los conocimientos que se consideran legítimos en los libros de texto de música y concluye que, tanto en la educación primaria como en la secundaria, el criterio más importante para elegir piezas de música era el de tener un valor universal desde el punto de vista de la música occidental.

En relación con el etnocentrismo occidental en los manuales japoneses, sería interesante si pudiéramos conocer de antemano si la cultura occidental está representada de manera prioritaria como conocimiento legítimo en los libros de texto japoneses, por un lado, y si el Occidente está representado como *nuestro* grupo en los manuales japoneses. No obstante, como hay escasos estudios que nos revelen más sobre estas cuestiones, esperamos que nuestro estudio, que trata de las cuestiones sobre Europa y Asia, sirva, aunque sea en parte, para conocer más sobre etnocentrismo occidental en Japón.

A continuación, haremos una breve revisión bibliográfica sobre las expresiones etnocéntricas del Occidente a partir de los estudios de los que disponemos y que se basan principalmente en los libros de texto utilizados en países occidentales, puesto que diferentes estrategias discursivas que expresan el etnocentrismo resultan relevantes a nuestro posterior análisis.

### ***Ideas subyacentes en el etnocentrismo occidental***

Perrot y Preiswerk (1979) observan, al analizar algunos libros de texto utilizados en

---

<sup>13</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317231.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317231.htm) [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2012]

países occidentales, la presencia del etnocentrismo occidental, que proyecta las culturas no occidentales en contraposición con el mundo occidental. Estas dos partes del mundo que representan a Europa Occidental, por un lado y a Asia, América indígena y África, por otro, se fundamentan en concepciones bastante similares acerca del tiempo, del trabajo, de la productividad, de naturaleza, de la organización familiar, etc. Obviamente, tanto en el Occidente como en el mundo no occidental, hay una realidad multiforme, pero los manuales escolares presentan ambas regiones de forma homogénea y simplificada. En esta visión simplificada, las culturas no occidentales se representan en una posición inferior con respecto al mundo occidental. Por ejemplo, a nivel de conocimiento social, las sociedades primitivas coinciden a menudo con el mundo no occidental (Perrot y Preiswerk, 1979: 53). Esto quiere decir que *nuestro* grupo Occidente sirve de norma para representar *al otro* en términos negativos, ya que tener una sociedad diferente a *nuestro* modelo de occidente implica la inferioridad desde el punto de vista del etnocentrismo occidental.

En el trasfondo del discurso que manifiesta el etnocentrismo occidental, existen algunas ideas que se observan con frecuencia y que sostienen este esquema simplificado que representa *nuestra* cultura occidente en contraste con *las otras* sociedades consideradas inferiores. Preiswerk (1980b: 134-139) hace referencia a estos patrones de distorsión etnocéntrica en relación con los libros de texto, pero también afirma que los mismos patrones se observan en una gran variedad de otros materiales, tales como caricaturas de Tarzan, películas de James Bond, folletos de información turística, novelas y periódicos. Según el autor el etnocentrismo se manifiesta junto con las siguientes ideas:

1. La ambigüedad de los conceptos de cultura, civilización y raza:

Los términos «cultura», «civilización» y «raza» no están definidos, o bien dotados de significado solamente mediante referencias indirectas donde su uso es asumido como apropiado. En los libros de historia, hay afirmaciones implícitas, como por ejemplo, la civilización es una fase alta de cultura, la civilización es el único logro de un pueblo (normalmente los griegos, de los quienes los europeos la heredaron), puede haber variedad de civilizaciones, pero ciertas condiciones mínimas deben de ser satisfechas para «merecer» la calificación, etc.

2. Evolucionismo lineal:

La idea consiste en considerar que toda la humanidad debe pasar por las mismas fases de desarrollo para alcanzar un nivel definido como la forma final de organización social y de bienestar económico. Por tanto, el evolucionismo quiere decir que todos *ellos* acabarán siendo como *nosotros* y es sólo cuestión de tiempo que ellos nos alcancen a *nosotros*. Aunque el término «evolucionismo» esté completamente ausente en todos los libros de texto, la idea es omnipresente. Esta idea se infiltra en lo que llamaríamos conocimiento inconsciente y algunos mecanismos cognitivos, además de factores afectivos y emocionales, influyen en nuestra manera de pensar y comportarnos aunque no seamos conscientes de los mismos.

3. Contactos con *nosotros* son la fundación de *su* historia:

En los manuales de historia, *los otros* no existen hasta que no hayan tenido

contacto con *nosotros*. Si ellos no han registrado su historia en forma escrita, simplemente no existen y caen en la a-historicidad. Por ejemplo, el fenómeno de contactos se presenta en una forma bastante arrogante mediante lo que se denomina descubrimientos de continentes habitados por los no europeos durante más de cientos de miles de años.

#### 4. La autopresentación positiva glorificada:

La última fase de evolución, a la que dicen que los europeos casi han llegado, puede representarse de varias formas. Una de las formas más comunes consiste en enfatizar una serie de valores que supuestamente caracterizan la forma de vida europea y son intrínsecamente superiores a los valores de *los otros*. Estos valores no se presentan como algo culturalmente específico de Europa, sino potencialmente, al menos, de validez universal. Cualquier cultura que no acepta estos valores se considera que «todavía» está atrapada en un estadio de evolución inferior.

#### 5. La legitimación unilateral de acción europea:

La legitimación consiste en presentar una forma particular de comportamiento de manera que parezca aceptable para *los otros*. Esto se hace necesario probablemente cuando una cierta acción es criticada por sus víctimas o cuando los autores mismos comienzan a darse cuenta del significado real de sus comportamientos del pasado. Las principales fuentes de sentimientos de culpabilidad que crean formulaciones legitimadoras son la colonización y la esclavización. Por una parte, los beneficios obtenidos por los pueblos «primitivos» a partir de su conversión en la fe cristiana, la superioridad tecnológica de los europeos que hizo «inevitable» ir a conquistar vía marítima el territorio de otros pueblos son los argumentos que los manuales ofrecen entre otros para justificar la expansión europea. Por otra parte, racionalizar la esclavización parece un poco más difícil dada la monstruosidad de los actos cometidos. Por ejemplo, intentan presentar el balance global de la esclavitud como algo favorable con la afirmación de que los conquistadores europeos, a pesar de su violencia y esclavitud, trajeron también ciudades, parques, iglesias, escuelas, hospitales y una forma de vida ordenada.

#### 6. Las transferencias de conceptos intercultural e intertemporal:

Es muy común que tanto los historiadores como los científicos de otras disciplinas utilicen el mismo vocabulario donde quiera que se vaya en el tiempo y el espacio. Pero los conceptos, en realidad, están fuertemente sujetos a la cultura y relacionados con una época determinada, ya que se originan en un contexto social específico y en un tiempo dado en la historia. Con frecuencia, se describen fases del pasado de *nuestra* propia historia a partir de la situación actual de otras sociedades. Por ejemplo, una frase como «ellos todavía viven en la edad de piedra» no es sólo un enunciado etnocéntrico arrogante, sino que es también un enunciado equivocado si, basándose solamente en una característica particular como por ejemplo la manera de la que uno utiliza recursos naturales, un sistema social entero se proyecta hacia atrás en el tiempo. En esta categoría de distorsión etnocéntrica, el es especialmente fuerte. La distancia temporal entre *nosotros* y *los otros* se considera idéntica con la distancia cultural de

subdesarrollo.

### ***Evolucionismo lineal***

El etnocentrismo que se observa a menudo en los libros de texto puede ser un ingrediente peligroso en la formación de actitudes racistas (Preiswerk, 1980b: 139). Especialmente, la tendencia de representar el mundo según la perspectiva del evolucionismo lineal, que hace entender que la humanidad avanza pasando diferentes fases de la evolución y desplazándose de peor a mejor, resulta tácticamente peligrosa para las víctimas del racismo (Preiswerk, 1980a: viii).

De acuerdo con este esquema evolucionista lineal, las sociedades experimentan diferentes estadios, que comienzan desde la sociedad primitiva, pasando por el esclavismo, el feudalismo y llegan finalmente al capitalismo o al socialismo en caso de los libros de texto de la URSS (Perrot y Preiswerk: 1979: 73). Aunque este movimiento puede ser en realidad cíclico, con altibajos, y a veces circular volviendo al punto de partida (Preiswerk 1980a: viii), si nos fundamentamos en la perspectiva evolucionista lineal, consideramos que todos los pueblos siguen por las mismas vías hacia una dirección determinada.

El etnocentrismo occidental contempla que el destino al que supuestamente deben llegar todos los pueblos es el modelo de sociedad del que las culturas occidentales en general gozan actualmente. En cuanto a este estilo de vida occidental, los valores que aparecen con más frecuencia en los libros de texto de historia son, según Preiswerk (1980b: 137), la unidad del grupo (de la familia a la nación), el orden (que implica la existencia de un estado fuerte capaz de garantizar la ley y el orden), una religión basada en el culto a un único dios (monoteísmo), democracia (en el sentido de un sistema pluralista, un sistema político parlamentario), un estilo de vida sedentario, el modo industrial de producción y la escritura como la fase más alta de la comunicación. Igualmente, Gil Saura (1993) señala que los manuales escolares resaltan la importancia de los logros del mundo desarrollado dando prioridad a los avances de la técnica y la ciencia como base para el desarrollo de la humanidad. De este modo, se enfatiza la superioridad europea y occidental y su preponderancia respecto al resto del mundo.

En cambio, la antítesis a este sistema de valores puede estar representada por un grupo analfabeto escindido, que vive en un relativo aislamiento, que ignora las leyes que fuerzas extranjeras desean imponerles, que creen en varios dioses pero gobernados por un líder autocrático, que sigue una vida nómada y que vive de los productos de la tierra.

Lippmann (1980) observa, en sus estudios sobre los manuales escolares de Australia, que la mayoría de los libros de texto sirve para perpetuar el racismo, ya que presentan el desarrollo humano como una subida recta que va desde el barbarismo hasta el materialismo y la industrialización occidentales. En esta escala, los aborígenes están destinados a extinguirse, pero por el momento se pueden estudiar como si fueran ejemplares de museo o de zoológico por sus extraños gustos y comportamientos. Como señala este autor, si tomamos el estilo de vida de las sociedades occidentales como norma, *los otros* que no comparten las mismas costumbres se califican de primitivos. En otras palabras, *los otros* distintos se colocan en una posición de inferioridad con respecto a *nosotros*. Una de las expresiones típicas que describen esta posición

desventajosa de *los otros* es la palabra «todavía», en frases como «la persona negra todavía no sabe escribir», «todavía no tiene coche», «todavía tiene ideas incivilizadas». La situación individual o social de los negros se contrasta con la de los estándares de los blancos considerados superiores (Becker, 1980: 9). Este tipo de comparaciones basadas en el etnocentrismo resulta perjudicial porque puede llegar fácilmente fomentar el racismo. Como señala Preiswerk (1980b: 136), si *ellos* no han llegado «todavía» a una fase particular en una secuencia concebido por los europeos o americanos, *ellos* deben estar atrasados, y en el mismo proceso mental sencillo, el próximo paso consiste en decir: esto es porque *ellos* son de una raza diferente, que todavía no lo ha hecho.

En la perspectiva del evolucionismo lineal, el no poseer lo que se tiene en las sociedades occidentales se reconoce como una carencia. De acuerdo con los estudios de Lüpke (1980), en los libros de texto de religión de Alemania del Oeste, la pobreza entre otros pueblos y razas se definía predominantemente en términos de no contar con los productos e instituciones de la civilización occidental. Las cosas que hacen o tienen en las sociedades occidentales son, en realidad, nada más que costumbres o productos específicos de un grupo, pero éstas se representan de manera generalizada como si fueran algo que tiene un valor universal. De hecho, esta tendencia de considerar lo occidental como algo universalmente válido se observa también en el momento en el que se decide qué conocimiento recoger en los libros de texto. Por ejemplo, cuando se da prioridad a la historia occidental en la asignatura de historia mundial o cuando se trata de pinturas y esculturas occidentales en los manuales de arte o de música, qué es el arte, qué es la música o qué vale la pena ser aprendido están definidos desde el punto de vista etnocéntrico de la sociedad occidental (Klein, 1985).

El problema es que el etnocentrismo basado en el evolucionismo lineal funcione como un currículum oculto y que muchas veces no nos cuestionamos si el conocimiento sobre algunos temas occidentales tiene realmente un valor universal. Los autores de los manuales no explican explícitamente su posición y aplican un determinado sistema de valores que sostienen el modelo de desarrollo de las sociedades occidentales para calificar todas las sociedades del mundo. Como señalan Perrot y Preiswerk (1979: 144-145), si se hubiera elegido la paz social, la ausencia de guerra, la equidad en la distribución de los recursos disponibles, el equilibrio ecológico o también la protección colectiva del individuo en lugar del avance en el materialismo o industrialización, el panorama sería totalmente diferente. Pero los autores de los libros de texto no declaran de entrada seguir una determinada forma de evolucionismo social y por tanto muchos de los lectores tampoco serán conscientes del evolucionismo lineal que funciona como criterio para valorar *nuestra* sociedad occidental y *las otras* culturas.

### **3.5.2 La representación de las unidades estatales**

#### ***Los Estados como una realidad cognitivamente importante***

Aunque las regiones supranacionales como Occidente, Oriente, Europa, UE, Asia-Pacífico y América Latina puedan constituir grupos sociales a los que las personas atribuyen sus respectivas identidades territoriales, las categorías que representan más



relevancia en la escena internacional actual serían las estatales o nacionales.<sup>14</sup> Un estado es una realidad tangible para muchos de sus ciudadanos en el sentido de que los diferentes aspectos de la vida diaria, ya sean políticos, legales, administrativos o sociales, les recuerdan reiteradamente el hecho de pertenecer a su estado.

No es difícil suponer que en el contexto educativo también la activación de la categoría «estado» en la dimensión cognitiva se da lugar con frecuencia. La identidad nacional de los individuos que se perciben a ellos mismos como parte de una colectividad nacional se manifiesta en prácticas sociales, una de las cuales es la práctica discursiva. La identidad nacional respectiva es formada por las prácticas sociales diarias de estado, política, instituciones y medios, y por las condiciones materiales que emergen como sus resultados, a los que los individuos están sujetos (Wodak, de Cillia y Reisigl :1999). Sin lugar a dudas, como una de las formas de las prácticas sociales, los libros de texto también desempeñan un papel importante en la construcción de las identidades nacionales y esta prevalencia de la identidad nacional entre todas las posibles identidades relativas a otros grupos sociales se debe primordialmente a que los manuales se publican y se utilizan para un determinado ámbito territorial nacional.

Un estado es una realidad a partir de la cual construimos nuestra identidad como ciudadanos, pero no es una entidad palpable. Lo podemos reconocer en un mapa, pero la imagen visual de un estado no nos explica todo lo que entendemos por nuestro estado, del que formamos parte, ya que lo consideramos como algo más complejo, que podríamos llamar «cuerpo nacional» (*national body*) (de Cillia, Reisigl y Wodak, 1999: 160; Wodak *et al.*, 1999: 47). Es decir, una nación se representa no sólo en forma del territorio delimitado por sus fronteras y de sus recursos naturales y paisajes, sino también como los resultados materializados del plan de desarrollo, como la estructura artificial o como la disposición y artefactos arquitectónicos de importancia nacional. En cierto sentido, incluso los cuerpos de los deportistas de elite que compiten en competiciones internacionales se pueden concebir como parte del «cuerpo nacional», ya que ellos como partes representan a toda la nación.

Merece la pena señalar que, cuando hablamos de los diferentes países, que pueden ser representados como entidades conceptualmente abstractas y complejas, los hablantes solemos emplear varios recursos cognitivos como metonimias y metáforas. La utilización de estos recursos nos facilita conceptualizar diferentes países y se observa con frecuencia en los discursos relativos a las identidades nacionales. Wodak *et al.* (1999: 43) afirman que sinécdoque, metonimia y personificación o metáfora se emplean para crear homogeneidad entre la gente y se utilizan principalmente en conexión con las estrategias discursivas constructivas.

### ***Un ejemplo de la representación de los países***

Un estudio realizado por O'Donnell (1994) ofrece un ejemplo ilustrativo sobre cómo se representan los diferentes países de manera viva con esas estrategias discursivas variadas. Este autor analizó estereotipos de carácter nacional que aparecen regularmente en noticias de deporte de quince países europeos. Aunque se han observado algunas

---

<sup>14</sup> Como hemos mencionado en el capítulo 2 (el apartado 2.2.3.), utilizamos indistintamente los términos «Estado (estatal)», «estado-nación», «país», «nación (nacional)», haciendo referencia al ámbito que está bajo jurisdicción del Estado Español o del Estado Japonés.

diferencias, según la calidad de los periódicos y los países de publicación, fue sorprendente la uniformidad en los estereotipos observados dentro y fuera de las fronteras nacionales. En los estereotipos percibidos, cada país se representa como un único ser dotado de carácter humano y se le atribuyen estereotipos positivos o negativos.

Lo interesante de este estudio es, a parte de esta representación antropomórfica de los estados, el hecho de que los estereotipos de los países estén organizados en el centro y en la periferia dentro de Europa. Los países como Alemania, Inglaterra y Francia están situados en el centro de la región y representan estereotipos positivos, que pueden ser, por ejemplo, en caso de los alemanes, un fuerte control mental con disciplina, eficacia, confianza y trabajo duro. En cambio, el estereotipo dominante de los europeos del sur o de países mediterráneos, se caracteriza por el carácter temperamental latino, cuyos elementos principales son pasión, un carácter explosivo, frivolidad, sexualidad, etc. Estos estereotipos están contruidos de manera que las regiones céntricas de Europa se elogian a sí mismas por sus buenas cualidades y éxitos, a la vez que achacan a los habitantes de las regiones menos avanzadas su subdesarrollo. La gente del sur está representada de manera negativa por ser poco realista, poco analítica o poco racional, o no centrada en sus objetivos, etc., y esta negatividad gradúa su intensidad desde los mediterráneos, pasando por la gente de América Latina, hasta los africanos, caracterizados como los más primitivos. Así, el discurso tiene en su base las raíces políticas de diferentes grados de desarrollo, no sólo entre los países de Europa, sino también entre Europa y otros continentes.

Además, la polarización entre norte y sur se observa también en relación con las construcciones discursivas de regiones más locales. Por ejemplo, en España los catalanes trabajadores con un buen sentido común, caracterizados por su «*seny*», se contrastan con frecuencia con los andaluces considerados poco organizados, poco confiables y perezosos. Los catalanes se representan como los habitantes más «europeos» de la península ibérica. Los discursos de este tipo no sólo tratan de dibujar las fronteras internas dentro de los países en cuestión, sino que también intentan reconstruir discursivamente la frontera del sur, de manera que se establezcan vínculos entre las identidades locales y el discurso del centro. Es decir, las regiones periféricas industrializadas afirman su derecho a ser miembro de un centro expandido mediante la construcción de un sur más profundo, del que se diferencian a ellos mismos, asignándoles a las zonas menos desarrolladas la categoría inferior de «África».

En este estudio podemos ver cómo representamos diferentes países en los medios de comunicación tan cotidianos y cercanos a nuestra vida diaria como los periódicos deportivos. En la representación mental construida a través del discurso, los países se representan de manera simplificada mediante estereotipos y metonimia y se comportan como si fueran actores humanos proporcionando una imagen viva y animada de las relaciones entre ellos. A continuación, trataremos brevemente de algunas de las estrategias más relevantes de carácter cognitivo y discursivo desde el punto de vista de la representación de los países y de la construcción de las identidades nacionales. Concretamente, hacemos alusión a metonimia y estereotipos, metáfora y *topoi*.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Como ya hemos referido, Wodak *et al.* (1999: 43) considera la sinécdoque como una de las estrategias discursivas que tienen que ver con la construcción de identidades nacionales porque crea homogeneidad entre la gente. Pero en nuestro trabajo, no trataremos específicamente la sinécdoque. De acuerdo con

### 3.5.2.1 Metonimia y estereotipos

Como acabamos de ver en el estudio de O'Donnell (1994), hablamos a menudo de *nuestro* país y de *los otros* países de manera simplificada mediante la utilización de los estereotipos sociales, que se pueden entender como casos específicos de metonimia de acuerdo con Lakoff (1987 y 1999).

La metonimia es una de las características más básicas de la cognición. Es extremadamente común para la gente tomar un aspecto bien comprendido y fácilmente reconocible y utilizarlo para representar algo como un todo o algún otro aspecto o parte de él. Por ejemplo, cuando una camarera dice a otra: «*The ham sandwich just spilled beer all over himself.*» (El sandwich de jamón se ha echado encima su cerveza.) (Lakoff, 1999: 397). En este enunciado, «*the ham sandwich*» representa la persona que está comiendo el sandwich. Asimismo, otro ejemplo bien conocido es el lema: «*Don't let El Salvador become another Vietnam.*» (No deje que El Salvador se convierta en otro Vietnam.) (Lakoff, 1999: 397). Aquí, el lugar representa los eventos que ocurrieron en el mismo lugar.

En lo que se refiere a la representación de los países y las personas que forman parte de los países, Wodak (2003b: 130) observa, por ejemplo, que en la expresión «Austria primero», que demanda dar prioridad a la gente de este país, Austria se sustituye metonímicamente por los «austriacos» y que al mismo tiempo está implicada la existencia de los «no austriacos», que no deben estar por delante de la gente austriaca. De esta manera, a través de la metonimia, se presenta la gente de *nuestro* país de forma homogeneizada, al mismo tiempo que se resalta la diferencia de *nuestro* país con respecto a *los otros* países. Además, señala Wodak *et al.* (1999: 43), que entre otras cosas, las metonimias pueden tener la función de esconder a agentes responsables o moverlos al telón de fondo, lo que sirve principalmente para relativizar.

Como ya hemos tratado más ampliamente, tanto de la metonimia como de los estereotipos, en el marco de la lingüística cognitiva, especialmente en relación con los efectos del prototipo (véase el apartado 3.3.3.1) y también desde la perspectiva de la psicología social (véase el apartado 3.3.3.2). En cuanto a la diferencia estructural que hay entre la metonimia y la metáfora, según lo que resumen Cuenca y Hilferty (1999: 114), la metonimia es un mecanismo principalmente referencial, con el que remitimos a una estructura implícita por medio de otra de mayor preeminencia, mientras que la metáfora es un proceso de analogía, por el que concebimos un concepto de un dominio en términos de otro. Por tanto, podemos entender que la metáfora es un procedimiento que facilita nuestra comprensión de cosas, que de otra forma, serían difíciles de concebir y de expresar en sus propios términos.

---

Cuenca y Hilferty (1999:110), en el marco de la lingüística cognitiva no se toma en consideración la distinción tradicional entre sinécdoque y metonimia, sino que se engloban bajo la misma rúbrica. Por tanto, la sinécdoque se considera como una simple subclase de metonimia en la que se produce una relación parte-todo, y nosotros también entenderemos la sinécdoque dentro del mismo marco de metonimia.

### 3.5.2.2 Expresión metafórica de los países: personificación y el evolucionismo lineal

#### *Nuestra manera antropomórfica de representar los países*

El uso de metáforas no se limita al ámbito de la retórica literaria, sino que es algo que hacemos constantemente cuando utilizamos el lenguaje. En las teorías lingüistas clásicas, la metáfora se ha considerado como una cuestión solamente de lengua, no del pensamiento. Sin embargo, según afirma Lakoff (1999), el lugar en el que se sitúa la metáfora no es en la lengua, sino en la manera de la que conceptualizamos un dominio mental en términos de otro. La teoría general de la metáfora se explica mediante la caracterización de esos mapeos mentales cruzados. Y, en este proceso, los conceptos abstractos cotidianos como tiempo, estado, cambio, casualidad y propósito también resultan ser metafóricos. Por tanto, para este autor la metáfora no es algo que se observe en forma de expresiones literarias, sino que el lenguaje convencional del día a día es sustancialmente de naturaleza metafórica, por lo que podemos considerar que la comprensión metafórica no es una excepción, sino la norma. Dicho de otra manera, la metáfora es el mecanismo principal, por el que comprendemos conceptos abstractos y llevamos a cabo razonamientos abstractos.

El sistema de la metáfora conceptual convencional es en gran parte inconsciente y automático, y se utiliza con ningún esfuerzo destacado, al igual que nuestro sistema lingüístico y el resto de nuestro sistema conceptual (Lakoff, 2006: 232). Por su parte, algunos mapeos metafóricos parecen universales, otros son ampliamente difundidos y algunos parecen ser culturalmente específicos (Lakoff, 2006: 233).

Las diferentes naciones se tienden a representar como espacios homogéneos en nuestros discursos. En primer lugar, un estado puede estar conceptualizado como un recipiente delimitado con sus límites. Chilton y Schäffner (2000: 318) señalan en su análisis del discurso político que es una expresión metafórica habitual representar los estados como recipientes. Por ejemplo, en una frase como «el ministro de relaciones exteriores estaba preocupado por la penetración extranjera del cordón de seguridad», se constituye el estado «soberano», delimitado geográfica y culturalmente como la unidad natural de las relaciones internacionales. Esta manera de representar un estado como un recipiente nos recuerda que las categorías en sí se entienden metafóricamente en términos de regiones delimitadas o *containers* (Lakoff, 2006: 196).

En segundo lugar, otra estrategia que empleamos habitualmente cuando hablamos de los países es la personificación. La personificación atribuye una forma humana a una entidad abstracta y hace que nos identifiquemos con una nación antropomórfica (Wodak *et al.*, 1999: 43). Según observa Lakoff (2006: 230), «un estado es una persona» es una de las metáforas principales que subyacen en los conceptos de la política exterior. Según esta metáfora, existen estados «amistosos» y estados «hostiles», etc. La salud para un estado implica la salud económica y la fortaleza militar. La amenaza a la salud económica puede ser vista como una amenaza de muerte, como cuando Irak fue visto como un posible rompedor de la cuerda del salvamento económico de los Estados

Unidos.<sup>16</sup> También señala este autor que los estados fuertes se consideran como hombres y los estados débiles, como mujeres. Por esta conceptualización, un ataque de un estado poderoso sobre un estado débil se representa como una violación (*rape*), como el caso de la violación por parte de Irak hacia Kuwait.

Cuando construimos nuestra imagen mental de la nación mediante personificación, por una parte, concebimos uniformidad e igualdad intra-nacional. Por otra, precisamente la imagen viva de esas metáforas favorece la identificación de las naciones referidas junto con sus sujetos colectivos personificados. De esta manera, las metáforas proporcionan la estrategia de animación (Wodak *et al.*, 1999: 44).

### ***Concepto del evolucionismo lineal y metáforas***

Como nos hemos referido en el apartado anterior (3.5.1), el concepto del evolucionismo lineal aparece con frecuencia en los libros de texto. Este concepto, estructurado desde el punto de vista del etnocentrismo occidental, no se puede entender sin el empleo de varias metáforas conceptuales. Según el evolucionismo lineal, las sociedades pasan diferentes estadios históricos desde la sociedad primitiva hasta el capitalismo, estadio final en el que las sociedades occidentales se encuentran en la actualidad.<sup>17</sup> En este esquema, que contempla una única posibilidad de desarrollo que supuestamente deben seguir todas las sociedades, las que no disfrutaban de las mismas condiciones de vida que tiene Occidente se califican de sociedades retrasadas porque están «todavía» en una etapa anterior.

En esta representación, el retraso implica retraso en el tiempo y también una relación entre *nosotros* y *los otros* conceptualizada en términos espaciales y de movimiento, puesto que *nosotros estamos* delante y *ellos nos* «siguen» desde atrás. Fabian (1983: 16 y 147) señala también, en su trabajo referido a la manera por la que se conceptualiza *el otro* en la antropología, que *los otros* pueblos como objetos de investigación en dicha disciplina están representados en el pasado, a pesar de ser contemporáneos de *nosotros*, que somos los observadores y que las relaciones entre *nosotros* y *los otros* no sólo están comprendidas como diferencia en el tiempo, sino también como distancia en espacio. Igualmente, afirma el mismo autor que el tiempo se representa en ocasiones en términos de eventos socioculturales significativos, o más específicamente, de intervalos entre estos eventos. El tiempo tipológico subyace en tales cualificaciones como preliterario contra literario, tradicional contra moderno, agrícola contra industrial, tribal contra feudal y rural contra urbano. En este uso, el tiempo, en lugar de ser una medida de movimiento, emerge como una cualidad de estado, que está distribuida de manera no equitativa entre las poblaciones del mundo.

En relación con el mecanismo cognitivo que proporciona una metáfora que sirve de base a esta manera de representar a *nuestro* grupo y a *los otros* en diferentes tiempos en la escala del evolucionismo social, haremos referencia a dos conceptos que nos parecen clave: 1) la noción espacial sobre el camino de desarrollo por el que pasan las

---

<sup>16</sup> El texto original de esta parte es: «A threat to economic *health* can be seen as a death threat, as when Iraq was seen to have a *stranglehold* on the *economic lifeline* of the United States» (Lakoff, 2006: 230, cursiva en original).

<sup>17</sup> Fijense que ya en esta frase no hemos podido evitar el uso de la palabra «sociedades» en forma personificada.

sociedades y 2) la representación conceptual del tiempo.

En primer lugar, cuando hablamos de diferentes etapas de la evolución, representamos el grado de desarrollo en una escala. Más avance implica más cantidad de desarrollo y una posición más delantera en la vía, mientras que las sociedades menos desarrolladas representan menos grado de desarrollo y se sitúan en una posición más retrasada en la escala. Las metáforas sobre la cantidad y escalas lineales que explica Lakoff (2006: 197-199) probablemente nos ayuden a comprender nuestra representación mental de diferentes grados de desarrollo.

De acuerdo con este autor, el concepto de cantidad implica al menos dos metáforas:

- 1) más es arriba y menos es abajo (*More is up, less is down*)
- 2) las escalas lineales son caminos (*Linear scales are paths*)

Algunos ejemplos de la primera metáfora son: «*prices rose*» (los precios subieron), «*stocks skyrocketed*» (las acciones se dispararon), «*the market plummeted*» (el mercado cayó en picado) (Lakoff, 2006: 197)

El mismo autor afirma que hay otras lenguas en las que «más es hacia arriba y menos es hacia abajo», pero ninguna en la que el caso contrario sea verdad, donde «más es hacia abajo y menos es hacia arriba». La razón de esto se debe a que la metáfora de «más es hacia arriba» se fundamenta en la experiencia, es decir, en experiencias habituales de verter líquido en un recipiente y ver que el nivel va hacia arriba o añadir más cosas en un montón y ver que el montón se hace más alto. Estas son experiencias totalmente omnipresentes porque nos topamos con ellas cada día de nuestra vida. Dichas metáforas tienen una estructura que se fundamenta en una correspondencia entre el dominio conceptual de cantidad y el dominio de verticalidad, esto es, «más» corresponde a «hacia arriba» y «menos», «hacia abajo». Cuando decimos que «los precios suben», no hay correspondencia en la experiencia real entre la cantidad y la verticalidad, pero entender cantidad en términos de verticalidad tiene sentido, debido a la correspondencia regular en tantos otros casos (Lakoff, 2006: 226-227).

En cuanto a la segunda metáfora que representa la escalas lineales en forma de caminos, veamos los siguientes ejemplos:

- John is far more intelligent than Bill.* (John es mucho más inteligente que Bill.)  
*John's intelligence goes way beyond Bill's.* (La inteligencia de John va mucho más allá de la de Bill.)  
*John is way ahead of Bill in intelligence.* (John está muy por delante de Bill en cuanto a la inteligencia.) (Lakoff, 2006: 197)

La metáfora traza el punto de partida del camino en el fondo de la escala y traza la distancia que se ha viajado en cantidad en general. Lo particularmente interesante es que la lógica de los caminos está trazada en la lógica de la escala lineal. Según la inferencia del camino, si estás yendo desde A hasta C y estás ahora en el punto intermedio B, habrás estado en todos los puntos entre A y B, pero en ningún punto entre B y C. De una manera similar, según la inferencia de escala, consideramos que si tienes exactamente 50 dólares en tu cuenta bancaria, tienes 40 dólares, 30 dólares, etc., pero

no 60, 70 dólares o ninguna cantidad superior.

La forma de estas inferencias coincide. La inferencia del camino es una consecuencia de la topología cognitiva del camino. Es decir, la topología cognitiva, o la estructura de la imagen esquemática del dominio fuente, que consiste en la imagen del camino, se mantiene en la metáfora de «escalas lineares son caminos». Estas comprensiones metafóricas nos facilitan explicar los ejemplos anteriores. La expresión «*ahead of*» viene del dominio espacial, no del dominio de la escala lineal. En su núcleo del significado está definida en relación con la cabeza de alguien, es decir, se refiere a la dirección que mira la persona. De un modo similar, el verbo «*goes*», que aparece en la frase «*John's intelligence goes way beyond Bill's*», también se entiende en el sentido espacial, ya que este verbo implica movimiento, mientras que el dominio de la escala lineal no conlleva movimiento o cambio. Dicho esto, podemos suponer que como indica la propia expresión a menudo utilizada «países en *vías* de desarrollo», esta metáfora de «escalas lineares son caminos» subyace también en nuestra representación mental del evolucionismo lineal que aparece con frecuencia en los libros de texto.

En segundo lugar, con respecto a la representación conceptual del tiempo, de acuerdo con Lakoff (2006: 200-202), el tiempo está comprendido en términos de cosas (es decir, entidades y localizaciones) y movimiento. Es decir, en el mapeo mental el tiempo se representa como cosas y el paso del tiempo, como movimiento. El tiempo presente está en la misma localización en la que se sitúa el observador canónico, mientras que el tiempo futuro se sitúa en frente del observador y el tiempo pasado está detrás del observador. Una cosa está moviéndose y otra está estacionada; la entidad inmóvil constituye el centro deíctico. Lo que implica esto es que dado que el movimiento es continuo y uni-dimensional, el paso del tiempo es continuo y uni-dimensional.

Lakoff advierte que la metáfora «el paso del tiempo es movimiento» tiene dos sub-casos diferentes mutuamente inconsistentes. En el primer caso, el observador está quieto y el tiempo es el que se mueve con respecto al observador, como podemos reconocer en el verbo «*come*» en «*Christmas is coming*» (se está acercando la Navidad) (Lakoff, 2006: 202). En el segundo caso, en cambio, es el tiempo el que está fijo y el observador está moviéndose con respecto al tiempo, como podemos observar en «*We're coming up on Christmas*» (estamos acercándonos a la Navidad). Este segundo caso también implica que el tiempo tiene una extensión y se puede medir, como por ejemplo, en «*He stayed there for ten years*» (él estuvo allí durante diez años) (Lakoff, 2006: 202).

El tiempo, en inglés, se conceptualiza en términos de espacio. El hecho de que el tiempo se entiende metafóricamente en términos de movimiento, entidades y localizaciones concuerda con nuestro conocimiento biológico. En nuestros sistemas visuales, tenemos detectores para movimientos y para objetos y localizaciones, mientras que no poseemos detectores para tiempo. Por tanto, tiene un buen sentido biológico que el tiempo debe entenderse en términos de objetos y de movimiento.

En la representación mental del evolucionismo lineal que se construye desde el punto de vista etnocéntrico de Occidente, el observador, que son los occidentales, se sitúa en el tiempo presente, mientras que *los otros* están conceptualmente colocados detrás de *nosotros*, es decir, en algún momento del pasado, aunque en realidad tanto *nosotros*

como *los otros* comparten el tiempo actual. En este esquema, *nosotros* ocupa una posición inmóvil y *ellos* son los que se mueven hacia el punto en el que *estamos nosotros*. La complejidad que presenta esta representación del evolucionismo lineal consiste en el hecho de que *los otros*, que se encuentran en la actualidad junto con *nosotros* en el mundo real, se sitúan cognitivamente en otra etapa de la historia. Además, aquí se comprende la posición de *los otros* estableciendo una analogía con *nuestros* antepasados, que supuestamente tenían el mismo nivel de desarrollo que *los otros* actualmente.

En definitiva, el concepto del evolucionismo lineal se cimenta en una serie de metáforas que están arraigadas en nuestras experiencias, y sin ser muy conscientes del uso de estos recursos cognitivos colocamos a *nosotros* y a *los otros* en un esquema temporal y espacial. En palabras de Fabian (1983: 144), las sociedades de Occidente requieren del «tiempo» para acomodar el esquema de una historia unidireccional, que se caracteriza por el progreso, el desarrollo y la modernidad, en contraposición a las imágenes contrarias de estancamiento, subdesarrollo y tradición. Si es así, podemos considerar que, al calificar a *los otros* como unos seres que llevan retraso en el tiempo, valoramos implícitamente a *nosotros* en términos contrarios. Es decir, en la representación de *los otros*, puede estar reflejada también *nuestra* propia imagen.

### 3.5.2.3 Topoi

De acuerdo con Anscombe y Ducrot (1983), los *topoi* (en singular un *topos*) son como una regla general aceptada por el sentido común y funcionan como principios básicos y fundamentales de las relaciones argumentativas. Veamos los siguientes ejemplos:

Pedro ha trabajado un poco. (Anscombe y Ducrot, 1983: 200)

Hace calor: vayamos a la playa. (Anscombe y Ducrot, 1983: 238)

En el primer ejemplo, el concepto de trabajar puede conllevar otros valores como la gradación del éxito, del mérito o del cansancio, que constituirá un *topos*. El hablante elige uno de estos *topoi* para dar sentido a esta frase. Si el *topos* seleccionado es el del cansancio, la conclusión sería del tipo «él está cansado». De esta manera, según el *topos* que haya sido invocado, varían las conclusiones inferidas a partir de un enunciado. En el segundo ejemplo, en cambio, el hablante da por supuesta la validez de la idea que vincula el calor y el agrado para el baño en la playa. Como podemos observar en estos ejemplos, la argumentación que llevamos a cabo en el discurso tiene una estrecha relación con la selección de estos *topoi*.

Asimismo, siguiendo a los mismos autores, un enunciado, además de estar encaminado a una conclusión determinada, expresa su fuerza argumentativa. En el primer ejemplo, como el enunciado manifiesta una gradación no muy alta del trabajo, sólo puede favorecer conclusiones vinculadas a una posición igualmente no muy alta en el *topos* elegido. Es decir, se puede inferir una conclusión como «Hay que darle alguna cosilla», pero no sería posible decir «Tiene derecho a una gran recompensa». Por lo tanto, este *topos* se puede expresar como «Cuanto más trabajo hay, más mérito tiene». Igualmente, en el segundo ejemplo, «Cuanto más calor hace, más encanto tiene estar en la playa», de modo que también el mismo esquema tópico se pondría en funcionamiento en el enunciado como



«No hace calor: no vayamos a la playa». De esta manera, el hablante orienta las inferencias de su interlocutor a una conclusión u otra mediante la aplicación de los *topoi*.

Para los estudios del Análisis Crítico del Discurso, los *topoi* tienen una especial importancia, puesto que los hablantes utilizamos los *topoi* con frecuencia a la hora de justificar *nuestros* comportamientos y acciones en oposición a *los otros* grupos sociales. Según Wodak (2003b: 115), los *topoi* son aquellos elementos de argumentación que forman parte de las premisas obligatorias, ya tengan éstas un carácter explícito o precisen de inferencia. Son justificaciones relacionadas con el contenido, también conocidas como «reglas de conclusión», que vinculan el argumento o los argumentos con la conclusión. A través de los *topoi*, podemos presentar argumentos tanto a favor como en contra del racismo, el etnocentrismo y el nacionalismo. En nuestro trabajo, entendemos los *topoi* como aquellas creencias que forman parte del sentido común que comparten muchos miembros de una sociedad y que por tanto no necesitan ser explicados ni justificados para su empleo en la argumentación.

### ***Falacias***

En los discursos que tratan de nuestro país en relación con otros países, también se pueden observar varios tipos de *topoi*, que se dan por sentado en la sociedad. Y en caso de que estos *topoi* infrinjan las reglas de argumentación racional, se convierten en «falacias» (*fallacies*) (Wodak *et al.*, 1999: 35). Uno de los ejemplos que presenta Wodak *et al.* (1999: 229), se fundamenta en los *topoi* o falacias de la víctima. Primeramente, se presupone que si alguien, que puede ser, por ejemplo, un austriaco, el gobierno de Austria o la gente austriaca, es una víctima de alguna causa que requiera sanciones, ella o él merecen recibir compasión y solidaridad por parte de sus «buenos» compatriotas. Esto se modifica ligeramente: Si *nosotros* los austriacos somos víctimas, tenemos que estar unidos contra los perpetradores. Al mismo tiempo, otro *topos* que apoya este argumento que resalta la oposición entre *nosotros* los austriacos buenos y *los otros* perpetradores no austriacos malos consiste en lo siguiente: si alguien es una víctima, él o ella no puede ser perpetrador. De esta manera, los *topoi* ofrecen un argumento a *nuestro* favor y nos orientan a la conclusión de que *nosotros* somos completamente buenos y correctos, mientras que *ellos* son los que se comportan de manera inadecuada.

### **3.5.3 Estrategias discursivas frecuentemente empleadas para representar endogrupo y exogrupos**

Cuando representamos discursivamente los diferentes grupos sociales, tanto *nuestro* grupo como los *otros* grupos, los hablantes empleamos varias estrategias lingüísticas. Aquí entendemos el término «estrategias» (*strategies*), siguiendo la definición dada por Wodak (2003b: 115), «un plan de prácticas más o menos preciso y más o menos intencional (incluyendo las prácticas discursivas) que se adopta con el fin de alcanzar un determinado objetivo social, político, psicológico o lingüístico». Hay numerosas estrategias discursivas que resaltan la distinción entre *nosotros* y *los otros* y que tengan relación con la construcción de las identidades sociales, como *topoi*, metonimia o metáfora, que acabamos de ver en el apartado anterior, pero tratar de todas las estrategias discursivas, obviamente, supera las limitaciones de este trabajo. Por tanto, en

este apartado nos centramos en algunas de las estrategias más relevantes desde el punto de vista del tema de este trabajo, y posteriormente en los capítulos de «estudio» trataremos de aspectos no mencionados aquí según la necesidad que exija la consecución de nuestro análisis.

### 3.5.3.1 Estrategia general: auto-presentación positiva

#### *Estrategias generales para representar «nosotros» y «los otros»*

Con respecto a la manera de la que expresamos nuestra ideología sobre *nuestro* propio grupo y los grupos ajenos, normalmente se somete a una estrategia discursiva general, que consiste en presentar a *nosotros* mismos en términos positivos, mientras que describimos a *los otros* en términos negativos. van Dijk (2003a: 58) denomina «cuadrado ideológico» las expresiones lingüísticas que manifiestan esta autopresentación positiva y presentación negativa de *los otros*, que se basan en los cuatro principios siguientes: i) poner énfasis en *nuestros* aspectos positivos, ii) poner énfasis en *sus* aspectos negativos, iii) quitar énfasis de *nuestros* aspectos negativos, y iv) quitar énfasis de *sus* aspectos positivos, como podemos ver en la siguiente tabla.

**Tabla 2: cuadrado ideológico como una estrategia discursiva general**

	Hablando de <i>nosotros</i>	Hablando de <i>los otros</i>
Enfatizar	i) aspectos positivos	iii) aspectos negativos
Mitigar	ii) aspectos negativos	iv) aspectos positivos

#### *¿Cuándo no seguimos las estrategias generales?*

La estrategia discursiva general es la auto-presentación positiva y la descripción negativa de *los otros*, pero en la práctica no siempre se cumple esta norma básica al pie de la letra. En ciertos casos, presentamos a *nuestro* propio grupo en términos negativos y a los grupos ajenos de forma benevolente, como podemos ver en la siguiente tabla que presenta Perrot y Preiswerk (1979).

**Tabla 3: manifestación del etnocentrismo**

Referencia a endogrupo	Referencia a exogrupo
a) Norma: hablar positivamente de <i>nosotros</i> (autoglorificación)	c) Hablar negativamente de <i>los otros</i> - Por diferenciación (en caso de referencia positiva a <i>nuestro</i> grupo)
b) Excepción: hablar negativamente de <i>nosotros</i> (autodenigración)	d) Hablar positivamente de <i>los otros</i> - d-1) Por indiferenciación (el grupo de afuera está valorado positivamente porque es idéntico a <i>nuestro</i> grupo) - d-2) Por diferenciación (en caso de referencia negativa a <i>nuestro</i> grupo)

(Tabla elaborada a partir del esquema presentado por Perrot y Preiswerk, 1979: 64)

En cuanto a la referencia a endogrupo, en el caso a), cuando hablamos de *nuestro* propio grupo, la norma es representar en términos positivos *nuestras* cualidades, es decir, nos glorificamos a *nosotros* mismos. Esto coincide con la estrategia i) de van Dijk, la de dar

énfasis a *nuestros* aspectos positivos. En el b), contrariamente a la norma a), un hablante puede representar su endogrupo en términos negativos. Esta autodenigración sucede sólo en casos excepcionales, cuando un grupo reconoce en otro grupo la superioridad en relación a un rasgo que es positivamente valorado en él. Esto incumple la estrategia general ii) del cuadrado ideológico, la de quitar énfasis en los aspectos negativos de *nuestro* grupo.

En lo que respecta a la representación de exogrupos, c) hablar negativamente de *los otros* constituye una estrategia habitual en el discurso intergrupar. Cuando empleamos esta estrategia, nos basamos en la existencia de algunas diferencias entre el endogrupo y el exogrupo, en las que reconocemos *nuestras* cualidades como norma y descalificamos a *los otros* por no poseer las mismas características. En cambio, la estrategia de d) , la de representar a *los otros* de forma positiva, no coincide con la estrategia iv) del cuadrado ideológico, la de mitigar los aspectos favorables de *los otros*. Hay dos casos en lo que un hablante recurre a esta estrategia: el primer caso d-1) se da debido a la similitud en algunos aspectos entre el endogrupo y el exogrupo, mientras que el segundo d-2) tiene lugar porque se perciben diferencias entre ambas y se considera que *los otros* poseen mejores cualidades. Uno de los ejemplos del primer caso es la representación positiva de Japón que aparece en manuales escolares occidentales. Como observan los mismos autores, Japón está valorado en términos favorables por ser un país moderno y este concepto «moderno» se traduce como sinónimo de «tipo occidental».

En resumen, las expresiones del etnocentrismo que difieren de las estrategias generales indicadas en el cuadrado ideológico son los casos señalados como b), d-1) y d-2). El caso b) representa en términos desfavorables a *nosotros* mismos, mientras que los d-1) y d-2) hablan bien de *los otros*. Lo que diferencia d-1) de d-2) es la motivación por la que se hace elogio al exogrupo. Es decir, en d-1) se representa bien a *los otros* porque *ellos* se asemejan a *nosotros*. Por tanto, esto se considera, en realidad, una expresión más encubierta de autoglorificación y sustancialmente se parece al caso a). En cambio, en lo que se refiere al d-2), el discurso de este tipo surge en una situación en la que el hablante se reconoce en una posición desventajosa con respecto a algún otro grupo más potente. En este sentido, el d-2) constituye una expresión discursiva paralela al b), que descalifica al endogrupo comparándolo con *el otro* mejor. Nos parece más probable que estas expresiones se observen más en discursos producidos por grupos que no estén en la posición dominante, sino que sufran algún tipo de marginación, cuando ellos aceptan el sistema de valores impuestos por el grupo dominante y califican al endogrupo y exogrupo según dicho sistema.

### 3.5.3.2 Expresiones etnocéntricas: directa o encubierta

Los usuarios del lenguaje pueden manifestar su perspectiva etnocéntrica de manera directa o bien encubierta cuando hablan de *nosotros* y de *los otros*. Perrot y Preiswerk (1979), observa en los libros de texto que el etnocentrismo se manifiesta en tres grados. En el primer grado, el etnocentrismo se expresa de manera más abierta y directa, y por tanto es fácil de identificar. En este grado, la etnia en cuestión se dedica elogios a sí misma, mientras que recurre a un lenguaje despectivo en la descripción de los grupos ajenos. Se refieren a *nosotros* y a *los otros* haciendo abiertamente un contraste dicotómico entre los «hombres» y los «otros», entre los «griegos» y los «bárbaros» o,

por ejemplo, entre los «civilizados» y los «salvajes» (Perrot y Preiswerk, 1979: 55).

El segundo grado de expresiones etnocéntricas es menos directo. El etnocentrismo subyace en una declaración de apariencia inocente, pero que encubre implícitamente un razonamiento elogioso para el endogrupo y desfavorece a los grupos de afuera. Por ejemplo, cuando se dice: «para el grupo X la mula es *todavía* el único medio de transporte» (Perrot y Preiswerk, 1979: 56, cursiva en el original), hay una referencia implícita a un modelo de sociedad exterior a X, en la que el transporte motorizado es valioso. Aquí, el pensamiento subyacente es el evolucionismo lineal, según el cual todas las sociedades deben pasar por las mismas etapas de evolución para alcanzar la finalidad de las sociedades modernas. Por este razonamiento, se utiliza la palabra «todavía», y otros adverbios frecuentemente empleados en relación con el evolucionismo lineal son, por ejemplo, «solamente», «siempre» o «ya».

En cambio, el tercer grado consiste en una presentación aparentemente elogiosa del exogrupo, como podemos ver en la frase: «A su llegada al país X los europeos descubrieron una magnífica civilización» (Perrot y Preiswerk, 1979: 56). A la primera vista, esta frase parece expresar un elogio a la civilización del *otro* grupo y esto puede ser indicativa del deseo de objetividad del autor. No obstante, es posible que las realizaciones del país X se califiquen como «magnífica civilización» porque se asemejan en muchos aspectos a las de *nuestro* grupo. Si es así, a quien va dirigido el elogio es, en definitiva, a *nosotros*.

De hecho, hay muchos casos en los que los usuarios del lenguaje no expresan autoglorificación hacia su grupo de manera directa. Por ejemplo, un hablante puede decir frente a los terroristas del mundo, *nosotros* somos «demasiado buenos», «demasiado democráticos», «demasiado clementes», etc. Estas frases manifiestan una aparente autocrítica hacia *nuestro* propio grupo, pero que en realidad resulta más bien un elogio hacia *nuestro* grupo (van Dijk, 1996: 33).

Asimismo, podemos ver otro ejemplo en el estudio de Lutz (1980) que trata de un aparente elogio hacia *los otros*. Este autor analizó la imagen de los indios de Norte América en libros de texto de Alemania para niños. Según su estudio, no sólo el número de publicaciones sobre este pueblo era superior al de los libros sobre otros pueblos como los africanos y los asiáticos, sino que también su representación era menos negativa o incluso idealizada. Sin embargo, su imagen estaba construida a partir de los estereotipos románticos, como «noble salvaje». Según el autor, para comprender cómo surgió esta imagen aparentemente positiva de los indios, se debe tomar en consideración que la población nativa de Norte América nunca representó una competición económica ni una amenaza militar para Alemania, y por esta falta de contacto real no se generaron expresiones literarias hostiles hacia los indios, a diferencia de lo que ocurrió en Norte América.

Este caso también sirve de ejemplo que representa a *los otros* en términos aparentemente favorables, pero esto no quiere decir que sea menos racista que la representación americana abiertamente peyorativa de «diablo rojo» (*red Devil*) (Lutz, 1980: 84). El representar a *ellos* mediante estereotipos idealizados y romantizados a *nuestro* gusto es una expresión más de la perspectiva etnocéntrica y por tanto, se trata de

la manifestación del etnocentrismo sutil.

### 3.5.3.3 Temas

En el análisis de los temas que aparecen en los libros de texto, por lo menos debemos tener en cuenta si en los manuales aparece una región, un país o un determinado grupo social, y si se tratan de esos grupos, en relación con qué temas están enfocados. En cuanto a la aparición de grupos sociales, Calvo Buezas (1989) observa, en libros de texto publicados en España, que los temas asociados a los gitanos casi no aparecen a pesar de haber analizado muchos manuales. Esta invisibilización de los temas relacionados con los gitanos ciertamente influye en la representación de este colectivo por parte del grupo dominante español y también conlleva la invisibilización de posibles problemas de discriminación hacia este grupo. Respecto a los temas tratados en relación con un grupo social, los temas que reiteradamente aparecen cuando se hace referencia a un colectivo también ejercen una influencia en la construcción de la imagen del *otro*. Según el estudio llevado a cabo por Castagnani y Colorado (2009) sobre la representación de la mujer inmigrante en la prensa escrita española, la mayoría de los textos recopilados privilegian una serie de tópicos de corte negativo entorno a la mujer inmigrante, tales como prostitución, violencia de género y discriminación. Estos autores advierten que estos temas globales determinarán una representación de este grupo de personas.

De acuerdo con van Dijk (2003b: 152), los temas son el significado global que los usuarios de una lengua establecen mediante la producción y la comprensión de discursos, y representan la «esencia» de lo que más especialmente sugieren. Dado que los usuarios de una lengua no son capaces de memorizar y manejar todos los detalles del significado de un discurso, organizan mentalmente estos significados mediante significados o temas globales. Definidos como significados globales, los temas no pueden ser observados directamente como tales, sino que han de ser inferidos del discurso, o asignados a él, por los usuarios de la lengua. No obstante, se expresan con frecuencia en el discurso, por ejemplo, en los títulos, resúmenes, extractos y oraciones o conclusiones temáticas. En los titulares de los periódicos, los temas que se desarrollan mediante proposiciones, aparecen en forma de, por ejemplo, «Los vecinos atacaron a unos marroquíes» (van Dijk, 2003a: 59). Todos estos tipos de información acentuada o las opiniones tienden a colocarse en una posición prominente en el modelo mental. Esto facilitará la organización, el recuerdo y por ende el uso de tales modelos «sesgados» en la formación y cambio de opiniones (van Dijk, 1996: 27)

Definida así la noción de «tema», ¿qué repercusión tiene en cuanto a las estrategias discursivas que los usuarios del lenguaje emplean para representar a *nosotros* y *los otros* y las relaciones entre el endogrupo y los exogrupos? De acuerdo con van Dijk (2003a: 59), las funciones ideológicas de los temas siguen los principios generales de poner énfasis en *nuestros* aspectos positivos o en *sus* aspectos negativos, y lo primero que debemos hacer es tipificar esta información. Contrariamente, si lo que queremos es quitar énfasis de *nuestros* aspectos negativos y de *sus* aspectos positivos, destipificaremos la información. Por ejemplo, en un discurso público en una sociedad multicultural, esto significa que los temas asociados al racismo se tipifican mucho menos que los relacionados con la delincuencia, las desviaciones o los problemas que se

atribuyen a las minorías.

En lo que respecta a la comunicación entre diferentes culturas, a veces nos sorprendemos que los temas elegidos para noticias televisivas o de la prensa en un país sean muy diferentes a los temas tratados en otro país. Esto es porque el criterio para seleccionar los temas refleja lo que los periodistas consideran noticias de *nuestro* interés a escala nacional. Chaban *et al.* (2006) analizaron cómo Europa está comprendida y vista desde algunos países exteriores a la zona en los medios de comunicación y encontraron que había diferencias entre Tailandia y Nueva Zelanda en cuanto a la selección de temas relativos a Europa en las noticias y entrevistas televisivas y la prensa escrita de circulación nacional en los respectivos países. En Tailandia, temas sobre Europa son menos tratados en las noticias, mientras que en Nueva Zelanda, además de hacer más mención a dicha región, se enfocan más los temas de Europa en relación con el propio país. Los autores explican que este enfoque que se da en Nueva Zelanda para tratar temas de Europa probablemente tenga que ver con la imagen propia de este país como una zona intrínsecamente conectada con Europa por sus herencias anglosajonas y perteneciente al «club» de las naciones industriales del Occidente. Para Tailandia, en cambio, Europa es más extranjera, cultural, histórica y políticamente hablando, por lo que los temas sobre Europa se elaboran más desde un ángulo puramente extranjero en comparación con las noticias dadas en Nueva Zelanda. Lo interesante de este estudio es que la selección de temas relacionados con Europa no sólo refleja el interés que *nuestro* grupo tiene en el exogrupo (en este caso, Europa) y la importancia que tiene el exogrupo para *nosotros*, sino también indirectamente proyecta la manera por la que nos reconocemos a *nosotros* o *nuestra* identidad en relación con el *otro* grupo.

#### **3.5.3.4 Lexicalización: ¿cómo nombramos a los diferentes grupos sociales?**

Como ya hemos mencionado en relación con la psicología social, los hablantes agrupan a personas asignándoles diferentes categorías y etiquetan estas categorías con un nombre u otro con la utilización de diferentes palabras. Igualmente, a la hora de describir las propiedades o acciones de los grupos sociales, emplean una variedad de palabras. Esta elección que hacemos de los elementos léxicos para representar los grupos sociales está contemplada como estilo léxico en el ámbito del análisis del discurso.

El estilo léxico es un recurso evidente pero poderoso para expresar, transmitir e influir en los modelos y opiniones (Martín Rojo y van Dijk, 1998: 198) y se sitúa en el nivel local (van Dijk, 2000c: 95 y 2003a: 119). El análisis léxico es especialmente relevante en descripciones de los otros grupos en su identificación, en la referencia a ellos y para describir sus acciones y propiedades, y pocas propiedades discursivas revelan tan inmediatamente las opiniones étnicas como las palabras utilizadas para describir a *los otros* (van Dijk, 2000c: 95). Los significados parecidos han de expresarse con palabras diferentes, en función de la posición, rol, objetivo, punto de vista u opinión del interlocutor, es decir, en función de las características del contexto (van Dijk, 2003a: 119).

Por ejemplo, con lo referido al colectivo «inmigrantes», las diferentes denominaciones como «refugiados», «ilegales», «sin papeles», o dentro de la categoría de refugiados

«refugiados auténticos» o «refugiados falsos» se orientan a una determinada representación de *ellos* y manifiestan una actitud y un modelo mental más o menos negativamente orientados. La selección léxica de una palabra u otra tiene una repercusión palpable en prácticas discursivas, puesto que adquiere una fuerza argumentativa. Como señalan Martín Rojo y van Dijk (1998, 179), es más sencillo justificar la expulsión si definen a los expulsados como «ilegales» y «violentos» en lugar de «refugiados». Asimismo, la propia palabra «inmigrante» refleja *nuestra* perspectiva y *nuestra* identidad. Según los mismos autores, en la prensa española se puede apreciar el uso de la palabra «inmigrante» refiriéndose a aquellas personas que llegan a otros países de la UE, expresando así una perspectiva europea común de receptores frente a las personas de fuera de la Unión.

### 3.5.3.5 Uso de los pronombres, especialmente «nosotros»

#### *Los pronombres dicotomizan «nosotros» y «los otros»*

Aunque la polarización entre endogrupo y exogrupo no se reduce desde luego a referencias pronominales (van Dijk, 1996), la oposición fundamental entre *nosotros* y *los otros* es un ejemplo clásico de la forma de codificación pronominal para expresar contraste, oposición y conflicto social, así como también etnocentrismo, puesto que mediante el uso de pronombres, los hablantes pueden indicar su pertenencia al grupo con el que se identifican y acentuar su distancia social, su desaprobación o su resentimiento respecto de las minorías (van Dijk *et al.*, 2000). Esta polarización se manifiesta a través de la retórica al expresar un contraste claro, de acuerdo con las estrategias generales del discurso ideológico, es decir, al atribuirnos a *nosotros* y atribuir a *ellos* propiedades semánticamente opuestas entre sí (van Dijk, 2003a: 122).

En los contextos educativos, también el uso de los pronombres es un elemento importante a tener en cuenta en lo que se refiere a las cuestiones identitarias. Perrot y Preiswerk (1979: 316-317) señalan, en relación con el etnocentrismo occidental, que el pronombre «nosotros» sirve como índice de auto-centración de la Historia a través de una identificación del autor, y por inferencia, también del lector con los agentes occidentales. Así, a través del uso de los pronombres en la lectura de los manuales, los alumnos construyen, reafirman o comparten una determinada identidad social.

#### *Diferentes usos del pronombre «nosotros»*

El pronombre «nosotros», a parte de implicar al hablante y a sus interlocutores presentes en el contexto inmediato de la comunicación, tiene una variedad de usos más compleja. Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999: 138-141) hacen mención a algunos de los diferentes usos del pronombre «nosotros» que se observan en castellano. Según estas autoras, los diferentes usos del pronombre de la primera persona del plural por los que optan los usuarios del lenguaje no están exentos de significación con respecto al grado de imposición, de responsabilidad asumida o no, de involucración con lo que se dice o con el interlocutor.

- El uso llamado tradicionalmente de «modestia», que sustituye el pronombre singular «yo» por el plural «nosotros». Como el uso de «yo» en público se considera arrogante, arriesgado o comprometido, el hablante emplea un «nosotros» en su lugar como el representante que ocupa un lugar en un colectivo,

tales como empresa, institución, organización, comunidad y gobierno. La utilización del pronombre plural hace diluir la responsabilidad unipersonal y adquirir la autoridad o la legitimidad asociada con un colectivo, como podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

- Hemos decidido que este curso tenga una parte de teoría y una parte de práctica y aplicación (profesorado).
- Iremos hasta el final de la lucha contra el terrorismo (gobierno).
- Nuestros análisis de mercado permiten augurar una temporada de ventas superior a la anterior (empresa comercial).
- Para nuestro trabajo parece relevante señalar los siguientes aspectos (escrito académico). (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 139, el subrayado en el original.)

- El plural «mayestático», que implica el uso de la primera persona plural del Papa y del Rey. Se trata de un uso simbólico tradicional de «distinción», que se percibe como arcaico por su escasa utilización fuera de dichos personajes singulares. El uso de «nosotros» que se da por parte de los representantes del gobierno, presidentes, etc. puede considerarse como una forma que está en medio camino entre un uso ritual de las autoridades máximas y un uso de presentación de un grupo.

- El uso inclusivo de «nosotros» en relaciones asimétricas. El uso inclusivo de «nosotros» es aquel que incorpora al receptor en la referencia al emisor. Puede ser un uso intencionado para acercar las posiciones de los protagonistas de la enunciación, y se da en todos los casos en que es importante para el emisor la involucración del receptor, en particular, en relaciones asimétricas como la de médico/paciente, maestro/alumno, que necesitan una señal de acercamiento suplementaria, para superar la barrera jerárquica y conseguir el grado suficiente de aproximación y complicidad.<sup>18</sup>

- El uso inclusivo de «nosotros» se observa también en las columnas periodísticas y los artículos de opinión, en los que los escritores buscan la complicidad de los lectores para involucrarlos en su punto de vista.

### ***Dependencia contextual de los referentes de «nosotros»***

El pronombre «nosotros» trata de una expresión deíctica y su referencia varía según el contexto del habla. Por ejemplo, el estudio de Johnson (1994) demuestra que un mismo hablante señala referencias variadas mediante el pronombre «nosotros» en un acontecimiento comunicativo, que tuvo lugar en una conferencia. Este autor analizó cómo un hablante utiliza las expresiones deícticas del pronombre «nosotros» para construir las relaciones sociales en este acontecimiento bilingüe y binacional. La conferencia se celebró en una zona limítrofe entre México y EE.UU. para hablar de

---

<sup>18</sup> Wodak *et al.* (1999) se refieren al mismo tipo de uso como «nosotros paternalista» (*paternalistic «we»*), que aparenta incluir el hablante, pero en realidad excluye el hablante y se refiere solamente a «tú». Este uso de «nosotros» en lugar de «tú» tiene función de trivializar una relación asimétrica del poder que existe entre los participantes en la interacción.



asuntos de las comunidades fronterizas. El autor examinó los discursos recogidos en ella, y concretamente, la cuestión principal de su análisis fue cómo un miembro de una comunidad discursiva fronteriza construía las relaciones sociales mediante el uso del término deíctico «nosotros» en el habla de la conferencia.

Según señala el resultado, el pronombre «nosotros» hacía referencia a varios grupos, tales como los participantes de la conferencia que están presentes, los participantes de la actual conferencia junto con los que habían participado en la edición anterior, los organizadores de la conferencia, los residentes de las comunidades fronterizas, los ciudadanos de los Estados Unidos o *nosotros* en contraposición a la asociación de las maquilas, etc. Este estudio demuestra que las referencias deícticas que pueden hacer el pronombre «nosotros» en un determinado contexto de comunicación tiene una amplia variedad, de acuerdo con los endogrupos que el hablante quiera formar a través del discurso.

El mismo autor señala que este múltiple significado del pronombre «nosotros» tiene la función de crear un sentido de involucración, un ambiente de solidaridad binacional y el espíritu de igualdad. Los hablantes que intentan construir un espíritu de respeto mutuo y de cooperación internacional pueden hacer uso de expresiones deícticas de manera estratégica para lograr estos propósitos. Pero, al mismo tiempo, añade el autor, involucrar a algunas personas en un *nosotros* común conlleva excluir a los demás. Por consiguiente, podemos considerar que los usuarios del lenguaje dibujan constantemente con el pronombre «nosotros» la delimitación de las categorías del endogrupo que quieran construir en su discurso, haciendo distinción entre los miembros que forman parte de *nuestro* propio grupo y los miembros de los grupos ajenos.

Sin lugar a dudas, el pronombre «nosotros» desempeña un papel importante en lo que se refiere a la construcción discursiva de identidades nacionales. Los hablantes utilizan estratégicamente las expresiones deícticas para dibujar fronteras nacionales a través del discurso haciendo distinción entre los miembros de la nación y los foráneos. En palabras de de Cillia, Reisigl y Wodak (1999: 163), el uso del pronombre «nosotros», incluidas todas sus formas derivadas que corresponden a los pronombres posesivos, parecen ser los más importantes en los discursos sobre las naciones e identidades nacionales y «nosotros» tiene referentes muy diferentes de acuerdo con la respectiva situación. Los mismos autores también indican que la utilización del pronombre «nosotros» en conexión con la etiqueta geográfica de Austria, que se expresaría, por ejemplo, «*nosotros* los austriacos», sirve como una base para incentivar directa o indirectamente la solidaridad nacional y unión.

Curiosamente, esta inclusión o exclusión de las personas en la categoría de *nuestro* grupo nacional involucra no sólo a los que están vivos en la actualidad, sino también a aquellos que se consideran *nuestros* antepasados, independientemente de si existía o no en el pasado lo que se considera hoy el estado o la nación, y de esa manera se crea, mediante el discurso, una supuesta continuidad del tiempo nacional. Este uso del pronombre «nosotros», denominado «nosotros históricamente expandido» (*historically expanded «we»*) (Wodak *et al.*, 1999; de Cillia, Reisigl y Wodak, 1999: 164), se manifiesta, por ejemplo de la siguiente manera:

[...]That's really great I think that really we're such a mixed people. from the past. that we – [...] sort of have been patched together from everywhere. [...] a mixed people – that's what we are. (Esto es realmente excelente, creo yo que somos realmente un pueblo mixto. desde el pasado. que nosotros - [...] como una especie de haber estado conectados desde todas partes. – es lo que somos nosotros. ) (Wodak et al., 1999: 30)

Según analizan los mismos autores, en este enunciado, «we» incluye la gente que ya no está viva y el hablante quiere participar mediante anexión lingüística en las buenas acciones y los grandes logros alcanzados por la gente del pasado. En cambio, si recordamos una representación típica en la que se califica a *otros* grupos étnicos de más primitivos, equiparándolos con *nuestros* antepasados, estamos ante un caso contrario. Es decir, en el esquema del evolucionismo lineal, *nuestros* antepasados se equiparan a *los otros* de hoy y esto quiere decir que *nosotros* del pasado no forman parte del endogrupo, nosotros que vivimos en la actualidad (Perrot y Preiswerk, 1979: 271), mientras que «*nosotros* históricamente construido» crea una macro-categoría que incluye tanto a *nosotros* actuales como a *nuestros* antepasados.

### ***¿El concepto de nosotros es culturalmente variable?***

En el idioma japonés, los pronombres equivalentes a «nosotros» en español, como «*wareware*» o «*watashitachi*», hacen referencia al endogrupo y tienen una carga ideológica que enfatiza la distinción entre *nosotros* y *los otros*. No obstante, el uso de los pronombres personales en japonés difiere mucho del de los pronombres en español, en cuanto a su variedad, su frecuencia de aparición y los contextos de utilización.

Una de las características más destacadas de los pronombres personales del japonés es su variedad léxica. A diferencia de los idiomas como el español, que, por ejemplo, para el pronombre de la primera persona singular, básicamente emplea el único término «yo», el japonés tiene muchas formas de pronombres para que el hablante señale a sí mismo. Matsuda (2009) indica que existen varias formas de los pronombres de la primera persona singular en japonés, tales como *watashi*, *watakushi*, *atashi*, *atai*, *boku* y *ore*. Los hablantes emplean un pronombre u otro según su sexo, el contexto de habla y el estilo. Por ejemplo, según el análisis realizado por este autor, el ex-Primer Ministro Taro Aso utilizó diez pronombres diferentes de la primera persona, tanto plural como singular, en sus discursos públicos. Su utilización variada de los pronombres de la primera persona sirve de un buen ejemplo sobre cómo los hablantes de este idioma optan estratégicamente por un pronombre u otro para representarse a sí mismos de acuerdo con el contexto de habla.

Sin embargo, a pesar de la amplia variedad de los pronombres personales, su uso está bastante limitado en japonés. Por ejemplo, los pronombres de la segunda persona singular «tú» o «usted», tan frecuentemente utilizados en castellano para dirigirse al interlocutor, en japonés casi no se utilizan. El «usted» en español equivaldría más o menos al pronombre «*anata*» en japonés, pero no se utiliza mucho en las conversaciones entre los hablantes y todavía menos para dirigirse a personas de posición superior. Este pronombre, a pesar de estar considerada como una forma cortés, se percibe suficientemente amenazador si se utiliza para dirigirse a una persona socialmente superior (Yamamoto, 2006: 109). De hecho, según Suzuki (1973: 132), en el japonés actual podemos considerar que casi no existen pronombres personales que se puedan

emplear para dirigirse a las personas de posición superior. Del mismo modo, los pronombres de la tercera persona «kare» (él) y «kanojo» (ella) son calcos que se introdujeron después del siglo XIX para traducir los pronombres de la tercera persona singular de lenguas occidentales y tampoco su uso es frecuente. Entonces, si se hace un uso limitado de los pronombres personales, ¿cómo los hablantes del japonés se refieren a unos y otros?

En castellano, dentro del ámbito familiar los padres e hijos se dirigen mutuamente con el pronombre «tú» y se refieren a sí mismos con el término «yo», mientras que en japonés se evita normalmente el empleo de estos pronombres. Por ejemplo, en japonés cuando un padre habla con sus hijos en casa, utiliza el término «padre» (*otoosan*) o «papá» (*papa*) para señalarse a sí mismo. El padre diría: «Haced lo que dice el padre» (*Otosaan no iukoto o kikinasai*), en vez de «Haced lo que digo yo» (*Boku no iukoto o kikinasai*) (Suzuki, 1973: 131). De la misma manera, los abuelos también habitualmente emplean los términos «abuelo» (*ojiisan*) o «abuela» (*obaasan*), no solamente cuando ellos hablan con sus nietos, sino también incluso cuando se dirigen a sus hijos y a sus cónyuges. De esta manera, los abuelos se refieren a ellos mismos tomando el punto de vista de los miembros más jóvenes de la familia, que son los nietos.

Las reglas que rigen este sistema referencial en japonés se cimentan en el hecho de que el uso de los pronombres pueda resultar ofensivo para ser utilizados sobre todo de cara a las personas mayores que los hablantes. En términos de Makino (1996b: 58-59), cuando un hablante se dirige a un miembro de la familia mayor, como a sus padres, abuelos, hermano o hermana mayor, utiliza términos que señalan estas relaciones parentales, que son «*okaasan*» (madre), «*otoosan*» (padre), «*obaasan*» (abuela), «*ojiisan*» (abuelo), «*oniisan*» (hermano mayor) y «*oneesan*» (hermana mayor). No se emplean normalmente los nombres propios de estas personas. Por el contrario, para llamar a los miembros familiares de menor edad, se utilizan sus nombres personales y no se utilizan los términos parentales, tales como «*musume*» (hija) o «*otooto*» (hermano menor).

Hijo: *Otoosan* (padre), *kyoo* (hoy) *eiga* (cine) *ni* (partícula que indica el destino) *tsurete itte* (llevar) *kureru* (hacerme el favor). (Padre, ¿me puedes llevar al cine hoy?)

Padre: *Otoosan* (padre), *kyoo* (hoy) *wa* (partícula que introduce el tema y el contraste) *isogashii* (ocupado) *kara* (por eso) *ashita* (mañana) *de* (partícula que indica el límite o período) *ii* (bien) *darou* (partículas finales interrogativas). (Como yo estoy ocupado hoy, ¿podemos ir mañana?) (Makino, 1996b: 59)

En este ejemplo, el padre no utiliza el pronombre equivalente a «yo» para referirse a sí mismo, ni tampoco en el enunciado del hijo aparece ningún pronombre personal que haga referencia a él ni a su padre. Dado que el japonés no tiene concordancia de los verbos con las personas gramaticales, no aparecen marcas que precisen la primera o la segunda persona singular en estas frases, aunque a la hora de traducir este ejemplo al español, no se puede evitar la explicitación de las personas en las formas verbales. El uso del término parentesco «padre» por parte del propio padre tiene función de reforzar la unidad y vínculo con el interlocutor, que es su hijo (Makino, 1996b: 59).

De la misma manera que en casa o en esferas privadas los términos parentales sustituyen el uso de los pronombres personales, en los ámbitos públicos se emplean las

palabras referidas a las posiciones sociales o a las profesiones para referirse a las personas. Por ejemplo, un maestro de una escuela primaria puede decir a sus alumnos: «mirad al maestro» (*saa sensei no hoo o muite*) en el sentido de «miradme» (Suzuki, 1973: 131).

¿Por qué se evita en japonés explicitar los pronombres personales, o en términos más generales, las personas que realizan la acción están más escondidas? Una de las razones se debe a que en japonés se prefieren las expresiones que no precisan la existencia de los agentes por considerarse más corteses (Iori *et al.*, 2000: 102). En cuanto a esta característica, es interesante establecer comparaciones entre el japonés y lenguas indoeuropeas con el frecuente empleo de los pronombres personales. Yamamoto (2006: 120) señala, en sus estudios comparativos entre el inglés y japonés, que el japonés se destaca por su tendencia de evitar señalar a los agentes de la acción. Según esta autora, el tipo de oraciones dominantes en inglés es de la «forma actor-acción» (*actor-action form*), que precisa entidades humanas o animadas como agentes y que expresa quién o qué lleva a cabo una acción. En cambio, el idioma japonés prefiere una «forma evento» (*event form*) de la construcción oracional, en la que la existencia y acciones de los humanos y entidades animadas tiende a permanecer sumergida en todo el transcurso de un evento. Esta tendencia impersonal se observa como una característica dominante en japonés y se manifiesta prototípicamente:

- en forma de «posicionalización» (*positionalisation*) o «localizacionalización» (*locationalisation*) de las personas, como por ejemplo, el empleo de la palabra «primer ministro» referido al papel social de la persona, en lugar de «él» o «su». O «*Roshia-gawa*», literalmente «el lado de Rusia», hace referencia a los rusos como colectivo de personas, en la frase «*Kore ni tsuite Roshia-gaw wa senshū hajime kengi o tsuyoku hitei*» (A principios de esta semana, los rusos negaron con fuerza la sospecha.) (Yamamoto, 2006: 81), y
- en el uso general de elipsis como medio para referirse a personas

La misma autora denomina esta característica impersonal del japonés «estilo mental elíptico» (*elliptical mind-style*), y la relaciona con la noción de la «nada» (*nothingness*) (Yamamoto, 2006: 111). Las entidades humanas se expresan mediante la nada o elipsis cuando su identidad es evidente por sí sola en el contexto. Esto puede significar que, si no es necesario, el estilo mental elíptico del japonés permite a los hablantes nativos de esta lengua prescindir de la codificación de las entidades humanas. Es decir, la «nada» es la forma más natural y no marcada en las referencias personales. La «nada» difícilmente amenaza la imagen del agente, a través de la acusación o atribución de la responsabilidad. Aunque el inglés también a veces demuestra sensibilidad hacia el aspecto potencialmente amenazador del agente, el japonés es aún más susceptible en este aspecto. Esta apreciación de la «nada», según la autora, es obviamente una de las normas culturales de comportamiento más notables del mundo de habla japonesa, como podemos ver también en muchas formas de arte, tales como un espacio de vacío significativo, en las pinturas tradicionales de Japón, diseño de jardín y arreglo floral.

Al igual que otros pronombres, los pronombres que hacen referencia a «nosotros», como «*wareware*» o «*watashitachi*» tampoco se utilizan con mucha frecuencia, pero esto no quiere decir que en japonés no se expresen mucho las identidades del endogrupo

mediante el discurso.

Takahashi (2005) estudió sobre un documental televisivo que trata de ayudas gubernamentales de Japón a los países de Sureste de Asia. En su análisis del discurso, no se observó el uso de pronombre «nosotros» (*wareware* o *watashitachi*) para hacer referencia a *nuestro* país japonés. La autora supone que, como el programa es de un canal público, que proclama transmitir noticias desde un punto de vista «justo, neutro y objetivo», sus productores querían evitar el uso directo del pronombre «nosotros». Sin embargo, otros recursos discursivos reflejan claramente el punto de vista de Japón, sobre el que se cimenta el documental. Por una parte, los elementos lingüísticos como la forma pasiva y el uso de los verbos de movimiento proyectan la perspectiva de Japón como podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

Nihon kara no ODA wa, sude ni tai-seefu kara, zenngaku, bensai sareta. (La ayuda oficial para el desarrollo prestada por Japón ya ha sido devuelta en su totalidad de parte del gobierno tailandés. )<sup>19</sup>

Indonesia no juumin kara uttaerareta saiban. (Un juicio planteado por el pueblo indonesio.)

Imamade wa sono kuni no naisei mondai to shite mitekita mono ga, chokusetsu nihon ni koe ga hanekaette kuru. (Sobre lo que se consideraba hasta ahora como un problema interno de ese país, la voz rebota y viene directamente a Japón.) (Takahashi, 2005: 82-83)

Por otra parte, la autora observa también que el hecho de que en el documental se dé énfasis a los buenos aspectos de Japón y a la vez se mitiguen los aspectos positivos de los otros países a los que Japón presta ayuda económica manifiesta el punto de vista de Japón como *nuestro* grupo en contraposición a *otros* países extranjeros. De este modo, aunque el documental no se refiere a *nuestro* grupo Japón con el uso del pronombre «nosotros», otros recursos lingüísticos establecen discursivamente el endogrupo *nosotros*.

Por su parte, con lo referido a la distinción entre *nosotros* y *los otros*, sería interesante hacer referencia al concepto de *uchi* y *soto*, puesto que se trata de una noción culturalmente importante que también determina diferentes aspectos pragmáticos y gramaticales. Según Kondo (1990: 141-142), «*uchi*» se refiere al hogar como un centro de pertenencia y al endogrupo o *nosotros* en oposición al mundo exterior. El término *uchi* quiere decir también «interior», que puede indicar cualquier endogrupo como familia, empresa, escuela, asociación o nación. El espacio de *uchi* define quién eres, mediante la utilización del lenguaje y de espacio y la interacción social. También implica el mundo de la informalidad, comportamientos menos formales y relajación, y dibuja fronteras entre *nosotros* y *los otros* o uno mismo y *los otros*. En cambio, «*soto*» significa todo lo que está fuera de la estructura física de la casa. En términos simbólicos, *soto* señala el mundo público, donde uno tiene que estar atento a las relaciones sociales y se requiere de niveles más elevados, tanto en cuanto al uso del lenguaje como de los comportamientos. *Uchi* y *soto* no son una distinción fija, sino contextualmente definida.

La distinción entre *uchi* y *soto* tiene una estrecha relación con diversos aspectos

---

<sup>19</sup> ODA es la abreviatura de *Official Development Assistance*.

gramaticales (Ikegami,1992: 52; Makino, 1996a y 2002). Makino (2002: 7-14) considera que la distinción entre *uchi* y *soto* funciona como persona gramatical. Esta distinción condiciona, por ejemplo, la construcción pasiva, el uso del término «sí mismo» (*jibun*), los verbos del movimiento, los verbos referidos a dar o recibir alguna cosa o acción, las expresiones que manifiestan la intención, la omisión, las expresiones de involucración con el término «*noda*», la estructura con el término «*monoda*», que proporciona una sensación viva a la memoria del hablante, el uso de las palabras en plural, e incluso en algunos aspectos fonéticos. La persona *uchi* y *soto*, a diferencia de las personas gramaticales en las lenguas indo-europeas, no está determinada de manera fija, sino que depende de la pragmática o de cada situación de habla, en la que una misma persona se puede considerar como miembro del espacio *uchi* o del *soto*.

Uno de los aspectos lingüísticos que mejor ilustran la manera por la que la diferenciación de *uchi* y *soto* influyen en el uso de la lengua tiene que ver con la utilización de las formas honoríficas. De acuerdo con Iori *et al.* (2000: 321), en japonés el hablante no utiliza expresiones que valoren positivamente a los miembros de su propia familia cuando habla con las personas que no son de su familia. El hablante considera a sus familiares como personas casi equivalentes a él mismo y los distingue de las personas ajenas. Además, fuera del ámbito familiar, las personas que pertenecen a los mismos grupos del hablante, como la misma empresa o la organización, se pueden considerar como grupos de *uchi*. Por eso, en una conversación formal que establece un empleado de una empresa con un interlocutor que no es miembro de dicha empresa, el empleado evita la utilización de las formas honoríficas cuando hace referencia al presidente de su propia empresa para no hacer honor al miembro de su propio grupo empresarial de *uchi* frente al interlocutor que pertenece a otro grupo de *soto*.

Esta distinción entre *uchi* y *soto* es interesante, ya que refleja en parte cómo los hablantes de japonés construyen la noción relativa a ellos mismos como un individuo «yo» y a «nosotros» como su endogrupo más cercano de pertenencia. En cuanto a este aspecto, señala Ikegami (1992: 52), que el incremento de interés en cuestiones relativas a cómo los japoneses se conceptualizan a ellos mismos ha surgido a partir del reconocimiento de que la noción sobre qué se entiende por identidades estaba construido desde la perspectiva de la sociedad individualista occidental, a pesar de que dicha noción puede variar de una cultura a otra.

### **3.5.3.6 Descripción de los actores y de sus acciones en términos comparativos**

La descripción de los actores sociales resulta relevante para nuestro estudio, no sólo porque en los libros de texto aparecen personajes de diferentes partes del mundo, las acciones de los cuales representan a sus propios grupos sociales, sino también porque las categorías que nos interesa analizar, Europa, Asia, España y Japón, pueden estar representadas como actores sociales. Estos grupos, más allá de ser meramente ámbitos geográficos, se presentan como grupos sociales, que poseen sus propiedades y características, desempeñan algún papel en el contexto internacional y ejercen influencias en relación con los otros grupos. El mecanismo cognitivo que nos posibilita percibir dichas regiones como si fueran actores sociales es la personificación. Como ya hemos mencionado, este tipo de representación antropomórfica se observa con frecuencia en los discursos sobre las ciudades, los estados o las regiones supraestatales,

no sólo en los manuales escolares, sino también en los discursos en los medios de comunicación y en otros ámbitos sociales.

En lo que se refiere a las acciones de diferentes individuos o de grupos de personas, los hablantes utilizan el lenguaje estratégicamente de forma que su discurso favorezca a su autopresentación positiva y a la presentación negativa de *los otros*. Estas descripciones de los actores sociales se pueden manifestar en diferentes realizaciones lingüísticas de manera sutil. En el ámbito del Análisis Crítico del Discurso, van Leeuwen (1995, 1996) estudia cómo los actores sociales están representados en el discurso en inglés y qué opciones proporciona este idioma para referirse a la gente. Este autor explica, tomando como ejemplo unos textos que tratan de la inmigración, que la inmigración se representa en términos de miedo y que esta representación social se manifiesta a través de realizaciones gramaticales y retóricas. El autor ofrece categorías sociosemánticas, tales como «objetivación» y «naturalización», con el fin de esbozar una gramática de la representación de la acción social en inglés.

Desde el punto de vista de nuestro trabajo, que trata de las representaciones de los países y de regiones geográficas, resulta especialmente interesante hacer referencia a dos de los aspectos que señala Wodak (2003b: 113-115) como herramientas analítico-discursivas que resultan útiles para el análisis de los discursos sobre cuestiones raciales, nacionales y étnicas. En primer lugar, de qué modo se nombra a las personas y de qué modo se hace referencia a ellas constituye una cuestión que tiene mucho que ver con la construcción de grupos internos y externos. Esta referencia o modo de nombrar se observa en relación con la categorización de la pertenencia, metáforas y metonimias biológicas, naturalizadoras y despersonalizantes o sinécdoques. En segundo lugar, a los grupos se les atribuyen determinados rasgos, características, cualidades y particularidades. Esto se trata de una estrategia de predicación que consiste en etiquetar a los actores sociales de forma más o menos positiva o negativa, más o menos desaprobadora o apreciativa. La predicación se realiza mediante atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivos y también predicados implícitos y explícitos.

Por su parte, merece la pena mencionar que, cuando describimos a los actores, ponemos a menudo estas descripciones en un terreno comparativo, que establece la dialéctica entre *nosotros* y *los otros*. van Dijk (2000c: 94) subraya que en términos generales, lo que hablan sobre *los otros* regularmente se implican en comparar lo que *ellos* hacen con lo que hacemos o habríamos hecho *nosotros*. En esta comparación también la implicación es normalmente positiva para *nosotros* y negativa para *los otros*.

Un ejemplo de las comparaciones entre el endogrupo y exogrupo en los libros de texto lo podemos ver en un estudio realizado por Lüpke (1980). Este autor analizó el racismo en los libros de texto de religión y observó que aparecía el lenguaje comparativo en muchas descripciones sobre diferentes pueblos. En términos de comparación, las condiciones «normales» de la vida, con las que los estudiantes están familiarizados, se toman como punto de partida y al mismo tiempo dichas condiciones se consideran como normativas. Al mismo tiempo, se han apreciado los patrones de pensamiento que conlleva el uso de los conceptos «desarrollado/subdesarrollado», «civilizado/primitivo» y «avanzado/retrasado». Por ejemplo, en una frase como «*Not so much as a hut*» (No es

tanto como una cabaña), en lugar de «*home*» o «*house*» está utilizado el término «*hut*» al describir la casa de *los otros*, y además se afirma que ni siquiera se trata de una «*hut*» (Lüpke, 1980: 122). El autor supone que el uso de estas expresiones comparativas tiene función de resolver problemas didácticos originados en la falta de observación y experiencia por parte de los estudiantes. Sea cual sea la necesidad didáctica, a nuestro modo de ver, este tipo de expresiones discursivas construyen una dicotomía etnocéntrica, en la que los estudiantes se sitúan en una posición superior con respecto a *los otros* menos avanzados desde el punto de vista de nuestro sistema de valores.

## **3.6 Contexto social e institucional**

### **3.6.1 Contexto relacionado con el libro de texto**

#### **3.6.1.1 «Contexto» en una situación comunicativa**

Una determinada situación influye en lo que uno dice y cómo lo dice, pero esta relación entre la situación y el discurso no es necesariamente directa, sino que está moderada por los participantes. Es decir, la dimensión cognitiva o la manera por la que los participantes entienden y representan la situación social condiciona las estructuras discursivas. van Dijk (2007) introduce la noción de «modelos contextuales», que explica dichas relaciones entre el discurso y las situaciones sociales como interfaz de ambas dimensiones. Según este autor, los modelos contextuales son representaciones subjetivas de situaciones comunicativas. Al igual que otros modelos, los modelos contextuales se almacenan en la memoria episódica junto con nuestras otras experiencias personales. Por tanto, los modelos contextuales pueden considerarse como casos concretos del tipo de modelos mentales personales y subjetivos que las personas construyen a partir de sus muchas experiencias diarias y tienen la misma categoría cognitiva y la misma estructura esquemática que otros modelos mentales (van Dijk, 2003b, 2007).

Lo esencial de los modelos del contexto reside en que estos modelos son representaciones mentales subjetivas y a la vez dinámicas de los participantes, es decir, se trata de definiciones personales de la situación de comunicación. Este autor afirma que, al contrario de lo que sostiene la sociolingüística, así como otras teorías sobre el contexto, no son las características sociales de los participantes, tales como su género, clase social, etnicidad, edad o profesión, las propiedades que controlan el discurso, sino que estas propiedades se construyen o se definen como relevantes para los usuarios del lenguaje en cada momento de la interacción y de la comunicación. Por ejemplo, una mujer, según las situaciones, puede hablar sobre todo como mujer, o como profesora, o como amiga, o como socialista, o como española, etc. Esto demuestra que las identidades, roles y relaciones pueden variar de acuerdo con la definición de cada momento que se formule en una determinada situación comunicativa.

Asimismo, los modelos contextuales, que representan subjetivamente las propiedades de la situación comunicativa que son relevantes para cada uno de los participantes, tales como la edad, el género y la profesión, controlan estratégicamente muchas de las



propiedades de la producción y la comprensión de discursos, de manera que un discurso se pueda producir y entender adecuadamente en una determinada situación comunicativa. Esto quiere decir, también, que muchos de los elementos que tienen que ver con la producción y la comprensión de discursos, tales como expresiones deícticas, los actos de habla, el estilo y las estructuras retóricas, pueden estar sometidos al control de los modelos contextuales (van Dijk, 2003b: 161-162; 2007: 7).

Por su parte, el mismo autor hace una distinción entre los contextos locales y los globales. Los contextos locales hacen alusión a las propiedades de la situación inmediata e interactiva en la que tiene lugar el acontecimiento comunicativo, mientras que los contextos globales se fundamentan en las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas en las que tienen lugar los acontecimientos comunicativos.

Los contextos locales incluyen, por ejemplo, información relativa al escenario (tiempo y localización), a los participantes (identidades, roles, relaciones, objetivos y el conocimiento personal) y a la acción. En cambio, los contextos globales se construyen a partir de la comprensión global sobre diferentes aspectos de la sociedad en la que tiene lugar el acontecimiento comunicativo. Los contextos de este nivel se componen de tales factores como el escenario global (período y espacio), los participantes, entendidos como grupos, instituciones u organizaciones (identidades, roles, relaciones, metas que persigue el grupo y el conocimiento compartido en el grupo) y el macro-acto del grupo (van Dijk, 2007: 10).

El mismo autor postula que esta gran cantidad de información que constituye los contextos globales probablemente permanece en segundo plano en la dimensión cognitiva del usuario de la lengua hasta que sea necesaria. Esto es porque los modelos contextuales deben tener una estructura relativamente simple y pequeña, de modo que los usuarios de la lengua puedan realizar un análisis rápido de la situación comunicativa, que se vaya modificando cada momento, dentro de sus limitaciones cognitivas. Sin embargo, la información sobre situaciones globales se activa cuando algún aspecto de dicha información se haga contextualmente relevante, como por ejemplo cuando es referido o presupuesto en el discurso. Este autor subraya la importancia de tomar en consideración los contextos globales en el ACD, ya que estas estructuras constituyen con frecuencia la lógica crítica y explicativa última del discurso y de su análisis (van Dijk, 2003b: 161).

### **3.6.1.2 Situaciones que configuran el contexto educativo de España y de Japón**

Los libros de texto tienen una función específica, tanto en el contexto socio-político como en el contexto más propiamente educativo. Aunque nuestro trabajo pone el mayor foco de atención a los aspectos discursivos del libro de texto, no podemos olvidar la importancia que tiene el contexto en el que se sitúan los manuales escolares.

El libro de texto representa una realidad compleja y puede ser estudiado y abordado desde múltiples puntos de vista, tales como el ideológico, el económico, el industrial, el instrumental, el didáctico-informativo y el comunicacional (Zepeda Harasic, 2007: 231). En realidad, las cuestiones relativas al contexto global que rodea el libro de texto constituyen un tema amplio que requiere un profundo análisis sobre la interacción de

diferentes aspectos, pero en este apartado nos centraremos en algunas de las cuestiones relacionadas con los siguientes temas: 1) el círculo que comprende el proceso de publicación de los libros de texto en España y en Japón (que trataremos en los apartados 3.6.2 y 3.6.3), 2) intertextualidad entorno a los libros de texto (en el apartado 3.6.4) y 3) el uso de los libros de texto en un contexto educativo más local (en el apartado 3.6.5).

En cuanto al primer tema, tras una breve explicación sobre el panorama general de los sistemas educativos de España y Japón, haremos alusión al contexto que comprende desde la edición hasta la circulación en el mercado de los libros de texto. Este tema nos parece de especial relevancia porque la manera de la que está organizado el circuito de producción y de circulación de los manuales escolares condiciona ciertamente el contenido y el discurso de los libros de texto.

En segundo lugar, existen diversas clases de textos discursivos generados entorno a los libros de texto, que entran en interacción y que influyen en el contenido de los libros de texto. Estos discursos pueden ser, por ejemplo, leyes y normas que determinan el sistema de publicación o de adquisición de los libros de texto, discursos políticos sobre algún tema polémico tratado en los libros de texto o noticias sobre ello en los medios de comunicación, opiniones de los pedagogos, de los profesores o de los padres, etc. Los manuales escolares no se encuentran aislados de todos los otros discursos, sino que en alguna medida están relacionados con ellos en el tejido de la intertextualidad y se editan y se utilizan bajo su influencia. En el apartado 3.6.4 tratamos sobre todo el currículo, considerándolo como uno de los textos discursivos que más influencia directa tiene en el discurso de los libros de texto.

En tercer lugar, no debemos dejar, por supuesto, el contexto educativo más local, es decir, la escuela y el aula en las que se utilizan los libros de texto. A diferencia de muchos otros libros, los lectores no sólo leen los libros de texto en solitario, sino que los utilizan normalmente en clase de forma colectiva junto con su profesor y otros compañeros, práctica que influye en el proceso lector y que hace especialmente complejo ver su influencia cognitiva. Somos conscientes de que tratar extensamente de los aspectos etnográficos relacionados con los libros de texto excede el propósito y alcance de este trabajo, pero nos parece importante ilustrar, aunque sea mínimamente, las situaciones pedagógicas específicas de España y de Japón. Por esta razón, hemos realizado un pequeño estudio etnográfico sobre los contextos pedagógicos de España y de Japón con respecto al uso de los libros de texto mediante entrevistas a algunos profesores que imparten clases en cada uno de los países. Concluimos este apartado haciendo referencia a este estudio con el propósito de conocer con más concreción cómo los participantes de la clase utilizan los libros de texto día a día en las aulas españolas y japonesas.

## **3.6.2 Sistemas educativos español y japonés**

### **3.6.2.1 Sistema educativo español**

La estructura del sistema educativo en niveles no universitarios está actualmente regulada por la LOE (Ley Orgánica de Educación) vigente desde el curso académico 2006/07. Esta ley establece que la enseñanza básica comprende diez años de escolaridad

que se desarrollan de forma regular entre los seis y los dieciséis años de edad.

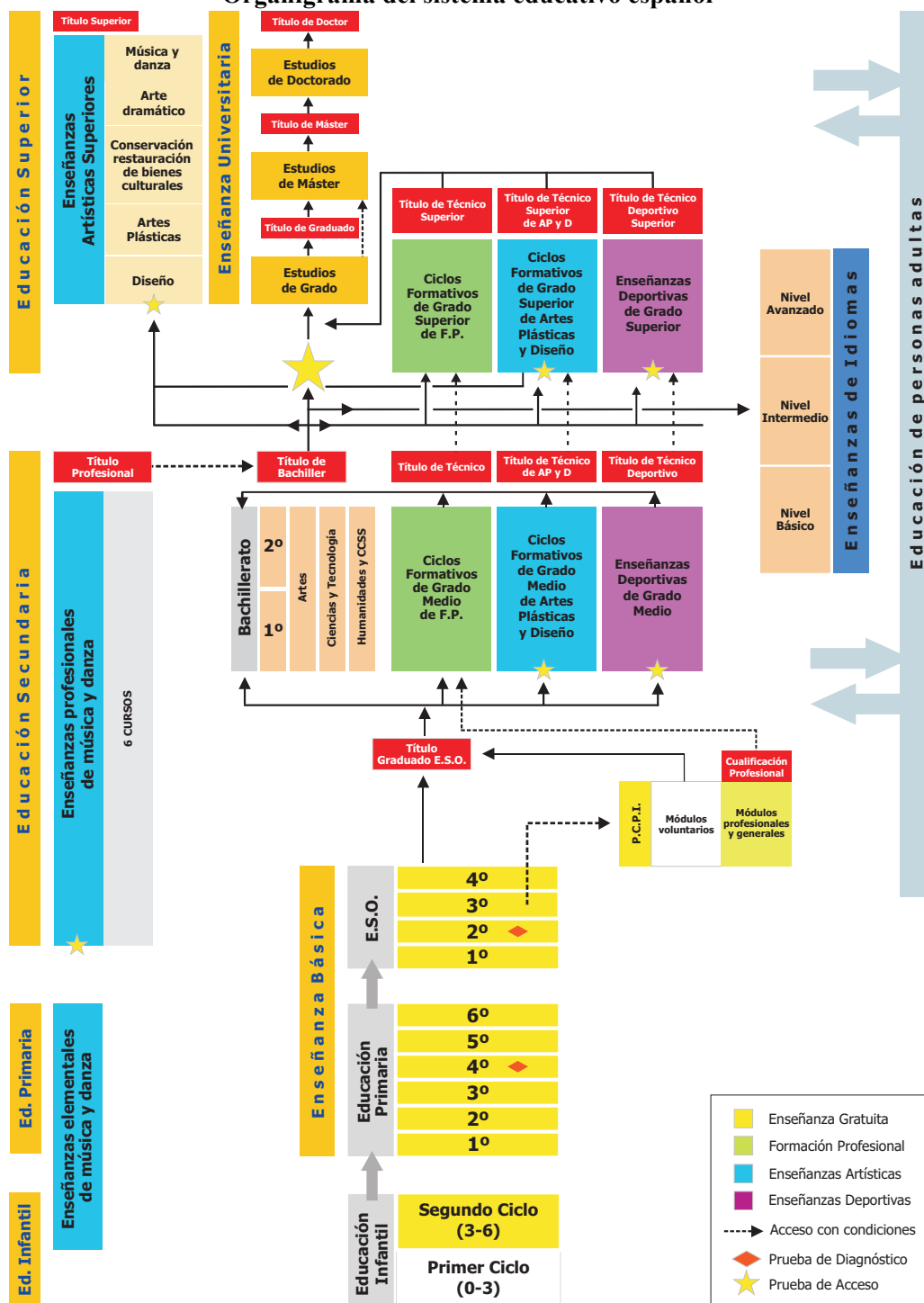
El sistema educativo en España se compone de cuatro grandes etapas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación superior. La educación primaria y la primera fase de la educación secundaria, correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), constituye la «enseñanza básica» de carácter obligatorio y gratuito. Tras finalizar esta fase, los alumnos pueden completar la educación secundaria en bachilleratos de carácter preuniversitario, o bien en otros centros más orientados a la formación profesional y la adquisición de habilidades más específicas. También, el sistema español ofrece las enseñanzas de música y danza para cada etapa educativa.

A continuación, explicamos brevemente sobre las principales etapas contempladas en la estructura del sistema educativo español.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> La información relativa a la organización de cada etapa educativa está basada principalmente en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (<http://www.educacion.gob.es>), a no ser que se especifiquen otras Fuentes [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2012].

## Organigrama del sistema educativo español



(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010: Edición 2012*)<sup>21</sup>

<sup>21</sup> En <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html> [Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2012]

### 1. Educación infantil (0-6 años)

- **Educación infantil:** Etapa educativa no obligatoria, que se cursa entre 0 y 6 años de edad. Se compone de dos ciclos, 1º ciclo (0 a 3 años) y 2º (3 a 6 años), y este último ciclo es gratuito. La tasa neta de escolaridad a los tres años en España es de un 98% en el curso académico 2008-2009.<sup>22</sup>

### 2. Educación primaria (6-12 años)

- **Educación primaria:** Primera fase de la enseñanza básica de carácter gratuito, obligatorio y organizado según los principios de educación común. Consta de seis cursos que se cursan ordinariamente entre los 6 y 12 años. Como la enseñanza de esta etapa es obligatoria en España, sus tasas de matrícula son casi universales.<sup>23</sup> En caso de que los alumnos no hayan alcanzado el desarrollo correspondiente a las competencias básicas y el adecuado grado de madurez, permanecerán un año más en el mismo ciclo, pero esta medida se podrá adoptar una sola vez a lo largo de la Educación Primaria. Al terminar la Educación Primaria los alumnos pasarán al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

### 3. Educación secundaria (12-18 años)

Esta etapa educativa se compone de dos ciclos: Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Educación postobligatoria, que pueden ser bachillerato o Formación Profesional (FP), entre otras posibilidades. Al igual que la educación primaria, por la obligatoriedad que contempla el sistema educativo, la matrícula en ESO es casi universal. Después de esta etapa, la tasa neta de escolarización sigue siendo relativamente alta. Por ejemplo en el curso 2009-2010, el 83,7% de los jóvenes con las edades correspondientes a la educación postobligatoria estaban escolarizados (el 12,4% en la enseñanza obligatoria, el 71,2% en la enseñanza postobligatoria y el 0,2% en la enseñanza superior). Entre las distintas opciones de la etapa postobligatoria, el 38% de los alumnos optan por cursar los estudios de la FP, frente al 45% que reciben la enseñanza general en bachilleratos.<sup>24</sup>

- **Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.):** Es la última etapa de la enseñanza básica de carácter obligatorio y también la primera etapa de la educación secundaria.

Consta de cuatro cursos que se estudian ordinariamente entre los 12 y 16 años. El alumnado se incorpora a la Educación Secundaria Obligatoria tras haber cursado la Educación Primaria, en el año natural en el que cumpla los doce años de edad, excepto que hubiera permanecido en la

---

<sup>22</sup> Datos y cifras: curso escolar 2011/2012, Ministerio de Educación, <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html> [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2012].

<sup>23</sup> Panorama de la Educación OCDE – Indicadores 2012: España, publicado en la página web de la OCDE, [http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Spain%20\(ES\).pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Spain%20(ES).pdf) [Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2012].

<sup>24</sup> Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010 (Edición 2012), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html> [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2012].

Educación Primaria un año académico más. Durante los cuatro cursos de ESO, se promociona al curso siguiente cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas. Se puede repetir un máximo de dos cursos y permanecer, en régimen ordinario, hasta los dieciocho años de edad cumplidos en el año en que finalice el curso. El porcentaje de alumnos que promocionaron en cada uno de los cursos de ESO era un poco más del 80% en el curso 2008-2009.<sup>25</sup>

Quienes, al terminar la ESO, hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa, obtendrán el Título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (TGESO), que da acceso a la secundaria postobligatoria. En cambio, quienes cursen la ESO y no puedan obtener el título recibirán un certificado de escolaridad del centro educativo en el que consten las materias y los años cursados.

- **Bachillerato:** Una enseñanza secundaria postobligatoria con dos años de duración, normalmente para alumnos de edades entre 16 y 18 años. Es de carácter voluntario y para su acceso se requiere de la posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, del título de Técnico de Formación Profesional, del título de Técnico Deportivo o del título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño.

Esta enseñanza consta de dos cursos con tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Quienes cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualesquiera de dichas modalidades recibirán el título de Bachiller, que tendrá efectos laborales y académicos.

Para obtener el título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de bachillerato. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato. El alumno que concluya sus estudios de Bachillerato tiene la opción de seguir estudiando e iniciar lo que se considera educación superior aunque también podría acceder al mundo laboral.

El título de Bachiller facultará para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior, tales como enseñanza universitaria con prueba de acceso a la universidad, enseñanzas artísticas superiores, estudios superiores de música y danza y enseñanzas de arte dramático.

- **Formación profesional:** El grado medio de la Formación Profesional (FP) es para los mayores de 17 años y ofrece en torno a 150 ciclos formativos, con contenidos teóricos y prácticos adecuados a los diversos

---

<sup>25</sup> Los porcentajes del alumnado que promociona son un 84,0% en el primero, un 81,5 % en el segundo, un 82,3% en el tercero y un 81,7% en el cuarto, según *las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010 (Edición 2012)* en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html> [Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2012]

campos profesionales. Las titulaciones tienen validez en todo el Estado, con valor académico y profesional.

Para cursar un ciclo formativo de grado medio se necesita estar en posesión del título de Educación Secundaria, estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar.

tener superado el segundo curso de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio.

#### **4. Educación superior (a partir de 18 años)**

Está constituida por las enseñanzas universitarias, las enseñanzas artísticas superiores, la FP de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior.

- **Enseñanzas universitarias:** A la educación universitaria se accede tras superar el Bachillerato y las pruebas de acceso realizadas por las propias universidades, o habiendo superado las pruebas para mayores de veinticinco años o para mayores de 45 años. La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), popularmente conocida como «selectividad», sirve para confirmar, con garantías de igualdad (independientemente de dónde y cómo haya estudiado cada uno) que en Bachillerato se han alcanzado las aptitudes y conocimientos necesarios para afrontar con éxito los estudios universitarios.

La superación de la PAU es necesaria para entrar en la Universidad, pero no supone excesivas dificultades para muchos de los estudiantes, ya que alrededor de 9 de cada 10 de los estudiantes que se presentan en junio aprueban. Tampoco esta prueba supone un freno para muchos a la hora de elegir los estudios deseados, ya que, aunque algunas carreras que son más populares entre los examinandos tienen nota de corte, no se trata de casos mayoritarios.<sup>26</sup>

En cuanto a los estudios de pre-grado, por un lado se imparten estudios de primer ciclo, que tienen una duración de tres cursos académicos (mínimo 180 créditos), tras los cuales se obtiene el título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico. Por otro lado, los estudios de primer y segundo ciclo, se configuran en un primer ciclo de dos o tres años de duración y un segundo ciclo de dos años. Al finalizar este período se obtiene el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero. Existen igualmente estudios de sólo segundo ciclo, con una duración de dos años académicos y dirigidos a alumnos que hayan completado un primer ciclo afín a estos estudios.

---

<sup>26</sup> *Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010 (Edición 2012)*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html> [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2012].

Asimismo, se ofrecen enseñanzas de Grado, que forman parte de la nueva estructura de sistemas universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior. Éstas tienen como finalidad la obtención de una formación general, en una o varias disciplinas y están orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Tras completar estos estudios los estudiantes obtendrán el título de Graduado.

Respecto a las formaciones de nivel postgrado, los Másteres oficiales tienen como finalidad la adquisición de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. Para acceder a estas enseñanzas es necesario estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior. La oferta formativa en la universidad se completa con los programas de Doctorado, que permite acceder al título de Doctor.

De acuerdo con los datos de 2011 presentados por Eurostat, el 40,6% de los españoles entre 30 y 34 años tienen finalizados los estudios de nivel universitario o equivalente.<sup>27</sup>

### 3.6.2.2 Sistema educativo japonés

En cuanto al sistema educativo del Japón, igual que en el sistema español, podemos hablar de cuatro etapas principales: educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación superior.

En Japón, la educación obligatoria-gratuita tiene una duración de 9 años en total, un año menos que España. Esta etapa de enseñanza comienza en la escuela primaria a los 6 años con 6 años de duración y continúa en la escuela secundaria, que dura tres años. El antiguo sistema educativo que Japón aplicaba antes de la Segunda Guerra Mundial se caracterizaba por el sistema dual, que separaba los itinerarios para las elites que aspiraban a llegar a la enseñanza superior por un lado y para los que adquirirían conocimientos más prácticos por otro. Pero después de la reforma educativa, se introdujo, bajo la influencia del sistema estadounidense, un modelo con una única trayectoria educativa que estrecha el vínculo entre la enseñanza primaria y la secundaria, y que ofrece conocimientos universales a todos los escolarizados.

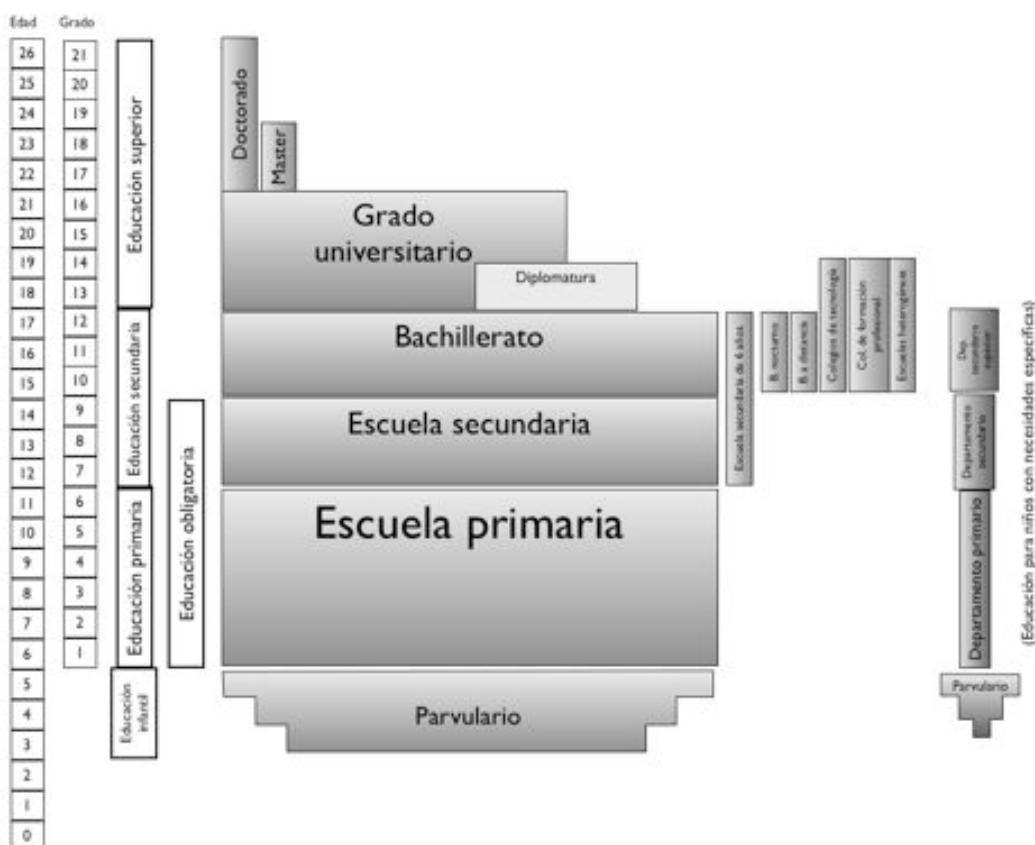
El actual modelo educativo que comprende desde el inicio de la enseñanza obligatoria hasta la finalización del grado de la enseñanza universitaria se llama el «sistema de 6-3-3-4», haciendo referencia a los años que duran cada etapa educativa.

---

<sup>27</sup> Página web de Eurostat de la Comisión Europea en [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe\\_2020\\_indicators/headline\\_indicators](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators) [Fecha de consulta: 28 de septiembre de 2012].



## Organigrama del sistema educativo japonés<sup>28</sup>



### 1. Educación infantil (3-6 años)

• **Educación infantil:** Como instituciones para niños de edad pre-escolar, existen dos tipos de centros: «*care center*» (*hoikusho*) y «*kindergarten*» (*yoochien*). El primero acoge a niños desde 0 años en caso de que sus padres no puedan hacerse cargo de ellos principalmente por razones laborales, mientras que el segundo está destinado a niños de entre 3 a 6 años. Dado que el Ministerio de Educación reconoce sólo el *kindergarten* como una institución educativa de la etapa pre-escolar, en el organigrama también figura que la etapa de la educación infantil es de 3 a 6 años, pero las diferencias entre ambos tipos de centro no son sustanciales en la

<sup>28</sup> Para la elaboración de este organigrama, hemos tomado como referencia los esquemas presentados por la Oficina de Gabinete del Gobierno de Japón en <http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h22honpenhtml/html/zuhyo/zu1114.html> [Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2012] y por el *Center for Research on International Cooperation in Educational Development (CRICED) University of Tsukuba* en [http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai\\_ppj\\_f1.html](http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai_ppj_f1.html) [Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2012].

práctica.<sup>29</sup> En el *kindergarten*, los padres pueden elegir la duración de años de escolarización, y, actualmente, hay más padres que escogen la opción del bienio, que implica la escolarización de 4 a 6 años de edad.<sup>30</sup>

## 2. Educación primaria (6-12 años)

• **Educación primaria:** Es la primera etapa de la enseñanza obligatoria y su duración es de 6 años. Después de la finalización de esta etapa, los alumnos siguen sus estudios en las escuelas secundarias. Paralelamente, existen también, desde la enseñanza primaria hasta el bachillerato, escuelas para niños discapacitados con el fin de atender sus necesidades específicas. En Japón actualmente existen unas 22.000 escuelas primarias y un 99% de las mismas son públicas, establecidas por autoridades municipales como ciudades o pueblos.<sup>31</sup>

Igual que en España, la tasa de matriculación en la enseñanza primaria es universal, al tratarse de una etapa educativa obligatoria. No obstante, debemos advertir que cuando hablamos de la escolarización completa en los datos oficiales, se refiere solamente a los niños con nacionalidad japonesa. Según la Constitución (la cláusula segunda del artículo vigesimosexto) y la Ley Fundamental de Educación (la cláusula primera del artículo quinto), los progenitores japoneses tienen obligación a proporcionar la educación universal a los niños que están bajo su custodia. Pero esta obligación de escolarizar a los niños está limitada a los progenitores japoneses y las leyes no contemplan a los progenitores con nacionalidad extranjera. Aunque los alumnos extranjeros también pueden ir a las escuelas japonesas si lo desean, su matriculación no es automática a diferencia de los casos de alumnos japoneses. Por esta razón, existen niños extranjeros no escolarizados en el país, pero estos problemas son poco visibles en la sociedad, quizá por su poca aparición mediática y también por un reducido porcentaje que ocupa la población extranjera en el país.<sup>32</sup>

## 3. Educación secundaria (12-18 años)

• **Educación secundaria obligatoria:** Es el comienzo de la educación secundaria y también la última parte que completa los estudios de la enseñanza obligatoria universal. La enseñanza que se ofrece en esta etapa

---

<sup>29</sup> El nombre completo del Ministerio de Educación es «Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencias y Tecnología» (*Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology in Japan*), aunque nos referimos a esta institución con dicho nombre abreviada por conveniencia.

<sup>30</sup> *Center for Research on International Cooperation in Educational Development (CRICED) University of Tsukuba*, en [http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai\\_ppj\\_f1.html](http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai_ppj_f1.html) [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012].

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> El número de extranjeros residentes en Japón en 2011 fue 2.078.508 y esto representa un 1,63% en la población total de Japón. También, el gobierno registró a 67.065 extranjeros sin permiso de residencia en el país, según los datos del 1 de enero de 2012. (Nota de prensa publicada el 8 de junio de 2012 por el Ministerio de Justicia de Japón, en [http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00021.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00021.html) [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012].

se considera como el desarrollo de los conocimientos adquiridos en las escuelas primarias.<sup>33</sup>

Actualmente, el número de escuelas secundarias son unas 11.000 en Japón, entre las que el 93% son públicas gestionadas por autoridades locales de nivel municipal. Excepto las escuelas privadas y las nacionales, que suelen exigir exámenes de admisión a sus aspirantes, en general los estudiantes se matriculan automáticamente en la escuela pública más cercana a su domicilio.

Durante la etapa de la enseñanza obligatoria, la promoción de cada curso es casi automática. Aunque teóricamente existen los suspensos y la repetición de los cursos, son casos muy excepcionales. En la mayoría de las ocasiones, todos los alumnos de la misma edad pasan juntos de un curso al siguiente, independientemente de sus logros académicos o del índice de asistencia a clases. Así, en general los alumnos que comienzan la educación primaria a los 6 años ingresan en la escuela secundaria a los 12 años y terminan sus estudios de la enseñanza obligatoria a los 15 años.

Este sistema puede resultar polémico en ciertos casos como, por ejemplo, en relación con los problemas de «*futookoo*». Según el Ministerio de Educación, *futookoo*, literalmente «no ir a la escuela», hace referencia a circunstancias en las que los estudiantes rechazan ir a la escuela o no son capaces de asistir a clases aunque lo deseen por razones psicológicas, emocionales y físicas o por factores o trasfondos sociales que excluyen casos de enfermedad o problemas económicos.<sup>34</sup> El porcentaje de alumnos que no asisten a clases por circunstancias consideradas propias de *futookoo* fue el 0,3% (uno de cada 304 alumnos) en las escuelas primarias y 2,6% (uno de cada 38) en los institutos de secundaria. Desde el inicio de la etapa de la enseñanza obligatoria, este porcentaje va en aumento a medida que los alumnos cumplen más edad.<sup>35</sup> Como la práctica habitual sobre la promoción hace que un alumno que no acude a clases también pasa al siguiente curso, el conocimiento que realmente tiene él puede que no coincida con lo previsto en el currículum oficial

---

<sup>33</sup> El artículo 45 de la Ley de Educación en Escuelas (*gakko kyooiku hoo*) estipula que las escuelas secundarias tienen como objetivo proporcionar educación universal de la enseñanza obligatoria con la base de la enseñanza de las escuelas primarias, según el desarrollo físico y psicológico de los estudiantes.

<sup>34</sup> Informe del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón publicado el 11 de septiembre de 2012, *Jidoo seito no mondaikoodoo too seito shidoojoo no shomondai ni kansusu choosa ni tusite (2011)*, p. 48, en [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/09/icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751_01.pdf) [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012].

<sup>35</sup> También, después de la educación obligatoria sigue existiendo el mismo problema, ya que, según los datos de 2011, el 1,68% de los estudiantes matriculados en bachilleratos no asisten a clase con regularidad, algunos de los cuales dejan sus estudios en este nivel educativo. El índice de abandono de los estudios de bachillerato es del 1,6%. (Informe del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón publicado el 11 de septiembre de 2012, *Jidoo seito no mondaikoodoo too seito shidoojoo no shomondai ni kansusu choosa ni tusite (2011)*, en [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/09/icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751_01.pdf) [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012].

para un determinado grado de la educación obligatoria.

La educación obligatoria en Japón dura un año menos que en España. No obstante, tras finalizar esta fase obligatoria, casi todos los graduados ingresan en el bachillerato destinado a alumnos de normalmente entre 15 y 18 años de edad, con lo que esta segunda fase de la educación secundaria también parece como si fuera de carácter universal.<sup>36</sup> Debido en parte a esta situación, actualmente está en aumento el número de centros que ofrecen enseñanzas continuas a lo largo de los 6 años de la educación secundaria sin interrumpir el currículo en dos partes, la primera parte de la enseñanza obligatoria y la segunda no obligatoria. Estos centros se conocen como «escuelas secundarias de 6 años» (*chuutoo kyooiku gakkoo*). El incremento de número de escuelas secundarias con un currículum continuo es pronunciado, especialmente en las escuelas secundarias privadas, la mayoría de las cuales ofrecen un programa ininterrumpido desde la etapa obligatoria hasta la postobligatoria.<sup>37</sup>

- **Bachillerato:** Con la finalización de los estudios en las escuelas secundarias, los estudiantes pueden acceder a la enseñanza en bachilleratos, pero su acceso no es automático, ya que normalmente tienen que superar exámenes de admisión requeridos en cada centro. Se trata de exámenes competitivos porque los bachilleratos suelen estar clasificados por niveles, aunque su clasificación no es algo establecido oficialmente, sino por el prestigio que la gente le atribuye a cada centro, y para poder ingresar en centros mejor considerados los alumnos tienen que sacar buenas notas. En general, para dichos exámenes de admisión se toma en consideración la nota obtenida por cada alumno durante la enseñanza en el instituto secundario, además del resultado mismo del examen de admisión.

Como acabamos de mencionar, más del 98% de los graduados de las escuelas secundarias se matriculan en bachillerato, y la mayoría de ellos escogen la modalidad presencial (un 94,1% en el año 2009).<sup>38</sup> En cuanto al currículo, hay bachilleratos que ofrecen principalmente estudios con asignaturas más genéricas, tales como idioma, Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Física y Arte. Este tipo de

---

<sup>36</sup> En el año 2011 un 98,2% de los egresados de los institutos de la enseñanza secundaria obligatoria comenzaron sus estudios en bachilleratos, según la nota de prensa publicada el día 6 de febrero de 2012 por el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón, en [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012]. [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2012/09/04/1315583\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2012/09/04/1315583_1.pdf)

<sup>37</sup> *Center for Research on International Cooperation in Educational Development (CRICED) University of Tsukuba*, en [http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai\\_ppj\\_f1.html](http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai_ppj_f1.html) [Fecha de consulta: 26 de septiembre de 2012].

<sup>38</sup> Informe elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón, *Kootoo gakkoo kyooiku no genjoo*, en [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/09/27/1299178\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf) [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2012].

bachillerato, llamado «*futsuuka*» (departamento universal), a veces se considera como un centro educativo de carácter preparatorio para los exámenes de admisión a las universidades. En cambio, hay otros bachilleratos, conocidos como «*senmon gakka*» (departamento de especialidad) o «*shokugyoo gakka*» (departamento profesional), que están más orientados a la formación profesional. Las especialidades que se pueden cursar son, por ejemplo, agricultura, industria, comercio, industria pesquera, tareas domésticas, enfermería, asistencia social, información, etc. Entre estos bachilleratos que proporcionan una enseñanza más específica, también existen centros que ofrecen especialidades que se enfocan en materias no profesionales, tales como Matemáticas, idiomas extranjeros, Arte, Música y Educación Física, y otros que combinan con más flexibilidad la formación genérica con las asignaturas profesionales o más específicas. En cualquier caso, optar por un bachillerato profesional no supone una limitación a los que quieran seguir estudios superiores en las universidades después de la finalización de la educación secundaria, puesto que tanto en los departamentos universales como en los profesionales se expide el título de bachiller, con el que los graduados indistintamente pueden tener acceso a la educación universitaria.

En lo que al porcentaje de alumnos que escogen sus especialidades se refiere, más del 70% de los matriculados pertenecen a los departamentos universales, que ofrecen el currículum genérico. En 2010, un 63,1% de los estudiantes que acabaron los bachilleratos universales comenzaron sus estudios universitarios, frente al 7,5% que inició su vida profesional, mientras que un 40,6% de los egresados de bachilleratos profesionales consiguieron trabajo y que un 29,7% ingresaron en universidades.<sup>39</sup>

#### **4. Educación superior (a partir de 18 años)**

- **Universidades:** La educación superior comienza a los 18 años, salvo casos excepcionales en los que los alumnos capacitados pueden estar admitidos en las universidades un año antes, al terminar el segundo curso del bachillerato. En 2010 más de la mitad de los egresados del bachillerato (el 54,3%) se matricularon en la universidad, mientras que sólo un 15,8% se incorporó al mercado laboral. Si tomamos en consideración que el 22,9% de los alumnos se matricularon en escuelas heterogéneas para adquirir algunos conocimientos o habilidades específicas, podemos decir que la gran parte de los jóvenes japoneses están todavía escolarizados a los 18 años de edad.<sup>40</sup>

Al igual que el ingreso a los bachilleratos, las universidades también exigen exámenes de admisión a sus aspirantes. Estos exámenes se consideran de gran importancia, no sólo para escoger la carrera que cada alumno quiera estudiar, sino también porque poder ingresar en algunas de

---

<sup>39</sup> *Ibidem.*

<sup>40</sup> *Ibidem.* En Japón, los adolescentes de 18 años todavía no se consideran adultos, ya que legalmente la mayoría de edad es de 20 años.

las universidades más afamadas es algo valorado socialmente, que puede influir en la vida profesional de los estudiantes después de su etapa estudiantil.

La enseñanza universitaria de nivel pre-grado está organizada en cuatro cursos académicos aunque también hay universidades que ofrecen títulos intermedios con estudios de dos años de duración. En el nivel posgrado, se cursan dos años de estudios de máster y posteriormente 3 años de doctorado. Una de las características destacadas de este nivel educativo de Japón reside en el volumen reducido de la población que cursa estudios del nivel posgrado a pesar del alto índice de escolarización en el nivel pre-grado.<sup>41</sup> Esto, en parte, se debe a que cursar los estudios de posgrado, especialmente los de doctorado, no necesariamente resulta beneficioso a la hora de incorporarse al mercado laboral.<sup>42</sup> Asimismo, a diferencia de las etapas educativas preuniversitarias en las que hay preeminencia de los centros públicos, la mayoría de las universidades japonesas son privadas, hecho que incrementa la carga económica para los estudiantes y para sus familias.<sup>43</sup>

### 3.6.3 Control de la publicación y el mercado de los libros de texto

En lo que se refiere a muchos otros libros de lectura, los autores son los que principalmente determinan el contenido de sus libros. Pero cuando se trata de los libros de texto, el control que tienen los autores para configurar el contenido puede estar limitado por muchos factores externos, puesto que los libros de texto son un producto que se fundamenta en complejas relaciones políticas, económicas, sociales y culturales.

En primer lugar, el contenido de los libros de texto se somete a las decisiones políticas de cada momento. Especialmente, el currículum oficial dictado por el Ministerio de

---

<sup>41</sup> La tasa de matriculación en el posgrado entre los estudiantes que obtuvieron el título de grado es del 14,1% (el 12,2% de los cuales acceden a cursos de posgrado justo después de terminar sus estudios de grado), según un informe del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón. (*Koko made susunda daigakuin kyooiku kaikaku: kenshoo kara mieru seika to kadai, agosto 2010*, en [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/09/26/1299723\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/09/26/1299723_03.pdf) [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2012].)

<sup>42</sup> Según los datos del año 2009, el 74,8% de los estudiantes que obtuvieron el título de máster pudo encontrar trabajo, mientras que un 64,3% de los que terminaron los estudios de doctorado se incorporó al mercado laboral. Estas cifras también varían dependiendo de la especialidad. Por ejemplo, el 79,5% de los doctores en Medicina y Sanidad consiguieron trabajo al acabar sus estudios. En cambio, sólo un 32,3% de los doctores en Humanidades y Letras pudieron hacer lo mismo. (*Koko made susunda daigakuin kyooiku kaikaku: kenshoo kara mieru seika to kadai, agosto 2010*, Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón. (en [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/09/26/1299723\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/09/26/1299723_03.pdf) [Fecha de consulta: 28 de septiembre de 2012].)

<sup>43</sup> Según datos publicados por el Ministerio de Educación, el 76,7% de las universidades japonesas son privadas, en las que estudia el 73,6% de los estudiantes de la enseñanza superior (página web del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shiritsu/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shiritsu/index.htm)), [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2012].

Educación tiene una repercusión directa en el control del contenido de los manuales escolares. En este contexto, el papel que desempeña el sector editorial es el de materializar el currículum de una manera concreta en forma de los libros de texto. Las editoriales, como uno de los agentes y fuerzas socioculturales, diseñan y controlan el currículum, y a la vez concretan y visualizan reformas y sistemas educativos (Beas Miranda, 2005: 155). De acuerdo con los avatares de la política educativa, los materiales a menudo sufren cambios como consecuencia de las innovaciones dedicadas desde la administración, no como consecuencia de la dinámica cultural y pedagógica (Gimeno Sacristán, 1995: 86).

En segundo lugar, como afirma Apple (1993: 114), los libros de texto están atrapados en una serie de complicadas dinámicas políticas y económicas. Es decir, la publicación de los libros de texto se somete no solamente a criterios educativos y políticos, sino también a intereses económicos del mercado de materiales didácticos. Desde que la impresión comenzó a extenderse como una forma de industria, los libros se convirtieron en mercancía. Aunque a menudo se producen con fines de estudio o humanísticos, su función principal es la de proporcionar a los productores un modo de ganarse la vida. Por la necesidad de subsistencia de las editoriales en el mercado comercial, los libros de texto deben ser económicamente rentables, intentando satisfacer a la clientela a un precio que resista a la competencia (Apple, 1989: 92). En este sentido, el editor es un agente cultural, pero antes que nada un empresario, cuyo objetivo primordial es subsistir como ocurre en cualquier otro negocio. Por tanto, la calidad cultural y educativa pasará a ser un objetivo subordinado (Gimeno Sacristán, 1995: 83-84).

En tercer lugar, es importante tener en cuenta el proceso global de la publicación de los manuales, que incluye su redacción, autorización, adopción y utilización, ya que ejerce una gran influencia en la edición de los mismos. Esto es porque las editoriales deben tener en cuenta, por ejemplo, qué criterios se aplican para que sus textos pasen la valoración ministerial para obtener la autorización, qué tipo de libros de texto se prefiere en las comunidades educativas que se involucran en las decisiones sobre qué libro utilizar en el aula, etc. Al mismo tiempo, tampoco debemos olvidar que los que elaboran los manuales escolares son individuos concretos que tienen ciertas características e intereses reales (Apple, 1991: 35; Apple y Christian-Smith, 1991: 5). Es decir, los que elaboran los manuales no son una entidad abstracta como la «sociedad», sino grupos específicos de personas (Apple, 1993: 113). Por ejemplo, en caso de que la mayoría de los editores de los libros de texto sean varones, las relaciones patriarcales que se reproducen en la empresa editorial misma pueden influir de cierto modo en el contenido de los manuales (Apple, 1991).

En definitiva, son muchos los factores que pueden influir en el contenido de los libros de texto. A continuación, trataremos de algunos de los aspectos más relevantes que forman parte del contexto en el que se publican los libros de texto en España y en Japón, respectivamente.

### **3.6.3.1 Situación en España**

#### ***Control político de los libros de texto***

Una de las diferencias destacadas que hay entre España y Japón en lo que a la política

de libros de texto se refiere es sobre la necesidad o no de la homologación previa por parte del Ministerio de Educación para publicar los libros de texto. Mientras que en Japón el gobierno examina detenidamente cada uno de los libros antes de ser utilizados en las aulas de la educación primaria y secundaria, en España actualmente no se exige una autorización previa ministerial para que las editoriales ofrezcan sus manuales escolares en el mercado.

Según establece la ley, «la supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de supervisión que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje».<sup>44</sup> Es decir, los libros de texto no tienen que pasar un examen específico para la autorización de los mismos, sino que se pueden evaluar cuando ya están en el mercado como parte de una supervisión ordinaria.

Según de Puellas Benítez (2007: 14-15), en España, durante la época del franquismo, los libros de texto también requerían de autorización previa para su uso escolar. Después de la democratización del régimen político, el sistema de previa autorización se mantuvo hasta 1998. El real decreto de 31 de julio de dicho año sobre libros de texto fue un intento verdaderamente liberal de romper con el régimen de autorización previa. De acuerdo con este decreto, las editoriales sólo deben presentar ante la administración educativa el libro de texto para su supervisión posterior, que se limita a examinar si el libro de texto reflejaba los valores constitucionales y si las exigencias curriculares se corresponden a las enseñanzas mínimas. El real decreto prevé que si se incumplen estos requisitos, la administración podrá exigir que se subsanen tales deficiencias en el libro de texto; si fuera desatendido este requerimiento, la administración podrá declarar la «falta de idoneidad» para su uso en los centros docentes.

Por el hecho de no exigir una homologación previa para la publicación de los manuales escolares, podemos suponer que las editoriales españolas, en principio, tienen más margen de libertad en el control sobre el contenido de los libros de texto comparadas con las editoriales japonesas, que deben pasar un meticuloso examen ministerial, del que trataremos más tarde.

### ***Mercado de los libros de texto en España***

En términos generales, de acuerdo con Beas Miranda (2005: 157), el sector editorial español es joven, ya que sólo un 30% de las empresas tienen una antigüedad superior a 30 años. También se caracteriza por tener un gran dinamismo en el que se observan frecuentes altas y bajas. Además, muchas de estas empresas tienen un volumen relativamente pequeño de publicación: el 30% del total publicó sólo un libro y el 60,07% editó 4 libros o menos. Esto, a la vez, se traduce en que en el sector hay una

---

<sup>44</sup> La disposición adicional segunda (Libros de texto y materiales curriculares en los centros) del Decreto 34/ 2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materiales obligatorias y opciones de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid estipula que el uso y la supervisión de los libros de texto y demás material curricular se regirá en la Comunidad de Madrid por el Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, (sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General). La cita forma parte del artículo 3 (Supervisión ordinaria de los libros de texto y demás material curricular) de dicho Real Decreto.



concentración de la edición en un reducido número de grandes empresas y grupos empresariales.

En lo concerniente al mercado de los libros de texto dentro del sector editorial, el volumen de publicación de los libros de texto tiene un cierto peso económico. Según el análisis realizado por Beas Miranda (2005: 159) sobre ISBNs (*International Standard Book Number*), entre los 62.224 ISBNs concedidos en 2000, 12.183 estaban relacionados con la enseñanza y la educación (el 19,6% aproximadamente). En cuanto a las cifras de facturación, los libros de texto no universitario representan un 20,0%.

En cualquier caso, no es fácil conocer detalles sobre el mercado de los libros de texto, ya que como afirma Gimeno Sacristán (1995: 83), estamos ante un sector bastante opaco a la información. No es fácil acceder a datos sobre qué editorial domina la producción de un área del currículum o en un nivel de escolaridad, por ejemplo. Mesa Peinado (1990) intentó determinar la difusión de las editoriales a partir del número de ejemplares que editaban en esta área. Esta información le fue negada, considerándose de carácter confidencial. Las editoriales han mostrado mucho recelo a la hora de facilitar algún dato. Asimismo, esta opacidad del sector no sólo hace poco visible la información relativa a la cuota del mercado, sino que limita también la publicación de evaluaciones sobre los libros de texto. A diferencia de otras esferas del mercado que publican las evaluaciones y críticas de determinados productos, el control de calidad de textos y demás materiales no cuenta con mecanismos que lo hagan posible, ni sus datos pueden llegar a los consumidores (Gimeno Sacristán, 1995: 117-118).

Dada esta falta de información publicada sobre el mercado de los libros de texto, hemos elegido como nuestro corpus tres editoriales que tienen un importante negocio tanto a nivel nacional como a nivel internacional, considerando que sus libros de texto tendrían una cierta relevancia numérica en cuanto a su tirada.<sup>45</sup> Estas editoriales son Anaya, Santillana y Vicens Vives.

### ***Editoriales y la edición de los libros de texto***

En España, las editoriales publican una versión de libros de texto para cada comunidad autónoma. Cuando una comunidad tiene una lengua propia diferente al castellano, también se hacen los manuales en dicha lengua. Pero esto no quiere decir que la versión para una comunidad u otra difiera mucho, ya que las editoriales aprovechan muchos de los contenidos comunes para todas las versiones e intercalan parcialmente los capítulos o apartados que específicamente traten temas sobre cada comunidad autónoma. Por tanto, en realidad las diferentes versiones de manuales para diferentes CC.AA. son muy parecidas en cuanto a su contenido, o incluso son a veces iguales. Por ejemplo, si comparamos el índice del libro de texto de CC.SS. del 2º de ESO para la Comunidad de Madrid y el del libro de la misma materia y nivel publicado para la Comunidad de

---

<sup>45</sup> Nosotros también intentamos averiguar la tirada de los libros de texto de Ciencias Sociales utilizados en la Comunidad de Madrid, pero no resultó posible. Por ejemplo, en la entrevista telefónica con el departamento de edición de la editorial Santillana realizada el 7 de noviembre de 2008, nos dijeron que la información relativa a la cuota del mercado, la tiene el departamento comercial, pero que no nos la facilitarían porque es algo confidencial, pero que al menos cada editorial tiene como mínimo 2.000 ejemplares de tirada. Por consiguiente, hemos realizado una consulta a una librería especializada en los libros de texto en Madrid y hemos escogido tres de las editoriales que tienen mayores tiradas.

Asturias, podemos observar que son prácticamente idénticas.

Las grandes casas editoriales publican libros de texto para todas o la mayoría de las CC.AA., mientras que también hay pequeñas editoriales que hacen textos sólo para algunas comunidades. Las tres editoriales que analizamos en este estudio, Anaya, Santillana y Vicens Vives son empresas grandes que elaboran manuales escolares a escala nacional y que publican los libros de texto para las diferentes CC.AA. En este sentido, los libros de texto de estas editoriales están presentes de manera bastante homogénea en muchas partes de España aunque haya algunas excepciones. Por ejemplo, en caso de Anaya, Barcanova, que forma parte del grupo Anaya, se encarga de editar los libros de texto de CC.SS. de ESO para la Comunidad Autónoma de Cataluña en catalán. La versión catalana de estos manuales difiere de la versión estándar que edita Anaya para la mayoría de las comunidades autónomas, tanto en cuanto a la organización del contenido como al formato del libro, hecho que rompe la uniformidad nacional de los libros de Anaya.

Además de tener un volumen de negocio importante a nivel nacional, estas tres editoriales coinciden también en su expansión internacional en la publicación de los manuales escolares. Anaya tiene presencia en América Latina a través de las filiales como Alianza y Aique en Argentina y Grupo Editorial Patria en México, Vicens Vives publica libros de texto en Argentina, Colombia, Chile y México, y Santillana también tiene una importante presencia internacional en unos 20 países.<sup>46</sup> Estas empresas editoriales, pueden representar un poder sociocultural importante a nivel internacional. Por ejemplo, Anaya actualmente forma parte del grupo francés, Hachette Livre, que agrupa a ocho sociedades y más de catorce sellos editoriales. El presidente de esta firma multinacional, que en su momento se llamaba Vivendi, decía que con la compra de Anaya ellos adquirirían una posición privilegiada en el sector del libro educativo en toda Europa, llegando a controlar aproximadamente el 15% o 20% de todo el mercado europeo del libro de texto (Beas Miranda, 2005: 170). Por su parte, una editorial también puede estar integrada en la red en la que confluyen diferentes ámbitos sociales. Por ejemplo, Santillana pertenece al Grupo Prisa (situado en el centro-izquierda del espectro político), que engloba los medios de comunicación El País, la Cadena Ser y Cinco Días (Molina Cañabate, 2009: 2).

En cuanto a la posición dominante que tienen las editoriales multinacionales, Apple (1993: 115) afirma que las realidades económicas y políticas no estructuran únicamente, a escala nacional, la edición de libros de texto. A nivel internacional, los principales núcleos editores controlan el mercado de la mayor parte del material, no sólo en los centros capitalistas, sino también en muchos otros países. El dominio cultural es un hecho real para millones de alumnos de todo el mundo; debido, en parte, al control económico de la comunicación y la edición que ejercen los grupos multinacionales y, en parte, a las ideologías y los sistemas de control político y cultural de las nuevas elites de los países que fueron antiguas colonias.

---

<sup>46</sup> Página web de Anaya en <http://www.anaya.es/>, página web de Santillana en <http://www.santillana.es/> y página web de Vicens Vives en <http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=13&lang=es> [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2012].

Burch (2007: 226-228), que trabaja como editora internacional en Hodder Murray, una compañía editorial con base en el Reino Unido que publica libros de texto para colegios, explica el proceso de publicación de los libros de texto. Aunque su experiencia editora no se corresponde precisamente a la de una empresa editorial española, nos serviría de referencia para tener una idea aproximada sobre cómo trabajan las grandes editoriales multinacionales en la publicación de los libros de texto.

Primeramente, la editorial identifica el sujeto y promedio de edad. Segundo, tratan de obtener información sobre el currículo y el mercado del país para el que hacen los libros de texto. Tras asegurarse de que el currículum que poseen esté al día, trabajan con profesores y asesores locales para entender mejor las necesidades de los colegios y la manera en que los libros serán utilizados localmente. También trabajan con el Ministerio de Educación local para comprender su rol en el proceso y cualquier exigencia que pueda tener. Al mismo tiempo, tratan de tomar en consideración los factores específicos del mercado y visitan los mercados para estrechar la relación con los asesores. En tercer lugar, en la misma casa editorial, se intenta obtener la aprobación del proyecto para publicar un libro tras la valoración del proyecto entre los trabajadores de la editorial. En cuarto lugar, después de conseguir la aprobación del proyecto, seleccionan el equipo de autores y los guían durante el proceso de escritura. La búsqueda de los autores se realiza de varias maneras: por referencia personal, recomendaciones de otros autores, contratar a los autores que ya han trabajado en otros proyectos, etc. En caso de que trabajen conjuntamente con el Ministerio de Educación, éste muchas veces sugiere o proporciona autores para trabajar en el proyecto. Una vez que se ha seleccionado al autor o autores, la editorial trabaja junto con ellos en un taller de varios días para definir la estructura del libro y cómo enfocar la tarea de la redacción, procurando especialmente que los contenidos del currículo sean cubiertos de manera lógica.

Por último, en la fase de la publicación del manuscrito, después de la revisión del editor, se pasa a la revisión de los expertos locales. Si el libro se ha escrito para un curso o una calificación particular, se envía a la autoridad examinadora para su aprobación o respaldo. Posteriormente, editan el manuscrito, definen en general la apariencia de la cubierta y las páginas interiores y pasan el libro a la impresión y encuadernación. Finalmente se comercializa el manual, pero incluso antes de que esté listo el libro impreso, se piensan y se planifican actividades de comercialización y de ventas. El mismo autor afirma que el proceso de encargar y publicar manuscritos es claramente costoso y las editoriales corren un riesgo cada vez que publican algo, ya que invierten bastante en producir la edición antes de estar seguros de cuántos libros se venderán.

Los libros de texto son costosos no solamente para las editoriales, sino también para los compradores. En España la adquisición de los libros de texto necesarios al comienzo del curso escolar supone una carga económica importante para muchas de las familias. La subvención pública para la adquisición de los libros de texto varía según la CC.AA., pero en cualquier caso no existe un sistema de gratuidad general para todos los escolares en edad de enseñanza obligatoria. En cuanto al precio de los libros de texto, de acuerdo con Molina Cañabate (2009: 4), actualmente existen dos regímenes de precios: uno fijo, para la Educación Infantil y la Enseñanza Secundaria no obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional) y otro libre, para la Educación Obligatoria (Primaria y

Secundaria). En el inicio del curso 2008-2009, el precio de los libros de texto experimentó un incremento del 3,8% con respecto al año anterior, siendo el gasto medio por alumno en concepto de libros de texto de 119,82 euros para la Educación Primaria, 118,44 euros para la ESO y de 64,91 euros en Bachillerato.<sup>47</sup>

### ***Adopción***

El real decreto establece que «los reglamentos orgánicos de los centros públicos y las normas de régimen interno de los centros privados determinarán los órganos específicamente didácticos responsables de la elección de los materiales, tanto libros de texto, como elementos auxiliares, que hayan de usarse en cada ciclo o curso y en cada área o materia.»<sup>48</sup> Es decir, son los centros docentes los responsables de la elección de los libros de texto para la enseñanza (de Puelles Benítez, 2007: 15). En este sistema de adopción de los libros de texto los docentes juegan un papel importante en cuando a la decisión sobre qué libros compran en su centro, hecho que se diferencia mucho de la situación japonesa, en la que el papel que desempeñan los profesores en la adopción de los libros de texto está más limitado en general.

Según la legislación española, «los libros de texto y materiales curriculares adoptados no podrán ser sustituidos por otros durante un período mínimo de cuatro años, salvo en los casos en que estuviera, de acuerdo con el informe de la Inspección, plenamente justificada su sustitución antes del tiempo establecido».<sup>49</sup> Por eso, las editoriales realizan una revisión global del contenido de los manuales cada cuatro años, pero en caso de que se produzcan cambios en el plan editorial del ministerio también revisan el contenido.<sup>50</sup> Gimeno Sacristán (1995: 101) señala que este tiempo de permanencia mínima de 4 cursos hace que los productores de materiales puedan prever de esta forma mejor el mercado, pero advierte que incapacitará a los profesores para deshacerse de libros y aceptar otros hasta que no pase este período de tiempo.

En lo que respecta a la evaluación de los libros de texto por parte de los profesores, Mejía Botero (2007) indica tres fases: antes de utilizarlos, durante su uso y posteriormente al uso. Los profesores evalúan los manuales escolares basados en la experiencia de utilizar diversos textos en el pasado y de tener contactos con libros de diversa índole. En este sentido, podemos considerar que en el proceso de evaluación de los libros de texto y de la toma de decisiones sobre qué libros escoger subyace el conocimiento intertextual que los profesores poseen a través del contacto con otros libros de texto u otros materiales relativos.

---

<sup>47</sup> Hay una gran diferencia de precio entre los libros de texto de España y los de Japón. Los libros de texto de CC.SS. de España que analizamos en este trabajo cuestan unos 35 euros por ejemplar, mientras que el precio oficial que aprobó en 2009 el gobierno japonés por cada libro de texto de CC.SS. es de 694 yenes (unos 6,7 euros, según el tipo de cambio del 31 de octubre de 2012: un euro = 103,719 yenes). En Japón, además, los hogares no tienen que hacerse cargo de este gasto, ya que los libros de texto son gratuitos durante la etapa de enseñanzas obligatorias.

<sup>48</sup> El apartado 1 del artículo 6 del Real Decreto 1744/1998 (Órganos responsables de la elección de los libros de texto y demás materiales curriculares)

<sup>49</sup> El apartado 5 del artículo 6 del Real Decreto 1744/1998 (Órganos responsables de la elección de los libros de texto y demás materiales curriculares)

<sup>50</sup> Según nuestra consulta telefónica al departamento de edición de la editorial Santillana el 7 de noviembre de 2008.

El mismo autor precisa que la evaluación de los libros de texto que se lleva a cabo antes del uso presenta un panorama muy heterogéneo. Por ejemplo, en las evaluaciones exhaustivas, no sólo se lee el libro de texto completo, sino que hay relecturas enfocadas a distintas dimensiones de cada obra educativa y se emplean diversos instrumentos y formatos evaluativos. No obstante, también es posible que los promotores de las editoriales puedan entregar sólo parte de los textos para evaluaciones parciales sobre los elementos más novedosos o aquellos contenidos que suelen ser más difíciles de enseñar. Asimismo, hay evaluaciones impresionistas, en las cuales los libros se hojean para ver qué tantas ilustraciones hay, cuántas fotografías y de qué tamaño, quiénes son los autores, cómo es el colorido, cómo de abigarradas o aireadas se perciben las páginas, etc. De esta manera, existen diferentes grados de profundidad en la evaluación de los libros de texto.

La forma por la que se evalúan los libros de texto para decidir qué textos se adaptan varía según cada centro educativo. A modo de ejemplo, en la entrevista realizada por el equipo de 2º ciclo de Ed. Primaria CEIP Humanos Tora (Humanes de Madrid) (2007) a un equipo de cinco profesores de educación primaria, los profesores comentan respondiendo a la pregunta sobre cómo se produce la conexión, la relación, entre las editoriales y dichos equipos docentes diciendo:

Habitualmente hay en primer lugar una evaluación sobre el texto que se utiliza. Esta evaluación puede ser más o menos profunda o más o menos formal pero en general se hace a menudo durante el curso y se va comentando en los diferentes equipos de trabajo las dificultades o los aciertos del texto que se utiliza y de los materiales que lo acompañan tanto para el profesor como para el alumno. Si hay insatisfacción respecto al texto y se cumplen las condiciones que indica la norma, se procede a analizar otras propuestas editoriales, contactando con los representantes de varias de ellas, organizando reuniones en las que representan los materiales y se discute sobre ellos. En estas reuniones se procura que estén presentes los tutores del ciclo cuyos textos se analizan. Además se hace acopio de una muestra de distintos textos y material complementario para poder verlo e incluso experimentar en el aula. (El equipo de 2º ciclo de Ed. Primaria CEIP Humanos Tora (Humanes de Madrid), 2007)<sup>51</sup>

En este comentario, podemos ver que los mismos profesores que son usuarios del libro de texto evalúan de manera continua a lo largo del curso aspectos negativos y positivos del texto y también intentan tomar decisiones en intercambio de opiniones con otros profesores. Al mismo tiempo, las editoriales presentan sus libros de texto directamente a los profesores. En la entrevista, un profesor también afirma que, en ocasiones, el comercial de la editorial presenta los libros de texto en una reunión con todos los miembros del Departamento (Granados, 2007).

### **3.6.3.2 Situación en Japón**

En lo relacionado con el control político sobre los libros de texto de las enseñanzas primarias y secundarias en Japón, el tema con el que más frecuencia se polemiza es, sin

---

<sup>51</sup> No podemos precisar la página en la que aparece esta cita porque forma parte de una publicación en formato electrónico, que no tiene las páginas numeradas.

duda, la homologación de los libros de texto por parte del Ministerio de Educación. A diferencia del sistema español, que permite a las editoriales publicar sus libros de texto sin previa autorización ministerial, en Japón los libros de texto tienen que examinarse y conseguir la homologación para poder ser utilizados en el aula. Este hecho implica que hay un control político bastante fuerte sobre los libros de texto, pero el sistema de autorización previa no constituye el único control gubernamental relativo a los libros de texto, ya que su posterior proceso de adopción y de utilización tampoco está exento de las influencias que ejercen las autoridades políticas y educativas de nivel superior a las escuelas y a los profesores que llevan a cabo sus actividades docentes diariamente.

En el contexto educativo de Japón, se da mucha importancia a los libros de texto. La ley de la educación escolar (*Gakkoo kyooiku hoo*) estipula que es obligatorio utilizar los libros de texto y éstos deben ser las versiones autorizadas por el Ministerio de Educación o los manuales elaborados por el propio ministerio. Esta norma se aplica en las escuelas primarias, en las secundarias, en los bachilleratos, en las escuelas secundarias de seis años y en las escuelas para ciegos, sordomudos y niños con necesidades especiales, aunque se pueden utilizar otros libros de texto, en caso de la carencia de los manuales autorizados, en los bachilleratos, en el segundo ciclo de las escuelas secundarias de 6 años y en las escuelas, para ciegos, sordomudos y niños con necesidades especiales y clases especiales (Takahashi, 2004: 140).

Coincidiendo con el caso de España, los libros de texto, una vez seleccionados para su uso escolar deben seguir utilizándose durante cuatro años.<sup>52</sup> Esto implica que determinados libros de texto pueden ejercer una gran influencia social durante este intervalo de tiempo y también que para las editoriales conseguir que sus libros de texto sean adoptados en muchas escuelas es sumamente importante desde el punto de vista comercial.

***Proceso de publicación de los libros de texto: edición, autorización y adopción***

El proceso de edición, autorización y adopción de los libros de texto requiere de unos cuatro años, y su proceso se desarrolla según el orden mostrado en la siguiente tabla:

**Tabla 4: proceso de edición, autorización y adopción de los libros de texto**

1º año <sup>53</sup>	<b>Edición:</b> las editoriales elaboran los libros de texto.
2º año	<b>Edición:</b> las editoriales elaboran los libros de texto.
3º año	<b>Autorización:</b> se examinan los libros de texto para obtener la autorización del ministro de Educación.
4º año	<b>Adopción:</b> se seleccionan los libros de texto para el uso de cada centro educativo. <b>Impresión y suministro:</b> se fabrican y se suministran los manuales a cada escuela.
5º año	<b>Utilización:</b> los alumnos estudian con sus libros de texto.

(Esta tabla fue elaborada tomando como referencia el esquema presentado en Kyookasho kenkyuu sentaa, 2004: 13)

<sup>52</sup> Según el artículo 14 de la Ley del procedimiento para la gratuidad de los libros de texto (*kyookasho mushoo sochi hoo*).

<sup>53</sup> Cada año corresponde al curso académico japonés, que comienza en abril y termina en marzo.

**Edición:** Las editoriales, por lo general privadas, elaboran libros de texto de acuerdo con el currículo y el criterio para la autorización de los manuales escolares, y solicitan al ministro de Educación la autorización de los mismos.

**Autorización:** El ministro de Educación evalúa los libros de texto y decide si son aptos o no para el uso escolar. En primer lugar, el ministro ordena examinar los libros de texto a los oficiales encargados (*kyookasho choosa kan*), que son funcionarios titulares del ministerio y que son ex-profesores de centros educativos como universidades y colegios de tecnología. Estos oficiales piden también consejos a la comisión de investigación sobre la autorización de los libros de texto (*kyookasho kentei choosa shingi kai*), compuesta de profesores de diferentes niveles educativos y de académicos. La valoración de esta comisión se transmite al ministro y éste determina si aprueba el libro de texto en cuestión y comunica el resultado de la autorización al solicitante.

En caso de que el libro de texto no haya sido aprobado en la primera valoración y la comisión considere oportuno examinarlo de nuevo después de las correcciones necesarias, el resultado de la homologación queda pendiente. El solicitante presenta correcciones del contenido de acuerdo con las opiniones ministeriales. La comisión examina de nuevo el libro de texto y se comunica el resultado final de la concesión de la autorización. Cuando el ministro decide no aprobar un libro de texto, previamente comunica sus motivos al solicitante y le concede oportunidades para refutar la decisión.

**Adopción:** Hay dos sistemas diferentes que se aplican para la adopción de los libros de texto. Por un lado, en las escuelas primarias y secundarias nacionales, privadas y los bachilleratos, cada centro educativo se responsabiliza de escoger los libros de texto, mientras que en las escuelas primarias y secundarias municipales, los comités ejecutivos de la educación correspondientes se encargan de la selección de los libros de texto. Es decir, en estas escuelas públicas, la adopción de los libros de texto se lleva a cabo no en cada escuela, sino que las escuelas que se encuentran en determinados municipios se agrupan en una área de adopción de libros de texto, llamada «*saitaku chiku*», en la que el comité educativo correspondiente lleva a cabo el proceso de adopción de los manuales escolares. Esta manera de elegir los libros de texto por áreas es la práctica más habitual en el contexto educativo japonés, ya que la mayoría de las escuelas de las enseñanzas obligatorias en Japón son centros municipales.

En este proceso de adopción de los manuales por área, por una parte, los comités ejecutivos de la educación de las prefecturas organizan una comisión de adopción de los libros de texto (*kyookayoo tosho sentei shingikai*) formada por directores de escuelas, profesores, personas relacionadas con el comité ejecutivo de la educación y académicos, etc. Estas comisiones se encargan de investigar y valorar los libros de texto homologados y de dar instrucciones, consejos y opiniones a los que tienen potestad en la selección de los manuales. Por otra parte, los comités ejecutivos de educación de nivel municipal eligen un libro de texto por cada asignatura, teniendo en cuenta los informes elaborados por el

comité ejecutivo de educación de la prefectura y las opiniones de la comisión de su propia área para la adopción de los libros de texto.

### ***Polémicas en relación con la homologación de los libros de texto***

Como un ejemplo ilustrativo en el que el libro de texto se sitúa en el centro del conflicto ideológico y educativo, Apple (1993: 115) y Apple y Christian-Smith (1991: 6) hacen alusión a la homologación ministerial de los libros de texto en Japón, puesto que la aprobación oficial concedida a un libro de texto de historia “derechista”, que reinterpreta la historia de la brutal invasión y la ocupación japonesa de China y Corea en un registro mucho más positivo, ha alentado un cierto antagonismo internacional y ha dado lugar a una dura controversia dentro del propio país.

La «*Kyookasho kentei*» (autorización de los libros de texto), que ha suscitado muchas polémicas dentro y fuera de Japón, se convirtió, incluso, en el motivo de una disputa legal, cuyo ejemplo más conocido es una serie de juicios planteados por un historiador y autor de libros de texto, Ienaga. Según Mitani (2007b), el primer juicio de Ienaga comenzó cuando el ministerio le negó la autorización de su libro de texto y el autor planteó un pleito contra el Ministerio de Educación cuestionando la legalidad del examen de homologación ejercido por esta institución. Ienaga argumentó que las decisiones del ministerio eran ilegales porque se podían considerar como un abuso de poder y que el sistema de autorización mismo consistía en una intervención inapropiada en la educación por parte del poder administrativo. Su tesis consiste en que, como el derecho a la educación pública reside en el pueblo, no en el gobierno, la intervención gubernamental en la educación tiene que ser mínima, y que el sistema de la autorización de los libros de texto es equivalente a la censura, cuya práctica está prohibida por la Constitución, y perjudica también la libertad de las actividades académicas. Por estas razones, este autor insistió que el contenido de la educación debe estar en manos de los profesores, los autores de los libros de texto y las editoriales.

Contra estos argumentos, el ministerio alegó que la política educativa se llevaba a cabo con el fin de lograr los objetivos de la enseñanza fijados por las leyes establecidas por el parlamento y que las instrucciones del ministerio alcanzaban también el contenido de la educación, hecho que otorgaría legitimidad constitucional al sistema de autorización de los libros de texto. Son en total tres los juicios que se celebraron y, finalmente, la cuestión se zanjó con la sentencia del Tribunal Supremo que consideró constitucional el sistema de autorización, pero que reconoció parcialmente la existencia de un abuso de poder por parte del ministerio en lo que se refiere a las decisiones tomadas al valorar los libros de texto de Ienaga.

Los 32 largos años que duraron estos juicios (desde 1965 hasta 1997) tienen un significado importante en el contexto educativo y social, ya que estos juicios generaron un gran interés social sobre el tema entre los ciudadanos a nivel nacional y también proporcionaron oportunidades de reflexión, no sólo sobre el control ministerial en los libros de texto sino también sobre otras cuestiones relativas a la política educativa (Kondo, 2001: 45; Ishiwata y Koshida, 2002: 266; Takahashi, 2004: 141; Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai, 2002: 55)

Como el propio historiador Ienaga (2007a: 198, 2007b: 203) afirma, en el proceso de la



valoración de los libros de texto para su autorización, la asignatura que representa con más claridad el carácter ideológico son las Ciencias Sociales, especialmente Historia. De hecho, las actuales discusiones relativas a los libros de texto se desarrollan más como problemas internacionales entre Japón y otros países vecinos (Mitani, 2007b: 171). De acuerdo con Takahashi (2007: 58), existía ya desde los años 80 un movimiento llamado «*rekishi syuusei syugi*», que intenta negar la responsabilidad japonesa de la política de invasión y colonización en las guerras pasadas. En 1982, a raíz de la transmisión de la noticia de que el Ministerio de Educación exigió a las editoriales corregir la expresión utilizada «*shinyaku*» (invasión) por «*shinshutsu*» (expansión) en el proceso de la autorización de los libros de texto, surgió el «*kyookasho mondai*» (problema de los libros de texto). Esto provocó fuertes oposiciones por parte de países vecinos como China y Corea del Sur. El Primer Ministro de entonces, Zenkou Suzuki, pidió disculpas como reacción a las críticas recibidas y como parte del criterio de evaluación para la autorización de los libros de texto se introdujo una normativa que exige tomar en especial consideración las relaciones con países vecinos. Este artículo llamado «*kinrin shokoku jookoo*» pide respeto a la hora de tratar temas relacionados con acontecimientos históricos que tuvieron lugar entre Japón y los países vecinos asiáticos en las épocas recientes. De esta manera, los libros de texto japoneses, sobre todo de CC.SS. han sido siempre un foco de atención internacional, y de hecho, fuera del ámbito político, muchos historiadores a título personal hacen investigaciones conjuntas con sus homólogos de países vecinos, especialmente de Corea del Sur y los frutos de la investigación se incorporan a la redacción de los libros de texto (Kondo, 2001: 45).<sup>54</sup>

Kondo (2001: 48) señala que el hecho mismo de tener un sistema de control en el contenido de los libros de texto mediante la autorización ministerial no consiste necesariamente un problema, si tenemos en cuenta que los libros de texto de otros países como Alemania y Austria, que requieren también una autorización por sus manuales escolares pueden mantener una postura crítica en cuanto a la descripción de su Historia. Si es así, más allá de la existencia misma del sistema de autorización, sobre lo que debemos reflexionar es, quizá, la manera en la que se lleve concretamente esta política en el contexto educativo y sobre sus posibles consecuencias.

El Ministerio de Educación tiene establecido un criterio de evaluación de los libros de texto. Por ejemplo, las condiciones principales que requiere este criterio para los manuales de todas las asignaturas en general son:

- Extensión y grado: (1) los libros de texto deben tratar de todos los temas indicados en la directriz del currículo, pero sin exceso de información y (2) el contenido tratado tiene que ser adecuado desde el punto de vista del desarrollo físico y mental de los alumnos de cada edad correspondiente.
- Selección, trato, organización y cantidad de información: (1) se requiere de imparcialidad cuando se trata de política y de religión. No se deben apoyar ni criticar determinados partidos o grupos religiosos. Y (2) se debe reflexionar meticulosamente antes de incluir cualquier punto de vista.

---

<sup>54</sup> Por ejemplo, los estudios de Suwa *et al.* (1995) también son uno de los ejemplos de las investigaciones realizadas en colaboración internacional de investigadores.

- Exactitud, ortografía y expresiones: (1) No deben haber errores, inexactitudes o contradicciones, y (2) se deben evitar expresiones que resulten difíciles de comprender a los estudiantes o que provoquen malas interpretaciones. (Kyookasho kenkyuu sentaa, 2004: 14)

Según estos criterios de evaluación de los libros de texto, algunas de las correcciones parecen resultar menos problemáticas, como las de los errores ortográficos, mientras que otras permiten que la valoración ministerial entre también en un terreno más subjetivo, que puede generar disputas. Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai (2002: 44-46) advierte que el proceso de autorización que lleva a cabo actualmente el ministerio tiene varios problemas y uno de ellos es la opacidad en el criterio de evaluación del contenido de los libros de texto. Por ejemplo, a la hora de evaluar un libro de texto, un contenido similar puede ser rechazado o aprobado según el oficial del ministerio que lo examine. Además, después de que el ministerio señale algunos puntos que considera inapropiados en su informe de evaluación, las editoriales sólo disponen de dos semanas para la corrección de dichos puntos, hecho que ejerce una fuerte presión sobre las editoriales y los autores, porque no les concede un tiempo suficiente para la reflexión. La misma organización opina que, en realidad, el sistema de autorización impone a las editoriales la adaptación del contenido de los libros de texto de acuerdo con el criterio poco transparente del ministerio.<sup>55</sup>

### ***Gratuidad de los libros de texto***

Actualmente en Japón los libros de texto se proporcionan a los estudiantes de enseñanzas obligatorias de forma gratuita.<sup>56</sup> En los libros homologados por el ministerio, aparece un mensaje a sus usuarios: «este libro de texto se os proporciona gratuitamente mediante los impuestos del pueblo a todos vosotros, que cargáis sobre las espaldas el futuro de Japón. Haced un uso responsable de él». La gratuidad de los libros de texto está asegurada, incluso para los estudiantes que viven en el extranjero, por lo que libros se reparten a través de las embajadas y consulados japoneses en otros países de forma gratuita para que los estudiantes no tengan problemas con sus estudios (Kyookasho kenkyuu sentaa, 2004: 22).

Hay autores que advierten, sin embargo, que el suministro gratuito de los libros de texto refuerza el control político sobre la educación y sobre los manuales escolares. Por ejemplo, por ser un producto comprado por el gobierno, las editoriales no pueden poner el precio en sus libros de texto, sino que es el Ministro de Educación el que aprueba cuánto se paga por un libro. El problema es que su cálculo en general se realiza de manera que los precios se mantengan bajos, a pesar de que la edición de los libros de texto es muy costosa, y que las editoriales tienen dificultades de supervivencia en términos económicos (Kyookasho kyookai seido, kyookyuu, kakaku senmon iinkai,

---

<sup>55</sup> Por ejemplo, el número promedio de contenidos señalados por el ministerio para la corrección es de 64 en libros de texto de Geografía, 40 en los de Historia y 38 en los de Educación Cívica por editorial (Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai, 2006: 106).

<sup>56</sup> La dotación gratuita de los libros de texto comenzó primeramente en 1963 a los alumnos del primer grado de las escuelas primarias y se extendió gradualmente a los alumnos de otros niveles hasta llegar a la gratuidad en el último grado de la enseñanza secundaria obligatoria (Kyookasho kenkyuu sentaa: 2004: 29).

2008: 8).<sup>57</sup> De hecho, algunas editoriales han cerrado sus negocios o han dejado de publicar libros de texto. Dadas estas circunstancias, según Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai (2002: 62), el sueldo de los empleados que trabajan para las editoriales de los libros de texto es uno de los más bajos en el mundo de la publicación. Esto provoca reducciones de plantilla que afectan a la calidad de los libros de texto editados, y un incremento de la presión a los editores a que elaboren manuales que atraigan a los miembros del comité ejecutivo de la educación, que son los responsables de la adopción de los libros de texto a pesar de que ellos no son necesariamente profesionales que están implicados en la enseñanza en centros educativos.

Durante los años en los que se ha llevado a cabo esta práctica de suministro gratuito de los libros de texto se ha reducido la variedad de los manuales autorizados en el mercado y se ha limitado el abanico de opciones ofrecidas a los profesores y los estudiantes (Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai, 2002: 51).<sup>58</sup> Si hay un exceso de monopolización en los libros de texto, el consumo cultural se homogeneiza cada vez más y el libro con más tirada se asemeja a un único libro nacional que proporcionaría un determinado punto de vista, impidiendo que haya diversificación de opiniones sobre los diferentes temas tratados.

#### ***Adopción de los libros de texto: monopolización del mercado***

Junto con el sistema de gratuidad de los libros de texto, el proceso que se lleva a cabo actualmente en la adopción de los manuales también tiende a acelerar la monopolización del mercado.

Como acabamos de explicar, la adopción de los libros de texto se realiza a nivel de las autoridades locales y es importante, sobre todo, el papel que desempeña el comité ejecutivo de la educación de cada municipio. Este comité llamado «*kyooiku iinkai*» está compuesto, por lo general, de cinco miembros y se encarga de tareas administrativas relacionadas principalmente con la educación, la cultura y el deporte. Es un órgano que tiene un peso importante en el mundo de la educación de cada municipio, ya que tiene potestades que influyen en las prácticas escolares del día a día, tales como crear o controlar centros educativos, nombrar o destituir a los profesores y gestionar asuntos relativos a la escolarización de los alumnos.

El comité ejecutivo de la educación de cada una de las 47 prefecturas existentes en Japón establece áreas para la adopción de los libros de texto (*saitaku chiku*). En 2004 el

---

<sup>57</sup> Por ejemplo, el coste total de los libros de texto que utiliza cada estudiante de la educación secundaria obligatoria fue 4.595 yenes (unos 45 euros) y el precio promedio por libro fue 484 yenes (unos 4,8 euros) en 2004 (Kyookasho kenkyuu sentaa, 2004: 20). (El cálculo de los precios está basado en el tipo de cambio del 10 de octubre de 2012: 1euro = 100,759 yenes.)

<sup>58</sup> Existen dos leyes que regulan la política de la gratuidad de los libros de texto. La primera es *Gimukyooiku shogakko no kyooka yoo tosho no mushoo ni tsuite no hooritsu* (Ley de la gratuidad de los libros de texto para escuelas de la educación obligatoria) establecida en 1962. Esta ley estipuló la gratuidad de los libros de texto como la materialización de lo que establece la Constitución sobre la gratuidad de la educación obligatoria. La segunda ley llamada *Gimukyooiku shogakko no kyooka yoo tosho no mushoo sochi ni kansuru hooritsu* (Ley del procedimiento para la gratuidad de los libros de texto para escuelas de la educación obligatoria) fue establecida en 1963 y determina el procedimiento requerido para la realización del suministro gratuito de los libros de texto. Esta ley es la que genera más polémicas porque tiene que ver con algunas prácticas concretas que pueden reforzar la potestad de autoridades gubernamentales en la selección y el reparto de los libros de texto.

número total de dichas áreas era de 561. Cada prefectura tenía 12 áreas y un área estaba compuesta de 3 municipios en promedio (Kyookasho kenkyuu sentaa, 2004: 17). De acuerdo con Takahashi (2004: 142-144), este sistema de escoger los libros de texto según áreas de adopción que agrupan a varias escuelas, se creó con la introducción del reparto gratuito de los manuales escolares. En este sistema tienden a abrirse brechas entre las editoriales que venden más libros y las que venden menos, fenómeno que fuerza a las editoriales poco exitosas a dejar la publicación de los libros de texto y también dificulta que otras editoriales nuevas entren en el mercado. En consecuencia, avanza, con el paso del tiempo, la monopolización por parte de determinadas editoriales en el mercado de los libros de texto.

Además, hay otro fenómeno curioso en relación con la selección de los libros de texto por áreas: en muchas prefecturas compuestas de varias áreas para la adopción de libros de texto tiende a salir elegido el libro de texto de la misma editorial para cada asignatura como si la prefectura determinara qué libro hay que escoger (Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai, 2002: 64). Por ejemplo, en la prefectura de Ehime, situada en el suroeste del país, existen 11 áreas para la adopción de libros de texto y en todas ellas se utilizan los libros de texto de las mismas editoriales para CC.SS. en la enseñanza secundaria obligatoria: los libros de Tokyoshoseki en las asignaturas de Historia y de Geografía, el libro de Osakashoseki en Educación Cívica y el atlas de Teikokushoin, excepto en una localidad, que eligió el libro de Tokyo shoseki para Educación Cívica.<sup>59</sup> Si recordamos que los comités ejecutivos de la educación de nivel de prefectura organizan una comisión que valora los libros de texto autorizados y que ofrece instrucciones, consejos y opiniones a los comités de la educación de nivel municipal, no sería demasiado forzado suponer que la prefectura ejerce una gran influencia por ser una autoridad administrativamente superior en las decisiones que se toman en los comités de nivel municipal.

Esta coincidencia en la selección de libros de texto en muchas prefecturas es un fenómeno que intensifica aún más la tendencia de monopolización del mercado por determinadas editoriales. En el mercado de los libros de texto de CC.SS. en la enseñanza secundaria obligatoria también sucede lo mismo, como demuestran los datos a escala nacional: los libros de texto de las tres primeras editoriales más utilizadas representan el 87,3% en Geografía, el 80,8% en Historia y el 86,6% en Educación Cívica (Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai, 2006: 68).

### ***Adopción de los libros de texto como un proceso político***

Para los profesores, los libros de texto constituyen herramientas de trabajo que utilizan en sus prácticas docentes diarias y por tanto ellos son uno de los profesionales que mejor saben valorar la calidad de los libros, pero el actual sistema japonés de adopción de manuales escolares no parece reflejar mucho sus opiniones a la hora de tomar decisiones sobre qué libros de texto se utilizarán en las clases.

Antes de la introducción de la adopción de los libros de texto por áreas, en cada escuela los docentes mismos analizaban y escogían los libros de texto (Takahashi, 2004: 142-144). Actualmente, también las escuelas nacionales y privadas pueden seleccionar directamente libros de texto, pero en las escuelas municipales, que constituyen la

---

<sup>59</sup> *Nihon kyooiku shinbun* N° 5576, edición del 17 de octubre de 2005, p.16.

mayoría de las escuelas japonesas, la participación del profesorado en el proceso de elección de los libros de texto es indirecto, si es que les dejan expresar sus preferencias.

De acuerdo con Nakajima (2003), legalmente no queda claro quién tiene la última palabra en cuanto a la adopción de los libros de texto utilizados en las escuelas. Hay división de opiniones sobre este asunto: unos sostienen que los maestros y profesores son los que eligen los manuales escolares que mejor les parezcan desde el punto de vista pedagógico, mientras que otros opinan que es el comité ejecutivo de la educación quien tiene la potestad en esta decisión. En realidad, por lo general los libros de texto de las escuelas municipales se escogen en las reuniones del comité ejecutivo de educación de cada área de adopción. Sin embargo, el proceso de la adopción de los libros de texto difiere ligeramente de un municipio a otro, ya que algunas áreas para la adopción de libros de texto tienen un sistema complementario por el que intentan reflejar las opiniones de los docentes, por ejemplo, mediante una votación que realizan los profesores del orden de preferencia de los libros de texto tras el análisis y la valoración de los mismos (Nakajima, 2003; Takahashi, 2004: 142-144).

La selección de los libros de texto que realiza el comité ejecutivo de la educación en algunas circunstancias puede tener un carácter marcadamente político. Disponemos de un buen ejemplo en la adopción del año 2001. En este año, el proceso de adopción de los libros de texto despertó mucho interés político, mediático y social porque una editorial conservadora entró por primera vez en este proceso con sus libros de texto de corte nacionalista. Esta editorial, *Fusosha*, publicó libros de texto de CC.SS. redactados por «atarashii rekishi kyookasho o tsukuru kai» (grupo para elaborar nuevos libros de texto), que pretendía mostrar una visión crítica a los otros libros de texto que circulaban hasta entonces en el mercado y elaborar un libro de texto basado en sus interpretaciones nacionalistas sobre la sociedad y especialmente sobre la historia de Japón. Este grupo criticó que los otros libros de texto presentaran una visión masoquista que enfatiza aspectos negativos de Japón en las guerras pasadas e intentó hacer libros de texto que representaran interpretaciones alternativas de la historia japonesa. La polémica incluso traspasó la frontera japonesa: después de que se hiciera público que los manuales escolares de esta editorial habían pasado el examen de autorización ministerial en 2001, el gobierno coreano y el chino exigieron a Japón correcciones sobre algunos contenidos de los libros de texto autorizados (Namimoto, 2007: 101) <sup>60</sup>.

Los libros de texto de *Fusosha* consiguieron la autorización del ministerio para su publicación y el grupo de autores pretendía que sus manuales se escogieran en el mayor número de escuelas posibles. Para lograr este objetivo, según Mitani (2007a: 98), este grupo envió a personas que compartían la misma ideología al comité de educación de cada provincia con el fin de ejercer influencia en el proceso de selección de los libros de texto. Así, en 2001 el proceso de adopción de los manuales se desarrolló en medio de fuertes disputas entre dicho grupo nacionalista y sus opositores, y los medios de comunicación también siguieron con más interés de lo habitual el proceso de aprobación de libros de texto. El resultado fue insatisfactorio para el grupo de autores de los libros de texto de *Fusosha*, ya que sus libros fueron adoptados apenas en un 0,039% de todos

---

<sup>60</sup> Entre los 35 aspectos señalados por el gobierno coreano, 25 eran del libro de *Fusosha*, y todas las correcciones que pidió el gobierno chino, ocho en total, eran también relativas al manual de la misma editorial (Namimoto 2007: 101-102).

los centros públicos de Japón.

En relación con el proceso de adopción de estos libros de texto, tenemos un ejemplo que demuestra cómo se toman decisiones con motivaciones más bien políticas en una reunión del comité ejecutivo de la educación sobre un asunto primordialmente pedagógico. De acuerdo con el informe de Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai (2002: 67-68), la cadena de televisión pública NHK consiguió una grabación realizada en una reunión para la selección de libros de texto utilizados en escuelas de un municipio de Tokio. En esta reunión quedaron como candidatos finales dos libros de texto: el manual de Fusosha y el de Nihonshoseki que había sido muy utilizado en los últimos años y que se situaba ideológicamente en una posición opuesta al libro de Fusosha. La reunión organizada por los cinco miembros del comité de la educación se dividió en dos opiniones opuestas entre el manual de Fusosha y el de Nihonshoseki. Durante la reunión, a medida que avanzaban las conversaciones, los miembros del comité poco a poco iban buscando posibilidades de acuerdo, pero no se concedía la razón a un lado o a otro, sino que el consenso se logró mediante el descarte de ambos manuales por ser dos opciones extremas. De esta manera, finalmente salió elegida una tercera opción, el manual de Teikokushoin, sobre el que ninguno de los miembros tenía una opinión especialmente en contra.

El proceso de la toma de decisión en este comité es interesante porque en vez de buscar un libro de texto que mejor convenga a las necesidades pedagógicas de los alumnos, al final sale elegido un libro que no fue apoyado ni tampoco criticado por ninguno de los miembros. Es decir, se tomó la decisión como resultado de un consenso político entre los miembros del comité y en todo caso, parece ser que las consideraciones pedagógicas no tuvieron la máxima preeminencia en la adopción de libros de texto. De acuerdo con el mismo informe, se supone que una escena similar se pudo haber repetido en muchos otros municipios. Por ejemplo, en Tokio el libro de Nihonshoseki, que había sido seleccionado en 43 municipios en el anterior período de adopción, en 2001 se escogió nada más que en 15 municipios, mientras que los libros de Teikokushoin y de Tokyoshoseki, ideológicamente menos marcados, consiguieron ser adoptados en más municipios: el número de municipios que eligieron el libro de Teikokushoin y el de Tokyoshoseki ha aumentado de 0 a 6 y de 6 a 24, respectivamente.

En definitiva, podemos considerar que en el circuito que comprende desde la edición hasta la adopción de los libros de texto en Japón, intervienen cierto poder y control de carácter político que seguramente también influye en el contenido de los libros de texto, ya que las editoriales no sólo deben tener en cuenta el currículum ministerial al redactar sus libros de texto, sino también el posterior proceso de homologación y de adopción para que sus libros de texto finalmente sean escogidos en el mayor número de aulas posible y para que sean rentables como productos comerciales que aseguren la supervivencia de la empresa. En este sentido, aunque los libros de texto se editen de mano de diferentes editoriales privadas, que en principio parecen asegurar la presencia de diferentes opiniones y de puntos de vista en la elaboración de los manuales escolares, el sistema de autorización ministerial y el proceso de elección de los libros de texto utilizados en las aulas restringen, en realidad, el abanico de opciones disponibles para los docentes y los alumnos.

***Una consideración final: ¿quiénes son los clientes de los libros de texto?***

Los libros de texto, vistos como productos comerciales, tienen características particulares que se diferencian de otros muchos productos. Es decir, normalmente, cuando un consumidor compra algún producto, ella o él es el cliente que toma la decisión sobre qué comprar, pero en caso de los libros de texto, los compradores que pagan el coste, los clientes desde el punto de vista de editoriales y los usuarios del producto o los lectores no necesariamente coinciden.

- ***Los compradores que asumen el coste de los libros de texto:*** en España son básicamente los progenitores de los alumnos, mientras que en Japón es el gobierno, por el sistema de gratuidad. Pero, por lo general, estos compradores no suelen ser usuarios directos del libro ni clientes que escogen el producto.

- ***Los clientes que deciden qué libros comprar:*** desde el punto de vista de las editoriales con principalmente los profesores porque son los que toman la decisión sobre qué libro escoger. Apple (1991: 30) afirma que, a diferencia de muchos otros tipos de publicaciones, las editoriales de texto definen sus mercados no solamente en términos de los lectores reales del libro, sino en términos del maestro o del profesor. Los alumnos, como compradores, tienen escaso poder en esta ecuación, a no ser que sus puntos de vista influyan en la decisión del profesor. No obstante, en las escuelas municipales de Japón esta potestad de los profesores para elegir un libro de texto que más les convenga está bastante limitada, y el mercado y las vicisitudes de las editoriales están en mano de autoridades superiores que tienen una conexión directa con el uso de los libros de texto ni con las enseñanzas de día a día.

- ***Los lectores o usuarios de los libros de texto:*** son principalmente alumnos y profesores, pero tampoco se descarta la posibilidad de que otras personas lo lean. Según señala Fujimura (2008: 3), por ejemplo en Japón, los progenitores de los alumnos están interesados en los libros de texto, especialmente en los libros de nivel de la educación primaria. De acuerdo con una encuesta, más de la mitad de los padres que tienen hijos de este nivel educativo dicen que habían leído bien los manuales de sus hijos o los habían visto un poco a la hora de ayudar a sus hijos. Al mismo tiempo, hay padres que utilizan los libros de texto de sus hijos para satisfacer sus propias curiosidades personales y para el aprendizaje. El 27,4% de progenitores cuyos hijos son alumnos de escuelas secundarias utilizan los libros de texto de Historia y el 27,0%, los atlas.

En cualquier caso, podemos decir que, en lo que se refiere a los libros de texto, estamos ante un mercado con ciertas particularidades en el sentido de que las relaciones entre los que asumen el coste de la compra, los que utilizan el producto y los que eligen el producto son más complejas, en comparación con otros tipos de publicaciones o productos comerciales, sobre los que el mercado está más estrechamente definido en la relación con las necesidades y los deseos que tienen los clientes.

### 3.6.4 Currículo

#### *Intertextualidad entorno a los libros de texto*

La presencia del libro de texto en el aula es uno de los dispositivos potentes del discurso educativo. El libro de texto es entonces un texto discursivo y, en ese sentido, un modo de proyectar prácticas equipadas con significados que ponen en relación formas de poder y de saber (Martínez Bonafé, 2002: 20). El libro de texto como un discurso que refleja las relaciones de poder y de saber no se genera de manera aislada, sino que se genera en una red compleja entre diversos discursos producidos en diferentes ámbitos sociales. En términos de van Dijk (2000c: 94), los discursos típicamente no vienen solos, sino que probablemente constituyen parte de debates sociales y políticos complejos, en los que varias fuentes, discursos alternativos y otras formas de texto o habla están referidos explícitamente.

Diversas fuentes discursivas, como por ejemplo discusiones políticas sobre algún tema histórico, disputas internacionales sobre un territorio, normas legislativas de educación, noticias de medios de comunicación, etc., tendrían alguna influencia en el contenido de los manuales escolares. Pero de los diferentes textos discursivos, el currículo ministerial es, sin duda, uno de los textos discursivos que más directamente condiciona el discurso recogido en los libros de texto, puesto que, por imperativo legal, las editoriales tienen que seguir lo que dicta el currículo al elaborar sus libros de texto. El currículo en sí, que es un producto político y administrativo, también estaría integrado en relaciones intertextuales con otros discursos de diversos ámbitos sociales.

Las editoriales desempeñan el papel de materializar el currículo en la forma más extensa y concreta de libros de texto. Como afirma Grupo Eleuterio Quintanilla (1997: 2), existe una arraigada tendencia a que el libro de texto sea el organizador del currículo. Los docentes suelen acomodar sus programaciones, objetivos, contenidos, metodología e incluso evaluación a partir del manual elegido. De ahí que se sostenga que el currículo no esté definido por las directrices ministeriales ni por la programación docente, aunque ambas tengan su importancia. Son las editoriales las que, interpretando las recomendaciones ministeriales, fijan los currículos por niveles, disciplinas y/o áreas de conocimiento, estableciendo lo que el estudiante debe aprender y el profesorado debe enseñar. En este sentido, las editoriales trabajan como mediadoras entre dos tipos de discurso como son el currículo y el libro de texto.

No obstante, el grado de importancia que pueden tener las editoriales en la interpretación y materialización del currículo a la hora de definir el contenido y el discurso de los libros de texto puede variar según cada circunstancia. Como ya hemos comentado en relación con el sistema de homologación en Japón, el proceso de evaluación para la autorización de los libros de texto permite la intervención más directa del ministerio, lo que limitaría más el papel de las editoriales como mediadoras entre el libro de texto y el currículo.

#### *La definición del currículo*

Takahashi (2004: 127) define el currículo como el plan general de la educación escolar que estructura y ordena el contenido educativo que se debe enseñar a los niños de acuerdo con su nivel de desarrollo. Por una parte, en España la LOE estipula que «se



entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley». <sup>61</sup> Por otra parte, en Japón el currículo se publica en forma de pauta o directriz del Ministerio de Educación con el nombre de «*gakusyuu sido yooryoo*» (curriculum guideline). En cualquier caso, tanto en España como en Japón, el currículo constituye la base en la elaboración de los libros de texto, ya que es la pauta que las editoriales legalmente deben seguir. <sup>62</sup>

### ***Autonomía local en Educación***

Una de las diferencias que podemos señalar entre España y Japón en relación con el currículo residen en el hecho de que en España las Comunidades Autónomas puedan elaborar su propio currículo, mientras que en Japón la directriz ministerial constituye el único currículo para todo el Estado.

En España, si la comunidad autónoma elabora su propia versión de currículo, como el caso de la comunidad de Madrid, que tratamos en nuestro estudio, existen paralelamente dos versiones del currículo, una nacional y otra autonómica. Respecto al marco competencial del Estado y de las Comunidades Autónomas, en todo el territorio estatal se debe respetar «los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas» «con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes». Concretamente, «los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan». <sup>63</sup> Es decir, el 45 por ciento o el 35 por ciento según la existencia de la lengua cooficial es el margen que se deja en las comunidades autónomas para desarrollar su propio currículo.

No obstante, en realidad la diversidad autonómica en cuanto al contenido curricular puede no ser muy amplia. Por una parte, si comparamos el currículo ministerial y el currículo de la Comunidad de Madrid de Ciencias Sociales de ESO, se observan más similitudes que diferencias, ya que el currículo de la comunidad también está estructurado a partir del contenido básico representado en el currículo del Ministerio. Por otra parte, si, como ya hemos mencionado, los libros de texto tienen una gran importancia como el medio que organiza y materializa de forma concreta el currículo y si los profesores consultan y utilizan los libros de texto diariamente en sus actividades docentes, las posibles diferencias entre el currículo estatal y el autonómico se relativizarían. Es decir, aunque el currículo autonómico se diferenciara mucho del ministerial, al utilizar los libros de texto parecidos en las aulas de la mayoría de las comunidades autónomas, probablemente sería bastante homogéneo lo que se enseña y lo que se aprende en realidad. En este sentido, aunque en España el hecho de que las CC.AA. tengan potestad para elaborar sus propios currículos puede implicar más diversidad curricular dentro del territorio comparado con Japón, que cuenta con

---

<sup>61</sup> El artículo 6 del capítulo III de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

<sup>62</sup> La legislación de ambos países define los el libro de texto en términos de materiales escolares que se basan en el currículo. (El apartado 1 del artículo 2 del Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio; El artículo 2 de la ley «*kyookasho no hakkoo ni kansuru rinji sochi hoo*»).

<sup>63</sup> Artículo 6 del capítulo III de la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo.

solamente una versión de currículo para todo el país, debemos ser cautos a la hora de valorar cuánto grado de diversificación curricular hay en realidad en España. Esto es porque la existencia de dos versiones diferentes del currículo, uno estatal y otro autonómico no necesariamente implica que en cada comunidad autónoma se realice una enseñanza muy diferenciada en la práctica.<sup>64</sup>

### ***La coyuntura política y socioeconómica***

El currículo, por ser un producto legislativo, está a menudo condicionado por los cambios políticos del momento. En España, país en el que desde 1982 los dos partidos políticos que se han repartido el poder son el Partido Popular (PP) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), estando desde entonces siempre uno de ellos ocupando el gobierno y el otro como principal partido de la oposición, el cambio del gobierno solía motivar a los políticos a cambiar leyes relativas al sistema educativo, lo que conllevaría también la modificación del currículo y la revisión global de los libros de texto.

En cambio, en Japón, donde el Partido Liberal Democrático (PLD: *jiyuu minshutoo*) se ha mantenido un largo período en el poder desde su fundación en 1955 hasta 2009, con una interrupción de sólo 11 meses entre 1993 y 1994, el cambio curricular no fue motivado por las vicisitudes partidistas, aunque sí que cuestiones relativas al currículo han despertado mucho interés político, social y educativo en cada época, principalmente debido a las transformaciones socioeconómicas. De acuerdo con Shiomi (2006: 71-72), las polémicas sociales sobre la educación se han activado cuando la sociedad japonesa se ha enfrentado a cambios socio-económicos sustanciales. Concretamente, esto sucedió a principios de los 50, a los de los 60 y a finales de los 70.

La primera época coincide con la recuperación de las dificultades sociales provocadas por la guerra pasada. En la fase incipiente de una nueva sociedad, surgieron discusiones sobre qué tipo de habilidades y conocimientos debían adquirir las futuras generaciones. En la segunda etapa, a principios de los 60, Japón comenzó a transformarse de una sociedad agrícola a una sociedad industrial. Debido a este nuevo modelo social, se extendió la idea de que la educación necesitaba adaptarse a las nuevas demandas industriales. Posteriormente, a finales de los 70, llegó la época postindustrial, en la que se satisficieron más o menos las ansias por la riqueza material. Esta etapa también coincide con otros cambios sociales importantes que dirigían a Japón hacia una sociedad de informatización, de consumo y de internacionalización. Estas nuevas realidades y algunos problemas educativos que ellas generaban invitaban a diferentes ámbitos sociales a una discusión sobre cómo debían aprender los jóvenes y qué cambios necesitaban las enseñanzas en el país.

---

<sup>64</sup> Las editoriales publican libros de texto en idiomas diferentes al castellano para las CC.AA. que tienen sus propias lenguas cooficiales, como catalán, euskera, gallego y valenciano. También, con respecto a las otras variedades lingüísticas existentes en España, según Calvo Buezas (1989: 32-33), en los libros de texto se hace alusión a variedades dialectales como el extremeño, andaluz, aragonés y murciano. En este sentido, podemos considerar que las editoriales tienen sensibilidad a la diversidad lingüística existente en el Estado. Pero, sin embargo, como señala el mismo autor, los libros de texto hacen escasa mención a lenguas de los gitanos, como el romaní, hecho que implica que no todos los grupos sociales que comparten una lengua diferente al castellano estándar ganan atención por igual por parte de los editores de los libros de texto.

En esta época, de acuerdo con Takahashi (2004: 135), la tasa de escolarización en los bachilleratos superó el 90% de los egresados de las escuelas secundarias obligatorias en 1974 y se estandarizó pedir el nivel bachiller en las ofertas de empleo. Ya a partir de los 60, los bachilleratos comenzaban a jerarquizarse según los niveles académicos y sus prestigio, de manera que sirviera para la clasificación de los estudiantes de acuerdo con sus potenciales. Es decir, aunque los alumnos obtuvieran el mismo título de bachiller, estaban valorados según otra escala no escrita pero reconocida en la sociedad que dependía del prestigio del bachillerato y también de la universidad en la que ellos acababan sus estudios. Así, el sistema educativo respondía bien a las necesidades del mercado laboral y del sistema económico, que buscaba a futuros trabajadores con más nivel intelectual y profesional, para la valoración del cual el estatus social de cada bachillerato y de universidad servía como un criterio.

Estas circunstancias generaron un ambiente competitivo y rígido en el ámbito educativo. La enseñanza que daba un excesivo énfasis a la adquisición de conocimiento sirvió en la época de la posguerra para el rápido crecimiento económico del país, pero posteriormente empezó a ser señalada como la causa de otros problemas relacionados, tales como la dura competencia entre los exámenes de admisión de los centros educativos, especialmente en las universidades, fracaso escolar y violencia de los alumnos en las escuelas (Yamanouchi y Hara, 2006: 12-15). En estas circunstancias, algunos pedagogos comenzaron a hablar de la necesidad de convertir las escuelas y las clases en un lugar más «ameno» para los alumnos. Con la idea de «clases amenas», se aspiró a relacionar el conocimiento escolar con la realidad más concreta de la vida y la física de los estudiantes y a establecer conexiones entre lo aprendido y sus capacidades de «vivir» (Matsushita, 2006: 314). Así, surgió un nuevo modelo basado en este ideario. Este modelo se llama «*yutori kyooiku*» o la educación «*yutori*», que se puede traducir como «holgado», «menos estresante», «con margen» o «con flexibilidad».

Como la educación *yutori* nació a raíz de la preocupación sobre la situación en la que los estudiantes vivían estresados a causa de la educación que les forzaba a aprender muchos conocimientos, las medidas concretas tomadas con la introducción de la educación *yutori* son, entre otras, la reducción de horas de clases exigidas en la directriz del currículo ministerial y la introducción de dos días de descanso por semana (Yamanouchi y Hara, 2006: 12-15).<sup>65</sup> La reducción del contenido curricular comenzó a partir de 1977 y a lo largo de las próximas décadas el currículo se iba adelgazando progresivamente (Takahashi, 2004: 135; Nagao, 2006: 95-96). Sin embargo, el cambio más marcado llegó en 2002 con la nueva modificación del contenido y horas exigidas del estudio en el currículo ministerial. Esta última modificación conllevaba una reducción del 30% del contenido curricular anterior (Yamanouchi y Hara, 2006: 12-15).

Entre los principales motivos que impulsaron los últimos cambios del currículo, se hallaban, lógicamente, preocupaciones por el bienestar de los alumnos por parte de los pedagogos. Terawaki (2006: 30), que es uno de los defensores de la educación *yutori*

---

<sup>65</sup> En los años anteriores a 1992 en los centros educativos de Japón se impartían clases los sábados por la mañana inclusive. A partir de ese año, se fue introduciendo gradualmente algunos sábados sin clases en el calendario escolar hasta 1999, año en el que todos los sábados se convirtieron en días no lectivos. (Página web del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencias y Tecnología de Japón, en [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shougai/week/index\\_b.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/week/index_b.htm) [Fecha de consulta: 2 de octubre de 2012].

menciona que un 30% de los alumnos en las escuelas primarias, un 50% en las secundarias, y un 70% en los bachilleratos manifiestan que no pueden seguir bien las clases porque no comprenden lo que les enseñan. Dada esta situación, uno de los objetivos de la modificación del currículo era aligerar el contenido de aprendizaje requerido en el currículo oficial y crear un margen de tiempo y una flexibilidad, tanto para los profesores como para los alumnos. Asanuma, Nasu e Ichikawa (2006: 82) también explican que querían que los estudiantes percibieran el conocimiento adquirido, no como algo ajeno y frío para ellos, sino como algo que les aporte un significado real y vivo, aceptado en primera persona.

Sin embargo, como señalan Kotani y Seki (2006: 365), esta clase de aspiración idealista pedagógicamente planteada no es el único motivo que promovió la política de la educación *yutori*, sino que hubo otros factores, como la reducción presupuestaria por la educación y la creación de nuevas oportunidades de negocio en el sector privado de la enseñanza. También podría haber impulsado esta política educativa, por ejemplo, el hecho de que la reducción drástica del contenido y de horas lectivas en el currículo haría ver a los padres que la educación pública no proporcionaría suficientes enseñanzas a sus hijos y ello aumentaría la oferta educativa en las academias privadas. Entre los partidarios de la educación *yutori*, incluso, había algunos ideólogos neoliberales influyentes que veían favorable que la reducción curricular abriera más la brecha entre los alumnos de elite que aprenderían más cosas fuera de las escuelas públicas para alcanzar un nivel académico alto y otros estudiantes menos competentes, que no llegarían a formar parte de las clases privilegiadas (Yamanouchi, 2006: 25).

La modificación del currículo realizada en 2002 suscitó fuertes polémicas. Posteriormente, se extendió rápidamente la alarma social respecto a la bajada del rendimiento académico de los estudiantes. Sobre todo, la publicación de los resultados del informe de *Program for International Student Assessment (PISA)*, que indicaba un significativo descenso de la posición japonesa causó mucho impacto social y finalmente provocó movimientos a favor de la suspensión de la educación *yutori* (Ishihara, 2005: 33). En 2008, el gobierno tomó la decisión de aumentar los requerimientos curriculares, contrariamente a lo que había hecho en los últimos años, y elaboró un currículo con más contenido y más horas lectivas.

Los libros de texto que analizamos en este estudio son versiones elaboradas en la época marcada por la educación *yutori*, en la que el currículo exigía menos contenido y menos horas de estudio en la historia reciente de Japón. Además, esta período también coincide con los años en los que surgían nuevas corrientes ideológicas a favor del patriotismo, que tenían importantes repercusiones en el ámbito educativo, especialmente en relación con los libros de texto de Historia de la editorial Fusosha, tema del cual hemos tratado en el apartado anterior. En lo que se refiere a la legislación educativa, en 2006 la Ley Fundamental de Educación se revisó por primera vez desde que se había introducido en 1947, y se incorporó, como un propósito educativo, la formación del patriotismo (Kawai, 2009: 36), hecho que también puede tener cierta importancia a la hora de analizar nuestro corpus.

### 3.6.5 Discursos en el contexto educativo

Hasta aquí hemos hecho un recorrido necesariamente rápido sobre el contexto social global que rodea los libros de texto y ahora reducimos el foco de atención para fijar nuestra mirada en un contexto más local de la enseñanza, es decir, en las escuelas y en las aulas, en las que los profesores imparten clases y los alumnos aprenden utilizando sus libros de texto.

#### *La influencia de los libros de texto en la formación de la ideología y su contexto de uso*

Aunque los libros de texto, que representan discursos oficiales y legítimos, tengan una especial relevancia en cuanto a la formación del conocimiento compartido y la ideología sobre diferentes temas sociales, nos conviene tomar en consideración que nunca ha sido la única fuente socializadora, y menos en la sociedad actual, que está deviniendo cada vez más compleja (Gimeno Sacristán, 1995: 82). Los libros de texto se editan y también se interpretan en la intertextualidad en relación con los discursos producidos en diferentes ámbitos sociales. Como afirma Bernete (1994: 61), los libros de texto intervienen en la visión del mundo de los adolescentes junto con otros productos discursivos, tales como películas, discos y tebeos por un lado, y agentes que pueden ser profesores, padres y amigos, etc. por otro. Cada una de estas instancias culturizadoras puede transmitir representaciones, sean o no prejuiciosas, sobre determinadas razas, clases sociales, etc. y, por supuesto, sobre países o áreas geográficas.

En especial, es de suponer que los medios de comunicación juegan un papel importante en la formación del conocimiento socialmente compartido y las percepciones que tienen los propios alumnos también reconocen su relevancia, según el estudio realizado por Gil Saura (1993). La autora realizó encuestas sobre las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo y observó que aproximadamente un 80% de los alumnos piensan que los medios de comunicación son la fuente dominante de información sobre el tema, seguido de un porcentaje algo inferior (alrededor del 50% de los encuestados en dos escuelas diferentes) que reconoce el papel desarrollado por la escuela. Entre otras fuentes de influencia señaladas, podemos hallar la familia, la Iglesia, lecturas, amigos, etc. Aunque no tiene porque haber correspondencia entre la percepción de los alumnos sobre los cuales han sido sus fuentes informativas sobre el Tercer Mundo y el peso específico efectivo de cada una de estas fuentes, la autora supone que su percepción es esencialmente correcta. Pero también señala que probablemente el sistema escolar tiene un papel activo en el refuerzo del conocimiento que los alumnos traen a las aulas, ya que a través de la enseñanza y de las actividades escolares, le da mayor coherencia y legitimación. Si es así, podemos considerar que los libros de texto no son necesariamente la primera ni la única fuente de discurso que construya el conocimiento compartido, pero que es uno de los textos más importantes y su influencia debe ser comprendida en relación con otros discursos sociales.

Entre diferentes textos discursivos que tienen relaciones de intertextualidad con los libros de texto, merece la pena prestar una especial atención a discursos producidos en el contexto educativo, tales como otros materiales utilizados en el aula y discursos generados entre los profesores y alumnos en clase, ya que seguramente éstos interactúan más directamente con los libros de texto.

### 3.6.5.1 Posición de los libros de texto en la didáctica

#### *Libros de texto como material principal entre diversos materiales presentes en el aula*

La definición de un libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros y publicados para propósitos educativos, o incluso cualquier libro utilizado en el aula (Alzate Piedrahita, 1999). Sin embargo, a pesar de que sean cada vez más comunes el uso de los materiales audiovisuales y el cambio de los manuales fijos a una más amplia gama de recursos, los libros de texto continúan siendo el instrumento más básico y el ampliamente utilizado por los profesores (Lippmann, 1980: 65). En otras palabras, los libros de texto, entre los diversos materiales de estudio que se utilizan en el aula, tienen un papel central y fundamental como recurso de instrucción sobre el que se asienta la labor educativa (Mesa Peinado, 1990: 15; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1997: 2; Rodríguez Rodríguez, 2007:188).

A modo de ejemplo, en el contexto educativo actual de Japón, las encuestas que realizó Fujimura (2008: 2) a profesores de 205 escuelas primarias y 404 escuelas secundarias revelaron que la mayoría de los profesores organizan sus clases utilizando principalmente los libros de texto, aunque también incorporan otros tipos de materiales (un 66, 8% en las escuelas primarias y un 72,1% en las secundarias). En las clases de Ciencias Sociales de escuelas secundarias, la práctica más habitual es enseñar principalmente con los libros de texto y hacer usos puntuales de otros materiales. En un 26,5% de clases de Geografía, un 19,0% de Historia y 20,6% de Educación Cívica, los docentes afirman que la proporción del uso de los libros de texto y de otros materiales didácticos es aproximadamente mitad y mitad.

La importancia que tienen los libros de texto en el contexto real de su utilización varía dependiendo de diferentes factores, no sólo por la preferencia o estilo didáctico de los docentes para organizar sus clases, sino también por otras condiciones socioculturales. Por ejemplo, Nieves-Falcón (1980: 53) observó en Puerto Rico que se utilizaban materiales centralmente diseñados y producidos y el libro de texto era el principal soporte de enseñanza para cada curso escolar. Los profesores no estaban autorizados a modificar el currículo ni tampoco había muchos materiales complementarios, situación en la que no era exagerado decir que, durante los seis años de escolarización de los niños, los únicos materiales de lectura eran los libros de texto. Podemos considerar un caso como éste como ejemplo en el que la rigidez de la política educativa y la ausencia o escasez de otros materiales complementarios en clase aumenta el peso que representan los libros de texto en el aula.

Asimismo, el papel que tienen los libros de texto depende también de cada asignatura. Según las encuestas realizadas por Japan Textbook Research Center (2000) a algunas escuelas en Japón sobre el uso de los libros de texto, en clases de idioma japonés, casi todas las escuelas primarias, secundarias y bachillerato, afirman que utilizan los libros de texto siempre o casi siempre, mientras que en las clases de Arte de escuelas secundarias menos de un 10% responde que emplea habitualmente los libros de texto en clase. La forma de utilización de los libros de texto también difiere dependiendo de las asignaturas. Por ejemplo, hay clases, como las de idioma japonés y de matemáticas, en las que los estudiantes escriben algunas notas en sus páginas, práctica que se puede

considerar cierta forma de interacción entre el texto y sus lectores, mientras que hay otras, como las de Arte o manualidades, en las que no sucede lo mismo. Del mismo modo, los manuales de algunas asignaturas, especialmente de idiomas, se emplean mucho para mandar deberes en casa. Esto demuestra que la importancia de los libros de texto depende mucho de la práctica diaria que tiene lugar en las aulas.

### ***Definición legal de los libros de texto en España***

En España los libros de texto están definidos en términos legales de la siguiente manera:

1. A los efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, se entiende por materiales curriculares aquellos libros de texto y otros materiales editados que profesores y alumnos utilicen en los centros docentes públicos y privados para el desarrollo y aplicación del currículo de las enseñanzas de régimen general establecidas por la normativa académica vigente.

2. Se entiende por libro de texto el material impreso, de carácter duradero y autosuficiente, destinado a ser utilizado por los alumnos y que desarrolla, atendiendo a las orientaciones metodológicas y criterios de evaluación correspondientes, los contenidos establecidos por la normativa académica vigente para el área o materia y el ciclo o curso de que en cada caso se trate. Deberán incluir las orientaciones que se consideren necesarias para su utilización personal por el alumno.

4. Entre los otros materiales curriculares a que se hace referencia en el apartado 1 de este artículo, quedan comprendidos tanto los materiales complementarios para uso del alumno como los de apoyo para el profesor.

Estos materiales podrán ser impresos o utilizar otro tipo de soporte. Los cuadernos de ejercicios para los alumnos deberán ser impresos. Las guías didácticas para el profesor y otros materiales de apoyo para la función docente podrán editarse también para medios audiovisuales, informáticos o multimedia. Este material tendrá siempre un carácter complementario y no podrá condicionar la autosuficiencia del libro de texto del alumno.

5. No tendrán el carácter de materiales curriculares aquellos que no desarrollen específicamente el currículo de una materia aunque sirvan de complemento o ayuda didáctica para su enseñanza, como pueden ser diccionarios, atlas, libros de lecturas, medios audiovisuales y otros medios o instrumental científico. (Artículo 2. «concepto y clases de materiales curriculares» del Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, «sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General», el subrayado es nuestro.)

De acuerdo con este decreto, entre los diferentes materiales que pueden ser utilizados en el aula, hay libros de texto por un lado y otros materiales complementarios, por otro. Por tanto, podemos considerar que se les atribuye a los libros de texto un papel distintivo como un material principal con respecto a los demás textos dentro de la red de los materiales empleados en clase. También se estipula que este material principal sea autosuficiente sin necesidad de ser complementado como otros recursos didácticos.

Este decreto, al mismo tiempo, hace distinción entre los materiales curriculares que desarrollan específicamente el currículo y otros que no tengan este carácter curricular. Entre los materiales curriculares, entre los que el libro de texto constituye el material principal, se puede referir, tanto a «los materiales complementarios para uso del alumno como los de apoyo para el profesor», como por ejemplo, «cuadernos de ejercicios»,

«guías de didácticas para el profesor», «medios audiovisuales», «informáticos» o «multimedia». En cambio, no se reconoce el carácter curricular en otros recursos como «diccionarios, atlas, libros de lecturas, medios audiovisuales y otros medios o instrumental científico» que no estén diseñados precisamente para desarrollar el currículo.

### ***Definición de los libros de texto en Japón***

En la legislación japonesa, los libros de texto están definidos como «libros que se emplean, en las escuelas primarias, en las secundarias y en los bachilleratos, para alumnos o estudiantes como el material principal organizado y ordenado de acuerdo con el currículo, y que son homologados por el Ministerio de Educación o bien elaborados por el propio Ministerio».<sup>66</sup> Al igual que en España, en Japón también el libro de texto está definido como el material principal que desarrolla el currículo. Además, se le añade a la definición el requisito de ser homologado por el Ministerio de Educación. En cuanto al uso de los libros de texto, según el Ministerio de Educación, la Ley de Educación Escolar (*gakkoo kyooiku hoo*) estipula la obligatoriedad del uso de los libros de texto en las escuelas primarias y secundarias y bachilleratos (Kyookasho kenkyuu sentaa, 2004: 41; Namimoto, 2007: 104-105).

### **3.6.5.2 Utilización de los libros de texto en el aula**

#### ***Lectura de los libros de texto en el aula***

Martínez Bonafé (2002: 21-22) afirma, en lo que se refiere a los libros de texto, que para un académico o un erudito o un experto las posibilidades son más abiertas que para los maestros, ya que diferentes expertos pueden elaborar libros de texto distintos, pero para los maestros sólo es posible elegir entre distintas opciones a las que se les dio un determinado formato u otro, pero ya no es posible definir códigos o tomar opciones epistemológicas, y que para los estudiantes, hay una sola opción y un solo significado. Lo que señala este autor resulta muy interesante, ya que es verdad que a medida que nos acercamos al usuario de los manuales, las posibilidades de elección del contenido van disminuyendo. Sin embargo, el hecho de que el libro de texto se presente ante los profesores y los alumnos como un producto «hecho» y como un código fijo sin posibilidades de modificación, no implica que todo lo que está en el libro se enseñe ni se aprenda porque en las prácticas de la enseñanza el significado se construye mediante la interpretación por parte del profesor y de los alumnos y la interacción entre ambos.

Como afirman Apple y Christian-Smith (1991: 14), los estudiantes traen al aula sus propias biografías de clase, de raza, de género, etc. y aceptan selectivamente, reinterpretan y rechazan lo que se considera el conocimiento legítimo. Por tanto, ellos son constructores activos del significado de la educación con el que se topan, como lo son los profesores. Cuando se trata de los libros de texto desde el punto de vista del proceso lector, nos parece especialmente importante tomar en consideración el contexto de utilización de los mismos, puesto que estamos ante un tipo de texto escrito que se lee y se interpreta en condiciones particulares. Leer es una actividad que normalmente realizamos de forma individual, pero en el caso de los libros de texto la lectura puede desarrollarse de diferentes maneras en interacción con otros participantes de la clase,

---

<sup>66</sup> Artículo 2 de la ley «*kyookasho no hakkoo ni kansuru rinji sochi hoo*».



hecho que modificaría el proceso lector convencional de lectura solitaria.

Por ejemplo, en cuanto a la manera por la que los alumnos leen los manuales, Horsley (2007: 418) observó en una clase que la profesora había utilizado una amplia variedad de técnicas para involucrar a los alumnos en los textos, tales como la lectura por parte de la profesora en clase, la lectura silenciosa por parte de los alumnos y la lectura en voz alta individual o grupo. También, con respecto a la selección de los temas de lectura, no todas las partes del texto reciben el mismo grado de atención por parte del profesor. En clase hay temas que se enseñan y otros que se saltan aunque estén en el libro de texto, ya que los profesores tienen una larga historia de mediar y transformar el material cuando lo utilizan en las aulas (Apple y Christian-Smith, 1991: 14). Por ejemplo, Pérez Herrero y García-Arévalo Calero (1994: 155-156) observan que los alumnos españoles suelen estudiar de forma parcial los temas de América Latina que vienen en sus libros de texto y que, conforme va aumentando la edad y el nivel escolar del estudiante, va creciendo la «costumbre» de saltarse los temas relacionados con América Latina, al mismo tiempo que se reduce la práctica de estudiarlos totalmente o ampliarlos. Estas prácticas docentes de dirigir la atención a ciertos temas en detrimento de otros tendrían una repercusión importante en la construcción del conocimiento de los alumnos, puesto que se trata de una intervención bastante directa en su proceso lector y en la interpretación de los libros de texto.

### ***Profesor como mediador***

En cualquier caso, los docentes juegan un rol importante en el proceso de la construcción del significado de los libros de texto, puesto que son ellos quienes pueden mediar entre los estudiantes y las visiones de mundo que puede entregar un instrumento cultural tan potente como es un texto escolar (Bernete, 1994: 72; Garrido González, 2009: 348). La lectura de los libros de texto y su interpretación por parte de los alumnos pueden estar condicionadas por el profesor porque, como señalan Perrot y Preiswerk (1979: 31), los profesores modifican los manuales a través de su interpretación en el aula. Aunque los alumnos también le dan significado a lo que leen por sus propias experiencias y prejuicios, la influencia de la intervención del profesor en el aula constituye un factor importante en la lectura de los manuales escolares.

En términos de Apple (1993: 117), históricamente muchos profesores han luchado tanto en contra como a favor del texto estandarizado. Enfrentados a clases muy numerosas, a unas condiciones de trabajo difíciles, a una formación insuficiente y, lo que es aún más importante, a la escasez de tiempo disponible para preparar un amplio abanico de materias para los alumnos que tenían encomendados, los profesores no han considerado necesariamente los libros de texto como una imposición, sino como una herramienta esencial.

Sin lugar a dudas, para los profesores, que suelen estar muy ocupados por sus diversas tareas escolares, los libros de texto constituyen, en general, una herramienta útil para llevar a cabo sus actividades docentes. Incluso, la escasez de tiempo puede provocar dependencia de los profesores en el uso de los libros de texto, como señala Aamotsbakken (2007: 120). Un profesor o profesora debe realizar cada día una gran cantidad de trabajo: enseñar varios temas, ayudar a los alumnos a resolver problemas prácticos o intelectuales durante el día, preparar el siguiente día de clase, etc. Por

consiguiente, es comprensible que los docentes busquen ideas y soluciones en el libro de texto, ya que esto puede ahorrarles mucho trabajo de preparación. A parte de la falta de tiempo disponible, Rodríguez Rodríguez (2007: 188) señala también como posibles razones por las que los profesores tienden a depender de los libros de texto, factores de experiencia, las percepciones de los profesores sobre la autoridad de los libros de texto, etc. Obviamente, ningún profesor puede estar perfectamente especializado en todos los temas que enseña y, si son profesores con poca experiencia docente, la confianza que ellos depositan en lo que dicen los manuales sería aún mayor.

### **3.6.5.3 Algunos ejemplos concretos en España y en Japón**

Para presentar un panorama completo sobre la influencia de los libros de texto en la producción y reproducción de determinadas formas de comprender el mundo y la ideología que establece la frontera entre *nosotros* y *los otros*, harían falta investigaciones de corte etnográfico que pudieran ilustrar de qué modo los profesores y los alumnos utilizan los libros de texto en clase y cómo hablan ellos de diferentes temas sociales. Sin embargo, llevar a cabo un estudio etnográfico de grandes dimensiones está más allá de los límites de nuestro trabajo. Por consiguiente, en este apartado, lo que pretendemos es presentar un pequeño estudio que hemos llevado a cabo principalmente mediante entrevistas a algunos profesores que imparten clases de Ciencias Sociales en España y en Japón.

Cada clase es un mundo particular, como es de esperar, en el que el profesor y los alumnos utilizan los libros de texto de diferentes maneras y donde ni las prácticas de la enseñanza en relación con los libros de texto ni sus posibles repercusiones en la construcción del conocimiento de los alumnos resultan fáciles de prever ni de generalizar. En este sentido, las situaciones que describimos en este apartado tratan de casos específicos y únicos que no nos permiten sacar conclusión alguna sobre el uso de los manuales escolares en clase en términos generales, pero tratar aquí de algunos ejemplos concretos de la enseñanza nos parece de utilidad, puesto que probablemente estos casos particulares también contienen prácticas comunes y habituales que se repiten en muchas de las aulas de ambos países. Y, además, a través de lo que comentan los profesores, podremos entender más sobre situaciones diarias y concretas de prácticas docentes de cada uno de los países. Por consiguiente, tomamos como objetivo de este apartado situarnos mejor en el contexto educativo de ambos países, especialmente en el contexto de utilización de los libros de texto de Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria obligatoria, a través de la percepción que tienen los profesores entrevistados.

#### ***Datos recogidos***

En total, siete profesores han colaborado como entrevistados o contestando a la encuesta de forma escrita, y todos ellos imparten clases de Ciencias Sociales en centros de educación secundaria en España o en Japón. Cinco de los profesores imparten clases en institutos de Cataluña, pero también hemos podido entrevistarnos con una profesora que trabaja en un colegio de Madrid y con otra que imparte clases en la ciudad de Matsuyama (Japón). Como los libros de texto que analizamos en este estudio son de la Comunidad de Madrid y de Japón, estas dos profesoras, que afortunadamente son veteranas en la enseñanza y conocedoras del tema de los libros de texto en la Comunidad de Madrid y en Japón por haber colaborado en la edición de materiales

didácticos, nos han proporcionado información que nos ayuda especialmente a comprender mejor la situación educativa entorno a los libros de texto que analizamos. Los datos de los que disponemos son los siguientes:

- 1) Encuestas escritas a dos profesores de un instituto
- 2) Cuatro entrevistas realizadas en España
- 3) Una observación en una clase de Historia en un centro de la Comunidad de Madrid
- 4) Una entrevista realizada en Japón

En primer lugar, dos profesores respondieron de forma escrita a un cuestionario sobre el uso del libro de texto.<sup>67</sup> Esta encuesta también nos sirvió como estudio piloto para las posteriores entrevistas, ya que nos ayudó a ver en qué temas nos teníamos que enfocar y a reconocer la necesidad de realizar entrevistas presenciales. Por ejemplo, uno de los encuestados contestó a la mayoría de las preguntas diciendo «depende», pero lo que nos interesaría es preguntar de qué dependen las diferentes maneras por las que se utilizan los libros de texto en el aula.

En segundo lugar, hemos entrevistado a cuatro profesoras que imparten clases de Ciencias Sociales de ESO en España, tres de las cuales trabajan en Cataluña y una en Madrid. La entrevistadora es la autora de este trabajo y las entrevistas se han llevado a cabo de manera presencial e individual. Para esta entrevista hemos empleado el mismo cuestionario que habíamos utilizado para la encuesta escrita que acabamos de mencionar. Pero no hemos seguido estrictamente el orden de preguntas ni las expresiones del cuestionario, sino que, tomando el cuestionario como un punto de apoyo, íbamos de un tema a otro respetando el desarrollo de la conversación que surgía en cada momento.

Cuando las profesoras entrevistadas nos dieron permiso y la situación nos lo permitía, grabamos auditivamente la entrevista, y en caso contrario, utilizamos como datos principales los apuntes tomados por la entrevistadora.<sup>68</sup> Posteriormente, según los datos disponibles, hemos resumido las respuestas de las entrevistadas sobre cada una de las preguntas de nuestro cuestionario.<sup>69</sup>

En tercer lugar, una de las profesoras entrevistadas, la profesora que imparte clases en la Comunidad de Madrid, permitió hacer una observación de su clase de Historia del cuarto curso de ESO. La autora estuvo presente en el aula y tomó apuntes sobre el desarrollo de clase y la utilización de los libros de texto.<sup>70</sup>

En cuarto lugar, hemos entrevistado a una profesora que imparte clases en un colegio municipal de Japón. Para esta entrevista también hemos utilizado el mismo cuestionario

---

<sup>67</sup> El cuestionario se puede ver en el anexo I.

<sup>68</sup> En cuanto a la grabación, no se hizo una transcripción exacta palabra por palabra, ya que nuestro objetivo no consistía en realizar un análisis detallado del discurso sobre cómo o de qué manera los profesores hablaron del tema, sino que lo que nos interesaba en este caso era qué se dijo y la grabación tenía simplemente una función recordatoria.

<sup>69</sup> Estos resúmenes están en el anexo III.

<sup>70</sup> Esta observación fue realizada el 9 de marzo de 2010 desde las 16:00 hasta las 17:00.

para desarrollar la conversación, pero con ciertas modificaciones de preguntas para adaptarlas al contexto educativo de Japón.

### ***Profesoras entrevistadas***

En relación con las entrevistas presenciales, resumimos, en las siguientes tablas, los datos básicos sobre las cinco profesoras entrevistadas. Nos referimos a ellas como profesora A, B, C, D y E.

#### **Profesora A**

<b>Entrevista realizada</b>	Fecha	9 de marzo de 2010
	Lugar	En el colegio
	Datos recogidos	Apuntes de la entrevista, apuntes de la observación de clase, dossier del colegio
<b>Entrevistado</b>	Identificación	Profesora A (es la responsable de CC.SS. y también ha trabajado como colaboradora en la edición de materiales didácticos.)
	Cursos que imparte	4º de ESO y 2º de Bachillerato.
<b>Centro en el que imparte clases</b>	Identificación	Colegio San Viator
	Localidad	Madrid
	Tipo del centro	Concertado
	Número de profesores de CC.SS. de ESO	6, entre los cuales 2 imparten también clases de EpC.
	Otras características a destacar	En todo el colegio hay 1400 alumnos y 70 profesores aproximadamente, y el número de alumnos de ESO es unos 500. Está en una zona de clase media o media baja.

#### **Profesora B**

<b>Entrevista realizada</b>	Fecha	26 de mayo de 2010
	Lugar	En el colegio
	Datos recogidos	Grabación auditiva de la entrevista
<b>Entrevistado</b>	Identificación	Profesora B
	Cursos que imparte	2º, 3º y 4º
<b>Centro en el que imparte clases</b>	Identificación	La Salle Bonanova
	Localidad	Barcelona
	Tipo del centro	Concertado
	Número de profesores de CC.SS. de ESO	7 u 8
	Otras características a destacar	Este centro imparte clases a los alumnos de infantil al bachillerato. El nivel de ESO cuenta con 1200 alumnos y más de 40 profesores. Es un colegio cristiano y está en una zona socialmente bien considerada en Barcelona. Es un centro concertado, con excepción del bachillerato, que es privado.

#### **Profesora C**

<b>Entrevista realizada</b>	Fecha	2 de marzo de 2010
	Lugar	En el colegio
	Datos recogidos	Apuntes de la entrevista

<b>Entrevistado</b>	Identificación	Profesora C
	Cursos que imparte	2º, 3º y 4º de ESO
<b>Centro en el que imparte clases</b>	Identificación	Colegio situado en la provincia de Barcelona
	Localidad	Una ciudad situada en la provincia de Barcelona
	Tipo del centro	Concertado
	Número de profesores de CC.SS. de ESO	3
	Otras características a destacar	Es un colegio de congregación salesiana que imparten clases desde infantil hasta secundaria, en las que estudian 500 alumnos y trabajan 60 profesores aproximadamente.

#### **Profesora D**

<b>Entrevista realizada</b>	Fecha	7 de Junio de 2010
	Lugar	En el colegio
	Datos recogidos	Grabación auditiva de la entrevista
<b>Entrevistado</b>	Identificación	Profesora D
	Cursos que imparte	1º, 2º y 4º de ESO
<b>Centro en el que imparte clases</b>	Identificación	IES Anna Gironella de Mundet
	Localidad	Barcelona
	Tipo del centro	Público
	Número de profesores de CC.SS. de ESO	4
	Otras características a destacar	Por ser un centro público en un barrio no especialmente favorecido, el nivel socioeconómico de los estudiantes es algo más humilde que los otros centros que visitamos.

#### **Profesora E**

<b>Entrevista realizada</b>	Fecha	18 de abril de 2010
	Lugar	Fuera del colegio, en un restaurante situado en Matsuyama
	Datos recogidos	Apuntes de la entrevista
<b>Entrevistado</b>	Identificación	Profesora E
	Cursos que imparte	1 y 3 de la Educación Secundaria
<b>Centro en el que imparte clases</b>	Identificación	Matsuyama shiritsu nishi chuugakkoo (Escuela Secundaria del Oeste de Matsuyama)
	Localidad	Matsuyama, Japón
	Tipo del centro	Público
	Número de profesores de CC.SS. de ESO	4
	Otras características a destacar	Es un instituto público de la educación secundaria, gestionado por la ciudad de Matsuyama. Tiene 630 alumnos y 38 profesores.

#### **a) Ejemplos en aulas españolas**

Las preguntas que hemos hecho a los profesores giran principalmente sobre los siguientes temas:

- ¿Cómo seleccionan los libros de texto cuando toca el año de adopción?
- ¿Cómo se utiliza el libro de texto en el aula?
- ¿Cómo utilizan los alumnos los libros de texto en su casa?
- ¿Cómo utilizan los profesores los libros y otros materiales de referencia para preparar sus clases?

A continuación, resumimos las respuestas de los profesores sobre cada una de estas cuestiones.

***Adopción del libro de texto: ¿cómo se selecciona y con qué criterio?***

Los libros de texto que los profesores utilizan son de grandes editoriales, concretamente Santillana, SM, Vicens Vives y Edebé. Todos los centros coinciden en que los profesores de la materia se reúnen para escoger los libros de texto que les parezcan mejor. Sin embargo, hasta qué punto la opinión de los profesores se respeta en la adopción de libros de texto varía según la política y la organización de cada colegio. Por ejemplo, la profesora B explica que La Salle Cataluña tiene varios colegios y la organización quiere que todos los colegios utilicen los libros de texto de una misma editorial. Por esta razón, los libros de texto que los profesores escogen en un centro no necesariamente se adoptan, ya que la decisión final depende del voto de todos los colegios que pertenecen al grupo. Por tanto, podemos considerar que en este centro la libertad de los profesores para seleccionar los libros de texto que más les convengan resulta, en ocasiones, algo más limitado. Asimismo, el colegio en el que trabaja la profesora C tiene unas condiciones aún más restrictivas en cuanto a la selección de libros de texto. Como este colegio forma parte del grupo Edebé, se utilizan por defecto los libros de texto de la editorial Edebé a no ser que haya circunstancias especiales, como el caso del manual de Educación para la Ciudadanía, en el que Edebé no tenía libros de esta materia y se tenía que escoger el libro de otra editorial.

En cuanto a la relación de los profesores con la dirección y con los padres, la profesora A afirma que, aunque tanto la dirección como los padres teóricamente pueden vetar la decisión de los profesores en cuanto a qué libros escoger, normalmente respetan al profesorado. Según la profesora, a los padres no les suele importar qué libro se adopta, pero protestan sobre todo cuando los profesores no utilizan mucho los libros de texto a pesar de haberseles hecho comprar. Por eso, aunque la utilización de los libros de texto en el aula no es obligatoria en términos legales, los padres impelen a los profesores a que aprovechen estos recursos didácticos. La profesora B también hace un comentario similar cuando dice que se ve obligada a utilizar el libro de texto porque éticamente no está bien hacer comprar a las familias el libro para no utilizarlo después en clase.

En cuanto a los criterios por los que los profesores evalúan los posibles candidatos de libros de texto para ser utilizados en sus aulas, hay centros que comparten de forma explícita una serie de criterios para la valoración de los manuales, mientras que en otros centros cada profesor evalúa los libros de texto según sus experiencias docentes.

Los profesores valoran los libros de texto de acuerdo con sus aspectos didácticos teniendo en cuenta contenidos, actividades, ejercicios, recursos de aprendizaje, forma de explicar acontecimientos, visualización, diversidad de actividades que se ajusten tanto a alumnos capacitados como a los que necesitan refuerzos, etc. Pero también el aspecto

ideológico puede formar parte del criterio de selección del libro de texto como menciona la profesora A, en relación con la correspondencia entre la filosofía del centro y la filosofía de la editorial.

El colegio San Viator recoge, en su dossier del profesorado, criterios preestablecidos para evaluar los libros de texto, como podemos ver a continuación.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Este dossier fue proporcionado por la profesora A.

### d. Formulario para la evaluación y selección de libros de texto para el curso 2009-10

Los libros de texto y materiales curriculares sólo podrán ser cambiados si llevan más de 4 años en la programación según el Real Decreto 1744/1998.

SEMINARIO - COORDINADORES DE CICLO: .....

Han participado los siguientes profesores:

.....  
 .....  
 .....

#### SÍNTESIS DE LA EVALUACIÓN

EDITORIAL	TEXTO-DIDÁCTICA	PROPUESTA DE ACTIVIDADES	MATERIALES COMPLEMENT.	GUÍA DIDÁCTICA-SOLUCIONARIO	Nota media sobre 10 p.
Bruño					
Santillana					
Edebé					
S.M.					
Vicens Vives					
Mc-Graw Hill					
Anaya					
Edelvives					
Everest					
Burlington					
Logman					
Oxford					
Donostiarra					
Galinova					
Editex					

EDITORIAL ELEGIDA :..... NIVEL\* :.....CURSO\*.....

TÍTULO DEL LIBRO \* :.....

AUTORES:.....

ISBN \* : \_\_\_\_\_ \* Campos obligatorios.

País Editorial Ejemplar D.C.

Firma del encargado de Seminario o Coordinador de Ciclo:

- Entregar al Director General antes de terminar el mes de mayo.
- Los libros de texto de Bachillerato serán aprobados definitivamente por el Equipo Directivo y los libros de EI-EP-ESO por el Consejo Escolar en el mes de junio.

(Dossier de documentación para el profesorado del Colegio San Viator. Curso 2009-10, p.32)



**e. Ficha para valorar un libro de texto:**

TÍTULO			
AUTORES			
EDITORIAL		CURSO	
<b>TEXTO-DIDÁCTICA</b>		Calificación de 0 a 10:	
<p>¿El texto didáctico cumple con los requisitos de calidad y adecuación a los contenidos de la asignatura? ¿El texto didáctico cumple con los requisitos de calidad y adecuación a los contenidos de la asignatura? ¿El texto didáctico cumple con los requisitos de calidad y adecuación a los contenidos de la asignatura?</p>			
<b>PROPUESTAS DE ACTIVIDADES</b>		Calificación de 0 a 10:	
<p>¿Las propuestas de actividades son adecuadas y suficientes para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura? ¿Las propuestas de actividades son adecuadas y suficientes para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura? ¿Las propuestas de actividades son adecuadas y suficientes para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura?</p>			
<b>MATERIALES COMPLEMENTARIOS</b>		Calificación de 0 a 10:	
<p>¿Los materiales complementarios son adecuados y suficientes para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura? ¿Los materiales complementarios son adecuados y suficientes para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura? ¿Los materiales complementarios son adecuados y suficientes para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura?</p>			
<b>GUÍA DIDÁCTICA-SOLUCIONARIO</b>		Calificación de 0 a 10:	
<p>¿La guía didáctica-solucionario es adecuada y suficiente para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura? ¿La guía didáctica-solucionario es adecuada y suficiente para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura? ¿La guía didáctica-solucionario es adecuada y suficiente para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura?</p>			

**FOTOCOPIAR TANTAS HOJAS COMO EDITORIALES ESTUDIADAS**

(Dossier de documentación para el profesorado del Colegio San Viator. Curso 2009-10, p.33)

## f. Orientaciones para valorar la elección de un libro de texto.

### 1. COMPRENSIÓN

- Contenidos transmitidos. Actualización, organización y calidad de los mismos.
- Existe una gradación vertical de los contenidos teniendo en cuenta su dificultad.
- Estructura clara y presentación correcta de los contenidos en cada unidad (estructura de alto nivel presente, clara y bien señalada)
- El libro no presenta errores conceptuales.
- La letra es apropiada por su tipo y tamaño.
- Formato atractivo y práctico ( impresión, calidad del papel –brillos-, precio)
- Se utilizan colores, realces, y flechas para destacar o separar partes importantes.
- Información breve y precisa.
- Ilustraciones claras, adecuadas al contenido.
- Se destacan los puntos claves.
- Nivel de lectura adecuado al nivel del desarrollo de los alumnos. Términos utilizados.
- Explicaciones y ejemplificaciones precisas

### 2. ASPECTOS DIDÁCTICOS

- Modelo curricular que subyace. Formulación expresa y correcta de objetivos, contenidos y procedimientos que el alumno debe desarrollar. Hay expresión de los contenidos mínimos.
- Introducción que capte la atención del alumno, sea motivadora y presente el interés de su aprendizaje.
- Se respeta la concepción del aprendizaje significativo.
- Señalización coherente de contenidos.
- Están bien relacionadas la teoría y la práctica.
- Se presentan actividades iniciales para enlazar con conocimientos previos.
- Las actividades evalúan continua y formativamente el aprendizaje de los alumnos.
- Se incluyen actividades válidas para adaptaciones y seguimiento de la diversidad.
- las actividades son acordes con los contenidos aprendidos.
- Se presentan ejercicios variados, no mecánicos que favorecen el procesamiento de la información.
- En la guía del profesor aparece la distribución de los contenidos mediante mapas conceptuales o esquemas.
- Incluyen la posibilidad de utilización de nuevas tecnologías en el aula.
- Bibliografía empleada y recomendada. Calidad, facilidad de localización.
- Materiales didácticos recomendados. Artículos, páginas web, películas...

(Dossier de documentación para el profesorado del Colegio San Viator. Curso 2009-10, p.34)

En este colegio comparten sistemáticamente una serie de criterios que se deben tener en cuenta a la hora de valorar los libros de texto. Los profesores evalúan sobre cuatro aspectos principales: texto-didáctica, propuesta de actividades, materiales complementarios y guía didáctica-solucionario, y ponen una nota a cada uno de estos aspectos, a la vez que acompañan comentarios escritos a sus puntuaciones numéricas. También establecen algunos criterios concretos en los que se basan en la evaluación, que consisten, por un lado, en la valoración de la adecuación del contenido mismo del libro de texto para los alumnos, tales como la calidad del contenido, la exactitud, tipo de formato, ilustraciones claras, etc. y por otro, en la evaluación de los aspectos didácticos del libro de texto desde la perspectiva docente, como por ejemplo, la calidad de las actividades y de ejercicios, la guía del profesor, la información bibliográfica, etc. Estos criterios de evaluación coinciden en general con los aspectos que los otros profesores nos señalaron como factores a tener en cuenta a la hora de valorar los libros de texto.

Los profesores afirman, en general, que las editoriales promocionan activamente sus libros de texto y otros materiales complementarios y hacen visitas con frecuencia a los colegios. Incluso, como comenta la profesora C, a pesar de que en su colegio difícilmente se utilice un libro de texto que no sea de Edebé, igualmente vienen los comerciales de otras editoriales para promocionar materiales complementarios. También estas visitas parecen servir como buenas ocasiones para que los profesores transmitan sus opiniones a las casas editoriales, ya que, sea por escrito o sea verbalmente, los profesores comentan a los comerciales qué les parecen los libros de texto. Probablemente la profesora C tiene razón cuando señala que las editoriales están interesadas en saber cómo opinan los profesores de sus productos porque los clientes principales del libro de texto son los profesores, más que los alumnos.

Una anécdota destacable que comentan dos de los profesores es que hay editoriales que intentan ofrecer algo a cambio si el colegio decide comprar sus libros de texto. Por un lado, el profesor 1 dice que las editoriales facilitan ejemplares e intentan dar regalos extra si realizan la compra. Por otro lado, la profesora A respondió, cuando la entrevistadora le preguntó si alguna vez la dirección vetó la selección del libro que hicieron los profesores, que eso había pasado alguna vez, porque si la dirección recibía ayudas económicas de alguna editorial, le sabía mal si no se utilizaban los libros de esa editorial. Según esta profesora, es algo que no se comenta, pero lo sabe todo el mundo. Como la decisión de un centro educativo acerca de qué libro de texto escoger conlleva un gran interés económico, no nos resulta difícil imaginar la importancia que la adopción del libro de texto implica para las editoriales. Aunque, en la mayoría de los casos, probablemente los profesores puedan escoger los libros de texto que les parezcan mejor desde el punto de vista docente, es posible que en algunas ocasiones, en el proceso de la adopción de los libros de texto interfirieran intereses económicos y políticos del colegio.

Al comienzo de cada curso académico, los alumnos compran nuevos libros de texto o los intercambian con los estudiantes de otros cursos. La opción informal es el intercambio de libros entre hermanos, primos o amigos, pero en algunos colegios hay algún sistema más estructurado de intercambio de libros de texto gestionado por la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA). Según explica la profesora B, la participación es voluntaria y los padres interesados pagan un precio muy reducido para recibir los libros para el próximo curso a cambio de los libros que sus hijos utilizaron en el presente curso. Los alumnos que quieren participar en el intercambio tienen que mantener sus libros limpios y no pueden subrayar o escribir algo en las páginas. Esto limitaría, en cierto grado, la posibilidad de que los alumnos interactúen con sus libros de texto, ya que el acto mismo de subrayar y escribir algo en las páginas tendría un efecto visual que repercute como mínimo en la memoria. Pero la profesora B menciona que en caso de su centro, que es grande, no es fácil gestionar este sistema de intercambio y en realidad no participan muchos alumnos. En cambio, en el colegio de la profesora A, no tienen sistema formal de intercambio aunque entre los hermanos se pueden aprovechar libros antiguos. Según la profesora, en general, los alumnos no suelen querer abandonar los libros que han utilizado y prefieren conservarlos y, como es lógico, las editoriales tampoco quieren que los reutilicen.

### ***Uso de los libros de texto en clases***

Los materiales que se emplean en clases de CC.SS. son variados. Los señalados por los profesores son: recursos que tienen las páginas web de las editoriales (tanto de la editorial del manual que se utiliza en clase, como de otras editoriales), materiales reales (flechas, objetos de cerámica, etc.), mapa, DVD, video, fotocopias (periódico, cuaderno de ejercicio, libros de otras editoriales, materiales de elaboración propia, etc.), web, fotografías, pizarra digital, proyectores, ordenadores, materiales colgados en el aula virtual, documentales.

Los profesores combinan estos materiales de diversos tipos con el libro de texto, pero afirman, excepto una profesora, que el libro de texto es el recurso que constituye el material principal en el aula. El centro en el que imparte clases la profesora A, incluso adopta una política expresa de dar importancia al libro de texto en sus enseñanzas y propone, como objetivo, acabar el libro de texto en cada curso académico y animar a que los alumnos lean todo el libro. Con respecto al modo por el que utilizan los libros de texto, en términos de la profesora B, «la base es el libro de texto porque es el programa que tú has de seguir y a partir de ahí amplías o recortas el contenido». Uno de los ejemplos que nos dio la profesora D quizá nos ayude a comprender cómo la profesora aprovecha otros materiales sobre la base del tema principal tratado en el libro de texto.

Por ejemplo, cuando hacemos la prehistoria, nos llevamos al aula materiales líticos para que los vean, para que los toquen y para que los descubran. Nosotros cogemos y decimos, vale, de este libro haremos esto, esto y esto y lo trataremos así, así y así. Pero claro en alguna cosa nos tenemos que centrar. Nos centramos básicamente en el libro. Y después ponemos cosas por ejemplo, ahora con las imágenes que ellos verán, pero esto no están el libro. Yo les preparo este trabajo, que es muy sencillo, para que ellos descubran las tres etapas del arte griego y vayan poniendo las cosas. Yo les enseñaré las imágenes y les pondré en la pizarra y ellos harán este trabajo. Esto no está en el libro, pero el tema sí que está en el libro.

Los profesores respetan básicamente las pautas que marcan los libros de texto a la hora de organizar las clases, pero también según las necesidades modifican de manera flexible el orden y la prioridad de los temas tratados. Por ejemplo, de acuerdo con la profesora C, en caso de que organicen una salida al *Parlament*, miran el contenido relevante a esa visita, o si surge algún tema candente en un día también dan prioridad a ese tema en vez de seguir otro tema del libro de texto.

Con respecto a las preguntas «¿los alumnos leen los libros de texto con frecuencia en clase?» y «¿en qué momentos los suelen mirar?», la respuesta más repetida es «depende». Como explica la profesora B, los alumnos suelen tener los libros abiertos, pero, según el tema, no los miran mucho, ya que CC.SS. es una asignatura que puede incorporar muchos temas de la vida y que la profesora prefiere dedicar más tiempo a aquellas actividades que fomentan más ambiente de opiniones y que hacen madurar a los alumnos.

En lo que respecta a las maneras por las que se utiliza el libro de texto en el aula, por ejemplo, la profesora C comenta que leen en voz alta, hacen esquemas del contenido, miran fotos y gráficos, etc. También, algunos profesores aprovechan más actividades

que propone el libro de texto y otros dicen que no las suelen utilizar. Seguramente, varía mucho la manera por la que se emplea el libro de texto en el aula, según el profesor, el tema tratado y el tipo de alumnos. Con el fin de conocer sobre este aspecto con un ejemplo más concreto, nos ayudará presentar la observación en el aula que realizamos en una clase de Historia de la profesora A.

### ***Observación de clase realizada en el Colegio San Viator (Madrid)***

Después de la entrevista, la profesora A, dio permiso a la investigadora para realizar una observación de su clase de Historia del cuarto curso de ESO. Durante esta observación, la investigadora estuvo sentada en una mesa situada en la parte delantera del aula, en un rincón, mirando hacia los alumnos y tomaba apuntes sobre el desarrollo de clase, especialmente fijándose cómo utilizaban el libro de texto y qué tipo de interacciones surgían en el aula entre la profesora y sus alumnos. A partir de los apuntes tomados por la investigadora, pudimos percatarnos de algunos aspectos interesantes en relación con el uso de los libros de texto, que señalamos a continuación.

El tema del día fue la Guerra Civil Española. Primeramente, la profesora explicó la historia de dicha época utilizando el libro de texto. Ella pidió a un alumno que leyera en voz alta las partes correspondientes del libro de texto, mientras otros alumnos siguieron el texto de modo silencioso. Durante la lectura, la profesora intervino varias veces para añadir información o explicaciones relativas al tema tratado o bien para hacer preguntas a los alumnos. Posteriormente, la profesora proyectó imágenes con el ordenador y cañones. Los alumnos levantaron la cabeza y comenzaron a mirar las imágenes proyectadas delante del aula. Estas imágenes eran por ejemplo, un mapa que señala el movimiento de Franco, un vídeo que ilustra desastres de la Guerra Civil con heridos y cadáveres, una foto de un cuartel de montaña y un túnel que está cerca del colegio, donde se ejecutaba a la gente.

Esta clase estuvo estructurada en dos partes, la primera parte, que se desarrolló mediante la lectura del libro de texto, y la segunda, en la que los alumnos dejaron el libro y centraron su atención en las imágenes proyectadas. La función que tuvo principalmente el libro de texto en esta clase fue la de proporcionar información general y más bien teórica sobre cómo ocurrió la Guerra Civil Española, mientras que las imágenes proyectadas daban ejemplos más vivos y concretos del acontecimiento tratado, que es la Guerra Civil Española. Probablemente, estos materiales visuales captan más interés y atención de los alumnos y sean motivadores. En esta clase la profesora hizo una aproximación al tema desde la perspectiva más global hasta la más local, puesto que el libro de texto ofrecía información más general sobre todo el territorio español en cuanto a la Guerra Civil, por un lado, y los materiales visuales preparados por la profesora trataban de los acontecimientos y lugares más cercanos al entorno del colegio, al que pertenecen los alumnos. De hecho, la profesora mencionó, al comienzo de la proyección de imágenes, que la Guerra Civil era algo que pasó hacía poco y que tenía que ver con nuestros abuelos, buscando así un vínculo psicológico entre el momento histórico y los alumnos para que ellos consideren esta parte de historia como algo más próximo a su vida.

Esta manera de utilizar el libro de texto en el contexto del aula seguramente invita a los alumnos a llevar a cabo un proceso diferente en la construcción del significado, comparado con la situación habitual de la lectura que se realiza de manera solitaria, puesto que la atención que presta cada lector a una información u otra estará condicionada por el

desarrollo de la clase, y especialmente por la profesora, que se sitúa como mediadora entre el texto y los alumnos. Aquí señalamos algunos factores que probablemente han influido en el proceso lector durante la primera parte de la clase.

- **Examen:** una alumna preguntó a la profesora si una parte del libro entraba en el próximo examen y la profesora constó que en el próximo no entraría, pero en la evaluación final, sí. Este tipo de interacción supuestamente típico en muchas aulas, condicionaría la lectura de los alumnos, ya que ellos centrarían su atención en la información que forma parte del examen y no leerían con el mismo interés la parte que no entra en el examen. Dicho de otra manera, la profesora marca el grado de importancia en el conocimiento recogido en el libro de texto y el examen sirve como un elemento importante en la cultura escolar que da autoridad a una determinada información.

- **Interacción de tipo IRF (iniciación, respuesta y *feedback*):** la profesora interrumpió varias veces la lectura en voz alta del alumno asignado. En un momento pregunta, por ejemplo, «¿por qué era importante Marruecos?». Un alumno le responde diciendo «porque Franco estaba mal» y la profesora añade explicaciones a esta respuesta. Este tipo de interacción típicamente caracterizada en secuencias de IRF, que consiste en la iniciación de la pregunta de la profesora, la respuesta del alumno y el *feedback* de la profesora, se observó algunas veces durante la lectura en voz alta. También dicha secuencia invitó a otros alumnos a hacer unas preguntas relacionadas con el tema y ahí surgió más interacciones entre los participantes. Este tipo de secuencia tendría la función de puntualizar qué información tiene más importancia y qué es lo que deben aprender los alumnos.

- **Legitimación de información tratada en el libro de texto:** la profesora paró un momento la lectura en voz alta del alumno y dijo a los alumnos que miraran unos mapas porque explican muy bien la Guerra Civil y porque diciendo que cualquiera de esos mapas pueden salir en el examen. También en otro momento, advirtió que las cuatro etapas tratadas en el libro de texto son tan importantes que en todos los manuales aparecen. Estas palabras de la profesora, además de focalizar la atención de los alumnos transmitiéndoles la importancia de dicha información, legitiman también este conocimiento, bien por referencia al examen o bien por mención al hecho mismo de que la información en cuestión aparezca en todos los libros de texto.

- **Explicaciones adicionales y activación del conocimiento previo:** también la intervención de la profesora tiene la función de insertar algunas explicaciones o aclaraciones en el desarrollo de la lectura. En un momento, la profesora interrumpió la lectura diciendo: «ahí está, Batalla de Madrid» y añadió explicaciones adicionales antes de pedir al alumno que reinicie la lectura con la expresión repetidamente utilizada por ella «sigue». Este ejemplo, además de dirigir la atención de los alumnos a un determinado elemento del libro, hace referencia a un tema que ya se había tratado previamente en el aula, cosa que a nivel cognitivo tendría la función de activar el conocimiento previo construido conjuntamente entre los participantes de clase.

Estas intervenciones que hace la profesora durante la lectura probablemente tienen una repercusión importante, tanto en la construcción del significado a nivel macroestructural que llevan a cabo los alumnos como en la construcción de la memoria acerca de los temas tratados en el libro de texto.

Hay profesores que contestan que no tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año porque hay demasiados temas a tratar. Cuando se dispone de un tiempo limitado para la docencia, obviamente hay que escoger qué temas enseñar y qué no. O en cualquier caso, aunque tengan suficiente tiempo, los profesores deciden a qué información dan más importancia entre muchos de los temas que están en los libros de CC.SS. porque no se pueden tratar todos los temas con exactamente la misma profundidad.

La pregunta 3.2.3. de nuestro cuestionario recoge una pregunta relativa a este tema: «en caso de que no tengan tiempo para acabar todo el libro, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos que enseñan y los que descartan en clase?». Las respuestas que nos dieron los profesores eran de expresiones similares, como «lo más importante», «lo básico según el criterio del profesor y del departamento», «lo importante, los contenidos básicos que deben saber por cultura» y «entonces sólo ponemos lo que nos parece básico». Parece que los profesores comparten una noción sobre «lo básico» que debe ser aprendido, pero aquí lo que nos interesa es cómo deciden qué es «lo básico» y «lo más importante» y con qué criterio concretamente los profesores aplican para dar prioridad a determinados contenidos que están en los libros de texto.

Los criterios que los profesores aplican para definir la importancia de diferentes temas tratados en el libro de texto se pueden resumir de la manera siguiente:

**- Programación global en relación con lo que se estudia en otros cursos y en otras asignaturas:** al comienzo del curso los profesores evalúan su programa global para todo el año y deciden qué temas tienen más prioridad y qué temas se puede prescindir si les falta tiempo. Los factores a tener en cuenta para esta evaluación se basan, por una parte, en la programación vertical de todos los cursos académicos que los alumnos han estudiado o estudiarán a lo largo del tiempo, y por otra, el contenido tratado en otras asignaturas porque algunos temas se solapan.

En lo referido a la programación vertical, como algunos temas aparecen repetidamente a lo largo de la enseñanza, les dan menos importancia o directamente los saltan, mientras que otros temas que aparecen sólo una vez en un determinado curso se les da más prioridad. De acuerdo con el ejemplo que nos presenta la profesora B, en el 2º de ESO, solamente estudian Historia porque son demasiados temas que estudiar y también porque si no estudian la Historia medieval en esta etapa no vuelven a estudiarla nunca más hasta terminar el bachillerato a los 18 años. En cambio, los temas de Geografía, que los alumnos tampoco tienen mucha edad para entender, los dejan para el tercer año porque ese contenido se repite.

En cuanto a los temas repetidos en otras asignaturas, los profesores se reúnen y se ponen de acuerdo en qué asignatura se enseñan. Por ejemplo, como algunos temas de la Geografía se tratan también en Ciencias Naturales, se pueden estudiar sólo en Ciencias Naturales. También dentro del ámbito de CC.SS., hay temas que se repiten en Educación para la Ciudadanía. La profesora C explica que los acontecimientos como la Revolución francesa, la Revolución industrial, dos guerras mundiales, Guerra Civil Española son temas importantes, pero la transición española y las épocas recientes pueden tratarse sólo superficialmente porque también las estudiarán en el bachillerato o pueden aparecer temas similares en las asignaturas de Ética y Ciudadanía.

- **Currículo o programación del centro:** los profesores también afirman que para evaluar la importancia de diferentes temas que deben tratar a lo largo del curso académico consultan el currículo oficial o programación del centro. Sobre todo, la profesora D hizo hincapié en la importancia de la programación del departamento que elaboran los profesores a partir del currículo de la *Generalitat* al inicio de cada curso.

- **Desarrollo cognitivo y mental de los alumnos:** la edad de los alumnos también es un factor importante que tomar en consideración. Dice la profesora B en relación con el contenido tratado en el 1º de ESO: «hemos recortado un poco los temas porque es demasiado para los alumnos que acaban de terminar el sexto de primaria». Aunque algunos temas están recogidos en el programa oficial de enseñanza y que aparecen en el libro de texto, para los profesores, que trabajan cada día con los alumnos reales y que conocen bien su nivel de crecimiento, algunos contenidos parecen resultar poco adecuados para su edad. Por consiguiente, ellos hacen también de mediadores entre el desarrollo de los alumnos y de los libros de texto según sus conocimientos profesionales sobre sus aprendizajes.

- **Habilidades que los alumnos tienen que adquirir en un curso:** la profesora B señaló la importancia de tener en cuenta las habilidades que los alumnos tienen que adquirir en un determinado curso académico dentro de las asignaturas de CC.SS. al determinar la prioridad de diferentes temas. Estas habilidades son, por ejemplo, hacer esquemas, aprender a estudiar, resumir, tener una visión crítica ante la vida, mejorar la comprensión escrita, etc.

### ***¿Cómo utilizan los alumnos los libros de texto en su casa?***

Aparte de utilizar los libros de texto en el aula, los alumnos consultan también los libros cuando estudian solos en casa. Hemos preguntado a los profesores sobre dos típicas ocasiones en las que los estudiantes utilizarían los libros de texto en casa: cuando hacen deberes y cuando se preparan para los exámenes.

Por una parte, los profesores afirman que los alumnos hacen uso del libro de texto, al menos de vez en cuando en casa, porque algunos de sus deberes requieren consultar el manual. Los deberes que los profesores mandan en la asignatura de CC.SS. son variados, entre los que requieren, especialmente, el uso del libros de texto son, por ejemplo, leer



el libros de texto subrayando lo más importante, realizar actividades o ejercicios que aparecen en el libro y hacer un esquema. Sobre el contenido del libro, la necesidad de utilizar el libro de texto para hacer deberes depende del tipo de tareas, que suelen ser muy variadas en CC.SS.

A modo de ejemplo, la profesora D explica que los alumnos normalmente tienen deberes en cada clase y la profesora le da importancia a la elaboración de un dossier que incorpora todo el contenido estudiado en el aula. Los alumnos como deberes deben elaborar este dossier en casa. Para eso, tienen que acabar algo que miran en clase, tienen que buscar un concepto, hacer un esquema del texto del libro que estudiaron en clase, contestar a un par de preguntas, hacer murales sobre una salida que hacen, etc.

Por otra parte, los exámenes también constituyen uno de los motivos por los que los alumnos estudian con el libro de texto fuera del aula. A diferencia del contexto educativo de Japón, en el que los exámenes que se hacen en el colegio tienen una gran importancia social porque sus notas forman parte de la calificación en los exámenes de admisión al bachillerato, en España no hay pruebas del mismo tipo para acceder a los bachilleratos. Aún así, como afirman algunos profesores, los exámenes se consideran importantes en la vida escolar para los estudiantes de este nivel educativo.

El grado de importancia que tiene el libro de texto para elaborar el examen varía de una clase a otra, puesto que hay profesores que dicen que hacen preguntas básicamente según el contenido del libro de texto, mientras que otros hacen más hincapié en otros contenidos tratados en clase. La profesora C explica que el contenido visto en clase en general forma parte del examen, como por ejemplo, el libro de texto, ampliación y trabajos hechos en grupo. Asimismo, la profesora D también realza la importancia del contenido general estudiado en clase, especialmente del dossier, en el que los alumnos resumen toda la información relativa a las actividades hechas en el aula, aunque también es cierto que para elaborar el dossier los alumnos consultarían en ocasiones su libro de texto.

### ***¿Cómo utilizan los profesores los libros y otros materiales de referencia para preparar sus clases?***

Como ya hemos visto anteriormente cuando hablamos de los materiales que se utilizan en el aula, los profesores combinan una variedad de recursos didácticos para organizar una clase. En las entrevistas les hemos preguntado especialmente qué consultan en la fase en la que organizan y preparan clases de día a día. Los profesores dicen que emplean, por ejemplo, Internet, prensa, referencias bibliográficas, los materiales didácticos de soporte y de las páginas web que ofrece la editorial del libro de texto, libros del profesor, entre otros. Los profesores intentan aprovechar muchos de los materiales que caen en sus manos para organizar una clase de forma dinámica.

Lo que nos resulta curioso es que todos los profesores, excepto uno, afirman que consultan en ocasiones libros de texto de otras editoriales. La profesora B explica que consulta también los libros de otras editoriales, que están en el departamento, ya que, como cada editorial tiene su estilo y sobre todo en la asignatura de Historia esto se nota mucho, intenta ser lo más neutral y objetiva posible combinando los libros de diferentes editoriales. Igualmente, la profesora D comenta: «todos aquellos son los libros de otras

editoriales. Y todo esto de aquí, más libros y más libros. Tenemos todos. Todas las editoriales que nos traen nosotros los miramos. Y muchas veces sirven porque hay muchas cosas interesantes. Recursos didácticos del libro de texto, películas, ordenador, imágenes del arte...».

En lo que se refiere a la influencia de los libros de texto en la construcción del conocimiento compartido, evidentemente el libro de texto adoptado que tienen los alumnos tendría una mayor relevancia. Pero esto no quiere decir que los libros de texto de otras editoriales no tengan repercusiones en la práctica docente en las aulas. Si los profesores consultan los libros de otras editoriales e incluso pueden fotocopiar algunas de sus páginas para repartirlas en clase, probablemente todos los manuales que se encuentran en el mercado son potencialmente influyentes en la construcción del conocimiento y de la ideología en el contexto del aula.

Como los libros de texto se elaboran a partir del currículo oficial, se puede suponer que la visión oficial se transmite a través de los libros de texto, pero también el currículo oficial puede influir más directamente en la formación de la ideología, si, por ejemplo, los docentes lo consultan a menudo. En este sentido, desde el punto de vista de la intertextualidad, nos parece interesante saber cómo los profesores consultan (o no consultan) el currículo ministerial o autonómico.

En primer lugar, la profesora C afirma:

El currículo de la *Generalitat* y el del Ministerio no son muy diferentes. Las diferencias residen principalmente en temas específicos de la comunidad, como por ejemplo el currículo de Catalunya incorpora la historia de Catalunya. Cuando consulto el decreto, es normalmente para ver qué contenido puedo suprimir porque no está en la ley. Si tenemos que trabajar con el tiempo limitado, debemos descartar temas poco importantes y seleccionar bien el contenido. Habrá profesores que consultan el decreto a menudo y habrá otros que sólo siguen el libro de texto porque el libro está editado según el programa oficial.

Podemos ver que la profesora utiliza el currículo como un criterio para seleccionar contenidos que obligatoriamente deben tratarse en clase y para saber qué temas se pueden suprimir. También es interesante señalar que, según esta profesora, hay docentes que no consultan mucho el currículo porque confían en que el currículo está ya incorporado en el libro de texto. De hecho, las editoriales dan importancia en presentar explícitamente la correspondencia entre el currículo y sus libros de texto. Por ejemplo, la profesora A explica que el libro de SM ofrece un CD en el que los profesores pueden consultar el currículo entero, al mismo tiempo que les proporciona una página que recoge una programación en cada unidad didáctica del libro del profesor. Se puede suponer que los libros de texto están considerados como una materialización del currículo oficial, y su seguimiento, en cierto sentido, sirve de garantía para llevar a cabo una enseñanza acorde con el programa oficial, lo que implica que una de las formas por las que los profesores están en contacto con el discurso del currículo es a través del libro de texto.

En segundo lugar, los profesores coinciden en la importancia de tener presente el

currículo en la enseñanza, pero éste no parece ser algo que consulten para organizar clases diariamente, sino que el currículo cobra importancia, sobre todo, a la hora de elaborar un plan global de la enseñanza al comienzo del curso. En palabras de la profesora B, el currículum hace falta para preparar la programación al inicio del curso, pero no lo utiliza para preparar clases porque el contenido del currículum es muy teórico y general y está alejado de la realidad de las clases de día a día.

Por su parte, dos profesoras han mencionado que a partir del currículo oficial elaboran una programación más específica y detallada de su centro. La profesora D explica sobre la programación de la siguiente manera:

La *Generalitat* te da y te dice en el primero de ESO hay que tratar este tema con estas competencias. Entonces nosotros cogemos el libro y de aquí la competencia la tratamos aquí, está aquí, está aquí y lo vamos redistribuyendo. Entonces, programamos nuestra programación según todos estos criterios. Que no se repitan en otros cursos, que tenga una periodización clara, que tenga todas las competencias básicas en todos los temas que nos piden. (Contestando a la pregunta de la entrevistadora: «¿la programación de la *Generalitat* es una cosa que siempre tenéis a mano y que la consultáis?») Bueno, cada día no. Si no, nos volveríamos locos. Nosotros ya tenemos nuestra programación aquello, hemos realizado nuestra programación.

El currículo de la *Generalitat* proporciona unas pautas globales para la enseñanza y los profesores elaboran su plan de docencia más específica para organizar un curso académico. Esto quiere decir que ellos también trabajan como mediadores e intérpretes del currículo oficial, al igual que las casas editoriales que también interpretan el currículo a la hora de elaborar sus libros de texto. Es decir, si en los libros de texto se vierten las interpretaciones que hacen las editoriales del contenido curricular, y los profesores, mediante la utilización de los libros de texto, siguen el currículo de manera indirecta, y si, al mismo tiempo, los profesores mismos interpretan el currículo al elaborar una programación del centro o un plan de estudio, podemos considerar que existe más de una vía por la que se transmiten el conocimiento y la ideología respaldados por el discurso del currículo oficial.

«¿Consideran que el libro de texto dirige la actividad del profesor?» y «¿En qué medida?». Estas preguntas forman parte de una serie de preguntas que Granados (2007) y Martín Herranz (2007) hicieron al equipo de 2º ciclo de Ed. Primaria CEIP Humanos Tora (Humanes de Madrid) (2007), en sus entrevistas a profesores de la enseñanza obligatoria. Sus entrevistados contestaron a estas preguntas de las siguientes formas:

Aunque nos cuesta aceptarlo, creemos que en gran medida, sí, hasta tal punto que en muchos casos «acabar el libro» se convierte en el principal objetivo. A pesar de todo, pensamos que es el profesor el que debe valorar lo que necesita del libro y lo que es prescindible para realizar otras actividades fuera de lo que proponen los textos. (Equipo de 2º ciclo de Ed. Primaria CEIP Humanos Tora (Humanes de Madrid), 2007)

Sí, en gran medida. A veces su afán es terminar el libro. (Martín Herranz, 2007)

Sí, en la medida en que es el material que proporciona buena parte de los

contenidos y de las actividades que debe conocer y trabajar el alumno. No obstante, se trabaja también con otros materiales diferentes dependiendo de cada materia. (Granados, 2007)

Lo que nos llama la atención en estas respuestas es que el hecho de que el libro de texto dirija en gran medida la actividad del profesor parezca estar considerado como algo negativo. Esto puede ser percibido como una dependencia del libro o falta de creatividad en la organización de actividades para las que se considera deseable la incorporación de otras tareas diferentes a las que proponen los libros de texto. De hecho, una de las profesoras entrevistadas en nuestro estudio también respondió a dicha pregunta en la misma línea, diciendo que el libro de texto dirige bastante la actividad del profesor, aunque no debería, pero por otra parte le parecería un problema desaprovechar los libros de texto si los padres pagaron mucho por ellos.

Por su parte, una compañera de la profesora D explica que el uso del libro de texto no implica solamente la comodidad de los docentes, sino también ayuda a organizar a los alumnos en sus estudios.<sup>72</sup> Dice la profesora:

Tú no tienes ninguna obligación de utilizar los libros de texto. Nosotros lo hacemos más por comodidad. Yo, por ejemplo, lo podría trabajar sin libro de texto, pero mis niños no me seguirían si no se llevan el libro muchas veces para hacer este trabajo, me pierden las hojas, me pierden las fotocopias, me pierden ... y ahora cuando lo hagamos con el ordenador, no lo sé, qué harán. Es que muchas veces el libro de texto te da la seguridad de que, bueno, él sabe por dónde va, saben los temas que tiene que hacer, les ordena un poco.

## **b) Ejemplos en aulas japonesas**

El colegio en el que imparte clases la profesora a la que entrevistamos en Japón se llama *Matsuyama nishi chuugakkoo* (Escuela Secundaria del Oeste de Matsuyama) y está situada en la ciudad de Matsuyama, situada en el sureste de Japón.

Esta ciudad cuenta con unos 517.000 habitantes y está considerada como una ciudad mediana dentro del país.<sup>73</sup> La mayor parte de los colegios de la enseñanza secundaria que se encuentran en este municipio son públicos y están gestionados por la ciudad de Matsuyama.<sup>74</sup> Entre los colegios municipales hay bastantes similitudes en lo que a las prácticas docentes y al sistema escolar se refiere.

En Japón los profesores de escuelas municipales no trabajan muchos años en el mismo centro, sino que cada cierto tiempo la comisión ejecutiva de educación les asigna un

---

<sup>72</sup> La entrevista a la profesora D se realizó en la sala de profesores del departamento de CC.SS. del colegio. Allí también estaba trabajando una compañera de la profesora entrevistada y se incorporó a algunas de las conversaciones que la entrevistadora tuvo con la profesora D. Una parte de estas interacciones está también recogida en el anexo III.

<sup>73</sup> Según los datos de 31 de diciembre de 2011 publicados en la página web de la ciudad de Matsuyama: <http://www.city.matsuyama.ehime.jp/shisei/tokei/data/23doutai.files/23doutai.pdf>.

<sup>74</sup> En abril de 2012, en Matsuyama había 29 colegios municipales de la enseñanza secundaria, según la página web de la ciudad en <http://www.city.matsuyama.ehime.jp/index.html>.

cambio de escuela. En Matsuyama, según la profesora entrevistada, si un profesor lleva trabajando en el mismo centro más de tres años, se puede suponer que forma parte de la lista de los docentes a los que les toque el traslado próximamente, aunque excepcionalmente un profesor puede estar más tiempo en el mismo centro como la profesora entrevistada, que llevaba ya ocho años impartiendo clases en la misma escuela en el momento de la realización de la entrevista. La profesora E tiene una larga trayectoria docente dando clases de CC.SS. en colegios municipales. Había trabajado también en una escuela nacional localizada en la misma ciudad y se implica activamente en estudios para la mejora de la enseñanza en Ciencias Sociales, por lo que es una gran conocedora del currículo y de los materiales didácticos.

Los libros de texto que utilizan en su centro son de las editoriales Tokyoshoseki para Geografía e Historia y Osakashoseki, para Educación Cívica.<sup>75</sup> Estos tres libros de texto se utilizan en todas las escuelas secundarias municipales de Matsuyama y también en casi todas las escuelas de la prefectura de Ehime, puesto que, como ya hemos mencionado (en el apartado 3.6.3.2), en todo el país las áreas para la adopción de libros de texto de una prefectura tienden a hacer coincidir sus elecciones para que los alumnos utilicen los mismos libros de texto en una zona determinada. La prefectura de Ehime es un buen ejemplo de esta práctica. Incluso, la profesora nos explicó que, en la escuela nacional en la que trabajaba, los profesores se reunían y decidían qué libros de texto escoger, pero salió elegido el libro de Tokyoshoseki porque era el manual que se utilizaba también en las escuelas municipales.<sup>76</sup>

Según la profesora, cuando toca la adopción de libros de texto, tienen oportunidades de ir a ver las muestras de los libros de texto que publica cada editorial para poder expresar, mediante una encuesta, sus opiniones sobre las distintas opciones de libros de texto. En esa encuesta, además de marcar el orden de preferencias, los profesores pueden añadir opiniones y comentarios de manera libre. Es una manera de reflejar las opiniones de los docentes, que llevan a cabo sus enseñanzas de día a día, en la decisión de qué libros adoptar, pero, si tenemos en cuenta que los órganos responsables de cada área para la adopción de los libros de texto tienden a adoptar los mismos libros de texto haciendo coincidir sus elecciones con las otras áreas de la misma prefectura, no se sabe hasta qué punto el conjunto de las opiniones expresadas por los profesores de cada colegio realmente se refleja en la decisión final sobre qué libros utilizarán en las aulas.

En cuanto al material complementario, su elección depende de cada colegio. Los profesores de CC.SS. se reúnen y deciden qué materiales escoger. Entre los distintos criterios que la profesora mencionó para tomar dicha decisión, por ejemplo, deben procurar que el coste total de los materiales complementarios de todas las asignaturas no

---

<sup>75</sup> Esta versión del libro de texto de Osakashoseki se transfirió a la editorial Nihonbunkyo-shupan, después de que Osakashoseki cerró sus negocios.

<sup>76</sup> No sabemos exactamente por qué los profesores y las autoridades prefieren hacer las mismas elecciones con otras escuelas, pero la autora, que forma parte de la cultura nipona, tiene la hipótesis de que, hasta cierto punto, la cultura conservadora del mundo educativo es la que impulsa esta práctica, puesto que seguir lo que hacen los demás o lo que se ha repetido a lo largo del tiempo es una práctica que proporciona seguridad y comodidad a los que deben tomar decisiones y minimiza la responsabilidad de su elección. Esta tendencia a no arriesgarse cuando se toma alguna decisión haciendo lo mismo que hacen los demás a menudo se señala como una tendencia cultural, no sólo en el contexto educativo sino también en otras esferas sociales de Japón.

supere una determinada cantidad, aunque los materiales para Ciencias Sociales cuestan más o menos igual y el precio no es un factor determinante. La profesora explica algunas de las razones por las que han elegido el material de Tokyohoreishuppan en su colegio diciendo que es visualmente atractivo, que trata de temas que no aparecen en los libros de texto, que es fácil de utilizar y que tiene una sección dedicada a la preparación para exámenes de admisión en los bachilleratos. La atracción visual y la facilidad de utilización desde el punto de vista didáctico son criterios que también mencionaron los profesores de España. El último criterio mencionado, el de tener una parte dedicada a la preparación del examen refleja más el contexto educativo particular de Japón. Como ya hemos mencionado, al finalizar los estudios de la educación secundaria obligatoria, la gran mayoría de los alumnos se examinan para acceder a los bachilleratos, los estudios de este nivel obligatorio tienen un carácter preparatorio de dichos exámenes de admisión, por lo que parece lógico que la selección de materiales que utilizan en clase también se realice teniendo en cuenta los exámenes.

### ***Uso de los libros de texto en clase***

Los alumnos tienen tres tipos de materiales para CC.SS., que son el libro de texto, el atlas y un material de documentación complementario. El libro de texto y el atlas son gratuitos, pero el material complementario se compra. Además de estos tres materiales básicos, la profesora prepara otros soportes didácticos, que son, por ejemplo, DVD (grabaciones de noticias, imágenes de elaboración propia, DVD hecho por las editoriales de libros de texto, etc.), artículos de periódico, fotos hechas por la profesora, música relativa a temas tratados en el libro, mapas grandes, globo terráqueo, televisión de 51 pulgadas con conexión a Internet por LAN, así como ordenadores a los que cada alumno tiene acceso en sala de ordenadores. Asimismo, algunas organizaciones públicas como agencias tributarias, Comisión de Comercio Justo o Tribunal de Justicia tienen un servicio de envío a sus oficiales a las escuelas para explicar sus trabajos a los niños de manera pedagógica y fácil de comprender. Cada escuela en abril, al comienzo del curso académico, puede solicitar este servicio si lo desea. Es una actividad que normalmente les interesa a los alumnos porque pueden conocer experiencias directas de las personas que trabajan en un determinado ámbito.

No es difícil suponer que otros materiales preparados por la profesora y las visitas de expertos tienen un impacto y repercusión en la manera de comprender diferentes temas tratados en clases de CC.SS., pero, a pesar de la existencia de recursos didácticos variados que se emplean en clase, el libro de texto parece mantener una posición central en clases de la profesora entrevistada. La profesora comenta que organiza sus clases de acuerdo con el desarrollo temático de los libros de texto y que en las escuelas secundarias, en general, sería muy poco habitual encontrar a profesores que no utilicen los libros de texto. Dada la política educativa del país, que legalmente determina el libro de texto como el material principal y la obligatoriedad de su empleo en las aulas, la importancia que se da al libro de texto en las enseñanzas en Japón resulta incuestionable. De acuerdo con esta política, las autoridades educativas realizan actividades que ayudan a los profesores en el uso de los libros de texto. Por ejemplo, cuando toca una revisión general de los libros de texto, el gobierno prefectural envía a un especialista y explica a los profesores cuáles son las características de los nuevos manuales y cómo los pueden utilizar en una reunión. En esta reunión, que tiene lugar en la época de las vacaciones de verano, todos los profesores

participan una vez en tres años.<sup>77</sup> Esta práctica puede ayudar a los profesores para adaptarse mejor al cambio de los libros de texto, pero también puede controlar de alguna manera cómo los profesores interpretan el contenido de los libros y cómo lo transmiten a sus alumnos en clase.

En relación con los temas a los que dan más énfasis en clase, la profesora dice que con el currículo vigente, que se basa en el ideario de *yutori* y que tiene un contenido mucho más reducido comparado con las épocas anteriores, es imposible que nos falte tiempo para acabar el libro, por lo que, en principio no hace falta que recorten algunos temas tratados en el libro de texto. Pero, igualmente, hay temas que reciben más atención que otros en clase. Por ejemplo, a veces no dedican demasiado tiempo a estudiar la fase más reciente de la Historia porque este tema se trata también en la primera parte de la asignatura de la Educación Cívica. Intentar no repetir los temas tratados en otras asignaturas o materias es un criterio mencionado también por los profesores de España.

En cuanto a las regiones que se tratan en la asignatura de Geografía, el currículo ministerial dicta que se deben tratar dos o tres países extranjeros, entre los que uno tiene que ser un país geográficamente cercano a Japón y también dos o tres prefecturas dentro del Estado, incluyendo la prefectura en la que está situada el colegio. Hemos preguntado a la profesora cómo seleccionan países y prefecturas que tratan en sus clases de Geografía y la profesora respondió de la siguiente manera:

En nuestra escuela, entre los países del mundo, hemos elegido tres países en Asia, América del Norte y la UE, concretamente Malasia o China en Asia, EE.UU. en América del Norte y Francia, en la UE. Hemos seleccionado Malasia y China porque son regiones que se están desarrollando actualmente, y también EE.UU. porque es un país que está en el centro del mundo. Con respecto a prefecturas de Japón, hemos decidido tratar de Ehime, donde se sitúa Matsuyama, y Tokio porque no podemos ignorar Tokio. Dedicamos tres o cuatro horas a cada región y realizamos algunas tareas como interpretar datos y hacer trabajos escritos, pero en cualquier caso, evitamos entrar en detalles.<sup>78</sup>

Los criterios por los que los profesores de este colegio optaron por un país u otro o por una prefectura u otra son interesantes. Las regiones tratadas en clases se destacan por poseer cierta importancia política y económica, como EE.UU. Francia, China y Tokio; por ocupar en una posición considerada predominante o central en el mundo o en Japón, como EE.UU. y Tokio, por destacarse en el desarrollo económico, como Malasia; y por la cercanía del lugar de residencia de los alumnos, como Ehime y dos países de Asia, China y Malasia. También el hecho mismo de elegir países en las grandes regiones, Asia, América del Norte y la UE, representa la manera de dar prioridad en áreas influyentes en el mundo. Esta selección también coincide exactamente con las regiones tratadas en el libro de texto que utilizan, excepto la prefectura de Ehime, lugar en el que está situado el colegio y que no aparece en el libro de texto. En todo caso, el concepto de centralidad, de

---

<sup>77</sup> Las escuelas japonesas tienen vacaciones de verano durante unos cuarenta días y los alumnos no van al colegio, a no ser que tengan actividades extraescolares, pero los profesores continúan trabajando también en esta época.

<sup>78</sup> En el currículo elaborado bajo la doctrina de la educación *yutori*, aparecen reiteradamente advertencias de que no se entre en detalles o de que no se trate de temas demasiado avanzados para que no se aumente la cantidad de conocimiento que tengan que adquirir los alumnos.

capitalidad o de desarrollo socioeconómico implicado en los criterios mencionados por la profesora tiene afinidad con la perspectiva del evolucionismo que hemos señalado anteriormente como una ideología que subyace en muchos libros de texto occidentales.

Con respecto a la influencia que pueden tener los exámenes de admisión al bachillerato en los temas tratados en clases de CC.SS., la profesora afirma que los temas que se preguntan en los exámenes de admisión de bachillerato es un factor que se debe tener en cuenta a la hora de organizar las clases. Sin embargo, dice la profesora que el contenido de los exámenes de admisión en sí está determinado de acuerdo con el currículo, y por tanto, si se estudia el contenido indicado en el currículo, se pueden cubrir también temas tratados en los exámenes de admisión sin necesidad de intentar preparar específicamente clases para exámenes. Por su parte, qué países y qué prefecturas se estudian en clase no tiene demasiada importancia en lo que se refiere al examen de admisión, ya que no se pregunta, específicamente, sobre conocimientos concretos de dichos países o prefecturas. Como lo que se cuestiona en los exámenes es la capacidad de saber interpretar gráficos o razonar a partir de los datos, a menudo los países o regiones están identificados como «país X» o «región X», hecho que permite prescindir de conocimientos concretos sobre determinados lugares geográficos. Esto coincide con el currículo ministerial, que estipula que el objetivo principal de tratar determinados países o regiones no es el de aprender sobre estas zonas en concreto, sino de aprender cómo obtener información y cómo investigar en términos más generales.

#### ***Uso de los libros de texto por parte de los alumnos en casa***

Para los trabajos individuales que tienen que hacer los alumnos en casa, también el libro de texto constituye un material importante. En la clase de la profesora E, los alumnos deben hacer trabajos escritos utilizando el libro de texto, el material complementario y otros documentos que consigan. Muchos alumnos intentan trabajar sólo con los documentos que ya están en sus manos, aunque hay algunos que buscan datos e información adicionales y hacen trabajos realmente buenos. Si es así, los alumnos, como mínimo, utilizarían los materiales que tienen, el libro de texto, el atlas y el material complementario de documentación a la hora de hacer sus deberes en casa y esto sería uno de los momentos en los que leen los libros de texto de manera individual.

Asimismo, los exámenes que se realizan en el colegio también requieren a los alumnos utilizar el libro de texto. En este centro, tienen entre seis y nueve exámenes por curso y las notas son muy importantes porque la nota media de la enseñanza secundaria obligatoria se incorpora como parte de la cualificación final en los exámenes de admisión al bachillerato. La profesora afirma que elabora exámenes a partir del contenido del libro de texto, y por tanto, es de suponer que los alumnos, en general, utilizarán el libro de texto en casa para su preparación.

#### ***Materiales didácticos empleados en la preparación de clases***

En cuanto a la pregunta sobre los materiales que consulta la profesora para preparar sus clases, contesta que:

En Internet, consulto, por ejemplo, páginas web de organizaciones públicas, tales como Naciones Unidas y UNICEF. También utilizo algunos datos estadísticos, voy al ayuntamiento para hacer preguntas, voy a un supermercado para observar la subida de precio de las verduras, etc. Existe también un libro



para profesores que corresponde al libro de texto, aunque yo no lo suelo utilizar. Es un libro bastante caro, pero normalmente la escuela lo tiene comprado y los profesores interesados lo pueden consultar.

Hoy en día la información que está en Internet parece ser importante, como afirman también los profesores españoles. La profesora E afirma, además, que procura obtener información cercana a los alumnos de manera más directa visitando diferentes sitios de interés. En este sentido, entorno al libro de texto puede haber muchos otros textos e información, tanto lingüística como no lingüística y podemos suponer que las relaciones intertextuales entre el libro de texto y en los otros discursos son realmente complejas.

En lo referido al currículo ministerial, la profesora comenta lo siguiente:

Como, cuando trabajaba en la escuela nacional, tenía ocasiones de estudiar temas relacionados con el currículo, conozco bien el contenido. Pero sé que hay profesores que casi no lo consultan. En lo que respecta a la preparación de la clase, el currículo no es algo que debemos consultar diariamente. Por ejemplo, cuando comenzamos un nuevo tema o cuando debemos hacer una demostración de clase, puede que consultemos el currículo con el fin de comprobar qué contenido debemos incorporar en la enseñanza, pero en las clases diarias no hace falta el currículo, porque los libros de texto ya tienen todo el contenido que se debe estudiar. En los libros de texto, al inicio de cada página se señalan temas importantes recogidos en el currículo en forma de preguntas. Por ejemplo, en el libro de Historia, tenemos un tema que es «el crecimiento de guerreros samurai». En el inicio de la página tenemos la pregunta «¿cómo los guerreros iban ganando su poder político?», que constituye el tema principal según el currículo.

Coincidiendo con algunos de los profesores españoles, esta profesora también afirma que el currículo oficial no es una cosa que consulte para la preparación de clases de día a día, sino que su consulta suele ser puntual. Igualmente, el libro de texto está considerado como una concreción del currículo, ya que se confía en que todos los temas señalados en el currículo están recogidos en los libros de texto. Esto daría cierta tranquilidad a los docentes porque, si siguen las pautas que marca el libro de texto, pueden seguir también los temas requeridos por el currículo oficial.

### ***A modo de conclusión***

En este pequeño estudio de carácter etnográfico, hemos podido conocer prácticas docentes de algunos casos concretos, tanto en el contexto educativo español como en el japonés. Algunas de las prácticas que los profesores comentan que hacen coinciden con la situación que conocíamos previamente a través de otras fuentes bibliográficas como por ejemplo, cómo seleccionan los libros de texto en el momento de la adopción, pero gracias a los comentarios de los profesores hemos podido ilustrar con más concreción cómo ellos llevan a cabo sus actividades educativas.

Especialmente, con respecto al uso de los libros de texto en las aulas, hemos podido ver que estos manuales representan un papel importante en clases de CC.SS., pero al mismo tiempo nos hemos percatado de la existencia de una gran variedad de otros tipos de discurso que también pueden tener repercusiones importantes en lo que se refiere a la construcción del conocimiento e ideología socialmente compartida sobre diferentes

temas sociales tratados en la asignatura de Ciencias Sociales.

Todas las fuentes discursivas que directa o indirectamente constituyen una red de intertextualidad junto con el libro de texto, tales como interacciones entre el profesor y los alumnos en el aula, materiales complementarios, guías del profesor, el currículo, exámenes, imágenes preparadas tanto por las editoriales como por los profesores, expertos externos que visitan el colegio e incluso los libros de texto de otras editoriales no adoptados en el colegio son potencialmente influyentes cuando los alumnos adquieren conocimientos sobre su país y otros países y sobre su grupo y otros grupos étnicos o sociales, o en definitiva, sobre las relaciones entre *nosotros* y *los otros*. Siendo conscientes de que haría falta un estudio de corte etnográfico riguroso para conocer el panorama completo sobre cómo estos diferentes discursos interactúan e influyen en la construcción de esquemas mentales de los estudiantes, nuestro estudio pretende centrarse en el discurso de los libros de texto como uno de los discursos más relevantes que componen esta red intertextual del contexto educativo.



## SEGUNDA PARTE: ESTUDIO

### 4 Planteamientos del estudio

Como ya hemos mencionado al inicio de esta tesis, las dos cuestiones principales en las que pretendemos indagar en nuestro trabajo son:

- 1) ¿Cómo se representa a Europa y a Asia en los libros de texto de España y de Japón?
- 2) ¿Cómo se manifiestan identidades de endogrupo en relación con la representación de Europa y de Asia?

La primera pregunta trata de la representación o imágenes de Europa y de Asia, mientras que en la segunda dirigimos nuestra atención a las cuestiones identitarias en la representación de dichas regiones. En esta segunda cuestión, con el término «identidades de endogrupo», nos referimos tanto a las identidades nacionales basadas en las categorías «España» y «Japón» como a las identidades supranacionales formadas en términos de «Europa» y «Asia».

Hemos diseñado nuestro estudio a partir de estas dos cuestiones principales. En concreto, hemos planteado tres tipos de análisis: análisis preliminar, análisis cuantitativo y análisis cualitativo, entre los que el análisis cuantitativo constituye la parte central del estudio. Estos tres análisis se llevarán a cabo en este orden, puesto que están diseñados de forma progresiva, de manera que el análisis anterior sirva de base para el análisis posterior, para que así nuestra comprensión sobre el tema del estudio se vaya profundizando a medida que avancen los análisis. Al finalizar estos análisis, integraremos todas las observaciones y resultados obtenidos con el objetivo de extraer conclusiones finales en forma de respuestas a las dos preguntas principales del presente trabajo, así como de formular reflexiones oportunas sobre las posibles repercusiones de los libros de texto analizados en la construcción del conocimiento relativo a *nosotros* y a *los otros* y en la formación de identidades sociales.

Como ya hemos mencionado en el primer capítulo de la introducción de este trabajo, a partir de los análisis que llevamos a cabo, surgirán cuatro resultados que se deben comparar a modo de reflexión sobre los temas principales del presente trabajo. Es decir, por un lado, nuestro estudio trata de dos elementos conceptuales principales que analizar, que son «Europa» y «Asia», y por otro lado, contrastamos los libros de texto de dos países, España y Japón. Por lo tanto, la comparación se establece entre 1) la representación de Europa en los libros de texto de España, 2) la representación de Europa en los libros de texto de Japón, 3) la representación de Asia en los libros de

texto de España y 4) la representación de Asia en los libros de texto de Japón, que se han codificado en la introducción de la tesis como «X1», «X2», «Y1» y «Y2», respectivamente.

Pese a que no asumimos como premisa que en los manuales españoles, Europa, por su pertenencia geográfica, esté considerada como endogrupo del que los lectores españoles forman parte y que en los libros de texto japoneses Asia se represente como *nuestro* grupo, podemos considerar que, al menos en términos puramente topográficos, nos topamos con dos perspectivas opuestas. Esto es, las imágenes de Europa en los libros de texto de España y las de Asia en los manuales japoneses reflejan una visión surgida desde un país situado en el interior de las respectivas regiones, mientras que las representaciones de Asia en los manuales escolares de España y las de Europa en los libros de texto de Japón representarían un punto de mira que se genera desde el exterior de estas áreas geográficas. A nuestro modo de ver, merece la pena tomar en consideración estas dos perspectivas, ya que posiblemente tenga cierta relevancia a la hora de desarrollar nuestras reflexiones sobre la construcción de las identidades que se puedan expresar en términos de «*nosotros* los europeos» y «*nosotros* los asiáticos».

Este cuarto capítulo tratará primeramente, en el apartado 4.1, el criterio por el que hemos seleccionado nuestro corpus de estudio, puesto que hemos elegido quince libros de texto en total, de entre diferentes alternativas en cuanto al nivel educativo, a asignaturas y a editoriales, etc., de acuerdo con la adecuación al tema del presente estudio. Seguidamente, en los tres apartados sucesivos se tratará de los tres tipos de análisis que hemos realizado y se explicará su objetivo, cuestiones planteadas, procedimiento que hemos seguido y teorías relevantes para el análisis. Asimismo, señalaremos algunos ejemplos de estos análisis utilizando fragmentos extraídos de nuestro corpus de estudio con el fin de demostrar mejor el proceso de los análisis que hemos llevado a cabo a lo largo del estudio.

## 4.1 Justificación del corpus

En el presente estudio se han analizado libros de texto de Ciencias Sociales de la educación secundaria obligatoria. Entre los manuales catalogados en la disciplina de Ciencias Sociales hemos analizado las partes que no corresponden a Historia, es decir, las páginas que tratan de Geografía en caso de los libros de texto españoles y las que se dedican a Geografía y Educación Cívica en los manuales de Japón.

Los libros de texto que hemos analizado en este estudio son quince en total: nueve libros españoles y seis japoneses. En las listas siguientes señalamos los títulos de los libros de texto analizados junto con algunos datos relativos. En la primera columna de la Tabla 5, señalamos el nombre que utilizamos, a lo largo del presente estudio, para referirnos a cada tomo del libro de manera abreviada; en la segunda columna, referencias completas de los libros de texto; en la tercera, materias que tratan cada uno de los ejemplares dentro de la asignatura de Ciencias Sociales; en la cuarta, cursos académicos para los que cada manual está editado y en la última, el número de páginas que tiene en total cada libro de texto y de las que dedican a la asignatura de Geografía o

de Educación Cívica que se examinan en el presente trabajo. El número de páginas incluidas en nuestro corpus es en total de dos mil ochocientos diecisiete: mil cuatrocientas ochenta y seis de los libros españoles y mil trescientas treinta y una de los manuales japoneses.

**Tabla 5: Lista de manuales españoles utilizados**

<b>Nombre identificativo</b>	<b>Referencias</b>	<b>Materias</b>	<b>Curso</b>	<b>Nº de páginas (páginas analizadas)</b>
<b>Anaya 1º</b>	Burgos Alonso, Manuel, Muñoz-Delgado y Mérida, M. <sup>a</sup> Concepción y cols. (2008), <i>Educación Secundaria 1, Ciencias Sociales: Geografía e Historia</i> , Madrid, Anaya.	Geografía/Historia	1º	262 (134)
<b>Santillana 1º</b>	Grence Ruiz, Teresa <i>et al.</i> (2007), <i>Geografía e Historia, 1 ESO</i> , Madrid, Santillana Educación.	Geografía/Historia	1º	263 (110)
<b>Vicens Vives 1º</b>	Albet Mas, A., Benejam Arguimbau, P., García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2008), <i>Demos: Ciencias sociales, geografía e historia, Educación secundaria primer curso</i> , Madrid, Vicens Vives.	Geografía/Historia	1º	259 (127)
<b>Anaya 2º</b>	Burgos Alonso, Manuel, Muñoz-Delgado y Mérida, M. <sup>a</sup> Concepción y cols. (2008), <i>Educación Secundaria 2, Ciencias Sociales: Geografía e Historia</i> , Madrid, Anaya.	Geografía/Historia	2º	271 (88)
<b>Santillana 2º</b>	Grence Ruiz, Teresa <i>et al.</i> (2007), <i>Geografía e Historia 2 ESO</i> , Madrid, Santillana.	Geografía/Historia	2º	271 (80)
<b>Vicens Vives 2º</b>	García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Albet Mas, A. y Benejam Arguimbau, P.(2008), <i>Demos: Ciencias sociales, geografía e historia, Educación secundaria segundo curso</i> , Madrid, Vicens Vives.	Geografía/Historia	2º	279 (70)
<b>Anaya 3º</b>	Burgos Alonso, Manuel, Muñoz-Delgado y Mérida, M. <sup>a</sup> Concepción y cols. (2008), <i>Educación Secundaria 3, Ciencias Sociales: Geografía e Historia</i> , Madrid, Anaya.	Geografía	3º	287 (287)
<b>Santillana 3º</b>	Grence Ruiz, Teresa <i>et al.</i> (2007), <i>Geografía 3 ESO</i> , Madrid, Santillana.	Geografía	3º	303 (303)
<b>Vicens Vives 3º</b>	Albet Mas, A. <i>et al.</i> (2008), <i>Demos: Ciencias sociales, geografía e historia, Educación secundaria tercer curso</i> , Barcelona, Vicens Vives.	Geografía	3º	287 (287)

**Tabla 6: Lista de manuales japoneses utilizados**

Nombre identificativo	Referencias	Materias	Curso	Nº de páginas (páginas analizadas)
<b>Tokyo-geo</b>	Gomi, Fumihiko <i>et al.</i> (2008), <i>Shinpen, Atarashii shakai: Chiri</i> , Tokio, Tokyo Shoseki.	Geografía	1º y 2º	233 (233)
<b>Osaka-geo</b>	Kinda, Akihiro <i>et al.</i> (2008), <i>Chuugaku shakai Chiriteki bunya</i> , Osaka, Osaka Shoseki.	Geografía	1º y 2º	259 (259)
<b>Teikoku-geo</b>	Nakamura, Kazuo <i>et al.</i> (2008), <i>Shakaika, Chuugakusei no chiri: sekaino nakano nihon</i> , Tokio, Teikoku shoin.	Geografía	1º y 2º	228 (228)
<b>Tokyo-civ</b>	Gomi, Fumihiko <i>et al.</i> (2008), <i>Shinpen, Atarashii shakai: Koomin</i> , Tokyo, Tokyo Shoseki.	Educación Cívica	3º	207 (207)
<b>Osaka-civ</b>	Sato, Kouji <i>et al.</i> (2008), <i>Chuugaku shakai Koominteki bunya</i> , Osaka, Osaka Shoseki.	Educación Cívica	3º	213 (213)
<b>Kyoiku-civ</b>	Abe, Hitoshi <i>et al.</i> (2008), <i>Chuugaku shakai, Koomin: Tomoni ikiru</i> , Tokyo, Kyoiku shuppan.	Educación Cívica	3º	191 (191)

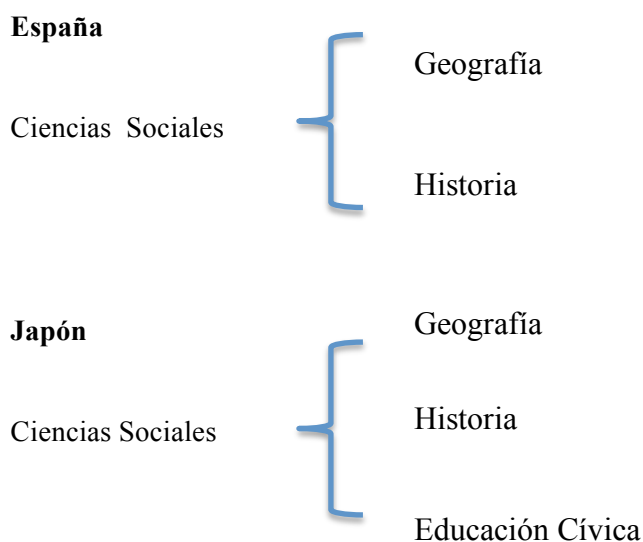
Como ya hemos mencionado anteriormente, tanto en España como en Japón la primera mitad de la enseñanza secundaria es de carácter obligatorio para todos los jóvenes con edades correspondientes. Esta etapa educativa dura cuatro años en España y la estudian en general los escolares que tienen entre 12 y 16 años, mientras que en Japón esta etapa es un año más corta, para los alumnos de entre los 12 y 15 años.

Las razones principales por las que hemos optado por analizar libros de texto de la enseñanza secundaria obligatoria se resumen en dos condiciones: la uniformidad de la transmisión del conocimiento y la finalización de esta etapa educativa obligatoria. Por una parte, tanto en España como en Japón las etapas de la enseñanza obligatoria están reguladas y controladas por parte de los respectivos gobiernos, hecho que implica una mayor uniformidad en cuanto al contenido que se enseña a la mayor parte de la población estudiantil. Una enseñanza tan homogénea a casi una generación entera, que en ambos países comprende edades más o menos iguales, es una circunstancia que después de esta etapa educativa difícilmente se repite, al menos en un contexto institucionalizado de carácter oficial.

Por otra parte, la educación secundaria obligatoria es la última etapa de la enseñanza obligatoria tanto en España como en Japón. Para los alumnos que finalizan sus estudios en este nivel, lo que aprenden en clase constituye el último conocimiento adquirido en la enseñanza formal. En cambio, para los jóvenes que siguen estudiando en las épocas posteriores, en los bachilleratos y en las universidades, cuya población representa la mayoría en la población estudiantil de hoy en día tanto en España como en Japón, lo que se aprende en los institutos secundarios se transformará en un conocimiento base,

sobre el que los estudiantes construirán su comprensión más amplia y profunda en relación con los diferentes temas sociales. Estos estudiantes que hoy aprenden diferentes temas con sus libros de texto pueden convertirse en el futuro en profesionales de diferentes áreas, incluidos aquellos ámbitos sociales especialmente influyentes que manejan el discurso oficial, tales como política, medios de comunicación y enseñanza. En cualquier caso, por supuesto que no podemos considerar que el conocimiento estudiado en clase se cristalice en la memoria de los estudiantes sin que sufra cambios algunos en su vida posterior, porque ellos irán transformando sus conocimientos según sus nuevas experiencias a lo largo del tiempo. Pero aún así no sería nada atrevido suponer la gran influencia social que tiene lo que se enseña en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria, que prepara a los estudiantes para que tengan una base del esquema social, y que ofrece una determinada manera de entender el mundo que les rodea.

### Esquema 2: La asignatura de Ciencias Sociales en España y Japón



En España, la asignatura general de Ciencias Sociales está compuesta de dos materias más específicas que son Geografía e Historia, mientras que en Japón, esta asignatura se divide en tres sub-materias, Geografía, Historia y Educación Cívica. Entre estas materias específicas que componen las CC.SS. hemos centrado nuestro estudio en páginas que *no* versan sobre Historia, es decir, hemos analizado la parte de Geografía en los libros de texto de España, mientras que hemos examinado Geografía y Educación Cívica en los manuales japoneses. Hemos incluido también los libros japoneses de Educación Cívica, ya que el contenido tratado en estos manuales coincide en parte con los temas tratados en los manuales españoles dentro de la asignatura de Geografía. Por su parte, en España existe también otra asignatura denominada «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» (EpC), pero según el currículo, esta materia no está categorizada dentro de la disciplina de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia». Pese a que la EpC también tenga cierta afinidad con la Educación Cívica de Japón en cuanto a su contenido tratado, no la hemos incluido en nuestro corpus, ya que, como en este estudio nos interesa especialmente la asignatura de CC.SS. y como necesitamos de alguna manera acotar el corpus de análisis, hemos seguido la división de las asignaturas



que establece el currículo oficial.<sup>79</sup>

Uno de los motivos por los que hemos optado por analizar dichas materias específicas de CC.SS. reside en nuestro interés en analizar las representaciones discursivas del mundo contemporáneo en el que vivimos actualmente. Pese a que la Historia también pueda tener ciertas influencias en la construcción de las imágenes de las sociedades actuales, hemos preferido centrarnos en Geografía y Educación Cívica, puesto que estas materias tratan más directamente de temas actuales. Asimismo, consideramos temáticamente oportuno analizar dichas materias, puesto que son asignaturas en las que aparecen diferentes grupos sociales, incluidos Europa, Asia, España y Japón, que ocupan diferentes posiciones y papeles en la escena internacional, hecho que es especialmente relevante para el tema del presente estudio.

Como no ha sido posible analizar con cierto detalle todos los libros de texto que se encuentran en el mercado, hemos escogido, como corpus de estudio, libros de texto de algunas editoriales. En esta selección hemos adoptado un criterio basado en la tirada para asegurar la representatividad del corpus. Dado que lo que nos interesa es la posible influencia social de los libros de texto en la construcción del conocimiento y la ideología compartidos en España y en Japón, consideramos especialmente importante que los manuales que analizamos sean leídos y utilizados por un importante número de lectores en la población estudiantil de los respectivos países.

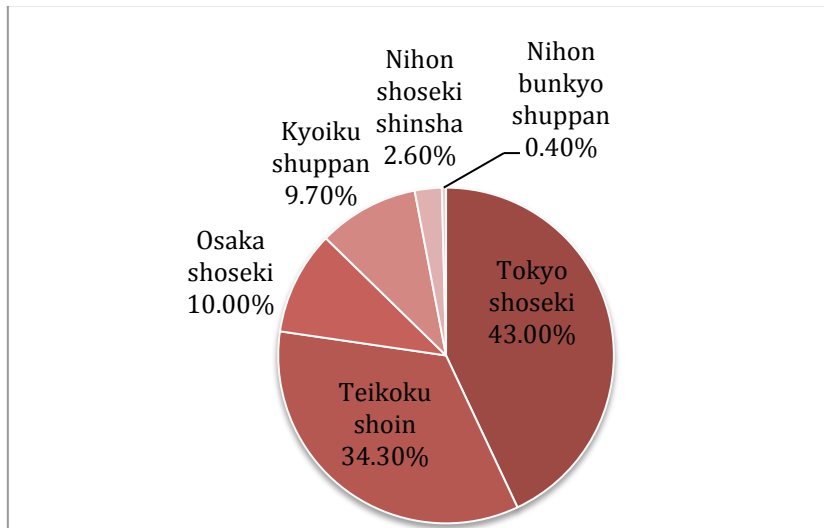
En lo que respecta a los libros de texto de Japón, hemos elegido libros de texto de las tres primeras editoriales con más tirada en el mercado de los manuales de Geografía y de Educación Cívica. La cuota de los tres libros de texto de las respectivas asignaturas es sorprendentemente alta. En cuanto a Geografía, los libros de Tokyo shoseki, de Teikoku shoin y de Osaka shoseki representan el 43%, el 34,3% y el 10,0%, respectivamente. Esto quiere decir que estas tres primeras editoriales representan un 87,3%. Algo similar también pasa en relación con la materia de Educación Cívica. Las cuotas de mercado de las tres editoriales con más tirada son: un 60,9% de Tokyo shoseki, un 13,6% de Osaka shoseki y un 12,1% de Kyoiku shuppan, y la suma de estas cuotas es del 86,6%. Si más del 80 % de los alumnos de todo Japón utilizan uno de estos tres primeros libros con más difusión, podemos considerar que nuestro corpus de estudio resulta suficientemente aceptable en lo referido a su representatividad. Quizá una de las cosas que vale la pena señalar aquí sea la importancia numérica que tienen los libros de texto publicados por Tokyo shoseki, que ocupa el primer lugar de las ventas en Ciencias Sociales. De hecho, además de Geografía y Educación Cívica, en el mercado de los libros de Historia también representa el 51,2%, condición que probablemente sugiere una gran repercusión en la

---

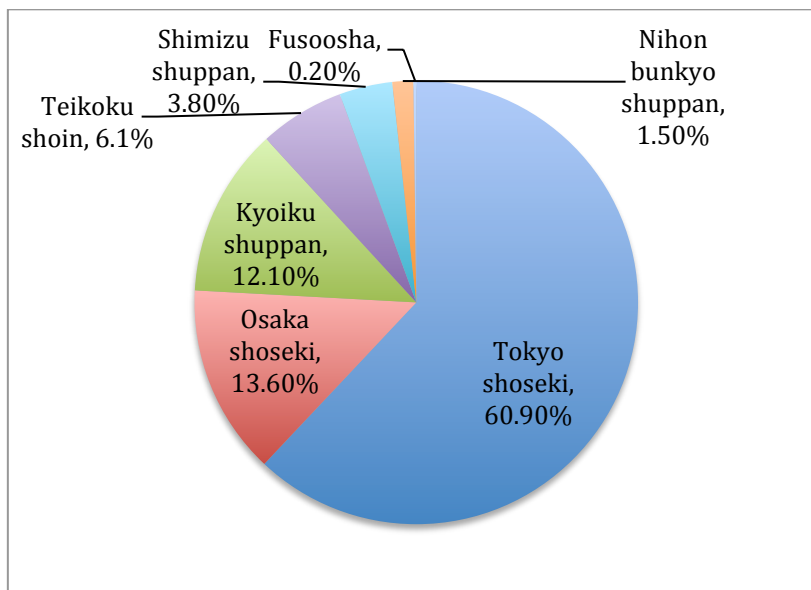
<sup>79</sup> Educación Cívica es una asignatura que se puede tratar como una asignatura independiente, o puede estar integrada dentro de la materia general de CC.SS. o de Geografía, dependiendo del criterio que aplique cada gobierno en una determinada época (Ujihara, 1997: 92; Kusahara, 2007: 11). Estas divisiones de asignaturas en sí son productos de la cultura escolar y no tienen valores universales, en el sentido de que, como señala Martínez Bonafé (2007: 432) la denominación disciplinar Ciencias Sociales no tiene por qué excluir otras disciplinas diferentes a Geografía e Historia, sino que podría representar, por ejemplo, la Antropología, la Sociología, la Política, la Economía, la Psicología, etc.

formación del conocimiento compartido de esta editorial en relación con los temas de Ciencias Sociales.<sup>80</sup>

**Figura 1: Cuota de mercado en Japón: libros de texto de Geografía**



**Figura 2: Cuota de mercado en Japón: libros de texto de Educación Cívica**



Fuente: Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai (2006: 69)

En lo que respecta a los libros de texto de España, también nuestro criterio para seleccionar manuales como objeto del estudio se basa principalmente en su difusión. Sin embargo, como ya hemos comentado en el capítulo anterior, dada la opacidad del mercado español de libros de texto, no conseguimos datos relativos a la tirada como los

<sup>80</sup> En cuanto a los libros de Historia, el manual de Osaka shoseki ocupa el segundo lugar con una tirada del 15,4% y Teikoku shoin, el tercer lugar con el 14,2%, por lo que la suma de la cuota de las tres primeras editoriales alcanzan a un 80,8%.

que tenemos sobre los manuales escolares de Japón. Así las cosas, hemos seleccionado los libros de texto de tres de las editoriales que registran un importante volumen de ventas en Madrid, de acuerdo con una librería especializada en dicha comunidad.<sup>81</sup> Estas editoriales son Anaya, Santillana y Vicens Vives, y estas empresas grandes coinciden en publicar libros de texto de CC.SS. de ESO a nivel nacional, hecho que conviene a nuestro estudio, que pretende indagar el punto de vista español a través del discurso oficial. Además de su posición sólida en el mercado de los libros de texto en España, estas editoriales se pueden considerar también como agentes culturales de cierta importancia a escala internacional, ya que sus actividades editoriales y comerciales se extienden también a otros países más allá de la frontera española.

Estas editoriales publican una versión específica de los manuales de Ciencias Sociales para cada una de las CC.AA. Pero esto no quiere decir que los libros de texto para una comunidad u otra difieran mucho en cuanto a su contenido, sino que se parecen mucho o son en gran parte casi idénticos, puesto que, como ya hemos comentado, las editoriales hacen páginas diferentes sólo sobre aquellos temas que tratan específicamente de cada comunidad autónoma, manteniendo los otros temas comunes que no difieren de una comunidad a otra. Como la mayoría de los temas que se estudian en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia están relacionados con situaciones o acontecimientos que tienen lugar a nivel nacional o internacional, la gran parte del contenido que aparece en los manuales se puede aprovechar para las versiones de diferentes CC.AA. sin necesidad de modificación local.

Sobre todo, la homogeneidad del contenido es mayor cuanto se trata de los manuales publicados en castellano para CC.AA. sin lenguas propias diferentes al castellano. Por ejemplo, según el catálogo de Vicens Vives para el curso académico 2008-2009, esta editorial tiene publicados libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a nivel nacional. Para la Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Cataluña, tiene versiones en catalán o valenciano y sus manuales se titulan «Àgora», «Cives» y «Polis», respectivamente, mientras que la versión publicada para el resto de las CC.AA. lleva un título común «Demos» con el mismo formato e índices parecidos. Para que haya mayor difusión y representatividad de los libros de texto analizados dentro del Estado español, hemos escogido manuales editados en castellano, concretamente, libros de texto elaborados para la Comunidad de Madrid.

Tanto los manuales españoles como los japoneses son versiones vigentes para el curso académico 2008-2009.<sup>82</sup> En cuanto al formato, los libros de texto del mismo país se parecen entre sí. A primera vista destaca el gran tamaño que tienen los manuales españoles comparados con los japoneses. Los libros de texto de España pesan alrededor de un kilo y su formato es un poco más grande que el tamaño de un folio de A4 (22 cm x 29 cm aprox.), mientras que los libros de Japón pesan la mitad que los manuales españoles, es decir, más o menos medio kilo y su tamaño también es más pequeño que el formato A4 (18 cm x 26 cm aprox.).

---

<sup>81</sup> Realizamos una consulta telefónica a la Papelería Fuentecilla en Madrid el 19 de diciembre de 2008.

<sup>82</sup> Los cursos académicos en España comienzan en septiembre, mientras que en Japón el período estipulado para un curso académico es de abril a marzo.

En lo que a la cantidad de información que se refiere, no es fácil comparar los libros de texto de España y los de Japón por la distancia lingüística que hay entre español y japonés, ya que no se puede establecer una equivalencia por número de líneas ni por palabras. Pero, por lo menos, en una primera observación podemos señalar que el contenido tratado en los libros de texto de Japón parece ser bastante más limitado que en los manuales españoles, puesto que, además de tener un formato más pequeño y menos número de páginas, los manuales japoneses emplean letras bastante grandes, por lo que la densidad de información debe de ser menor en principio que la de los libros españoles.

Por lo general, tanto en España como en Japón en los dos primeros años de la educación secundaria obligatoria se estudian Geografía e Historia de forma paralela. En España se utiliza un ejemplar que recoge ambas materias para cada curso académico, mientras que en Japón los alumnos emplean un manual que trata exclusivamente de Geografía y otro dedicado a Historia durante los dos primeros años. En el tercer año, en España se estudia sólo Geografía con un ejemplar publicado para esta materia y en Japón se centra en la materia de Educación Cívica. Durante cada curso académico, en España se estudia la asignatura de CC.SS. entre 3 y 4 horas semanales, mientras que en Japón, entre 2,4 y 3 horas semanales.

**Tabla 7: Horas lectivas para la asignatura de CC.SS. en Madrid y en Japón**

	<b>España (Madrid)</b>	<b>Japón</b>
<b>1º</b>	Geografía e Historia (3h/semana)	Geografía e Historia (105h/año, 3h/semana)
<b>2º</b>	Geografía e Historia (4h/semana)	Geografía e Historia (105h/año, 3h/semana)
<b>3º</b>	Geografía (3h/semana)	Educación Cívica (85h/año, 2,4h/semana)
<b>4º</b>	Historia (3h/semana)	

Fuente: elaboración propia<sup>83</sup>

Como se puede comprobar en la Tabla 7, comparado con España, en Japón las horas lectivas asignadas para CC.SS. son ligeramente menos, excepto el primer año. Los manuales españoles tal vez estén demasiado cargados de contenido para las horas lectivas disponibles, mientras que la cantidad de información recogida en los libros de texto japoneses parece bastante escasa. De hecho, como hemos mencionado en el capítulo anterior, algunos de nuestros profesores entrevistados de España también afirman que no tienen suficiente tiempo para terminar todo el libro durante el curso académico y hacen selección del contenido, omitiendo temas repetidos en otras asignaturas o en otros años académicos, o bien centrándose en aquellos temas que ellos consideren especialmente importantes. Por el contrario, la profesora de Japón comenta que los temas exigidos por el currículo son tan reducidos que no tiene problemas para acabar el libro.

Como ya hemos explicado previamente, esta ligereza del currículo japonés en el año de publicación de nuestro corpus se debe a la educación *yutori*, que se caracteriza tanto por

<sup>83</sup> Esta tabla ha sido elaborada según el currículo de la Comunidad de Madrid (publicado en el B.O.C.M. Núm. 185, el 6 de agosto de 2007) y el currículo de Japón, que eran vigentes para el curso académico 2008-2009.

la reducción del número de horas lectivas como por el recorte del contenido tratado en el currículo. Quizá valga la pena señalar que los libros de texto que analizamos en el presente estudio tienen la particularidad de estar elaborados de acuerdo con el currículo más disminuido de la historia reciente de la educación japonesa, ya que esto afecta, en cierto modo, a la edición de los libros de texto.<sup>84</sup>

## 4.2 Diseño del análisis preliminar

El análisis preliminar tiene como objetivo señalar algunos de los aspectos básicos y generales que representan nuestro corpus de estudio y que pueden resultar relevantes a la hora de realizar los posteriores análisis sobre las cuestiones más específicas del presente trabajo. Lo que examinaremos en esta parte se resume en cuatro aspectos: 1) temas principales que se recogen en el índice de los libros de texto y su organización a nivel de macroestructura, 2) algunas de las características lingüísticas y semióticas que se destacan en nuestro corpus de estudio, 3) la representación de *nuestros* grupos reflejada en el uso del pronombre «nosotros», y 4) la definición de los límites geográficos de Europa y de Asia.

Estos cuatro análisis tendrán carácter informal y menos exhaustivo, mientras que el análisis cuantitativo que se llevará a cabo posteriormente será más sistemático. Esto está motivado por el carácter preliminar de estos análisis, cuyo objetivo es atender aquellos aspectos que hace falta conocer para una mejor comprensión del tema central del estudio, pero que no tratan por sí mismos de cuestiones principales. Así, nos limitamos a examinar algunas de las tendencias más destacadas de manera descriptiva, centrándonos también en una parte de los textos que forman parte de nuestro corpus. A continuación, explicaremos con más detalle sobre cada uno de estos cuatro análisis.

### 4.2.1 Análisis de la macroestructura

Como punto de partida de este estudio, optamos por comenzar con un análisis del significado global expresado en los libros de texto. En el apartado 3.5.3.3 del marco teórico hemos mencionado la importancia que tiene la selección de temas tanto en relación con la representación de *nosotros* y de *los otros* como con la construcción de la ideología relativa al endogrupo. Como obviamente en los libros de texto no es posible tratar de todos los temas y de todas las regiones del mundo de manera homogénea, algunos temas o regiones reciben más atención que otros y hay muchos otros temas que son ignorados completamente. Es en esta selección donde se expresa el interés y el punto de vista de los manuales escolares, y donde, en el caso de nuestro corpus, se reflejaría una de las perspectivas oficiales del grupo nacional español o del japonés, respectivamente.

---

<sup>84</sup> Después de esta época, el gobierno japonés modificó el currículo elaborado bajo la educación *yutori* ante las críticas a su política educativa. La nueva normativa para el aumento en el número de horas lectivas se introdujo a partir de 2009 de manera progresiva y la modificación se completó en 2012. Según este cambio, las horas lectivas de Ciencias Sociales se han incrementado en el tercer año en la materia de Educación Cívica, de 85 horas anuales (2,4 horas semanales) a 140 horas anuales (4 horas semanales).

Estas cuestiones sobre de qué hablan, en términos generales, los libros de texto, se encuentran en el nivel del significado global del discurso, es decir, en el nivel macroestructural. De acuerdo con van Dijk (1985: 115), el significado del discurso reside, por un lado, en el nivel local o microestructural de las conexiones inmediatas de cláusulas y oraciones, pero, por el otro, también en el nivel macroestructural. La macroestructura es una reconstrucción teórica de nociones intuitivas como el «tópico» o el «tema» del discurso. Esta estructura explica qué es más relevante, importante o destacado en la información semántica del discurso como un todo, al mismo tiempo que define su coherencia global.

También explica el mismo autor que los usuarios de una lengua no son capaces de memorizar y manejar todos los detalles del significado de un discurso, y por lo tanto, organizan mentalmente estos significados mediante significados o temas globales, hecho que implica la relevancia social que tienen los temas en el discurso, en la interacción y en la estructura social. Esto, al mismo tiempo, permite la influencia y la manipulación, puesto que los hablantes y los escritores pueden destacar el significado, controlar la comprensión e influir en la formación de los llamados «modelos mentales» del acontecimiento que aborda el discurso (van Dijk, 2003b: 152).

Los temas, en principio, no se pueden observar de manera directa, sino que son algo que los oyentes o lectores infieren a través del discurso, pero se expresan con frecuencia en el discurso, por ejemplo, en los títulos, titulares, resúmenes, extractos y oraciones o conclusiones temáticas (van Dijk, 2003b: 152). En los libros de texto que analizamos, la información a nivel macro está jerárquicamente organizada de manera que el contenido global de todo el libro está dividido en grandes secciones, que se segmentan en unidades menores de significado, tales como capítulos, apartados y subapartados, señalados con sus respectivos títulos, que resumen el significado global de dichas partes textuales. Tanto en los manuales españoles como en los japoneses esta información macroestructural está recogida y presentada conjuntamente en las páginas de índice, que se sitúan al inicio de cada libro.

La representación del contenido a nivel macro en el índice tiene funciones prácticas para los usuarios del libro de texto, ya que visualizan de forma organizada y sucinta las ideas globales representadas a lo largo del libro. También permite a los lectores reconocer mejor qué tema están estudiando y dónde se sitúa dicho tema en todo el contenido del libro de texto, de ahí que el índice sirve de mapa que orienta el proceso de aprendizaje. Asimismo, los índices tienen importancia cognitiva porque pueden guiar a los lectores a la hora de estructurar las ideas y el significado global de los temas aprendidos, a la vez que ayudan a activar el conocimiento previo y expectativas si los consultan antes de estudiar los temas. Por consiguiente, consideramos el índice una parte del libro en la que está representada una información de especial relevancia desde el punto de vista macroestructural.

El objetivo de este primer análisis de la macroestructura consiste en obtener una primera idea general de los temas que tratan los libros de texto a través de un análisis de los índices. Aunque somos conscientes de que los títulos de cada unidad del discurso no siempre reflejan o resumen fielmente su contenido semántico, sino que a veces pueden

orientar erróneamente a los lectores, ofreciéndoles un resumen no ajustado a lo que muchos lectores inferirían a partir de la lectura de la unidad textual en cuestión, no entraremos, por ahora, en la cuestión relativa a esta posible discordancia entre el título y la macroestructura del discurso. Esto es porque nuestro objetivo del análisis en esta sección es el de obtener una primera idea sobre el contenido global que tratan los libros de texto analizados, y confiamos, en principio, en que los índices de nuestro corpus representan, con cierta aceptabilidad, la macroestructura de los libros. Asimismo, haremos referencia también a los currículos oficiales de ambos países con el fin de completar la información sobre la macroestructura, ya que los currículos, en los que se cimenta la edición de los libros de texto, son uno de los textos que tienen un papel crucial en la selección de temas que se enseñan en la asignatura de Ciencias Sociales.

En concreto, las cuestiones que pretendemos atender en esta sección de análisis son:

- ¿Qué temas aparecen más en los libros de texto?
- Especialmente, ¿con qué frecuencia se tratan las regiones Europa y Asia?
- En relación con las dos cuestiones anteriores, ¿podemos observar alguna perspectiva etnocéntrica del endogrupo en la selección y la organización de los temas?

#### **4.2.2 Análisis de características lingüísticas y semióticas**

En segundo lugar, llevaremos a cabo un análisis sobre algunas de las características lingüísticas o semióticas destacadas en nuestro corpus de estudio. Como ya hemos tratado en el apartado 3,4, los libros de texto se pueden considerar un género discursivo con sus objetivos y funciones pedagógicamente marcados. Las diferentes condiciones en las que se editan los libros de texto, como la de ser utilizados en el aula en el contexto de la enseñanza presencial, o estar orientados a un determinado colectivo de usuarios que comparten un cierto perfil en cuanto a edad, desarrollo cognitivo, territorio de pertenencia, etc. influyen también en la manera de la que se estructura el discurso de los manuales escolares. Al hojear nuestro corpus nos podemos percatar de que entre los libros de texto del mismo país hay bastantes similitudes en cuanto al formato, a la presentación visual, al tipo de lenguaje utilizado, etc.

Estas características lingüísticas o semióticas son elementos que debemos tener en cuenta para la consecución de los análisis posteriores, puesto que hasta cierto punto pueden tener repercusiones, tanto en la dimensión cognitiva como en la emocional de los lectores. Por ejemplo, en los libros de texto de Japón aparecen personajes de estilo «manga» con sus comentarios verbales en bocadillos sobre diferentes temas tratados en los libros de texto como podemos ver en la Ilustración 1, que aparece en el manual japonés de Tokyo-civ. Esta foto presenta la ceremonia conmemorativa de la paz de Hiroshima y viene acompañada de las caricaturas de dos personajes ficticios que representan a estudiantes de las mismas edades que los lectores, hecho que puede despertar simpatía en los usuarios de este manual o incluso crear algún vínculo emocional. Estos personajes aparecen junto con sus comentarios. Por una parte, dice el chico: “¿qué se puede hacer para dar a conocer a la gente de todo el mundo el terror de las bombas atómicas?” Por otra, la chica cuestiona: “Dicen que la pobreza genera

conflictos. ¿Qué puede hacer Japón?” Estos comentarios también pueden influir en la manera por la que los lectores nipones comprenden u opinan sobre los temas que se pueden derivar de esta foto, tales como la bomba atómica, la pobreza, la guerra y la paz. Por tanto, en este análisis pretendemos destacar, sin ser demasiado exhaustivos, algunas de las características lingüísticas y semióticas en los libros de texto de los respectivos países, considerándolas como elementos a tener en cuenta para nuestros posteriores análisis.

**Ilustración 1: ejemplo de uso de caricaturas de personajes ficticios en los libros de texto de Japón**



Título de la foto: la ceremonia conmemorativa de la paz de Hiroshima. Enunciado del personaje masculino: ¿Qué se puede hacer para dar a conocer a la gente de todo el mundo el terror de las bombas atómicas? Enunciado del personaje femenino: Dicen que la pobreza genera conflictos. ¿Qué puede hacer Japón? (Tokyo-civ: p. 164)

**4.2.3 Análisis del pronombre «nosotros»**

Debido a sus condiciones de edición, publicación y utilización, supeditadas a un determinado ámbito territorial, podemos suponer una estrecha relación entre los libros de texto y la construcción discursiva de identidades nacionales, como ya hemos mencionado a lo largo de nuestra revisión bibliográfica. Si nos topamos en un manual escolar de España con la expresión «nuestro país», lo normal es que pensemos en *nosotros* los españoles como referente del pronombre «nuestro», mientras que si leemos la misma expresión en un libro de texto de Japón, interpretaríamos que hacía referencia a los japoneses como *nuestro* grupo. Aunque no esté explícitamente señalado el referente del pronombre, sabemos como lectores a qué endogrupo se hace referencia mediante el conocimiento del mundo del que disponemos. Es decir, la naturaleza deíctica de los pronombres exige al lector tener en cuenta la información sobre el contexto global en el que se utilizan los libros de texto, a la hora de interpretar quiénes somos *nosotros*. Por tanto, qué colectivo se considera como *nuestro* grupo en los



manuales escolares analizados es una cuestión que se interpreta, tanto de acuerdo con claves textuales proporcionadas por el propio discurso como con el conocimiento extralingüístico de los lectores.

Pese a la importancia del grupo nacional en lo que se refiere a identidades expresadas en los libros de texto, también debemos tener en cuenta otras posibles categorías que puedan construir identidades de endogrupo, tales como «*nosotros* los europeos», «*nosotros* los asiáticos», «*nosotros* los occidentales» y «*nosotros* los madrileños». En esta sección de análisis preliminar pretendemos examinar qué grupos sociales están representados como *nuestros* grupos en los manuales analizados, y especialmente qué otros grupos aparecen como endogrupos aparte del grupo nacional de los españoles y de los japoneses, respectivamente. Con el fin de conocer este tema, hemos optado por analizar el referente del pronombre «nosotros» y sus formas derivadas, puesto que, aunque la ideología relativa a la distinción entre endogrupo y exogrupo se pueda manifestar en diferentes elementos discursivos, el pronombre es uno de los componentes que mayor relación tiene con las cuestiones identitarias.

En este análisis nos hemos centrado en dos de los libros de texto españoles, Anaya 1º y Santillana 1º, y dos de los japoneses, Tokyo-geo y Tokyo-civ. En los manuales de España, hemos examinado el uso del pronombre «nosotros», de sus formas posesivas «nuestro/a» y «nuestros/as» y de los verbos conjugados en primera persona del plural. En cambio, al analizar los manuales de Japón, nos centramos sólo en el pronombre de primera persona del plural «*watashitachi*».

En japonés existen varias formas pronominales de primera persona del plural y los hablantes emplean una forma u otra según el registro requerido en cada contexto de habla. Como el uso de los pronombres en sí suele ser bastante limitado en contraste con las lenguas indo-europeas, debido, en parte, a sus tendencias de impersonalizar los hechos, como ya hemos explicado en el apartado 3.5.3.5, cuando aparecen explícitamente estos pronombres personales de primera persona del plural tienen más impacto y una mayor resonancia ideológica, que enfatiza la unidad de *nuestro* grupo en oposición a *los otros*. En los manuales que hemos analizado aparecen con relativa frecuencia el pronombre de primera persona del plural y los autores coinciden en optar, entre diferentes formas pronominales, por el uso de «*watashitachi*», por lo que este pronombre constituye nuestro objeto de análisis.

Asimismo, como los verbos japoneses no concuerdan con las personas gramaticales como en el caso del castellano no se puede establecer un paralelismo entre ambas lenguas en lo referido a la conjugación de verbos en primera persona del plural. Pese a que esto no quiere decir que los verbos japoneses no expresen una perspectiva ideológica que hace distinción entre *nosotros* y *los otros*, descartamos del análisis de esta sección el uso de verbos en los manuales de Japón, por falta de equivalencia en el sistema verbal con respecto al español.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> El enunciado del personaje masculino del ejemplo que hemos presentado en el apartado anterior 4.2.2, «¿qué se puede hacer para dar a conocer a la gente de todo el mundo el terror de las bombas atómicas?» (Tokyo-civ: p. 164), sirve como un buen ejemplo para demostrar este uso de verbos japoneses que distinguen el endogrupo del exogrupo. Como ya hemos mencionado en el apartado 3.5.3.5, en japonés diferentes elementos lingüísticos manifiestan la distinción de *uchi* y *soto*, que indican interior y exterior

Después de localizar apariciones del pronombre «nosotros» y de formas derivadas del mismo, hemos identificado qué grupo de personas está indicado en cada caso y hemos clasificado sus referencias. A continuación, presentamos dos ejemplos, uno japonés y otro español. El ejemplo japonés demuestra el típico uso de «nosotros» que hace referencia al grupo nacional de los japoneses, mientras que el ejemplo español señala, como endogrupo, a un colectivo más grande que el grupo nacional.

(1)

国際交流が進むなかで、料理、服装、生活のスタイルなど、外国からさまざまなものが日本へ入ってきます。そのなかで、日本人の生活や味覚などになじむようにくふう、改善されてきたものが今も残り、わたしたちの生活を豊かなものにしています。

Con el avance de intercambio internacional, hay cada vez más cosas que vienen a Japón del extranjero, tales como cocina, vestimenta y estilo de vida. Entre esas cosas, las que se han modificado y mejorado para que se adaptaran a la vida o al paladar de los japoneses han permanecido hasta ahora y están enriqueciendo nuestra vida. (Tokyo-geo: 159, el subrayado es nuestro.)

Este fragmento citado aparece en un capítulo titulado «la vida y la cultura del mundo y de Japón» y pertenece a una página en la que se explica que, con el incremento de las relaciones internacionales, el estilo de vida de Japón está experimentando cambios y un proceso de adaptaciones. El pronombre *watashitachi* (nosotros) utilizado en este extracto indica claramente a los japoneses, ya que justo en la misma frase podemos encontrar una referencia explícita a «la vida o al paladar de los japoneses». Este endogrupo referido a *nosotros* los japoneses está en contraste con *los otros* extranjeros y refleja una mirada generada desde el interior de Japón, puesto que al decir que las cosas extranjeras «vienen a Japón del extranjero» se posiciona a *nosotros* en el interior de la frontera japonesa. Probablemente esta construcción discursiva de *nosotros* los japoneses orienta a los lectores de este manual a activar mentalmente la frontera que separa el espacio de dentro y el de fuera de Japón y al mismo tiempo a situarse en el interior del país con una visión proyectada hacia fuera de la frontera. Este uso del pronombre

---


del grupo, respectivamente. Hemos traducido el enunciado del personaje con el uso del impersonal del reflexivo «qué se puede hacer», pero también es posible sustituir dicha forma por «qué podemos hacer» haciendo referencia a *nosotros* los japoneses como endogrupo. Esto se debe a que, en primer lugar, podemos interpretar que «la gente de todo el mundo» (*sekai no hitobito*) no incluye a los japoneses que supuestamente ya conocen el terror de las bombas atómicas por pertenecer a un país que experimentó esta tragedia. Aunque la mayoría de los japoneses que viven actualmente en Japón no han sido, en realidad, testimonio directo del suceso, aquí se construye discursivamente un «*nosotros* históricamente expandido» (*historically expanded «we»*) (Wodak et al., 1999; de Cillia, Reisigl y Wodak, 1999: 164), incluyendo a *nuestros* antepasados dentro de la categoría del grupo nacional japonés. En segundo lugar, la forma verbal, «*shitte-morau*», que hemos traducido como «dar a conocer», en realidad significa literalmente «recibir la acción de entender de parte de *los otros*». Es decir, las personas que están en el grupo interior, *uchi*, recibe una acción de las personas de *soto*, grupo exterior, y esta acción es la de entender el horror causado por las bombas atómicas. De esta manera, los verbos en japonés también pueden fijar fronteras entre *nosotros* y *los otros*, pero su sistema difiere mucho del de la conjugación de verbos en español basada en personas gramaticales, hecho que nos dificulta realizar una comparación entre ambas lenguas con este aspecto. (La frase original en japonés de este ejemplo citado es: 原爆のおそろしさを世界の人々に知ってもらうにはどうしたらいいんだろう。)

«nosotros» seguramente potencia la construcción de una «comunidad imaginada» (Anderson, 1993), que corresponde en este caso, a Japón o a los japoneses, representados como una unidad nacional homogénea.

Veremos a continuación el segundo ejemplo, extraído del manual de Santillana 1º. En la siguiente imagen escaneada aparece un texto de lectura que está en una página dedicada a actividades de repaso de dos temas, que llevan por título «los continentes: estudio físico» y «el paisaje de Europa y de España». Este texto habla de «tribus que siguen viviendo en un relativo aislamiento» y viene acompañado, a su derecha, de tres preguntas a las que los lectores deben contestar.

### Ilustración 2: Texto de lectura

●●● EN LA ACTUALIDAD



Todavía existen rincones inexplorados en nuestro planeta, por ejemplo grandes zonas de la selva amazónica, que Alejandro de Humboldt comenzó a explorar hace dos siglos. Por eso, seguimos escuchando noticias sobre el conocimiento de nuevos lugares y gentes. Así, en 2001 una expedición científica contactó por primera vez con una comunidad indígena brasileña, los tsohon-djapa. Se calcula que hay decenas de tribus que siguen viviendo en un relativo aislamiento en la selva amazónica.

La forma de vida de estas tribus está en peligro en la actualidad. Esto pasa especialmente si los territorios en los que viven poseen recursos valiosos (petróleo, minerales, especies exóticas...), pues eso origina la llegada de personas, empresas y gobiernos deseosos de explotar esas riquezas.

11. Piensa.

- ¿Qué aspectos positivos tiene la realización de exploraciones geográficas en tierras desconocidas por nosotros?
- ¿Qué efectos negativos pueden provocar sobre las tierras y las gentes que antes estaban aisladas?
- ¿Y positivos?

(Santillana 1º: 95)

En esta parte, podemos observar tres veces el uso del pronombre «nosotros». Al inicio del texto de lectura situada a la izquierda de la imagen escaneada, se puede observar las dos apariciones de «nosotros». En las frases, «todavía existen rincones inexplorados en nuestro planeta, por ejemplo grandes zonas de la selva amazónica, que Alejandro de Humboldt comenzó a explorar hace dos siglos. Por eso, seguimos escuchando noticias sobre el conocimiento de nuevos lugares y gentes.» (el subrayado es nuestro), el pronombre «nuestro» puede indicar toda la humanidad, pero también puede referirse más específicamente a la parte de la humanidad que excluye a aquellas personas que «siguen viviendo en un relativo aislamiento» a la espera de ser conocidas por *nosotros*. Es decir, el referente de este pronombre corresponde solamente a «*nosotros* los civilizados», puesto que este texto está dirigido a los lectores del endogrupo que están en la posición de exploradores que descubren a gentes desconocidas. Esta hipótesis parece más contundente si el sujeto del verbo «seguimos» en este mismo extracto señala a las personas que escuchan «noticias sobre el conocimiento de nuevos lugares y gentes».

Por su parte, el tercer uso del pronombre «nosotros» se aprecia en la pregunta «¿qué aspectos positivos tiene la realización de exploraciones geográficas en tierras desconocidas por nosotros? » (el subrayado es nuestro). Este pronombre «nosotros» indica también a «*nosotros* los civilizados». En este caso, el uso del pronombre

probablemente tiene una fuerza mayor en cuanto a la construcción de la identidad de los lectores, puesto que este enunciado está dirigido en forma de pregunta directamente a los estudiantes y apunta a ellos como parte de *nosotros* que realizan «exploraciones geográficas en tierras desconocidas». Es decir, pese a que los alumnos no sean aquellas personas que lleven a cabo exploraciones en otras partes del mundo, se representan como parte del grupo explorador, en contraposición a *los otros* que se destinan a ser descubiertos por *nosotros*. En esta dicotomía entre *nosotros* y *los otros* se aprecian las relaciones asimétricas, en las que *nosotros*, que exploran activamente otros lugares y gentes, se consideran superiores frente a *los otros* que se presentan como un objeto para ser explorado por *nosotros* y que no tienen un papel activo. Además, la pregunta citada conlleva una auto-presentación positiva del endogrupo, puesto que la frase «qué aspectos positivos tiene la realización de exploraciones geográficas» presupone que dicha realización tiene aspectos positivos.

En definitiva, el uso del pronombre «nosotros» construye discursivamente un endogrupo de «*nosotros* los civilizados», en contraste con *los otros* menos civilizados, y clasifica a los lectores españoles en dicho endogrupo. El sistema de valores que sustenta nuestra posición de predominio se cimenta en una perspectiva lineal de la evolución, en la que se declara el desarrollo occidental como el único modelo válido.<sup>86</sup> Por consiguiente, el discurso presentado en el fragmento que acabamos de analizar puede transmitir una visión etnocéntrica del mundo, en la que *nosotros* los lectores se colocan a ellos mismos en el lado del grupo privilegiado en contraste con *los otros*, que se encuentran en una posición menos favorable.

#### **4.2.4 Análisis de la definición de los límites de Europa y de Asia**

Este último análisis consiste en identificar qué espectro geográfico está considerado exactamente como el límite de las regiones Europa y Asia en los libros de texto analizados. Entre Europa y Asia no existen separaciones físicas fácilmente reconocibles, ya que ambas regiones se encuentran en la misma masa continental. En diferentes ocasiones, cuando hacemos referencia a Europa o a Asia en los medios de comunicación, en una conversación cotidiana, etc., nosotros, como usuarios de la lengua, no somos siempre conscientes de qué límites señalamos con exactitud al referirnos a dichas regiones. De hecho, en los manuales escolares también el referente de «Europa» y de «Asia» se alterna dependiendo del contexto en el que aparecen dichos términos. Esta alternancia de los límites que definen ambas zonas la analizaremos más en el posterior análisis cuantitativo, pero antes consideramos necesario compartir el concepto básico sobre cuál es el ámbito que se entiende normalmente como límites geográficos de Europa y de Asia, ya que al menos la mayoría de los manuales determinan el espectro de Europa y de Asia en términos geográficos. Aquí lo que pretendemos analizar son las definiciones explícitas sobre los límites geográficos de Europa y de Asia. Estos límites geográficos servirán como conceptos básicos con los que se compararán diferentes usos de los términos «Europa» y «Asia» en el posterior análisis cuantitativo.

---

<sup>86</sup> Ya hemos tratado en el apartado 3.5.1 esta perspectiva de la evolucionismo lineal.

Nuestro análisis se centra principalmente en la sección dedicada a la geografía física en los manuales de Geografía, ya que es donde aparecen, en general, definiciones geográficas sobre Europa y Asia. Asimismo, como las referencias a los límites de ambas regiones se aprecian tanto como definiciones lingüísticas como en forma de mapas, hemos incluido en el análisis todos los elementos, tanto lingüísticos como semióticos, cuando éstos señalan de alguna manera los espectros geográficos de Europa y de Asia.

A modo de ejemplo de las definiciones analizadas, presentamos los siguientes ejemplos del manual español de Vicens Vives y del manual japonés de Tokyo-geo. En el primero, este libro de texto fija verbalmente la línea divisoria entre Europa y Asia por un lado y entre Europa y África por otro. En cambio, el manual japonés señala, en forma de mapa, el ámbito de Europa y el de Asia, que en el original del libro aparecen pintados en diferentes colores.

(2)

Las cordilleras de los **Urales** y del **Cáucaso**, y los mares **Caspio** y **Negro** marcan los límites entre ambos continentes. El **mar Mediterráneo** es el límite entre Europa y África. (Vicens Vives 1º: 36, en negrita en el original.)

**Ilustración 3: Ejemplo de la definición de los límites de Europa y de Asia en un manual japonés**



(Tokyo-geo: 17)

## 4.3 Diseño del análisis cuantitativo

### 4.3.1 Objetivos generales del análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo constituye la parte central de este estudio. Naturalmente existen varias posibilidades para indagar en las dos cuestiones principales de esta tesis (¿cómo se representa a Europa y a Asia en los libros de texto de España y de Japón? y ¿cómo se manifiestan identidades de endogrupo en relación con la representación de Europa y de Asia?). En el estudio de un discurso se pueden analizar muy diversas estructuras

discursivas a muy distintos niveles, pero aquí hemos optado por aproximaciones al tema de este trabajo mediante el análisis del uso que se les da a los términos de «Europa» y «Asia», considerando estas palabras como uno de los elementos que mejor revelan las estructuras ideológicas en relación con Europa y Asia. Hemos tomado estos términos como unidad de análisis y los hemos analizado desde cuatro perspectivas distintas, que se resumen en forma de cuatro preguntas específicas que nos permitirán abarcar las dos cuestiones principales de este estudio.

Como primer paso en la realización del análisis hemos identificado las partes en las que aparecen los términos «Europa» y «Asia», incluidas sus formas derivadas adjetivales, y posteriormente hemos analizado su uso de acuerdo con cada una de las cuatro preguntas planteadas. El enfoque que adoptamos en este análisis es básicamente cuantitativo, en el sentido de que nos centramos en examinar el uso de estos dos términos y clasificamos en términos numéricos tipos de uso que se han encontrado y su frecuencia de aparición. La razón principal por la que hemos optado por esta aproximación reside en que consideramos necesario observar la tendencia general de todos los libros de texto que constituyen nuestro corpus de estudio y, debido a su extenso tamaño, nos convenía enfocar en algún elemento lingüístico que apareciera con cierta frecuencia a lo largo de los textos analizados. Tomar como unidad de análisis los términos «Europa» y «Asia» y examinarlos desde cuatro perspectivas distintas nos permitiría realizar un análisis sistemático que nos presenta un panorama general sobre las cuestiones principales de este estudio.

No obstante, pese a que llamemos esta parte del estudio «análisis cuantitativo», esto no quiere decir que nos limitemos a presentar numéricamente los resultados del análisis, sino que también a lo largo del estudio nos detendremos a examinar cualitativamente algunos ejemplos concretos que ilustren mejor algunas de las tendencias observadas a través de los datos cuantitativos. Además, el propio análisis del uso de los términos «Europa» y «Asia» sobre cada una de las cuestiones planteadas requiere de ciertas consideraciones cualitativas, ya que para poder interpretar dichos términos se debe tener en cuenta, tanto el contexto lingüístico inmediato como el contexto sociocultural más global, operación cognitiva que involucra el conocimiento previo, experiencias personales, prejuicios, etc. del lector y que difiere sustancialmente del tipo de análisis que sólo implica la tarea de contar la aparición de algunos fenómenos lingüísticos. En este sentido, en este apartado no podemos establecer una distinción tajante entre el análisis cuantitativo y el cualitativo porque el primero requiere del segundo, como veremos en breve en la presentación de los ejemplos de análisis. Por lo tanto, la palabra «análisis cuantitativo» básicamente hace referencia a la prioridad que se dará en esta parte de análisis a los resultados cuantificables que nos proporcionarán perspectivas generales de nuestro corpus, sin que este concepto «cuantitativo» excluya ni se oponga a la aproximación cualitativa.

Las cuatro preguntas sobre las que estudiamos en esta parte son las siguientes:

- Pregunta i) ¿Qué ámbito geográfico señalan los términos «Europa» y «Asia» y en caso de que se alteren los límites de estas regiones, en relación con qué tema y con qué contexto se da dicha alteración?
- Pregunta ii) ¿Qué características se atribuyen a Europa y a Asia?

Pregunta iii) ¿Qué ejemplos (regiones, países, elementos culturales, etc.) aparecen en representación de las categorías de Europa y Asia?

Pregunta iv) ¿Qué relaciones tienen Europa y Asia con otras regiones u otros grupos sociales y en qué posición se sitúan estas categorías supranacionales en el mundo?

Para llevar a cabo estos análisis primeramente hemos identificado, en cada una de las páginas de los manuales que forman parte de nuestro corpus, la aparición de los términos «Europa» y «Asia» y sus formas derivadas adjetivales, no sólo en el cuerpo del texto, sino también en mapas, gráficos u otros elementos visuales. En el análisis, incluimos también las subcategorías de Europa y Asia, tales como Sureste asiático, Asia Oriental y Europa Occidental. La Unión Europea también forma parte del análisis como un subgrupo de Europa, a no ser que ésta esté representada especialmente como una organización política, como suele ser en capítulos en los que se explica la estructura interna del organismo de la Unión. Asimismo, en los libros de texto de Japón, aparece algunas veces el término «*oobei*», que hace referencia al mundo occidental y que literalmente significa «Europa y Estados Unidos». Este término también se analizará, debido a su importancia en la representación de Europa, de la que hemos hecho mención en el apartado 2.3.3. No obstante, hemos excluido del análisis las palabras «Europa» y «Asia», cuando éstas forman parte de nombres propios de un lugar (ej. Picos de Europa), de una organización política (ej. Parlamento Europeo, Banco Central Europeo), o de cualquier otro elemento que no haga semánticamente referencia a las regiones de Europa y Asia, considerando estos casos poco relevantes para el propósito de nuestro estudio.

Después de identificar la aparición de los términos «Europa» y «Asia», hemos analizado la manera por la que se utilizan los mismos en relación con los aspectos correspondientes a las preguntas i), ii), iii) y iv). En estos análisis, tomando las páginas como unidad mínima de cuantificación, hemos analizado cuántos tipos de uso sobre el término «Europa» o «Asia» se observan en cada página. Es decir, si en una misma página aparece varias veces la palabra «Europa» empleada de la misma manera con respecto a las cuatro preguntas, se considera como un ejemplo. En cambio, si la misma palabra se utiliza de tres maneras distintas en la misma página, las hemos identificado como tres usos distintos. Estos resultados por página se han recogido en tablas de análisis, que están organizadas por editorial y por el término analizado, «Europa» o «Asia».<sup>87</sup>

Sobre la base de los resultados presentados en las tablas de análisis, tras llevar a cabo un análisis sobre cada una de las cuatro preguntas, hemos examinado tendencias comunes entre los libros de texto de España y los libros de Japón, tanto en relación con el uso del término «Europa» como con el de «Asia». Esto quiere decir que, como hemos mencionado previamente, debemos tener en cuenta la existencia de cuatro combinaciones posibles en cuanto a los resultados extraídos de nuestro análisis. Éstas son: 1) el uso del término «Europa» en los manuales españoles, 2) el uso del mismo

---

<sup>87</sup> Tanto los detalles relativos al procedimiento que hemos seguido en la elaboración de las tablas como las tablas completas se pueden consultar en el anexo IV recogido en CD-ROM adjunto.

término en los libros japoneses, 3) el uso del término «Asia» en los manuales españoles y 4) la misma observación hecha en los libros de Japón.

En cada una de las preguntas i), ii), iii) y iv), se analizarán estos cuatro resultados y posteriormente se pondrán en comparación para poder extraer conclusiones de cada pregunta. Por último, se integrarán las observaciones realizadas sobre las cuatro preguntas a la hora de formular reflexiones más generales sobre las dos preguntas principales del estudio.

A continuación, detallaremos el propósito y el procedimiento seguido en cada uno de los cuatro análisis que hemos llevado a cabo en esta parte, empleando algunos ejemplos extraídos de nuestro corpus. Asimismo, en cuanto a los aspectos teóricos, dado que cada una de las preguntas requiere de soportes teóricos distintos, así como del modo de aproximarse a ellas, nos hemos apoyado, entre las teorías que hemos tratado en el marco teórico, las que respondan mejor al objetivo de cada uno de los análisis. Por lo tanto, con respecto a cada una de las cuatro preguntas, se explicitarán las categorías de análisis que se están teniendo en cuenta y los métodos de análisis empleados.

## **4.3.2 Procedimientos seguidos para la realización de los cuatro análisis**

### **4.3.2.1 Procedimientos seguidos en el análisis i)**

Primeramente, en relación con la pregunta i), (¿qué ámbito geográfico señalan los términos «Europa» y «Asia» y en caso de que se alteren los límites de estas regiones, en relación con qué tema y con qué contexto se da dicha alteración?), examinaremos qué zonas geográficas están representadas como parte de Europa o de Asia. Como hemos observado en el análisis preliminar, los manuales escolares definen en las páginas que tratan de Geografía Física qué región geográfica pertenece a Europa y a Asia. Estas áreas definidas en términos geográficos, a las que nos referimos como «Europa geográficamente definida» y «Asia geográficamente definida» no siempre coinciden con el ámbito que señalan los términos «Europa» y «Asia» en diferentes contextos en los que aparecen estos términos.

Como hemos tratado en el marco teórico, «Europa» y «Asia» son conceptos que no sólo implican masas de tierra, sino que pueden representar también grupos sociales con ciertas cargas ideológicas. Si, como señala la teoría de la auto-categorización (SCT), el prototipo de un grupo social o las características que definen un grupo cambian dependiendo del contexto, no es de extrañar que se alteren los espectros indicados con los términos «Europa» y «Asia» según el tema y el contexto tratado. En este sentido, las palabras «Europa» y «Asia» son polisémicas por naturaleza, cuyo referente es contextualmente variable. Cuando el referente de estos términos indica un límite geográfico distinto al de «Europa geográficamente definida» y «Asia geográficamente definida», se produce una inclusión o exclusión de determinadas áreas, y en esta alteración se puede observar qué se entiende en los manuales por Europa y Asia por un lado, y qué relación tiene *nuestro* país España o Japón con dichas regiones.

Este análisis consiste básicamente en identificar qué ámbito geográfico señalan los



términos «Europa» y «Asia» en cada una de las páginas en las que aparecen estos términos. En relación con esta identificación del espectro geográfico señalado, hay tres casos posibles:

- 1) «Europa» y «Asia» tratan de las mismas áreas que representan «Europa geográficamente definida» y «Asia geográficamente definida» y por tanto, no se observa alteración de los límites de ambas zonas, (representación que aparecerá en nuestras tablas de análisis como «Europa geográficamente definida» y «Asia geográficamente definida»),
- 2) las áreas referidas con los términos de «Europa» y «Asia» difieren de los espectros mencionados con los de «Europa geográficamente definida» y de «Asia geográficamente definida», casos sobre los que hemos precisado qué zona está señalada o qué área está incluida o excluida del ámbito europeo o asiático.
- 3) las palabras «Europa» y «Asia» no hacen referencia en especial a un área determinada y por tanto no se pueden determinar los límites indicados con dichas palabras, (caso que hemos codificado como «no especificado» en las tablas de análisis).

El caso que más nos interesa en cuanto a la pregunta i) es el segundo. Por tanto, cuando encontramos una discordancia entre el ámbito referido por los términos de «Europa» y «Asia» y los límites de «Europa geográficamente definida» y «Asia geográficamente definido», además de señalar en qué región se produce dicha discordancia, hemos analizado también en qué tipo de contexto se produce dicha modificación.<sup>88</sup>

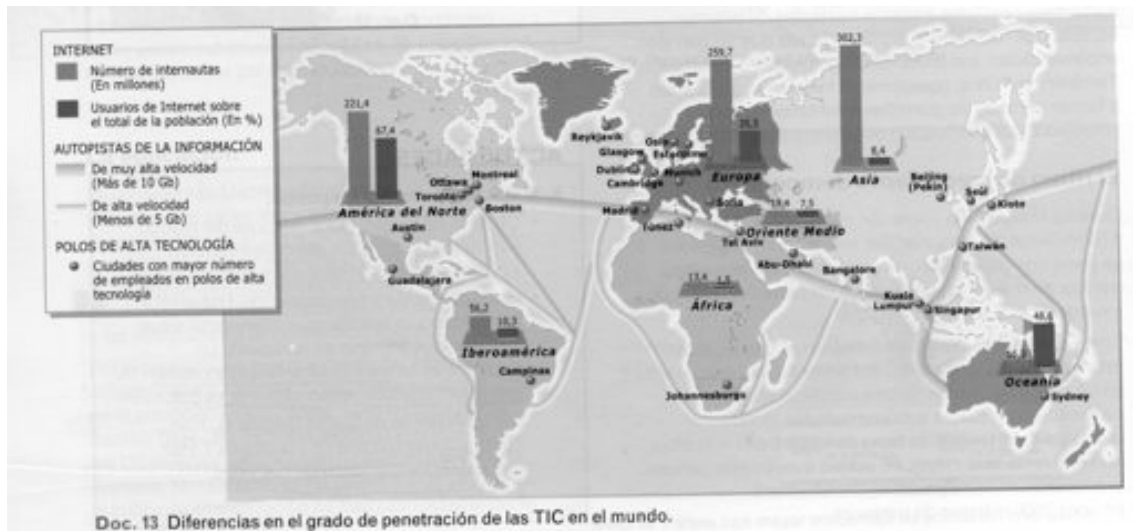
### ***Ejemplos del análisis i)***

La alteración de los límites de Europa y de Asia no sólo se encuentra en textos verbales, sino también en elementos semióticos, especialmente en mapas y gráficos. A continuación, veremos dos ejemplos: uno en el que se observa un cambio en los espectros geográficos de Europa y de Asia en un mapa-gráfico y otro que modifica el límite de Asia en un texto verbal.

---

<sup>88</sup> El análisis cuantitativo i) corresponde a los resultados expuestos en la parte «a)» de la columna de «análisis» en nuestras tablas de análisis.

#### Ilustración 4: Ejemplo observado en un mapa-gráfico



(Santillana 3º: 250)

Este mapa-gráfico aparece en un subcapítulo que trata de las causas del subdesarrollo y compara grandes áreas geográficas en cuanto a su grado de penetración de las tecnologías de información y comunicación. En este mapa aparecen nombres de regiones, a saber: Asia, Europa, América del Norte, Iberoamérica, África, Oceanía y Oriente Medio. Dado que se representa el Oriente Medio como una unidad independiente que se contrasta con las otras grandes regiones, incluida Asia, podemos observar que el término «Asia» excluye a Oriente Medio de su referencia. Al mismo tiempo, la parte de Turquía que geográficamente pertenece a Asia está incluida en Europa, puesto que todo el territorio de Turquía aparece pintado en el mapa en el mismo color que Europa. Por consiguiente, aquí se trata de un caso en el que se excluye a Oriente Medio y a Turquía de la categoría de Asia, mientras que se incluye en Europa a la región de Turquía que normalmente es considerada parte de Asia. Probablemente, Asia, en este contexto, representa una unidad dotada de un sentido socioeconómico y los estados están considerados como componentes que constituyen dicha unidad.

(3)

Vamos a pensar por qué las empresas japonesas hacen sus fábricas en Asia y por qué se están incrementando productos hechos en Asia. (Tokyo-civ: 19, el subrayado es nuestro)

En este fragmento, se trata de la deslocalización de empresas japonesas que fabrican sus productos en otros países asiáticos. En esta parte, la palabra «Asia», que aparece dos veces, implica una zona extranjera desde el punto de vista de Japón y por lo tanto, no incluye a Japón como parte de Asia, ya que, si Japón estuviera representado dentro de Asia, se utilizaría expresiones como «otros países» u «otras partes» de Asia en lugar de «Asia» a secas al referirse a países extranjeros asiáticos. En este fragmento, se puede percibir un contraste entre *nuestro* espacio territorial de Japón y el espacio exterior de Asia, representación que distancia a Japón de Asia. Además, si tenemos en cuenta la macroestructura de la página en la que aparece este fragmento, Japón se representa como una zona rica de consumo y Asia como un área de producción de bienes que se

exportan a Japón. En esta relación se puede señalar una asimetría, que marca aún más la línea divisoria entre ambas regiones y el énfasis en la autopercepción positiva de *nuestro* país Japón.

#### 4.3.2.2 Procedimientos seguidos en el análisis ii)

Como ya hemos mencionado en el apartado 3.5.2, al entender una entidad abstracta como nación, a menudo le atribuimos una forma humana y la identificamos de forma personificada. Esta manera metafórica de conceptualizar los países se observa reiteradamente también en nuestro corpus de estudio. Como podemos ver en los siguientes fragmentos, los Estados se representan como actores políticos que tienen poderes y competencias y son capaces de cederlos o transferirlos, o bien agentes económicos que importan y exportan los productos y comercian con otras regiones.

(4)

Actualmente, los Estados ceden parte de su soberanía a entidades supranacionales, como la Organización de Naciones Unidas o la Unión Europea y, al mismo tiempo, transfieren competencias a entidades **subestatales**, como las comunidades autónomas y municipios. (Vicens Vives 3º: 158, el subrayado es nuestro.)

(5)

Estados Unidos es el primer importador del mundo y el segundo exportador. Comercia, sobre todo, con los países más próximos (Canadá y México), y con Japón, China y la UE. (Vicens Vives 3º: 120, el subrayado es nuestro.)

Este tipo de representación antropomórfica de «un estado es una persona», que Lakoff (2006: 230) considera como una de las metáforas principales que subyace en nuestra manera de entender la política exterior, no se utiliza solamente en la conceptualización de los países, sino que también parece transferirse a grupos supranacionales como Europa y Asia. Por ejemplo, en el siguiente extracto, Europa tiene recursos naturales o los consume, como hace una persona, un grupo de personas o un Estado.

(6)

Europa tiene reservas energéticas de carbón, pero consume preferentemente petróleo que importa, sobre todo, de los países del Golfo Pérsico ya que los yacimientos del Mar del Norte o de Noruega son insuficientes. (Vicens Vives 3º: 85, el subrayado es nuestro.)

Desde el momento en el que hacemos referencia a una región como una unidad asignándole un nombre «Europa» o «Asia», las reconocemos como grupos homogéneos, pero cuando, además, las conceptualizamos metafóricamente como si éstas fueran actores sociales, seguramente construimos una imagen más viva atribuyéndole ciertas características, que pueden estar mejor o peor consideradas en nuestra sociedad. La cuestión que tratamos en el análisis ii) es precisamente ésta, es decir, qué características o propiedades se le atribuyen a Europa o Asia en los libros de texto analizados.

De acuerdo con nuestro análisis preliminar sobre la macroestructura global, en los manuales de ambos países, la mención a Europa y Asia se observa en relación con varios temas que aparecen a lo largo del libro, tales como Geografía Física, política, economía, población, industria, desarrollo desigual, etc. Por ejemplo, Europa y Asia pueden tratarse en relación con un tema como la inmigración. Lo que nos interesa en el presente análisis es indagar cómo se describen estas regiones dentro de dicho tema y qué características y propiedades se les atribuyen, puesto que, en el contexto de la migración actual, representarse como origen de los movimientos migratorios difiere de describirse como destino al que los inmigrantes se orientan, en cuanto a la imagen que construimos sobre cada región o sociedad.

Nuestro análisis, que consiste en analizar, para cada aparición de los términos «Europa» o «Asia», qué características les atribuyen los libros de texto a las respectivas regiones, principalmente se desarrolla en el nivel semántico, ya que es en el significado del discurso donde podemos observar la manera por la que se describe a Europa o a Asia. Sin embargo, algunas veces estas características adjudicadas son más fáciles de observar en el nivel léxico, ya que se explicitan en forma de designación o de predicado que describe a dichas zonas, como podemos observar en el siguiente extracto.

(7)

Los **protagonistas** son, en su mayoría, personas procedentes de los países pobres de África, Asia y América Latina, que se dirigen a los países ricos de América del Norte, Europa, Japón y Oceanía para realizar los trabajos más duros y peor pagados. (Anaya 3º: 236, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

En este ejemplo, Asia está representada como países pobres, mientras que Europa se define en términos opuestos, como países ricos. Por tanto, aquí consideramos que Europa está caracterizada como «países ricos que son destinos de la migración», mientras que a Asia se le atribuye la propiedad de ser «una región pobre de la que emigran sus habitantes a países ricos».

Éste es uno de los ejemplos, en los que la atribución de propiedades a Europa y a Asia se realiza de la manera más explícita, pero, no obstante, hay muchos casos en los que identificar propiedades atribuidas a estas regiones no supone una tarea fácil, puesto que el significado está más latente y se abren posibilidades a la interpretación. En dichos casos, hemos determinado características adjudicadas a Europa y a Asia teniendo en cuenta no sólo el contexto lingüístico inmediato en el que aparece cada término, sino también la macroestructura global en la que se sitúan la unidad de lección y la página en cuestión. Si aparecen varias veces el término «Europa» o «Asia» en una misma página del libro, hemos intentado encontrar un término que resuma mejor la descripción para dichas regiones cuando esto sea posible.

Somos conscientes de que, tanto al interpretar cada uso del término «Europa» o «Asia», como al designarles una propiedad a dichas zonas empleando algunos términos específicos, es inevitable que el análisis tenga un carácter subjetivo, pero también es cierto que entre las interpretaciones que construyen diferentes lectores de los libros de

texto deben haber coincidencias básicas si forman parte de una misma comunidad lingüística en la que se comparten no sólo conocimientos lingüísticos sino también los sociales.<sup>89</sup> Por tanto, consideramos que este análisis ii) cumple nuestro objetivo principal de comprender de forma general cómo están representadas las dos regiones Europa y Asia en los manuales de ambos países.

A continuación resumimos los pasos que hemos seguido concretamente en la consecución del análisis.

1) En primer lugar, mediante la lectura de cada página del libro de texto, hemos identificado qué características asigna el término «Europa» o «Asia» a cada una de estas regiones. El término «Europa» o «Asia» puede aparecer una vez o bien varias veces en una misma página. Cuando aparecen estos términos más de una vez, evaluamos el uso de cada uno de ellos. Si todos los usos representan una característica similar de Europa o de Asia, citamos un extracto en forma de ejemplo en las tablas de análisis. En cambio, si nos parece oportuno señalar dos o más características, citamos el número de ejemplos que se requieran. A la hora de determinar características de Europa o de Asia que representa cada término, hemos tenido en cuenta no sólo el contexto lingüístico inmediato reflejado en la misma oración o párrafo, sino que hemos evaluado también el significado más global expresado en la macroestructura del capítulo, subcapítulo o el tema de la lección. Del mismo modo, hemos tomado en consideración diferentes elementos textuales que pueden influir en la imagen de Europa y de Asia, tales como fotos, mapas y gráficos a la hora de interpretar el significado global de la página.

2) En segundo lugar, hemos clasificado las características asignadas a Europa y a Asia en algunos grupos, con el objetivo de conocer la imagen general que se puede construir sobre Europa y Asia a lo largo de la lectura de los libros de texto. Hemos resumido los resultados de los libros de texto de España según la editorial agrupando las observaciones realizadas en sus respectivos tomos, mientras que se han analizado los manuales japoneses de acuerdo con la asignatura, Geografía o Educación Cívica.

3) En tercer lugar, hemos valorado si las características generales que hemos observado en el paso anterior adjudican una imagen positiva o negativa a Europa o a Asia. En concreto, hemos clasificado las características de Europa y de Asia en los siguientes tres casos: 1) cuando las características atribuidas a Europa o a Asia favorecen la imagen de dichas zonas, 2) cuando las características indican más bien negativamente a Europa o a Asia y 3) cuando no podemos clasificar dichas características ni en un lado ni en el otro, bien porque en el uso de los términos «Europa» y «Asia» no se manifiesta una carga ideológica demasiado obvia o bien porque la representación de estas regiones resulta compleja o incluso contradictoria.

---

<sup>89</sup> Las interpretaciones que hemos realizado se recogerán en nuestras tablas de análisis en el anexo IV, al igual que los resultados relativos a los otros análisis cuantitativos. Pese a que en las tablas no se pueden citar todos los fragmentos en los que aparece el término «Europa» o «Asia», siempre existe la posibilidad de consultar directamente las páginas correspondientes de los libros de texto originales en caso de necesidad.

Es cierto que la valoración de una característica depende del sistema de valores que apliquemos. Por ejemplo, si Europa se representa como una región con problemas de contaminación, en principio esta característica parece negativa para la imagen de Europa. Pero si el libro describe este problema medioambiental como resultado del desarrollo industrial destacado, a lo mejor la negatividad de esta propiedad no se acentúa tanto. O bien, si se da énfasis en el hecho de que Europa tenga políticas avanzadas en protección del medioambiente, la imagen que se le adjudica puede resultar incluso positiva. Por tanto, en la valoración de cada característica observada, hemos procurado respetar el significado global del conjunto del texto con el fin de incorporar la evaluación que hace el libro del texto mismo sobre un determinado tema. Tras finalizar la valoración de las características, hemos cuantificado los resultados de este análisis según los países para comparar las tendencias generales expresadas en los manuales de España y de Japón.

4) En cuarto lugar, hemos llevado a cabo un análisis centrándonos especialmente en las características atribuidas a Europa y a Asia en relación con los grupos nacionales, España y Japón, en los respectivos países, para conocer cómo los manuales de los respectivos países manifiestan su punto de vista de endogrupo nacional en lo que se refiere a la representación de Europa o de Asia. Nos detendremos en algunos ejemplos concretos extraídos de los libros de texto y reflexionaremos qué repercusión puede tener la representación de Europa o de Asia en la construcción de la imagen de *nuestro* país España o de Japón.

5) Por último, contrastamos los resultados obtenidos en los libros de texto de ambos países sobre la representación de Europa y la de Asia señalando tanto sus similitudes como diferencias en lo referido a las características de Europa y de Asia y a las manifestaciones identitarias de España o de Japón.

#### **4.3.2.3 Procedimientos seguidos en el análisis iii)**

##### ***Objetivo de análisis***

Dentro de un grupo social existen realidades variadas, pero por el mero hecho de reconocerlo como un grupo, se homogeneizan en cierto grado dichas realidades. Uno de los mecanismos por los que se produce esta homogeneización es a través de los ejemplos representativos que construyen una parte del grupo. Es decir, cuando se hace referencia a algunos de los miembros que componen un grupo para representar algún aspecto del mismo, estos miembros pueden tener un efecto importante en la construcción de la imagen general del grupo, puesto que las características de estos miembros representan las de todo el grupo.

Por ejemplo, si se trata de un grupo de estudiantes en una clase, hablar repetidamente de aquellos que sacan mejores notas o, por el contrario, referirse a los que tienen problemas de aprendizaje condicionaría la manera por la que uno construye la representación mental sobre cómo es dicho grupo. En los libros de texto de CC.SS. aparecen diferentes países, ciudades o elementos naturales o culturales como ejemplos que representan

algún aspecto de la región de Europa o de Asia. Naturalmente, todos los países y todos los elementos que componen la realidad de Europa y de Asia no están tratados de manera homogénea, sino que algunos países o elementos aparecen más con relación a dichas regiones, mientras que otras realidades quedan silenciadas por no estar mencionadas en el texto.

Los ejemplos representativos tienen la función de generalizar la comprensión sobre las características del grupo, ya que el hablante entiende que los ejemplos concretos implican que el caso tratado no es una excepción, sino algo típico y representativo y que por lo tanto, puede generalizarse (van Dijk, 2003a: 106). En caso de que esta generalización se produzca mediante actos o acontecimientos negativos, sirve como base de la creación de los estereotipos y del prejuicio, mientras que lo contrario también es válido como parte de la presentación positiva de uno mismo (van Dijk, 2003a: 112).

Como ya hemos tratado en el apartado 3.3.3, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, este mecanismo de generalización de un grupo mediante algunos ejemplos concretos se explica en términos de metonimia, puesto que los ejemplos que aparecen reiteradamente se consideran como casos típicos y representan las características generales de toda la categoría. Por tanto, en lo referido a las categorías de «Europa» y de «Asia», si los libros de texto ofrecen a menudo ejemplos de determinados países que pertenecen a las respectivas regiones, probablemente los lectores los consideren como realidades que típicamente existen en dichas zonas y generalicen otros países que no aparecen como ejemplos también en los mismos términos, por lo que se construirá una comprensión estereotípica de Europa y de Asia.

En cambio, visto desde la psicología social, igualmente podemos señalar que los ejemplos representativos o estereotípicos tienen relevancia en la formación de la representación general de un grupo, puesto que los miembros estereotípicos homogeneizan las propiedades del grupo como un todo, haciendo pensar que los otros miembros del grupo también se asemejan a los estereotipos. Esta homogeneización de los miembros heterogéneos se produce en el interior de la categoría, al mismo tiempo que se realiza la diferenciación con respecto a otros grupos, de manera que se exageren las similitudes dentro del grupo y las diferencias intergrupales a partir de los estereotipos. Asimismo, los ejemplos estereotípicos no solamente representan la imagen de *los otros* de manera homogeneizada, sino también del grupo propio al que uno pertenece. Este último caso tiene una especial importancia en lo que se refiere a la formación de identidades como miembros de un grupo social.

En definitiva, principalmente nos interesa indagar en este análisis cuantitativo iii) cómo el discurso presentado en los manuales de ambos países construye metonímicamente una representación estereotípica de Europa y de Asia a partir de la mención a algunos de los ejemplos que forman parte de dichas regiones. Más concretamente, analizamos las siguientes cuestiones: cuando aparecen los términos de «Europa» y de «Asia», ¿qué países, zonas, ciudades, elementos naturales, sociales o culturales, etc. se ponen como ejemplos de ambas regiones? ¿Qué aspecto de Europa o de Asia representan dichos ejemplos? ¿Con qué frecuencia están mencionados estos ejemplos? ¿Qué repercusión tendrían los ejemplos más mencionados en la construcción de la imagen general de Europa y de Asia? ¿De qué manera las perspectivas de cada endogrupo nacional,

España y Japón, están reflejadas en la representación de Europa y de Asia construida a partir de los ejemplos estereotípicos? Y ¿cuáles son sus posibles implicaciones en la formación de identidades de los respectivos endogrupos nacionales?

### ***Procedimiento seguido en el análisis***

En cuanto al procedimiento seguido en este análisis, al igual que los análisis anteriores i) y ii), hemos partido de los términos «Europa» y «Asia» previamente localizados. En primer lugar, en las páginas en las que aparecen dichos términos, hemos identificado casos en los que se hace referencia a ejemplos que explican algunas de las características que se atribuyen a Europa o a Asia. La mayoría de estos ejemplos tratan en general de los países, pero también hemos analizado otros ejemplos que representan a Europa o a Asia en forma de ciudades, localidades, elementos naturales o socioculturales. Asimismo, nuestro análisis comprende no sólo la parte correspondiente al cuerpo del texto, sino también otros textos lingüísticos y semióticos, tales como secciones de preguntas o de tareas didácticas, mapas, gráficos, fotografías, etc.

#### **( 8 )**

A partir de 1950, algunos de los países  europeos  más ricos ( Alemania ,  Suiza  y  Francia ) se convirtieron en los destinos preferentes. (Santillana 3º: 100, el subrayado es nuestro.)

#### **( 9 )**

En cuanto a la fabricación de aeronaves, hay colaboraciones más allá de las fronteras con otros países como  Gran Bretaña  y  Alemania , y ya es una realidad la fabricación conjunta entre los países  europeos . (Tokyo-geo: 125, el subrayado es nuestro.)

La página en la que aparece el fragmento ( 8 ) trata de los movimientos migratorios y explica que algunos países europeos se han convertido en los destinos preferentes de los emigrantes españoles. Como ejemplos de dicho destino de la migración española se presentan Alemania, Suiza y Francia. Asimismo, en el manual de Tokyo-geo en el texto ( 9 ), Gran Bretaña y Alemania se presentan como algunos de los países europeos que participan en la fabricación conjunta de aviones.

En segundo lugar, se ha contabilizado el número de ejemplos que representan Europa y a Asia y también se ha clasificado qué propiedades de dichas zonas se explican mediante el uso de dichos ejemplos. Se han resumido los resultados del análisis por editorial o por asignatura en forma de tabla.

Por último, hemos analizado las tendencias generales de los libros de texto de ambos países a partir de los resultados obtenidos y hemos contrastado las perspectivas presentadas en los libros de texto de España y en los de Japón, en lo referido a similitudes y diferencias en la representación de los ejemplos de Europa y de Asia y en la manifestación identitaria de ambos países.

Debemos mencionar que, entre diferentes países u otros elementos que aparecen en los manuales de ambos países, hemos incluido en el análisis únicamente aquellos que están



presentados como ejemplos de Europa o de Asia. Es decir, no forman parte del análisis de esta sección casos en los que por ejemplo, un país asiático, como China, aparece en un manual, sin que esté señalada su relación de pertenencia a Asia en ninguna parte del texto. Especialmente, como nuestro corpus es de libros de texto de España o de Japón, los respectivos países son omnipresentes en muchas de las páginas. Cuando estos países están representados como parte de Europa o de Asia, se han analizado considerándolos como ejemplos mediante los que el lector construye la imagen de Europa o de Asia. Si, al contrario, estos países se representan sin manifestar vínculos con Europa o Asia, no se incluirán en el análisis de esta parte, ya que no se puede saber con certeza si el lector hará una conexión entre esos países y Europa o Asia, por lo que tampoco es previsible hasta qué punto la imagen de cada país pueda tener repercusión en la imagen de Europa o de Asia. Por ejemplo, veamos los siguientes extractos:

( 10 )

En Europa, países como Reino Unido, Bélgica, Países Bajos, Suecia y España son ejemplos de monarquías constitucionales o parlamentarias. (Vicens Vives 3º: 164, el subrayado es nuestro.)

( 11 )

Por otro lado, los inmigrantes pueden contribuir decisivamente a **modificar las pautas demográficas**, como ha sucedido en muchos países europeos (Suecia, España). (Vicens Vives 3º: 258, negrita en el original, el subrayado es nuestro.)

( 12 )

**España ocupa una posición discreta dentro de la red industrial europea:** La industria española ocupa un discreto lugar dentro de la red industrial de la Unión Europea. (Vicens Vives 3º: 145, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

El fragmento ( 10 ), que aparece en una lección que trata de Estados democráticos y no democráticos, presenta a España, junto con Reino Unido, Bélgica, Países Bajos y Suecia como ejemplos de estados europeos democráticos que tienen monarquías constitucionales o parlamentarias. Del modo similar, el extracto ( 11 ) presenta a Europa como un área receptora de la migración, en la que España, junto con Suecia, constituye uno de los países europeos que experimentaron cambios demográficos por la inmigración recibida. En estos dos casos, España presenta un aspecto de Europa, que es el de ser una región que cuenta un determinado régimen político o una sociedad de acogida de los inmigrantes. En cambio, en el texto citado ( 12 ), no consideramos a España como un ejemplo de país europeo, puesto que, aunque España se presente en relación con Europa, el mensaje principal de este texto trata de la posición de España dentro de Europa. Es decir, la proposición de la frase explica sobre España, no sobre Europa. De acuerdo con este criterio, hemos incluido en el análisis o descartado del mismo algunas menciones a España y a Japón que aparecen en los libros de texto de los respectivos como ejemplos representativos de Europa o de Asia.

#### 4.3.2.4 Procedimientos seguidos en el análisis iv)

En la lectura que hemos realizado en la fase del análisis piloto de este estudio, nos hemos percatado de que hay muchos casos en los que los manuales agrupan algunas de las grandes regiones del mundo y les atribuyen determinadas características. Esto se observa sistemáticamente en muchas de las páginas que hemos analizado, tanto en los libros de texto de España como en los de Japón, como podemos ver en los siguientes extractos:

( 13 )

Desde Reino Unido, las innovaciones se extendieron al resto de Europa Occidental y a otros países, como Estados Unidos. Pero la mayor parte de África, Asia e Iberoamérica quedó fuera del proceso de modernización. (Santillana 3º: 134, el subrayado es nuestro.)

( 14 )

Las regiones industriales más importantes se sitúan en Europa, Estados Unidos y Japón. También hay centros industriales importantes en China, Corea del Sur, México o Brasil. (Vicens Vives 3º: 94, el subrayado es nuestro.)

( 15 )

El 1 de enero de 2006, el FMI anunció la condonación de la deuda a 19 países, [...] Los países beneficiados fueron 13 africanos, 4 americanos y 2 asiáticos. (Santillana 3º: 254, el subrayado es nuestro.)

( 16 )

Los miembros de la Cooperación Voluntaria de Japón en el Extranjero son enviados a regiones, como Asia, África y América Latina, y trabajan activamente en ámbitos de agricultura, construcción, sanidad y Educación, etc. (Kyoiku-civ: 19, el subrayado es nuestro.)

En estos fragmentos, podemos observar que algunas regiones supraestatales o países aparecen de forma yuxtapuesta. Estos países nombrados conjuntamente están representados en un esquema que presenta el mundo en una dicotomía entre las partes desarrolladas y las no desarrolladas y en una escala de niveles definidos según el avance socioeconómico. Concretamente, en el ( 13 ), «Reino Unido», el «resto de Europa Occidental» y otros países como «EE.UU.» se caracterizan como regiones en las que se practica un método de agricultura moderno, en contraposición a «la mayor parte de África, Asia e Iberoamérica», que «quedó fuera del proceso de modernización». El ( 14 ) considera «Europa, Estados Unidos y Japón» como las «regiones industriales más importantes», mientras que «China, Corea del Sur, México o Brasil» también se representan como regiones con «centros industriales importantes», pero su relevancia es menor comparada con la de las primeras regiones mencionadas. En cambio, el ( 15 ) y ( 16 ) describen a Asia, África y América Latina como países pobres y dependientes, puesto que el ( 15 ) caracterizan a estas tres regiones como zonas que cuentan con países endeudados, mientras que el ( 16 ) los presenta como destinos de la ayuda económica del gobierno japonés. El FMI y la Cooperación Voluntaria de Japón están representados

en oposición a Asia, África y América Latina en el mundo dicotómico. En especial, el caso del ( 16 ) esta oposición entre las regiones desarrolladas y las no desarrolladas, resalta el contraste entre *nosotros* y *los otros*, ya que se representa que *nosotros* somos los que *ofrecemos* ayuda económica a *los otros* que necesitan *nuestra* ayuda, descripción que presupone *nuestra* superioridad con respecto a *los otros*.

Como hemos mencionado anteriormente, en el discurso sobre diferentes naciones del mundo se presenta con frecuencia a países de manera personificada como si éstos fueran actores sociales que compiten entre ellos. Cuando algunos países o grandes regiones del mundo se presentan conjuntamente y se les atribuye una determinada característica o se les asigna una posición determinada en las relaciones internacionales, se construye una imagen del mundo en la que la agrupación de dichas regiones forma un macro-grupo que cuenta con ciertas propiedades y que se contrasta con los otros grupos a gran escala.

De acuerdo con van Leeuwen (1996: 50-51), la asociación (*association*) es una de las formas mediante las que los actores sociales se representan como un grupo. Se refiere a grupos compuestos de actores sociales o grupos de actores sociales que no están etiquetados de ninguna manera en el texto aunque los actores o grupos que forman una asociación pueden, por supuesto, nombrarse o categorizarse ellos mismos. La realización más común de la asociación es la yuxtaposición (*parataxis*), como señala el autor con el siguiente ejemplo:

*They believed that the immigration program existed for the benefit of politicians, bureaucrats, and the ethnic minorities, not for Australians as a whole.* (Crean que el programa de inmigración existía por el beneficio de los políticos, burócratas y minorías étnicas, no por los australianos como un todo.) (van Leeuwen, 1996: 50)

Aquí «*politicians*», «*bureaucrats*» y «*ethnic minorities*» están asociadas para formar un grupo opuesto a los intereses de «*Australians as a whole*». Pero, más que como un grupo estable e institucionalizado, dichos tres colectivos están representados como una alianza que existe sólo en relación con una actividad específica o una serie de actividades, en este caso su papel beneficiario con respecto a la inmigración.

La yuxtaposición que aparece con frecuencia en los libros de texto que analizamos también puede representar a las regiones como un grupo aunque éstas no estén explícitamente representadas como una unidad. Algunas veces, el sentido de unidad entre las regiones o países presentados conjuntamente se destaca y otras veces no tanto, pero el propio hecho de que las mismas regiones aparezcan repetidamente en las mismas agrupaciones puede condicionar nuestra manera de categorizar el mundo y de presentar conjuntos de grandes regiones en el contexto mundial.

Una de las consecuencias más importantes que puede tener esta agrupación de regiones a gran escala puede ser, tal vez, la formación de la ideología relativa a *nosotros* y *los otros* y por tanto también de la identidad. Como ya hemos mencionado, la representación de ideología que caracteriza a un grupo y a sus miembros contiene información relativa a las relaciones del endogrupo con los grupos ajenos. Esta información se puede expresar en forma de preguntas: ¿quiénes son *nuestros* amigos o enemigos?, y ¿qué lugar *ocupamos* en la sociedad? (van Dijk, 2003a: 56-57). Si Europa

o Asia se describe discursivamente asociada con otras regiones o países como si éstos formaran un macro-grupo social, contrastada con los otros macro-grupos en el contexto internacional global, esto indicaría qué regiones tienen más afinidad con Europa o con Asia y qué lugar ocupan estas zonas en el mundo. En esta representación de Europa y de Asia en relación con otras grandes regiones del mundo es en la que intentamos observar *nuestra* posición y *nuestra* identidad de endogrupo nacional, España y Japón, respectivamente.

En nuestro análisis, sin embargo, incluimos no solamente casos en los que se yuxtaponen verbalmente Europa y Asia junto con otras regiones como acabamos de ver en los ejemplos ( 13 ) ( 14 ) ( 15 ) ( 16 ), sino también analizamos los elementos visuales cuando consideramos que éstos representan los mismos efectos de asociación que generaría la yuxtaposición.

El criterio que hemos aplicado para determinar casos que asocian a Europa y a Asia con otras regiones del mundo se resume básicamente en tres condiciones:

- 1) que Europa o Asia se presenten junto con otras regiones o países en el texto verbal o semiótico,
- 2) que la agrupación de Europa o de Asia con otras regiones represente alguna característica común, y
- 3) que entre las zonas presentadas conjuntamente como si formaran un macro-grupo haya relaciones de igualdad.

Quizá haga falta una aclaración a los dos últimos puntos. En cuanto al punto 2), por ejemplo, un extracto como ( 17 ) no lo consideramos un ejemplo de asociación.

( 17 )

El tráfico marítimo se desarrolla por tres rutas principales: El Atlántico norte, para los desplazamientos entre Europa y Estados Unidos. (Santillana 3º: 223, el subrayado es nuestro.)

Este fragmento aparece en un cuerpo del texto titulado «las redes mundiales de transporte» y representa a Europa y EE.UU. como dos puntos de origen o destino de una ruta marítima. En esta descripción Europa y EE.UU. no parecen representar características compartidas que les permitan identificarse como un grupo. Dicho de otra forma, utilizando términos de la psicología social, no resulta fácil construir una representación del prototipo del grupo que define las propiedades del mismo. Por tanto, descartamos de nuestro análisis un caso como éste.

Con respecto al punto 3), consideramos casos de asociación sólo cuando diferentes regiones que están presentadas conjuntamente sin que haya diferencias de nivel entre ellas.

( 18 )

Frente a estos destinos tradicionales, el noreste y el sureste asiático son las regiones que están registrando un mayor crecimiento del turismo, seguidas de Oriente Medio, América Central y del Sur, algunos países africanos y Europa

Oriental. (Santillana 3º: 224, el subrayado es nuestro.)

( 19 )

Los países menos desarrollados se localizan en Asia, en América Central y del Sur y, sobre todo, en África. (Santillana 2º: 238, el subrayado es nuestro.)

Por ejemplo, en el texto citado ( 18 ), las regiones citadas «el noreste y el sureste asiático» y «Oriente Medio, América Central y del Sur, algunos países africanos y Europa Oriental» no se equiparan, sino que parece haber diferencia de grado o de nivel entre ellas, por lo que excluimos este caso de nuestro análisis. Del mismo modo, en el fragmento ( 19 ), se representan como iguales «Asia», «América Central y del Sur», mientras que entre estas dos regiones y «África» existen diferencias de grado, ya que se afirma que África se destaca por el número de países desarrollados comparada con las otras zonas. Por tanto, consideramos que «Asia» y «América Central y del Sur» pueden formar un macro-grupo, pero que las tres regiones «Asia», «América Central y del Sur» y «África» no están agrupadas en relaciones de igualdad. Este caso se interpreta como asociación de dos zonas, Asia y América Central y del Sur, caracterizadas como regiones en las que se localizan países menos desarrollados, aunque a menor medida que en África.

Los pasos que hemos seguido en este análisis iv) son similares a los que hemos aplicado en los análisis cuantitativos anteriores. Tras localizar casos de asociación en cada una de las páginas en las que aparece el término Europa o Asia, hemos resumido en las tablas de análisis qué regiones están agrupadas y qué representan las mismas. Seguidamente, con el objetivo de conocer las tendencias generales, se han clasificado los resultados y se han presentado de forma numérica según las editoriales en caso de libros de texto de España y según las asignaturas en cuanto a los manuales japoneses, así como según cada país. En base a estos resultados numéricos, se compararán las tendencias observadas en los libros de texto españoles y en los japoneses, atendiendo las cuestiones principales del análisis iv), que son: ¿qué países o regiones se representan como un macro-grupo?, y ¿qué características representan dichas agrupaciones?

Asimismo, más allá de las observaciones generales sobre los resultados numéricos, desarrollaremos nuestra reflexión atendiendo a estrategias discursivas observadas en algunos ejemplos concretos. Finalmente, analizaremos también de qué manera *nuestra* perspectiva española o japonesa está reflejada en la macro-categorización de las grandes regiones del mundo y cómo se manifiesta la identidad como *nosotros* los españoles o nosotros los japoneses en los libros de texto de los respectivos países.

#### **4.4 Diseño del análisis cualitativo de ejemplos concretos**

Tanto los libros de texto españoles como los japoneses que hemos analizado cuentan con diversos elementos textuales, tales como el cuerpo del texto, lecturas complementarias, actividades, preguntas, mapas, gráficos, fotografías, etc. Es de esperar que la lectura y la construcción del significado que lleva a cabo un alumno en cada página constituya un proceso complejo. Kress y van Leeuwen (1996: 185) señalan que en muchos libros de

texto modernos, el texto verbal consiste solamente en uno de los elementos integrados en los códigos del valor de información, de énfasis y de estructuración, y la lectura no es necesariamente lineal, total o parcialmente, sino que puede desarrollarse desde el centro hacia el margen, o de forma circular o verticalmente, etc.

Si la lectura no se desarrolla linealmente y la representación mental se construye a partir de la interpretación de diversos elementos que aparecen en cada página, llevar a cabo un análisis pormenorizado de una parte del manual, teniendo en cuenta las relaciones entre diferentes elementos, tanto verbales como no verbales, debe ser revelador en lo que se refiere a la construcción del significado. Igualmente, este tipo de análisis más local seguramente nos permite señalar un posible proceso cognitivo por el que un lector construiría el significado en cada página, cada unidad didáctica o cada capítulo. Por lo tanto, en este análisis cualitativo, nos centramos en unas muestras pequeñas del texto para poder examinar más de cerca las relaciones entre diferentes elementos que aparecen en cada página sobre algún tema concreto trabajado en una unidad didáctica. Éstos son los aspectos que no podemos atender en el análisis cuantitativo, ya que su prioridad está en señalar resultados generales sobre un corpus amplio.

Naturalmente, el objetivo de este análisis no reside en extraer conclusiones generalizables sobre nuestro corpus entero, sino que teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, pretendemos presentar unos ejemplos concretos que ilustren la manera por la que se construye una determinada representación del mundo y de las relaciones entre diferentes grupos sociales, incluidos *nuestros* grupos y los exogrupos.

Como muestras de análisis, hemos optado por una unidad didáctica de un libro español y otro japonés. Son partes del texto que tratan de temas similares y que ilustran bien una de las características ideológicas que hemos observado en los análisis cuantitativo. Los aspectos metodológicos del análisis cualitativo, sin embargo, se tratarán más adelante, ya que este análisis se ha planteado teniendo en cuenta los resultados obtenidos a partir de los resultados obtenidos en los análisis anteriores (análisis preliminar y cuantitativo). Por tanto, los detalles relativos a los textos analizados, a las cuestiones concretas que hemos atendido, a las categorías, niveles y elementos textuales en los que se ha centrado *nuestro* análisis se explicarán al comienzo del apartado 5.3 del capítulo 5, en el que se trata de los resultados del análisis cualitativo.

## 5 Resultados de los análisis

### 5.1 Análisis preliminar: características generales de los libros de texto analizados

#### 5.1.1 Estructura macroestructural de los libros de texto

Como ya hemos indicado en el capítulo anterior, presentaremos, a continuación, nuestro análisis sobre las cuestiones siguientes: 1) ¿qué temas aparecen en los libros de texto?, 2) ¿cómo están representadas las regiones, Europa y Asia?, y 3) ¿los temas representados en el índice reflejan una perspectiva etnocéntrica del endogrupo?

##### 5.1.1.1 Macroestructura de los libros de texto de España

###### *1) ¿Qué temas aparecen en los libros de texto?*

El currículo del Estado Español determina el contenido que se debe estudiar en la asignatura de Geografía en los tres primeros años de ESO.<sup>90</sup> En el primero de ESO se aprende Geografía Física, que se compone de temas como el Sistema Solar, la representación de la Tierra en los mapas, relieves físicos y medio ambiente. El segundo curso se dedica a Geografía Humana, estructurada entorno a temas tales como población, comportamientos demográficos actuales, urbanización y diversidad cultural. En cambio, en el tercer año, en el que la asignatura de CC.SS. se centra en la Geografía y deja la Historia para el año siguiente, se estudia sobre tres temas principales: actividad económica, organización política y transformaciones y desequilibrios en el mundo actual.

Dependiendo de la editorial, varía la manera por la que se organiza el contenido exigido por el currículo, pero todos los manuales analizados coinciden en estructurar el índice no por áreas geográficas, sino por temas. Es decir, en vez de crear capítulos que expliquen sobre diferentes aspectos de cada una de las grandes regiones del mundo, los manuales organizan el índice entorno a diferentes temas como economía, industria, organización política, urbanización, población, etc. En estos capítulos temáticos pueden aparecer referencias a diferentes regiones del mundo, pero su frecuencia de aparición no es homogénea, sino que hay áreas que reciben más atención que otras.

---

<sup>90</sup> Si bien existen dos currículos que rigen la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Madrid, el currículo del Estado Español y el de la Comunidad de Madrid, en esta parte sólo tendremos en cuenta el currículo estatal, considerando que éste tiene más importancia en la determinación del contenido de los libros de texto porque las editoriales elaboran páginas comunes para todas las comunidades autónomas de acuerdo con dicho currículo. Pero, en cualquier caso, el currículo de Madrid también está elaborado en base al currículo estatal y no difiere mucho del mismo en lo que concierne al contenido general, exigido para la asignatura de Ciencias Sociales.

## 2) ¿Cómo están representadas las regiones, Europa y Asia?

Como observan también otros autores, los manuales españoles tienen una tendencia eurocéntrica (Mesa Peinado, 1990: 36; Pérez Herrero y García-Arévalo Calero, 1994: 170; Valls, 2001:492), y en los índices que hemos analizado también salta a la vista una frecuente aparición de temas sobre Europa. Esta cantidad de información sobre Europa corresponde a lo que dicta el currículo ministerial, que exige repetidamente que se haga una especial referencia a Europa y España en relación con varios temas tratados. Naturalmente, el propio hecho de que una región aparezca muchas veces en los manuales transmitiría a los lectores el mensaje de que los temas relativos a Europa son importantes para *nosotros* y constituyen un conocimiento que se debe aprender.

Además de la cantidad de información, merece la pena tener en cuenta la manera por la que se presenta Europa dentro de la estructura jerárquica del contenido global de cada manual en lo concerniente a la perspectiva eurocéntrica. Es decir, los manuales dedican, a menudo, un capítulo o un apartado independiente a temas relacionados con Europa y le proporcionan, de esta forma, un trato privilegiado en contraste con las demás áreas del mundo. A modo de ejemplo, podemos citar una parte del índice de Santillana 1º, correspondiente al segundo de los tres temas grandes que constituyen la parte de Geografía de este libro. Esta parte lleva por título «Descripción de la Tierra: los continentes» y está compuesta de dos temas, como podemos ver a continuación.

### ( 20 )

Descripción de la Tierra: los continentes

Tema 6 Los continentes: estudio físico

1. El paisaje de África
2. El paisaje de Asia
3. El paisaje de Oceanía
4. El paisaje de América
5. La Antártida, el continente helado

Tema 7 El paisaje de Europa y de España

1. El relieve de Europa
2. Las costas europeas
3. Los ríos y los lagos de Europa
4. El clima y el paisaje de Europa
5. La situación de España en Europa
6. El relieve peninsular
7. El relieve insular
8. Los ríos españoles
9. Los lagos y embalses
10. El clima y el paisaje de España

(Santillana 1º: índice)

En este índice, el tema 6 presenta conjuntamente a los cinco continentes, mientras que el tema 7 se dedica especialmente a Europa y a España. Podemos considerar esta presentación un trato especial a Europa, no sólo en términos de la cantidad de información, sino también por sus efectos en la construcción de memoria de los lectores. Es decir, si Europa se representa como un tema independiente, mientras que los otros continentes sólo aparecen agrupados dentro de un tema, éstos están en una



posición de menor importancia en la jerarquía de la macroestructura. En consecuencia, la importancia que tiene el contenido relativo a Europa se percibiría mayor en la dimensión cognitiva de los lectores.

Al mismo tiempo, los demás continentes, al ser presentados conjuntamente en un mismo tema, en oposición a Europa, puede constituir una categoría de «el resto», que tiene menor importancia para *nosotros*, atribuyendo a la vez a Europa el significado de ser *nuestro* espacio. Esta interpretación de «Europa como *nuestra* región» parece reforzarse si se tiene en cuenta que Europa subsume *nuestro* país España. En el tema 7, si se presenta primero el paisaje de Europa y después el de España, se percibe que nuestra atención se mueve de la región de mayor escala, que es Europa, al área de menor dimensión, que es *nuestro* país, situado dentro de la anterior. De hecho, el tema 6 presenta una dimensión geográfica a escala mundial (o mejor dicho del resto del mundo), y el tema 7 trata de Europa y de España sucesivamente, de modo que nuestro foco de atención se traslada de la dimensión más global a la más local o del espacio exterior menos próximo al más cercano a *nuestro* entorno inmediato. De ahí que podemos considerar que esta estructura jerárquica del índice resalta la relevancia que tiene la categoría de Europa como *nuestra* región, a la que pertenece *nuestro* país.

En este ejemplo del manual de Santillana 1º, la organización del índice no nos transmite la perspectiva eurocéntrica de manera muy explícita, pero en otros casos esta expresión del etnocentrismo puede manifestarse de forma más directa. Uno de estos casos se puede observar en el índice de Anaya 1º, en el que, además de organizar el contenido de geografía física de forma parecida al ejemplo de Santillana 1º, atribuyendo una especial importancia a Europa a nivel de macroestructura, el apartado dedicado a las características físicas de Europa está titulado «Europa, nuestro continente». Este uso del pronombre «nuestro» señala abiertamente a Europa como endogrupo.

Esta presentación que da importancia a Europa aparece repetidamente en muchos de los temas que componen los libros de texto analizados aparte de los capítulos que tratan de la Geografía Física. Por ejemplo, en el índice de Santillana 3º, el capítulo que explica sobre el sector secundario se divide en dos partes: primeramente se presenta en términos generales, en relación con su evolución histórica, los tipos de industrias, las grandes regiones industriales, etc., y posteriormente se trata más específicamente del sector secundario en la UE y en España. Los libros de texto de Anaya destacan más este contraste entre Europa y el resto del mundo mientras que los de Vicens Vives lo hacen menos, pero, en cualquier caso, podemos considerar que las editoriales estructuran el contenido global de sus libros dando una especial relevancia a Europa porque es lo que estipula el currículo. Por ejemplo, en relación con temas sobre economía, el currículo señala que se debe aprender «localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con especial referencia al territorio español y europeo», e igualmente en lo que concierne a los medios naturales dice que se aborde el estudio «con referencia espacial al ámbito mundial y, en mayor profundidad español y europeo, en cuyo contexto debe abordarse el marco concreto en que vive el alumnado».<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, publicada en el BOE del 21 de julio de 2007. Las partes citadas aparecen en páginas que determinan el currículo de CC.SS. de ESO.

Comparada con la cantidad de información que aparece sobre Europa en los índices, la mención sobre Asia y las otras áreas geográficas diferentes de Europa resulta muy escasa. Concretamente, se observan sólo tres menciones a Asia: dos veces en relación con la geografía física en Santillana 1º y en Anaya 1º, y una vez en Anaya 3º, cuyo ejemplo es el siguiente:

( 21 )

14 Los grandes ámbitos geoeconómicos. Las potencias mundiales y regionales

1. Estados Unidos, la superpotencia mundial
  2. Japón, una superpotencia económica
  3. Rusia y la CEI, una potencia regional
  4. China, un coloso emergente
  5. Australia y Nueva Zelanda
- Desarrolla tus competencias

15 Los grandes ámbitos geoeconómicos. Las áreas dependientes

1. América Latina
  2. El sur de Asia y los NPI
  3. El mundo árabe-islámico
  4. África subsahariana
- Desarrolla tus competencias

(Anaya 3º: índice)

Estos temas 14 y 15 son las últimas unidades que aparecen en el índice del libro de Anaya 3º. En la unidad 14 se presentan las principales regiones potentes del mundo, mientras que en la unidad 15 se tratan las áreas dependientes. Es decir, se contrastan las regiones desarrolladas y las subdesarrolladas. Esta dicotomía entre los que tienen y los que no tienen se observa con frecuencia en el discurso ideológico, ya que es habitual que los grupos sociales se definan en términos de su acceso o no a los recursos (van Dijk, 1999: 30-31). El contraste entre los que tienen y los que no tienen es un tema importante también en los libros de texto en lo que se refiere a la construcción de la representación de los diferentes grupos sociales. Gil Saura (1993: 8-9) observa que la imagen que tienen los alumnos españoles del Tercer Mundo estaba construida en una verdadera dicotomización de los dos mundos: subdesarrollado/desarrollado o inferior/superior. Nuestro ejemplo del índice también separa un grupo de las áreas socioeconómicamente potentes de otro grupo de las regiones subdesarrolladas que se supeditan al primero. En una relación dicotómica como ésta, resulta importante para la imagen de cada región a cuál de los dos grupos se ve clasificada.

En esta parte del índice de Anaya 3º, las regiones que se presentan en el tema 15 como «áreas dependientes» formarían una categoría global de «los menos favorecidos» y cada una de dichas regiones se representaría en términos negativos, mientras que la imagen de las zonas tratadas en la unidad 14 será contrariamente más favorable, ya que pertenece a un macro-grupo de «los que tienen». Dado que «el Sur de Asia y los NPI» aparecen como áreas dependientes, al menos una parte de Asia está presentada de forma negativa en la macroestructura del índice. Pese a que China y Japón están tratados en la unidad 14, no podemos saber si esto influye en la representación de Asia, puesto que estos dos países no están presentados como parte de Asia misma, por lo que, a no ser

que el lector haga una conexión mental entre estos dos países y la región de Asia, su relación puede no quedar explícita.

### **3) ¿Los temas representados en el índice reflejan una perspectiva etnocéntrica del endogrupo?**

El contenido general representado en los índices de los libros de texto de España refleja una perspectiva etnocéntrica, que da una singular importancia a Europa, aparte de *nuestro* grupo estatal, España. Resumiendo lo que hemos mencionado hasta aquí, el etnocentrismo europeo se observa en la cantidad de temas tratados sobre esta región, en la importante posición en la que aparece Europa dentro de la estructura jerárquica de la macroestructura y en las relaciones de inclusión entre nuestras áreas a diferentes escalas, que se pueden expresar como «Europa > España > Madrid o lugar de residencia del alumnado». Este esquema que categoriza las regiones desde una escala mayor a una menor aproximándose a *nuestro* entorno más inmediato es esencialmente etnocéntrico, ya que «*nosotros* los lectores que vivimos en una determinada localidad» se sitúa en el centro del mundo y orienta a los lectores a percibir el mundo desde esa posición.

Europa, representada como endogrupo, también forma parte del mundo como un todo, pero sin embargo esta pertenencia de Europa al ámbito planetario que incluye todas las regiones del mundo no parece estar destacada en los libros de texto. Más bien, el mundo a gran escala se representa con cierto distanciamiento con respecto a *nuestra* región Europa, ya que aparece en capítulos diferentes a los que tratan de Europa y España. Por lo tanto, con lo que respecta al etnocentrismo expresado en la macroestructura de los manuales españoles, probablemente se puede considerar que Europa está situada en contraposición a las otras grandes regiones del mundo y proporciona una frontera cognitiva que separa *nuestro* espacio y el de *los otros*.

#### **5.1.1.2 Macroestructura de los libros de texto de Japón**

Los libros de texto de Japón están editados con bastante fidelidad de acuerdo con el contenido señalado en el currículo del Ministerio de Educación. El currículo presenta, de manera jerárquica, temas generales que se deben enseñar en cada una de las tres materias que componen la asignatura de CC.SS. (Geografía, Historia y Educación Cívica), y los manuales reproducen básicamente esta estructura global del contenido indicado por el currículo. Especialmente, en los libros de texto de Geografía son destacables las similitudes que hay entre la estructura jerárquica del currículo y la división de los capítulos y subcapítulos que aparece en los índices de los manuales. Debido a esta similitud, entre los manuales de diferentes editoriales también hay bastante homogeneidad en la macroestructura reflejada en los índices.

#### **1) ¿Qué temas aparecen en los libros de texto?**

En los libros de texto de Geografía aparecen temas sobre Japón y otros países, mientras que los manuales de Educación Cívica se centran más en temas relativos a Japón. Pero en general, hay un predominio claro del contenido relacionado con Japón. Al igual que con los manuales españoles, en general el contenido no está organizado por regiones, sino por temática. Es decir, la mayoría de los capítulos no están enfocados en una región determinada, tales como Europa, África o América Latina, sino que están organizados

por diferentes temas, como el relieve físico, climas, economía, política, diversidad cultural, etc.

Por una parte, en los libros de Geografía, los tres manuales segmentan el contenido, de acuerdo con el currículo, en tres grandes partes, que son: 1) la organización regional del mundo y de Japón, 2) investigaciones según la dimensión de cada región y 3) Japón comparado con el mundo. En el primer tema se trata principalmente de la geografía física mundial y japonesa. El segundo tiene como objetivo aprender a investigar sobre diferentes regiones del mundo, desde las áreas más cercanas al lugar de residencia de los estudiantes hasta otros países. La tercera parte es sobre Japón y está organizada entorno a diferentes temas, tales como características físicas, cultura, población e industria, sobre los cuales se establece una comparación con otras partes del mundo. Por otra parte, los manuales de Educación Cívica se centran más en temas sociales de Japón y tratan tres temas principales, que son la sociedad actual, la economía, y la política y democracia. Aunque los libros de texto de Educación Cívica dedican menos a temas internacionales, tienen al menos un capítulo que trata de la sociedad internacional actual.

## **2) ¿Cómo están representadas las regiones, Europa y Asia?**

En relación con la aparición de temas sobre Europa y Asia, los libros de texto de Geografía tienen un capítulo en el que se presentan algunos países representativos de tres grandes regiones, Norte América, Asia y Europa. El currículo oficial señala sobre el tema de dicho capítulo: «se debe tratar de algunos países, sobre los que se investigan desde el punto de vista geográfico y se reconocen características regionales, cuyo objetivo es el de adquirir un modo de ver o manera de comprender características a escala estatal». Es decir, el propósito de dicho capítulo que presenta las tres regiones del mundo reside en aprender a investigar diferentes países o áreas y por tanto, las regiones tratadas en el capítulo no se han escogido, en principio, por su propia importancia, sino por considerarse buenos ejemplos con los que los alumnos podrán adquirir habilidades de investigación sobre diferentes zonas. Por esta razón, el currículo mismo tampoco puntualiza qué regiones y qué países en concreto se deben de tratar en los libros de texto, pero curiosamente las tres editoriales eligieron las mismas grandes regiones, y además, al escoger un país representativo para cada una de dichas regiones, coincidieron en optar por Estados Unidos y China para Norte América y Asia, aunque para Europa seleccionaron países diferentes: Francia en Tokyo-geo, Italia en Osaka-geo y Alemania en Teikoku-geo.<sup>92</sup> Probablemente, estos países que aparecen aquí como ejemplos se consideran países estereotípicos de las respectivas regiones, América del Norte, Asia y Europa. Si bien las escuelas y los profesores pueden elegir otros países que no aparezcan en los manuales como temas de estudio, seguramente estos países que se toman como ejemplos en los libros de texto tienden a ser más mencionados en clase o al menos tendrán alguna influencia en la decisión de los profesores en cuanto a qué regiones o países tratar en el aula. En este sentido, los países que aparecen en los

---

<sup>92</sup> A parte de estos países a los que dedican varias páginas, los manuales también hacen mención a otros países. Aunque se tratan en menor extensión y de forma algo anecdótica, al menos aparecen mencionados en los índices. Éstos países son Brasil, Malasia, Australia, Gran Bretaña y Ghana en Tokyo-geo, Australia y África del Sur en Teikoku-geo, y Kenia, en Osaka-geo.

manuales tienen cierta importancia.<sup>93</sup> Por su parte, en los manuales de Educación Cívica, sólo el libro de Tokyo-geo tiene un apartado relacionado con Asia, por lo que podemos considerar que, por lo menos en el nivel de macroestructura, tanto la presencia de Europa y como la de Asia son escasas en esta materia.

### **3) ¿Los temas representados en el índice reflejan una perspectiva etnocéntrica del endogrupo?**

Podemos considerar que la estructura del contenido global expresada en los índices manifiesta una perspectiva etnocéntrica por dos razones principales: por el predominio de información sobre Japón y por la manera por la que se organizan los diferentes temas tratados. En primer lugar, en lo referido al contenido de los libros de texto, los temas relativos a países extranjeros resultan ser escasos y se observa un claro predominio de temas sobre *nuestro* país Japón. Las partes en las que se trata directamente de temas sobre el ámbito internacional se limitan a un capítulo dedicado a la Geografía Física y a otro capítulo que tiene como objetivo aprender a investigar sobre otros países y regiones, que acabamos de mencionar en relación con la aparición de las regiones Europa y Asia. El resto del contenido de los manuales de Geografía, pese a que haga mención a otros países, proyecta su foco de atención a Japón como tema principal y los otros países sólo asumen un papel secundario, ya que están presentados como puntos de comparación que sirven para poder comprender mejor sobre *nuestro* país. Del mismo modo, en los libros de texto de Educación Cívica, se observa la misma tendencia a centrarse en temas de Japón. El hecho de que la mayor parte de los grandes temas que componen el contenido general de los libros de texto traten principalmente de Japón da fe de la importancia de este país como conocimiento que deben adquirir los estudiantes, por encima de otras regiones ajenas. Por tanto, dar prioridad a *nuestro* país en la selección de temas reforzaría una visión centrada en *nuestro* territorio y *nuestro* grupo nacional.

En segundo lugar, la manera por la que se estructura el contenido global de los manuales también puede fomentar una perspectiva etnocéntrica, puesto que se contrastan constantemente Japón y el resto del mundo. Por ejemplo, en el libro de Tokyo-geo, entre las tres grandes partes que componen el índice, en la segunda parte, partiendo del entorno más cercano al lugar de residencia de los estudiantes, el tema se traslada a las prefecturas japonesas como áreas de mayor dimensión y finalmente a la escala mundial haciendo referencia a otros países del mundo. En cambio, en la primera y la tercera parte del mismo libro, la aproximación es al revés, es decir, al tratar cada uno de los diferentes temas, tales como geografía física, la cultura, y la población, se presenta primero la situación mundial y después la japonesa, como podemos ver en el siguiente extracto del índice.

( 22 )

Tercera parte: imagen de Japón vista desde el mundo  
Capítulo 1: Japón vista de diferentes aspectos  
5. Vínculos que crecen entre regiones

---

<sup>93</sup> Si recordamos nuestra entrevista a la profesora de un instituto de Japón, en el que seleccionaron casi los mismos países como temas de estudio, podemos ver un ejemplo de la influencia de los manuales utilizados en la sección de temas tratados en clase. Véase el apartado 3.6.5.3 b).

1. Japón y el mundo que están conectados estrechamente
  2. Vínculos entre Japón y el mundo en el comercio
  3. Vínculos entre Japón y el mundo en relaciones personales
  4. La red de transporte y de comunicación que se desarrolla en Japón
  5. Transformaciones regionales causadas por medios de transporte
- A fondo: transformaciones de vida y el desarrollo del transporte y de comunicación

(Tokyo-geo: 3)

Este extracto pertenece a la última de las tres secciones que componen el manual de Tokyo-geo en la que se trata de diferentes temas sobre Japón. Entre estos temas, la parte citada corresponde a un capítulo que explica el desarrollo de transporte y de comunicación. En este capítulo, los primeros tres apartados tratan del mundo y de Japón, mientras que los últimos dos apartados centran su atención en el ámbito nacional. En esta manera de enfocar el contenido, el entorno más próximo a *nuestra* ciudad o a *nuestro* pueblo se conceptualiza dentro de los espacios geográficos superiores, prefecturas, país y el mundo como un todo, que también se reconocen gradualmente de menor a mayor dimensión. Esta representación de *nuestra* localidad y de *nuestro* país puede fomentar una visión etnocéntrica, ya que se coloca a *nosotros* en el centro del mundo, desde donde el espacio se expande hacia las áreas más grandes.

Merece la pena señalar también, que, al menos en el nivel macroestructural reflejado en los índices, la categoría de Asia no aparece como una región superior que incluya a Japón, a diferencia de lo que hemos observado en los libros de texto de España en relación con Europa. La siguiente categoría mayor en la que se sitúa *nuestro* país Japón es la de «*sekai*» (el mundo). Pero la relación entre el mundo y Japón no necesariamente se cimienta en la de inclusión de Japón en el mundo, ya que el mundo puede señalar más específicamente el resto del mundo. En el fragmento del índice de Tokyo-geo citado arriba, el término «mundo» que aparece en los tres primeros temas parece indicar el resto del mundo o el ámbito externo a Japón, que se contrasta con el espacio interior nacional. Este contraste entre Japón y el resto del mundo que se observa sistemáticamente puede tener un impacto en la formación de una visión etnocéntrica japonesa, puesto que se realza la distinción entre *nosotros* los japoneses y *las otras partes* del mundo, y por tanto se activa de manera repetida la existencia de una frontera nacional, que separa también cognitivamente el espacio interior del exterior del endogrupo o *nosotros* de *los otros*.

Como hemos visto hasta aquí, los libros de texto de Japón manifiestan una tendencia marcada a centrarse en temas nacionales. Esta tendencia tiene mucho que ver con la época en la que se publicaron los manuales analizados en este estudio y constituye una de las características destacadas de nuestro corpus. Es decir, la época en la que fueron publicados los libros de texto analizados en este estudio fue un momento en el que se suscitaron discusiones y conflictos ideológicos sobre cuestiones educativas en diferentes esferas sociales.<sup>94</sup> Debido a la reforma de la Ley Fundamental de Educación de 2006, el

---

<sup>94</sup> Véase el apartado 3.6.3.2 para situaciones de esta época en Japón, especialmente en relación con los libros de texto.

currículo de CC.SS. incorporó como uno de los objetivos principales «promover la comprensión y amor hacia nuestro territorio e historia». Este principio político seguramente es uno de los factores que impulsaron la tendencia etnocéntrica nacional observada en los libros de texto de CC.SS.

Además de estas circunstancias políticas e ideológicas, podemos señalar también otras razones más educativas que fomentan el etnocentrismo en los libros de texto en Japón. Por un lado, la reducción de las horas de estudio impulsada por la educación *yutori*, que ya hemos mencionado en el apartado 3.6.4, afectó sobre todo a la cantidad de estudios requeridos sobre países extranjeros en la asignatura de Geografía de las enseñanzas primarias y secundarias (Suwa, 2006). Con este cambio curricular, la comprensión sobre países extranjeros no se tomó como el objetivo principal, sino que se consideró como un conocimiento secundario que servía para profundizar más en los conocimientos sobre Japón. Cuando se dispone de pocas horas de estudio, no es de extrañar que se dé prioridad a incorporar temas relativos a Japón que a temas sobre otros países.

Por otra parte, la educación *yutori* comportaba también el aumento del contenido de estudio que se basa en el aprendizaje a través de experiencias concretas, que se contrasta a menudo con la enseñanza tradicional de carácter memorístico. El ministerio incorporó en los currículos más actividades concretas que piden a los alumnos que recojan información con salidas a las localidades cercanas o que busquen datos sobre determinados países para su posterior exposición oral. Dejando de lado la valoración sobre esta forma de enseñanza, podemos considerar que la idea misma de partir de los entornos y experiencias más cercanos de los alumnos impulsa hasta cierto punto una perspectiva etnocéntrica, ya que los autores de los manuales organizarían el contenido de manera que los lugares más próximos y familiares a los estudiantes se sitúen en el centro de los temas de estudio, dando menor importancia a los entornos más lejanos y menos visibles desde el punto de vista de los alumnos.

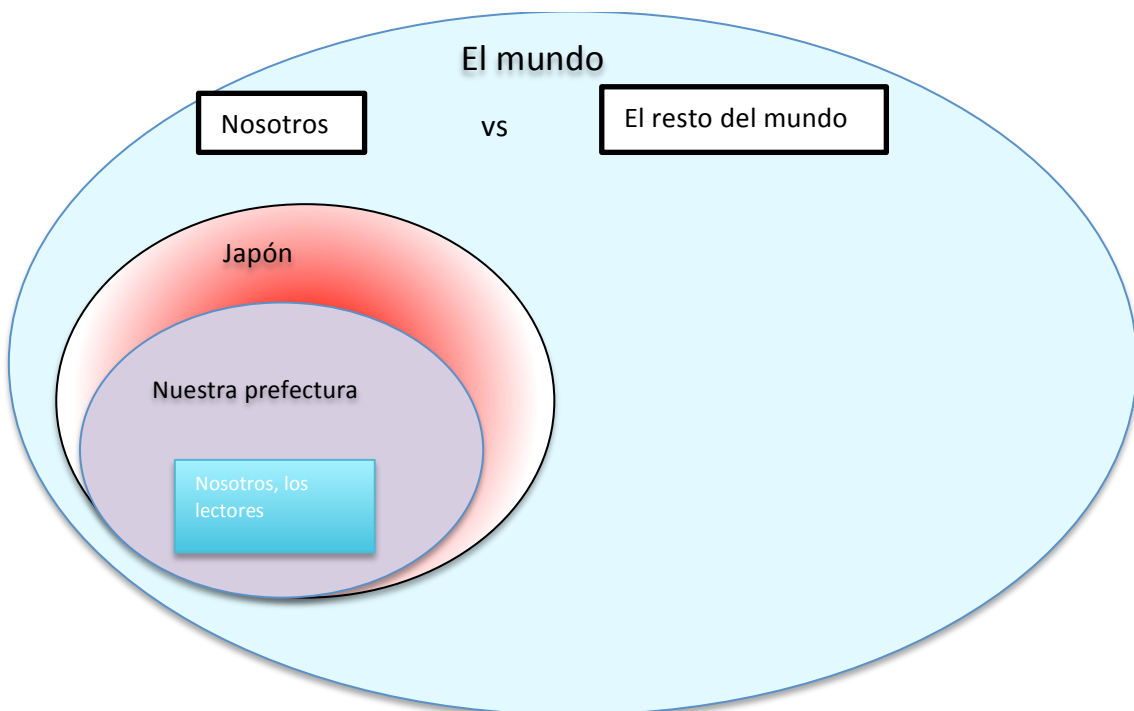
### ***Síntesis del contenido global de los manuales de España y de Japón***

A modo de resumen, podemos destacar que tanto los libros de texto de España como los de Japón manifiestan a nivel macroestructural una perspectiva etnocéntrica. El etnocentrismo de los manuales de ambos países se parece, ya que representa el mundo colocando a nuestras regiones más próximas en el centro. Si bien España y Japón reciben un trato especial en el nivel de macroestructura en los libros de los respectivos países, las categorías supraestatales, Europa y Asia, que geográficamente engloban a estos países no se representan del mismo modo. Es decir, en los manuales españoles se observa un énfasis en la pertenencia de España a Europa y por tanto Europa se presenta como endogrupo, mientras que Asia en los manuales japoneses casi no aparece como tema en los índices. Por consiguiente, en caso de los manuales japoneses, el espacio externo con el que se contrasta *nuestro* grupo estatal es directamente el mundo, que viene a significar más exactamente el resto del mundo, mientras que en los libros de España se establece una distinción entre endogrupo de Europa y exogrupo de las demás regiones del mundo. Dicho de otra forma, el etnocentrismo manifestado en los libros de texto de España se puede considerar, además de nacionalista, europeísta, y se resume en un esquema: «Madrid < España < Europa vs. el resto del mundo», mientras que el etnocentrismo japonés es fundamentalmente nacionalista y se puede expresar como: «Japón vs. el resto del mundo».

**Esquema 3: perspectiva etnocéntrica española**



**Esquema 4: perspectiva etnocéntrica japonesa**

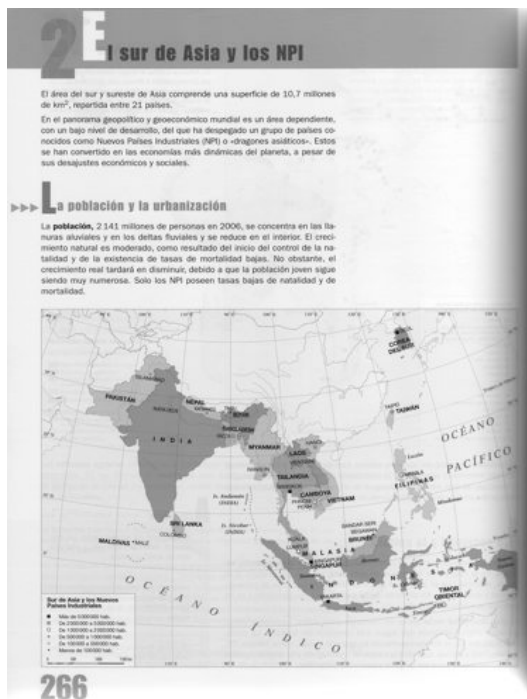




## 5.1.2 Características lingüísticas y semióticas

A continuación, trataremos de algunas de las características de los manuales que hemos analizado, tanto desde el punto de vista verbal o lingüístico como desde la perspectiva semiótica, que incluye aquellos elementos que causan efectos visuales, tales como la tipología de letras, colores, colocación de diferentes elementos, espacio en blanco e imágenes como fotos, gráficos, dibujos, etc. Con el propósito de ilustrar mejor las características de los manuales, presentamos, a modo de ejemplo, dos páginas de Anaya 3º y otras dos de Tokyo-civ. Las páginas en español forman parte de uno de los cuatro subcapítulos que pertenecen al último capítulo del libro. Este subcapítulo, titulado «el sur de Asia y los NPI» se compone de cuatro páginas y las páginas citadas corresponden a las primeras dos. En cambio, el ejemplo del manual japonés son dos páginas que representan conjuntamente un subcapítulo titulado «nuestra vida y Asia», que es uno de los ocho subcapítulos que componen el capítulo 1 «la sociedad actual y nuestra vida».


Ilustración 5: Ejemplo de libro de texto de España (I)



(Anaya 3º: 266)

## Ilustración 6: Ejemplo de libro de texto de España (II)

unidad **15**



La ciudad de Jaipur y la de Sonar son los dos principales centros de acabado de joyas de India. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en los talleres de estas dos ciudades trabajan alrededor de 20.000 personas en condiciones de esclavitud.

La **urbanización** es escasa, aunque las ciudades están creciendo mucho debido al intenso éxodo rural. Entre ellas destacan Mumbai (Bombay) y Koláta (Calcuta) en la India, y Yakarta en Indonesia.

Consulta los datos económicos de Vietnam y Tailandia. ¿Qué tipo de sector predomina en su economía? ¿Qué gastos hay en educación y sanidad? Haz un comentario.

### Las actividades económicas

**Las actividades agrarias**

La agricultura ocupa aún a la mayoría de la población. Gracias a la extensión del riego, y al uso de mejores semillas y abonos químicos se ha logrado la autosuficiencia alimentaria. Aun así, se mantienen la subsistencia y el hambre, debido a la presión demográfica, al reducido tamaño de las explotaciones agrícolas, y a la persistencia de un sistema de la aparcería<sup>1</sup> que implica la entrega de los excedentes a los terratenientes.

**Los aprovechamientos agrarios son muy diversos.** En las riberas y deltas fluviales, la agricultura se basa en el cultivo del arroz irrigado. En la zona ecuatorial conviven las áreas de subsistencia, basadas en la agricultura de rozas.

**Actividades**

Colorea en un mapa mundo las principales concentraciones y vacíos demográficos del sur de Asia.

Analiza los datos demográficos de la tabla y señala algunas características de la población y del crecimiento natural de esta región de la Tierra.

Nombre las principales ciudades del área. ¿Por qué están creciendo?

Datos demográficos y urbanos Sur de Asia y NPI (2006)	
Superficie (km <sup>2</sup> )	10 790 728
Población (mill.)	2 341 171 853
Densidad de población (hab./km <sup>2</sup> )	198,42
Tasa de natalidad	22‰
Tasa de mortalidad	0‰
Esperanza de vida	68
Tasa de urbanización	46%
Principales ciudades (mill. de hab.)	
Mumbai (India)	18,84
Dacca (Bangladesh)	13,09
Koláta (India)	14,57

267

(Anaya 3º: 267)

## Ilustración 7: Ejemplo de libro de texto de Japón (I)

05

アジアとわたしたちの生活

日本はどんな国からの輸入額が多いのだろう。

アブラヤシの栽培地(マレーシア)

【アジアと日本はどんな関係にあるだろう】

日本は経済的に豊かな国となり、食品をはじめ衣類や身のまわりの物には、外国からの輸入品が多くなってきました。日本の輸入先の第1位はアジアで、輸入額の4割以上をしめています。

【身のまわりの輸入品を見てみよう】

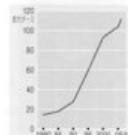
衣類を例にとると、かつて日本では、原料を外国から輸入して国内で製品を生産していました。しかし、現在では、中国などアジアの国で生産するほうが安くつくため、国内での衣類生産は衰退しました。そして、新たに外国の企業と契約して生産を依頼し、安く販売する会社も登場してきました。

また、最近、コンビニエンスストアや100円ショップが増え、新しい菓子類や安い化粧品が次々に販売されています。これにともなって、アイスクリームやスナック菓子、口紅や洗顔料などの原料になっているパーム油の輸入が増加しています。

①日本の貿易額 (輸入先)  
(経済産業省資料)

国/地域	貿易額 (1000億円)	割合 (%)
中国	12.8	25.5
ASEAN	11.2	22.2
ASEAN+1	13.4	27.1
ASEAN+2	18.8	37.6
ASEAN+3	17.9	36.2
ASEAN+4	15.4	31.2
ASEAN+5	13.4	27.1
ASEAN+6	11.2	22.2
ASEAN+7	9.0	18.2
ASEAN+8	7.8	15.7
ASEAN+9	6.6	13.2
ASEAN+10	5.4	10.8
ASEAN+11	4.2	8.4
ASEAN+12	3.0	6.0
ASEAN+13	1.8	3.6
ASEAN+14	0.6	1.2
ASEAN+15	0.4	0.8
ASEAN+16	0.2	0.4
ASEAN+17	0.1	0.2
ASEAN+18	0.1	0.2
ASEAN+19	0.1	0.2
ASEAN+20	0.1	0.2
ASEAN+21	0.1	0.2
ASEAN+22	0.1	0.2
ASEAN+23	0.1	0.2
ASEAN+24	0.1	0.2
ASEAN+25	0.1	0.2
ASEAN+26	0.1	0.2
ASEAN+27	0.1	0.2
ASEAN+28	0.1	0.2
ASEAN+29	0.1	0.2
ASEAN+30	0.1	0.2

②衣服の輸入額の推移  
(通商白書2005; 注: 単位)



18

(Tokyo-civ: 18)

## Ilustración 8: Ejemplo de libro de texto de Japón (II)

**100円ショップの店内**

分類	製品名
食品	カレールー、ホワイトシチュー、コーヒー、ホワイトルー、カップめん、クッキー、アイスクリーム、パン、チョコレート、スナック菓子、冷凍食品
洗剤	歯みがき、せっけん、洗剤、シャンプー、リンス
化粧品	クリーム、乳液、口紅、香水
医薬品	絆創膏
工業品	セロファン、糊粉、塗料、プラスチック、合成ゴム、繊維、ろうそくほか

**パーム油が使われているお菓子**

品名	1983年	2009年
食品用	35	40
工業用	5	10

**日本のパーム油消費の変化**  
(「我が国の消費多量」2009年)

**日本に輸出している国のことを考えてみよう**

「超食と物があふれている日本」の一方で、パーム油を輸出しているマレーシアにはどのような影響が出ているのか考えてみましょう。パーム油はアブラヤシの実から取り出されますが、アブラヤシの木を栽培するために、マレーシアでは森林が乱開発され、熱帯林が急激に減少している一因となっています。わたしたちの豊かな生活を支えている背景についても考えてみる必要があるのではないのでしょうか。

国	輸出額 (1000万円)
マレーシア	1490
インドネシア	1200
タイ	80.5
コロンビア	66
その他	296.5

**マレーシアの生産量の多い国**  
(「我が国の消費多量」2009年)

品名	1983年	2009年
麻油	27.4	16.2
木材	14.7	3.5
パーム油	32.1	33.5
その他	4.7	3.8
パーム油	3.8	3.6
その他	34.6	29.6

**マレーシアの輸出額日の変化**  
(「我が国の消費多量」)

**調べよう!**

- 身のまわりの輸入品のラベルを見て、原産国がどこか調べてみましょう。
- 身のまわりのもので、パーム油が使われているものを探してみましょう。

**考えよう!**

なぜ日本の企業がアジアに工場をつくるのか、また、なぜアジア産の製品が増加しているのか考えてみましょう。

(Tokyo-civ: 19)

### ***Páginas atractivas en color, páginas aireadas con imágenes***

Al hojear estos manuales, lo primero de que nos podemos percatar es la abundancia de imágenes, especialmente fotos, gráficos y mapas. Estos elementos aparecen en casi todas las páginas, con lo que la impresión visual que causa la densidad del texto verbal se aligera. En las páginas del ejemplo podemos ver que el cuerpo del texto se sitúa un poco más a la derecha o a la izquierda de cada página y ocupa aproximadamente entre la mitad y un tercio del folio. El resto del espacio se compone de uno o varios elementos principalmente no verbales. Esta presentación semiótica con muchas imágenes probablemente se debe, en parte, a la consideración pedagógica de los autores hacia los lectores, puesto que las páginas visualmente aireadas disminuirán la impresión pesada de información y resultarán ser más motivadoras para los jóvenes estudiantes.

### ***Complejidad visual: interacción entre varios elementos***

En concordancia con lo que observa Valls (1997: 120-121) en los actuales manuales escolares, que están organizados de manera altamente compleja con sus elementos paratextuales, nuestro corpus también está estructurado en combinación de varios elementos, tales como fotos, mapas, gráficos, lecturas complementarias y explicaciones del vocabulario y presentan una estructura semiótica compleja. Igualmente, podemos observar el uso de tipografía variada, que incluye diferentes tamaños de letras o subrayados, que dan énfasis a algunas ideas o palabras consideradas importantes para el aprendizaje.

Estos diferentes elementos semióticos interactúan y construyen conjuntamente un significado. De acuerdo con Kress y van Leeuwen (1996: 185), en muchos libros de texto el texto verbal es sólo uno de los elementos integrados mediante códigos de valor de información, de características destacadas y de estructura, y la lectura no es necesariamente lineal, global o parcial, sino que puede avanzar desde el centro hasta el margen o de forma circular, o vertical, etc. Volviendo a nuestro ejemplo, en la primera página citada de *Tokyo-civ*, se presenta el título del tema del subcapítulo «Asia y nuestra vida», que se va a tratar en las dos páginas sucesivas. Este título viene acompañado, en su lado izquierdo, de una frase «vamos a pensar sobre los vínculos entre Japón y Asia» que tiene una función similar a la del *lead* en artículos periodísticos. También en la misma parte aparece un comentario del dibujo de una chica «¿de qué países Japón importa los productos?». Si bien el título del subcapítulo «Asia y nuestra vida» no aporta mucha información sobre de qué exactamente se va a tratar en esta unidad de lección, si se integran la información presentada en el *lead* y en el comentario que aparece en el bocadillo, se puede entender, al menos, que Asia tiene algún vínculo con Japón y que este vínculo es de tipo comercial. Esta idea se confirma en el primer párrafo del cuerpo del texto y se visualiza además con cifras concretas en el primer gráfico sobre la importación de Japón desde diferentes áreas del mundo, que aparece al lado del cuerpo del texto. De esta manera, el lector puede integrar varios elementos disponibles en la página para construir el significado y su lectura no avanza sólo linealmente, sino que traza un complejo movimiento en los diferentes recursos textuales.

### ***Ideas resumidas en pequeñas y grandes unidades***

Como los libros de texto pretenden que los lectores aprendan su contenido, empaquetan ideas e información en grandes y pequeñas unidades y las señalan muchas veces con un título. En primer lugar, en cuanto a la forma esquemática o la superestructura del libro, se observan similitudes entre los libros de texto de España y los de Japón, tanto a nivel de la organización global del contenido del libro en capítulos como a la estructura presentada dentro de cada capítulo. Por una parte, a nivel global, el contenido de un manual está organizado en varios capítulos, que están divididos en subcapítulos, que pueden estar más segmentados en otros subcapítulos más específicos. Aunque el número de capítulos y subcapítulos varíe de un manual a otro, esta forma de estructurar la información de manera jerárquica constituye una característica común en todos los manuales.

En segundo lugar, en lo que concierne a la organización del interior de un capítulo, primero aparecen páginas de introducción, seguidas de algunos subcapítulos y páginas de cierre, que pueden consistir en un resumen del capítulo o alguna información o actividad complementaria. En las páginas introductorias suelen aparecer elementos relacionados con el tema que se va a tratar, tales como fotos, imágenes, mapas, lecturas y preguntas, como podemos ver en las primeras dos páginas del capítulo 15 titulado «los grandes ámbitos geoeconómicos. las áreas dependientes» de Anaya 3. En estas páginas de introducción aparece el título de este capítulo en letras grandes, una lectura sobre los datos de la desigualdad, tres preguntas dirigidas a los lectores, un mapa en el que aparecen las áreas subdesarrolladas en color y cinco fotos que presentan a personas que viven en algunas de dichas áreas. Como el propio manual explica al comienzo del libro, estos elementos que aparecen en la introducción del capítulo tienen el propósito de

motivar a los lectores y activar sus conocimientos previos, antes de entrar en diferentes temas tratados en los subcapítulos. Los libros de texto de Japón también en la parte introductoria de un capítulo suelen tener algunas fotos, imágenes u otros elementos que pueden despertar el interés de los lectores.

En tercer lugar, en relación con el nivel más local de cada subcapítulo y de cada página, como podemos ver en los ejemplos, tanto los libros españoles como los japoneses segmentan el cuerpo del texto en epígrafes pequeños y les asignan un título que resume el contenido o que anticipa el tema. Estos títulos, en general, aparecen enfatizados en una tipografía que los diferencia del resto del cuerpo del texto, en negrita, con una fuente diferente, o con un color diferente. Asimismo, merece la pena mencionar que, especialmente en los manuales japoneses, en muchos casos dos páginas sucesivas que se aprecian con un solo golpe de vista representan conjuntamente un subcapítulo. Esta correspondencia entre la unidad visual de dos páginas adyacentes y la unidad conceptual del subcapítulo permitiría a los lectores identificar con más facilidad la idea principal del subcapítulo que deben aprender.<sup>95</sup>

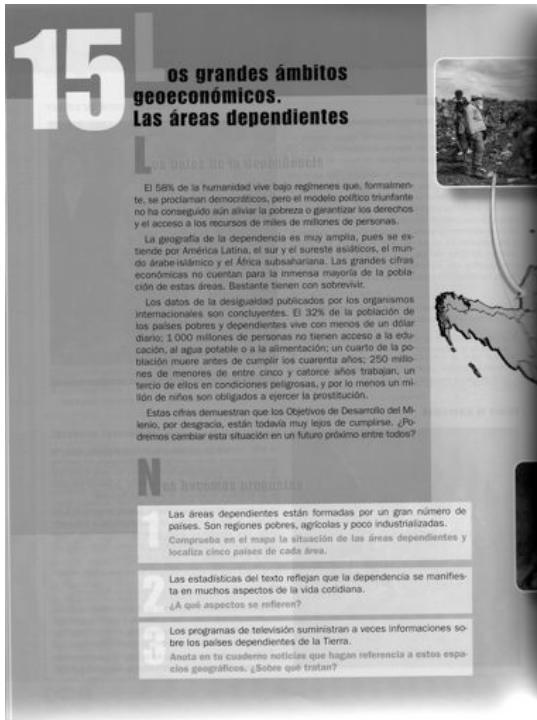
Esta manera de visualizar las macroproposiciones a diferentes escalas dentro de la estructura jerárquica del contenido global del libro del texto, que hemos observado en los manuales de ambos países, nos parece importante en lo referido a la comprensión y a la memoria de los lectores.<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> Quizás lo que señala Natsume (1997: 138) en relación con la lectura de *manga* nos facilite el percatarnos de la importancia que tiene en el proceso lector la manera por la que se organizan las páginas. Según este autor, como en el *manga* la lectura se desarrolla de manera continua pasando sucesivamente de una página a otra, los autores organizan cada página teniendo en cuenta los efectos que podrían causar el pequeño espacio temporal y visual que surge al pasar de una página a otra. Por ejemplo, al final de la última de dos páginas simultáneamente a la vista, se introduce un elemento intrigante, sobre el que el lector encuentra un desarrollo sorprendente al abrir la página siguiente. En los libros de texto de CC.SS., por el contrario, dos páginas simultáneamente a la vista constituyen una unidad conceptualmente más cerrada.

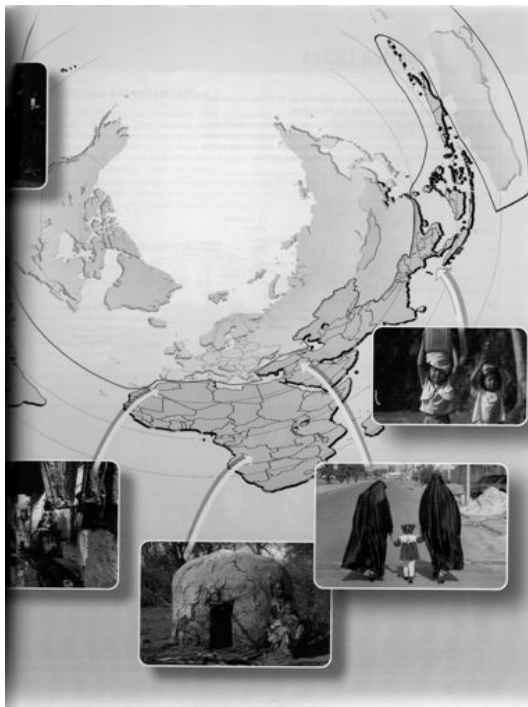
<sup>96</sup> Aquí nos referimos únicamente a la organización de información desde el punto de vista formal como una de las características de nuestro corpus. Es decir, el hecho de que el libro de texto exprese jerárquicamente la información en capítulos, subcapítulos y epígrafes no asegura automáticamente que el manual represente macroproposiciones de forma realmente adecuada para que los lectores puedan acceder a una visión global del tema. En este sentido, es sugerente lo que advierte Atienza Cerezo (2006: 141) al analizar libros de texto de Historia. Según esta autora, la información casi telegráficamente presentada en los manuales repele la comprensión global del tema y una lectura crítica, a pesar de su aparente distribución informativa.

### Ilustración 9: Páginas de introducción de un capítulo (I)



(Anaya 3º: 260)

### Ilustración 10: Páginas de introducción de un capítulo (II)



(Anaya 3º: 261)

*Tipo de lenguaje utilizado y supuesto perfil de los lectores*

Azuma (1994: 280-281) afirma que los libros de texto de Japón, en general, tienden a utilizar expresiones igualitarias en el lugar de las imperativas. En los manuales de educación secundaria que hemos analizado también los autores optan por expresiones que buscan complicidad y simpatía con los lectores, más que un tono impersonal y científico,<sup>97</sup> mientras que en los manuales de España, excepto algunos elementos puntuales, como secciones de actividades que se dirigen directamente a los alumnos, utilizan un lenguaje más académico.

De acuerdo con Kress y van Leeuwen (1996: 91), en los últimos años de educación, la modalidad científica se incrementa con frecuencia. Los libros de texto avanzados tratan a sus lectores como individuos que ya no necesitan imágenes, por haber dejado el naturalismo del día a día y por haber adquirido la actitud abstracta e impersonal del aprendizaje de nivel alto y de apreciación artística superior en nuestra cultura. En muchos libros de texto de educación primaria, como lo es el lenguaje de publicidad, “tú” es la palabra clave y se dirige siempre directamente al lector. En cuanto a nuestro corpus, los manuales japoneses adoptan este estilo más cercano al de los libros de texto de educación primaria que se dirigen directamente a sus lectores, mientras que los manuales españoles caracterizan a sus lectores más bien como personas ya suficientemente mayores para poder manejar el lenguaje más abstracto e impersonal del aprendizaje.

Por consiguiente, las diferencias que podemos apreciar entre los libros de texto españoles y los japoneses en relación con el nivel de lenguaje utilizado residen en lo que entienden los autores sobre cuál es el perfil de los lectores. Es decir, los autores de manuales escolares imaginan y presuponen el nivel lingüístico y el desarrollo cognitivo que tendrían sus lectores a la hora de redactar sus páginas y adaptan el lenguaje y el estilo utilizado de acuerdo con el nivel que ellos considerarían apropiado para sus lectores. Como la educación secundaria se sitúa en una época intermedia entre la primaria orientada para niños y el bachillerato, que prepara a sus estudiantes más mayores para su posterior incorporación en el mundo académico en universidades, los alumnos de la secundaria pueden ser valorados como niños o bien como más adultos. Al parecer, los autores de los manuales de Japón consideran a sus lectores como personas aún prematuras y no confían mucho en su desarrollo cognitivo y emocional para manejar los textos plenamente abstractos y académicos.

### ***Secciones de tareas, de actividades o de preguntas***

Los libros de texto de ambos países coinciden también en tener secciones que proponen realizar algunas actividades, como interpretar un gráfico o mapa, responder a una pregunta, dar opiniones sobre algún tema, etc. En el ejemplo de Anaya 3º, también aparece una sección llamada «actividades», que pide a los lectores que coloreen un mapa mudo, analicen los datos que salen en la misma página y señalen la razón del crecimiento demográfico. En cambio, el ejemplo del manual japonés presenta dos secciones similares, tituladas «¡vamos a investigar!» y «¡vamos a pensar!», para los que los lectores tienen que realizar una pequeña tarea de investigación en casa y responder a una pregunta sobre las causas de la deslocalización de las fábricas. Algunas de estas

---

<sup>97</sup> Entre los diferentes aspectos que caracterizan este lenguaje igualitario, podemos destacar, por ejemplo, que los manuales japoneses están escritos utilizando el estilo que termina con «*desu/masu*», en lugar de la terminación «*dearu*», cuyo uso es más habitual en textos académicos (Iori, *et al.*, 2000: 324-325). El empleo del estilo «*desu/masu*» en un texto escrito produce un tono más próximo, similar al que generaría el lenguaje oral.

tareas o de las preguntas se resuelven a partir de la información que aparece en el libro y otras requieren de buscar otras fuentes de información que no estén en el manual. En cualquier caso, como estas tareas tienen alguna relación con otros elementos que figuran en el libro, sea en el cuerpo del texto o sea en gráfico, mapas, etc., se puede esperar que es una de las partes que produciría una mayor interacción con otros elementos textuales y con el contenido general de la unidad de lección.

Al mismo tiempo, merece la pena señalar que en las secciones de actividades se resalta, en especial, el papel de los autores como educadores y el de los lectores como aprendices. Es decir, mientras que, en el cuerpo de texto, los autores mantienen un tono más académico y anónimo sin destacar su perfil en particular, en las secciones de actividades se dirigen directamente a los lectores utilizando el mismo tipo de lenguaje que emplearía un profesor en clase dirigiéndose a sus alumnos. Por ejemplo, una de las actividades que aparece en el ejemplo de Anaya 3º indica: «Nombra las principales ciudades del área, ¿por qué están creciendo?». Este uso del imperativo «nombra» asigna a cada lector en forma de «tú» y un lector anónimo se perfila como un alumno que debe contestar a esta pregunta, a la vez que el autor deja su tono anónimo y aparece como un sujeto con la voz de un profesor que guía el aprendizaje de los alumnos.

### ***Personajes ficticios***

En las dos páginas de ejemplo del manual japonés de Tokyo-civ, nos llama la atención la aparición de dibujos de dos chicas presentados al estilo manga. Son personajes ficticios que crearon los autores para orientar a los lectores en su aprendizaje. Al comienzo del manual, estos personajes están presentados al comienzo del manual con su nombre junto con otros dos chicos, acompañados de un comentario: «éstos son amigos que estudiarán con vosotros a partir de ahora. Mucho gusto.» (Tokyo-civ: 4).<sup>98</sup> Este tipo de personajes ficticios aparecen en la mayoría de las páginas de los manuales japoneses que hemos analizado. Como ya hemos mencionado anteriormente en el apartado 3.4.4, en Japón el empleo de imágenes está extendido en muchos ámbitos sociales. Por eso, no es demasiado sorprendente que en los libros de texto también abundan los dibujos de estos estudiantes ficticios, haciendo comentarios sobre una foto, dando opiniones sobre algún tema, expresando sus dudas, invitando a los lectores a que realicen una tarea, etc.

Estos personajes de *manga* se presentan como estudiantes de educación secundaria al igual que los lectores del libro de texto y como si fueran compañeros de los lectores que aprenden CC.SS., y además en algunos de los manuales, aparecen también dibujos de profesores que orientan a los lectores como si estuvieran dando instrucciones en clase. Es una ficción, pero tiene un efecto cognitivo interesante, porque construye un contexto imaginario parecido al de un aula, en el que los estudiantes del libro simulan ser compañeros de clase y el docente ficticio se dirige a los lectores como si fuera su profesor. Por consiguiente, los lectores que aprenden CC.S.S. en su clase utilizando el libro de texto, viven por lo menos cognitivamente dos contextos paralelos: uno, el del aula real en el que existen personas físicas y otro, discursivamente construido y existente sólo en la representación mental de los lectores del libro.

Si tenemos en cuenta la línea general de la edición de estos manuales japoneses, que no

---

<sup>98</sup> La cita original en japonés es: «これからみなさんといっしょに学習していく友だちです。よろしくね。」



consideran muy elevado el desarrollo cognitivo de los lectores, no es de extrañar el empleo de caricaturas de personajes ficticios. Desde el punto de vista pedagógico, la introducción de estos personajes ficticios puede generar un efecto positivo si despierta simpatía y motiva a los lectores, aunque eso hace que los libros de texto se perciban más infantiles. Pero aquí nos parece más importante subrayar posibles implicaciones que las caricaturas pueden conllevar en lo que se refiere a la ideología y a las cuestiones identitarias. Estos personajes ficticios se consideran «estudiantes como *nosotros*», en el sentido de que son alumnos de la educación secundaria obligatoria con sus nombres y rasgos físicos japoneses, por lo que se espera que la mayoría de los lectores se identifiquen con ellos. Por tanto, los personajes visuales representan a un colectivo que se puede caracterizar como «estudiantes de secundaria de Japón», y los lectores, a lo largo de la lectura del manual construyen y confirman su identidad como parte de este colectivo.

Las características que definen a este colectivo de «estudiantes de secundaria de Japón» se especifican discursivamente mediante los diferentes enunciados de estos personajes. Por ejemplo, en las dos páginas citadas la primera chica (la de la p.18) dice: «me pregunto de qué países Japón importa más productos», y la segunda (la de la p. 19) pregunta: «¿cuáles son los productos hecho del aceite de palma entre las cosas que están en nuestro entorno?». Por una parte, la utilización del verbo «importar» y de la expresión «nuestro entorno» refleja el punto de vista de las personas que residen en el interior del territorio japonés. Por otra, en este subcapítulo que trata de *nuestra* vida y Asia, se coloca a Japón y a Asia en una dicotomía entre nuestra sociedad japonesa, en la que abunda la riqueza material y Asia, que nos ofrece sus productos. Por tanto, al identificarse con los enunciados de estos personajes ficticios, los lectores pueden sentirse parte de un colectivo, que es el de los habitantes de Japón, económicamente potente, y consumidores de muchos productos que vienen de otros países asiáticos. Esto tendría una repercusión importante en la construcción del concepto sobre cómo somos *nosotros* y cómo son *los otros*.

Por su parte, en los libros de texto de España, no aparece el mismo tipo de dibujos, pero podemos encontrar también textos que pueden influir en la construcción de identidad y que curiosamente hace referencia a unos personajes ficticios que tienen la misma edad que los lectores, como podemos ver a continuación.

( 23 )

### **Los mundos de Jenny y Safiya**

Las dos tienen la misma edad, catorce años, y viven en países diferentes. Jenny, en un país rico y avanzado, y Safiya, en uno de los países más pobres de la Tierra. ¡Sus mundos son tan distintos!

Un día en la vida cotidiana de Jenny transcurre de la manera siguiente: se levanta y desayuna, por ejemplo, leche con cereales y un zumo de naranja, A continuación, entre otras actividades, asiste a clase de informática, donde trabajará con otra compañera frente a un ordenador. Por la tarde, emplea su tiempo en actividades variadas, como clase de música, de inglés o de natación, dependiendo del día de la semana.

Safiya no asiste a la escuela, aunque aprende, en ratos libres, a leer y a escribir. Es la mayor de seis hermanos y tiene que ayudar a su madre en las tareas del hogar y en el cultivo de un pequeño huerto familiar. Nada más levantarse, va a buscar agua a la fuente, llevando un cubo sobre la cabeza. A veces, esta actividad le lleva varias horas, porque el pozo más cercano se secó hace tiempo. Después, ayuda a su madre a preparar la comida -harina de mandioca o arroz con gallina o con verdura-. Por la tarde, mientras su madre se ocupa del huerto, va a buscar leña para poder cocinar al día siguiente. (Anaya 3º: 224)

Es un texto de lectura que aparece en la introducción del capítulo titulado «interdependencia y globalización. El desarrollo desigual». El texto presenta de forma dicotómica dos mundos opuestos, uno desarrollado y otro subdesarrollado, en los que viven estos personajes ficticios. Entre estas dos personas, Jenny y Safiya, obviamente se espera que los lectores españoles se identifiquen con la primera, cuya posible consecuencia sería clasificarse a ellos mismos en el colectivo de los ricos, en oposición a *los otros* pobres.

### 5.1.3 En relación con la identidad nacional: ¿quiénes somos nosotros en los libros de texto?

Como ya hemos mencionado en el apartado 4.2.3, lo que analizamos en esta sección es el uso del pronombre «nosotros» y sus formas derivadas, con el objetivo de conocer quiénes se considera el endogrupo en los manuales de España y de Japón. Este análisis no es exhaustivo de todos los manuales que constituyen nuestro corpus, sino que se basa en la observación de dos de los manuales españoles, Santillana 1º y Anaya 1º y otros dos de los japoneses, Tokyo-geo y Tokyo-civ. A continuación, presentamos de manera descriptiva, citando algunos ejemplos, qué categorías o grupos sociales están referidos mediante el uso del pronombre «nosotros», que tiene una especial relevancia en lo que se refiere a las cuestiones identitarias.

#### *Referencia a los lectores*

En los libros de texto de ambos países se observa que el pronombre en primera persona en plural señala específicamente a los lectores. Este uso de «nosotros» aparece con frecuencia en la sección de tareas o actividades, en la que los autores se orientan a sus lectores, como si los docentes en clase se dirigieran a sus alumnos, como podemos ver en los siguientes ejemplos.

(24)

Vamos a hacer un esquema del epígrafe «Las temperaturas». (Santillana 1º: 48, el subrayado es nuestro. Esta frase está en la página de «actividades».)

(25)

わたしたちが好きな食べ物を出し合い、それらの食べ物はもともとどこの国のものか、また日本で一般的になったのはいつ頃か、調べてみましょう。Vamos a enumerar los platos que nos gustan e investigar de qué país se originaron esos platos y cuándo aproximadamente se generalizó su consumo.

(Tokyo-civ: 15, el subrayado es nuestro. Esta cita aparece en la sección de «vamos a investigar».)

(26)

わたしたちは、地球上のどこにらしているのでしょうか。地図帳を使って調べてみましょう。(地理1スキルアップ：地図帳を使って調べてみよう)

¿Dónde vivimos nosotros en este planeta? Vamos a investigar en el atlas. (Tokyo-geo: 11, el subrayado es nuestro. La cita aparece en la sección de tareas en la que los lectores tienen que identificar el lugar de residencia.)

Estos tres ejemplos representan un uso inclusivo de «nosotros» en relaciones asimétricas, que incorpora al receptor en la referencia al emisor.<sup>99</sup> Si bien los autores formalmente se incluyen a ellos mismos en la referencia del pronombre «nosotros», en realidad los que realizan las tareas son los lectores. En este sentido, «nosotros» quiere decir, en realidad, «vosotros». Aquí lo que se pretende conseguir con el uso del pronombre «nosotros» es buscar una complicidad y superar la barrera jerárquica entre los autores y los jóvenes usuarios del manual.

**Otros grupos que incluyen a los lectores**

El pronombre «nosotros» hace referencia a diferentes grupos de personas de mayor tamaño que el colectivo de los lectores de los libros de texto, pero en la mayoría de esos casos el referente incluye a los lectores, y su inclusión en un grupo u otro seguramente tiene una repercusión en lo que respecta a la representación de los lectores. Esto es porque, según el grupo en el que «*nosotros* los alumnos» estén situados, se resaltan determinadas propiedades compartidas, que caracterizan a este colectivo. A continuación, presentamos algunos ejemplos en los que el pronombre en primera persona en plural se refiere a diferentes grupos que incluyen a los lectores y que les atribuyen ciertas características.

**Los lectores como jóvenes de la generación actual y futura**

En el siguiente ejemplo del libro de texto japonés, el pronombre «nosotros» se refiere a los miembros actuales que forman parte de la sociedad japonesa. Pero también podemos interpretar que este pronombre «nuestra» hace una especial referencia a los lectores que pertenecen a una generación joven, ya que el libro contrasta *nuestra* vida actual con la de la generación de los padres o de los abuelos de los alumnos tratando la época de los 60 como historia del pasado. Por tanto, los lectores del manual están caracterizados como personas que pertenecen a la generación actual y futura en contraste con los adultos que conocen épocas anteriores, que este manual presenta como parte de historia.

(27)

現代のわたしたちの社会や暮らしは、どのようにしてつくられてきたのでしょうか。¿Cómo se han venido constuyendo nuestra sociedad y vida actual? (Tokyo-civ: 6, el subrayado es nuestro.)

---

<sup>99</sup> Ya hemos tratado este uso del pronombre «nosotros» en el apartado 3.5.3.5.

### ***Los no especialistas***

Los grupos que incluyen a los lectores se caracterizan también como personas no especialistas en algún ámbito social o sobre algún tema.

Por una parte, en los manuales japoneses hemos observado que los lectores se representan como ciudadanos de a pie en oposición a los profesionales. En el primer ejemplo, el grupo que representa a «nosotros» son los ciudadanos no políticos contrastados con los políticos profesionales. Dado que los lectores son todavía personas menores de edad, naturalmente se clasifican en dicho colectivo no especialista en política. De un modo similar, en el segundo ejemplo, el pronombre se refiere a los consumidores, en oposición a las empresas que venden productos o el Estado, que es responsable de las políticas comerciales y del consumo.

#### **( 28 )**

わたしたちが政治に参加するには、どのような方法があるのでしょうか。  
¿De qué manera nosotros podemos participar en política? (Tokyo-civ: 72, el subrayado es nuestro. Esta cita es el *lead* o subtítulo de un subcapítulo titulado «participación en la política y opinión pública»)

#### **( 29 )**

また、わたしたち消費者、企業や国の責任について、考えてみましょう。  
Vamos a pensar sobre la responsabilidad de nosotros los consumidores, de las empresas y del Estado. (Tokyo-civ: 110, el subrayado es nuestro. Es el *lead* o subtítulo de un subcapítulo titulado «derecho y protección de los consumidores»)

Por otra parte, el pronombre «nosotros» identifica a los lectores como personas que carecen de conocimiento científico o académico por no ser especialistas, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

#### **( 30 )**

Los científicos nos están alertando de que el ascenso de las temperaturas puede provocar un cambio climático. (Santillana 1º: 103, el subrayado es nuestro.)

#### **( 31 )**

わたしたちはともすれば、輸出額から輸入額を差し引いた貿易黒字額が増えれば増えるほど国は豊かになると考えがちです。しかし、このような考え方は正しくありません。Nosotros tendemos a pensar que cuanto más superávit comercial tenemos, entendiendo este concepto como la resta de la cantidad total de exportación menos la de importación, más riqueza se genera en el país. Pero este razonamiento no es correcto. (Tokyo-civ: 137, el subrayado es nuestro.)

En el primer ejemplo de Santillana, la oposición se expresa con bastante claridad entre los expertos en medioambiente de la comunidad científica y los lectores no expertos en el tema. Del mismo modo, en el segundo ejemplo, el referente del pronombre señala a

los lectores como no especialistas en economía. En ambos casos, el uso del pronombre refleja el nivel del conocimiento previo que los autores suponen que tienen sus lectores sobre los temas tratados.

### ***Grupos territoriales***

Entre los casos en los que el referente del pronombre «nosotros» se corresponde con grupos que engloban a los lectores de los libros de texto podemos observar algunos que están relacionados con las delimitaciones territoriales; éstas son las comunidades locales, los Estados, que son España y Japón, y las regiones supranacionales de Europa y de Asia.

#### **( 32 )**

La mayoría de los ríos que recorren nuestra comunidad nacen en el Sistema Central. (Anaya 1º: 70, el subrayado es nuestro.)

En una sección del libro, cuyo el tema global es sobre la comunidad de Madrid, naturalmente el referente del pronombre señala a los madrileños.

### ***Grupos estatales: los españoles o los japoneses***

Dado que nuestro corpus se compone de libros de texto de España y de Japón, podemos encontrar muchos ejemplos en los que el pronombre «nosotros» hace referencia al endogrupo estatal de los españoles y de los japoneses, respectivamente. Veremos a continuación algunos de ellos.<sup>100</sup>

#### **( 33 )**

アジアとわたしたちの生活 Nuestra vida y Asia (Tokyo-civ: 18, el subrayado es nuestro. Es el título de un subcapítulo.)<sup>101</sup>

Es el título de un subcapítulo en el que se explica que Asia es la principal área desde la que Japón importa productos, gracias a los cuales *nuestra* vida está colmada de bienes materiales. Aquí podemos ver una clara oposición entre *nosotros* los japoneses y los otros países extranjeros de Asia. Por tanto, este pronombre «*watashitachi*» resalta la categoría de los japoneses y sitúa a los lectores dentro de este colectivo.

#### **( 34 )**

El relieve de la península Ibérica está dominado por una gran meseta, lo que explica la elevada altitud de nuestro país. (Santillana 1º: 86, el subrayado es nuestro.)

En cuanto al ejemplo de Santillana 1º, «nuestro país» se interpreta naturalmente como el país de los españoles, puesto que nuestro conocimiento sobre el contexto social, en el

---

<sup>100</sup> En el apartado 4.2.3 también hemos presentado un ejemplo (Tokyo-geo: 159) en el que el pronombre «nosotros» hace referencia al endogrupo de los japoneses.

<sup>101</sup> Ya hemos hecho referencia a este ejemplo en el apartado anterior 5.1.2, en el que tenemos también una imagen escaneada de la página correspondiente.

que este manual de Santillana se utiliza dentro del marco del sistema educativo español sabemos que «nuestro país» quiere decir «de *nosotros* los españoles».

Las categorías representadas en términos de nosotros los españoles o de nosotros los japoneses, comportan, en ocasiones, ambigüedades en cuanto al margen que delimita el interior y el exterior del grupo. Al activarse en nuestra mente un grupo de españoles o de japoneses, se construye una imagen homogénea de estos grupos, cuando en realidad existe una variedad entre los diferentes miembros que componen cada colectivo. Como ya hemos mencionado en el marco teórico, a menudo esta imagen homogénea se crea a partir de los miembros más típicos de cada grupo. En consecuencia, las personas que no encajan bien en el perfil típico de los españoles o de los japoneses pueden estar excluidas del referente del pronombre «nosotros», cuando éste indica el endogrupo nacional. Lo veremos en los siguientes ejemplos.

Por un lado, las propiedades representadas como las típicas del grupo de nosotros los lectores españoles o de los lectores japoneses tendrán una cierta repercusión en la construcción de la identidad de los lectores, ya que transmiten cómo somos *nosotros* e incluso cómo deberíamos ser *nosotros*. Por otra parte, alumnos que tienen condiciones no habituales pueden situarse fuera del referente de «nosotros» y sentirse excluidos del grupo. Por ejemplo, Calvo Buezas (1989: 102) indica que en los libros de texto en España los modelos dominantes de identificación social son de clase media urbana con unos patrones de conducta y con unos valores que guardan una gran distancia cultural con las pautas gitanas. Por ejemplo, pueden estar representados en forma de una familia con padre con corbata y dos o tres niños, todos juntos recogiendo los platos. El autor cuestiona cómo los niños gitanos pueden sentir como suya una escuela que no les habla de la cultura y de la historia de su pueblo y de su comunidad étnica. Presentamos unos ejemplos encontrados en los libros de texto de Japón.

( 35 )

いっぽう、わたしたちは日常のくらしのなかで、外国の人々と出会う機会も増えてきています。[...] 特に1990年代以降、南アメリカの日系人とその家族がやってきて、おもに関東から関西にかけての工業地域で働くといった動きが目立っています。Por otra parte, hay cada vez más ocasiones en las que nos encontramos con las personas extranjeras en la vida diaria. [...] Especialmente, a partir de los años 90, se destaca el aumento de casos, en los que vienen los *nikkei* de América del Sur y su familia y trabajan en áreas industriales situadas principalmente en zonas extendidas desde Kantoo hasta Kansai.<sup>102</sup> (Tokyo-geo: 201, el subrayado es nuestro)

Si recordamos lo que hemos tratado en el apartado 2.3.2, Fukuoka (1993) explica el concepto que tiene la mayoría de los japoneses sobre qué es ser japonés, que consiste en

---

<sup>102</sup> *Nikkei* es una palabra que hace referencia a todas las personas de nacionalidad japonesa que han emigrado a otros países con el fin de establecerse definitivamente en ese lugar, y a sus descendientes, sin importar el mestizaje y la nacionalidad. Según datos de 2004, existen 2,6 millones de *nikkei* en el mundo, entre los cuales 35.000 residen en Japón (Página web de la Asociación Kaigai Nikkeijin kyokai en <http://www.jadesas.or.jp/es/aboutnikkei/index.html> [Fecha de consulta: 1 de marzo de 2013])

la posesión de tres condiciones: linaje, cultura y nacionalidad. Los *nikkei*, o inmigrantes de origen japonés, especialmente los que pertenecen a la tercera generación o posterior, por lo general, aunque tengan linaje, carecen de la cultura japonesa interiorizada y de nacionalidad. Según este autor, el grupo mayoritario de la sociedad japonesa puede pensar, en parte, que los *nikkei* también son como *nosotros* los japoneses, pero al toparse con algunos de ellos que no saben hablar japonés, se quedan confusos sin saber cómo clasificar a estas personas en la sociedad japonesa. En este sentido, el colectivo de los *nikkei* ocupa un lugar marginal del grupo de los japoneses y puede clasificarse dentro o fuera del grupo de los japoneses. En nuestro ejemplo, sin embargo, se coloca a los *nikkei* que vienen a trabajar a Japón desde América del Sur directamente fuera de la categoría de los japoneses, representándolos como un ejemplo de personas extranjeras, con las que *nosotros* los japoneses nos encontramos en Japón. Si tenemos en cuenta que en las aulas japonesas también existen estudiantes que son hijos de los *nikkei*, la exclusión de este colectivo del referente del pronombre «nosotros», puede resultar conflictivo en algunas aulas.

( 36 )

これからの日本は、ますます多文化社会が進展していくと予想されます。わたしたちにも、異なる文化をもった人々に対して差別や偏見をもたず、共存・共生していくことのできる「内なる国際化」が求められています。A partir de ahora, se prevé que Japón será una sociedad cada vez más multicultural. A nosotros también nos hace falta una «internacionalización interior», que permite coexistir y convivir, sin discriminación ni prejuicio, con las personas que tienen culturas diferentes. (Tokyo-civ: 23, el subrayado es nuestro.)

En este ejemplo, el colectivo referido con el pronombre «nosotros» se representa como un grupo de personas que viven en una sociedad bastante homogénea en cuanto a su composición étnica y que no están acostumbrados al contexto multicultural. En esta representación de la sociedad japonesa, están excluidos, por ejemplo, los chicos que tienen progenitores de otra procedencia cultural o a los hijos de padres japoneses no residentes en Japón que estudian en un colegio japonés en el extranjero, por no ser japoneses típicos o lo que llama Fukuoka (1993) «japoneses puros», que tienen interiorizada la cultura japonesa, además del linaje y la nacionalidad.

Asimismo, los lectores del libro se representan como residentes en el interior del territorio japonés, ya que es una de las condiciones típicas que la mayoría de los miembros de este colectivo comparten.

( 37 )

食料の輸入拡大は、わたしたちの食生活だけでなく、日本の農業にも大きな影響をあたえています。El incremento de importación en la alimentación ejerce mucha influencia, no sólo en nuestra vida alimentaria, sino también en la agricultura de Japón. (Tokyo-civ: 14, el subrayado es nuestro.)

Al igual que el ejemplo anterior, los japoneses que residen fuera del territorio japonés no están incluidos en el referente de «nosotros», por lo que se puede deducir que el

lugar de residencia también constituye una de las propiedades que los autores del manual consideran que los miembros del endogrupo típicamente comparten. El hecho de que el pronombre señale a *nosotros* como los habitantes en Japón orientaría a los lectores del libro a adquirir una visión o una manera de ver el mundo que parte desde el interior del país hacia el exterior.

Como acabamos de ver en estos últimos ejemplos, las propiedades representadas como las típicas del grupo de nosotros los lectores españoles o de los japoneses tendrán una cierta repercusión en la construcción de la identidad de los lectores, ya que transmiten cómo somos *nosotros*. Al mismo tiempo, se puede producir una implicación más práctica, puesto que los alumnos que no reúnen las propiedades habituales como miembros de cada grupo nacional pueden situarse fuera del referente de «nosotros» y sentirse excluidos del grupo en el aula, cuya realidad no resulta siempre homogénea.

### ***Los europeos***

En los libros de texto de España, si bien el pronombre en primera persona plural hace referencia con mayor frecuencia al endogrupo estatal de los españoles, también señala a los europeos como endogrupo. Veremos dos ejemplos a continuación:

( 38 )

El medio natural europeo, ¿favorece nuestra vida? ¿Por qué? (Santillana 1º: 85, el subrayado es nuestro. Esta cita aparece en una sección de preguntas.)

( 39 )

Europa, nuestro continente (Anaya 1º, índice: el subrayado es nuestro. Es el título del primer subcapítulo del capítulo 4 «el relieve y las aguas de Europa, España y Madrid».)

En el primer ejemplo de Santillana 1º, el referente de «nuestra» sería «los habitantes en Europa», que viven en un medio físico que comparte ciertas características. Por tanto, este ejemplo presenta a los habitantes europeos como un grupo con cierta homogeneidad, y al mismo tiempo sitúa a los lectores del manual dentro del colectivo europeo al dirigirles estas preguntas utilizando el pronombre «nuestra», que invita a cada uno de los lectores a reflexionar sobre su propia vida.

Del mismo modo, el ejemplo de Anaya activaría una categoría de personas que pertenecen al continente europeo y por tanto puede construir discursivamente un endogrupo de *nosotros* los europeos. A nuestro modo de ver, este ejemplo, además de tener que ver con la construcción de identidad europea, conlleva un especial sentido en la representación de los españoles como un colectivo dentro de la categoría de los europeos, es decir, hace hincapié en la pertenencia de España a Europa. Si tomamos en consideración que el capítulo en el que aparece este ejemplo está estructurado de manera que se enfatice la inclusión de Madrid en España y la de España en Europa, como podemos observar también en el título del capítulo «el relieve y las aguas de Europa, España y Madrid», no sería demasiado atrevido considerar que el referente del pronombre «nuestro», señala también a los españoles, además de a los europeos. Dicho de otra forma, «Europa, nuestro continente» quiere interpretarse como «Europa, el



continente al que pertenecemos *nosotros* los españoles, *nosotros* los madrileños y *nosotros* los lectores».

### ***Los asiáticos***

En lo que se refiere a la representación de Asia o de los asiáticos como endogrupo en los libros de texto de Japón, en ninguno de los dos manuales analizados hemos podido encontrar ejemplos que construyan «*nosotros* los asiáticos» mediante el uso del pronombre «*watashitachi*». Si retomamos el ejemplo anterior, «Asia y *nuestra* vida», que es el título de un subcapítulo, se puede señalar, incluso, que «Asia» se contrapone a *nosotros* los japoneses y que, a diferencia del énfasis que se da en los libros de texto de España en la pertenencia de España en Europa, Asia no está representada como *nuestro* grupo. Coincidiendo con lo que hemos visto en el análisis de la macroestructura reflejada en los índices, los libros de Tokyo-geo y de Tokyo-civ manifiestan una tendencia centrada en Japón y no en Asia, en lo que respecta al uso del pronombre «*watashitachi*», que representa el endogrupo al que pertenecen los lectores.

### ***Otros grupos no territoriales***

Aparte de los grupos territoriales que acabamos de mencionar, el pronombre «nosotros» también señala a otros grupos de carácter no territorial que incluyen al colectivo de los lectores del manual. Estos endogrupos son, concretamente los que comparten una determinada época histórica, los seres humanos en general, los habitantes en sociedades ricas y los civilizados, entre los cuales estos dos últimos tienen cargas ideológicas marcadas, que resaltan la distinción entre *nosotros* y *los otros* en una perspectiva etnocéntrica.

#### **( 40 )**

Pangea se fue fracturando a lo largo de millones de años y las distintas partes se fueron desplazando sobre el manto, hasta conformar los continentes que conocemos actualmente. (Santillana 1º: 21, el subrayado es nuestro.)

#### **( 41 )**

Estas acciones tienen que seguir pautas de desarrollo sostenible, es decir, usar el entorno de forma que futuras generaciones encuentren el entorno tal y como lo encontramos nosotros. (Santillana 1º: 116, el subrayado es nuestro.)

En el primer ejemplo, el referente de «conocemos» señala, de manera general, a todas las personas que residimos en este planeta en la actualidad, aunque también hay una comparación implícita con los seres vivos que existieron en épocas del pasado (hace millones de años) en las que la imagen de la Tierra era diferente. En cambio, en el segundo ejemplo, el pronombre «nosotros» engloba a la humanidad en general, pero hace una especial referencia a todas las personas presentes en la actualidad, contrastándonos con los seres humanos del futuro, que todavía no existen.

#### **( 42 )**

En nuestros días, apenas perdura la mitad de aquella cifra. (Anaya: 106, el subrayado es nuestro.)

La expresión «en nuestros días» se puede considerar como una frase hecha, pero también podemos observar en ella su significado original, que hace referencia a la era contemporánea, en la que vive actualmente el conjunto de la humanidad, en oposición a las personas que existieron en las épocas anteriores.

### ***Los seres humanos en general***

La categoría más grande referida con el pronombre «nosotros» toma toda la humanidad como un grupo construyendo un *nosotros* los seres humanos. Este uso del pronombre se puede encontrar especialmente en un contexto en el que se trata de temas relativos a geografía física. En estos casos, no se crea una oposición entre *nosotros* y los otros grupos sociales, sino que el contraste emerge entre la humanidad y la naturaleza que le rodea, como podemos observar en los siguientes fragmentos.

( 43 )

Observa la imagen de nuestro planeta que ha facilitado la Agencia Espacial Europea. (Anaya 1º: 74, el subrayado es nuestro. Esta cita aparece en sección de preguntas en la introducción del capítulo «la atmósfera, el clima y los seres vivos».)

( 44 )

それでは、わたしたちのくらしは、自然環境だけに影響されてきたのでしょうか。Entonces, ¿nuestra vida sólo ha venido influida por el medio natural? (Tokyo-geo: 155, el subrayado es nuestro.)

( 45 )

Los **seres humanos** modificamos profundamente los paisajes. (Santillana 1º: 25, negrita en original, pero el subrayado es nuestro.)

( 46 )

Esta abundante fuente de recursos ha ayudado al desarrollo de la civilización humana durante miles de años y ahora se encuentra seriamente amenazada. El mar Mediterráneo necesita nuestra protección ahora. (Anaya 1º: 37 el subrayado es nuestro. Este fragmento forma parte del texto titulado «El deterioro medioambiental del Mediterráneo», que aparece en una sección de lectura.)

Estos dos últimos ejemplos caracterizan a los seres humanos. Destacan la oposición entre la humanidad y la naturaleza y representan a *nosotros* como seres que están dotados de la capacidad para modificar sus medios naturales. Obviamente los lectores en realidad no modifican con sus propias manos los paisajes ni protegen el mar Mediterráneo, pero estar ubicados dentro del colectivo de personas capaces de dominar la naturaleza puede influir en la imagen de los lectores mismos y en consecuencia en la formación de su identidad.

## *Los habitantes de sociedades ricas*

( 47 )

最近では、インターネットで買い物をするオンライン・ショッピングもかなり普及してきました。わたしたちの暮らすこのような社会は、**情報社会**、あるいはIT社会とよばれます。En estos años, se ha generalizado bastante la realización de compras en Internet. Una sociedad como ésta en la que residimos nosotros, se llama **sociedad de información** o sociedad IT. (Tokyo-civ: 16, la negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

El pronombre «nosotros» puede señalar a los habitantes de Japón, caracterizado como una sociedad avanzada.

( 48 )

科学技術の進歩はわたしたちの生活を飛躍的に向上させました。El avance tecnológico mejoró drásticamente nuestra vida. (Tokyo-civ: 59, el subrayado es nuestro.)

Esta frase a la primera vista parece una afirmación general sobre todas las sociedades, pero en realidad hace referencia sólo a las sociedades relativamente ricas. El pronombre «*watashitachi*» toma este tipo de sociedad como estándar y caracteriza a los lectores como parte de ella.

## *Los civilizados*

El pronombre «nosotros» puede crear un grupo de personas civilizadas contrastadas con los pueblos considerados primitivos. Sobre este tipo de representación del endogrupo, ya hemos visto un ejemplo de Santillana 1º (p. 95) en el apartado 4.2.3, que sitúa a los lectores dentro de dicho grupo de los civilizados y que presenta una perspectiva etnocéntrica basada en el evolucionismo lineal. Tenemos aquí otro ejemplo parecido de Anaya 1º, que también puede tener una repercusión importante en lo que se refiere a la identidad de los lectores del manual.

( 49 )

Toma partido. ¿Deberíamos respetar sus formas de vida? ¿Qué soluciones se te ocurren? (Anaya 1º: 97, el subrayado es nuestro. Es una de las preguntas acompañadas de un texto de lectura titulado «los pigmeos, una forma de vida en peligro de extinción».)

El texto de lectura en el que aparece este fragmento trata de la transformación del estilo de vida del pueblo pigmeo. El referente de «deberíamos» se puede interpretar, en primer lugar, «*nosotros* los lectores», ya que la pregunta va directamente dirigida a cada uno de ellos. Pero también el colectivo referido puede extenderse a un grupo más general de personas que forman parte del mundo civilizado en contraposición a los pueblos considerados primitivos desde *nuestro* punto de vista. Pese a que los lectores, naturalmente, no sean las personas que tengan derecho, capacidad o potestad alguna para decidir qué hacer en cuanto a las formas de vida de los pigmeos (al igual que en

realidad ninguno de los otros miembros de la sociedad «civilizada»), se representan como si ellos fueran quienes están en condiciones de decidir sobre *los otros* los pigmeos. Los lectores de este manual, al identificarse como parte del colectivo de las sociedades civilizadas, pueden sentirse superiores a *los otros*, y también pueden interiorizar la manera de valorar a diferentes grupos sociales de acuerdo con la perspectiva del evolucionismo lineal, en la que *nosotros* estamos en una posición más avanzada con respecto a *los otros* atrasados que *nos* tienen que seguir. Por consiguiente, en este ejemplo, una de las posibles consecuencias del uso del pronombre en primera persona plural puede ser la construcción de una visión etnocéntrica que fomente una cierta arrogancia cultural.

### ***Usos impersonales o referentes que no incluyen a los lectores***

Por una parte, aunque el pronombre «nosotros» incluya a los lectores en su referencia, puede que su uso tenga un carácter más textual o impersonal, que no identifique al colectivo de los lectores como un grupo social ni le atribuya una característica específica. Por otra, también hemos encontrado ejemplos en los que el pronombre no hace referencia a los lectores, sino a otros colectivos. En estos casos, «nosotros» puede aparecer, por ejemplo, en boca de diferentes de personajes que aparecen en un texto de lectura, pero en algunas ocasiones, estas voces que aparentemente no incluyen a los lectores pueden influir también en la construcción de su identidad.

### ***El uso textual***

Como podemos ver en el siguiente ejemplo, el referente de «nosotros» señala a los autores y a los lectores del manual, pero este uso tiene una función básicamente textual, y difiere de otros casos en los que el referente indica a un colectivo social concreto construyendo discursivamente la representación de dicho grupo con sus respectivas cargas ideológicas. Este uso textual del pronombre en primera persona del plural no se ha observado en los libros de texto de Japón, ya que en el idioma japonés normalmente no se utiliza el pronombre «watashitachi» de la misma manera.

( 50 )

Como hemos visto, las temperaturas son más elevadas en el ecuador y descienden progresivamente desde el ecuador hacia los dos polos. (Santillana 1º: 42, el subrayado es nuestro.)

### ***El uso impersonal***

( 51 )

¿Por qué se conoce la Tierra como el planeta azul? ¿Por qué decimos que tiene forma de geoide? (Anaya 1º: 10, el subrayado es nuestro. Este fragmento aparece en una sección de actividades.)

El verbo conjugado en primera persona plural «decimos», pese a que se puede considerar que incluye a los lectores en su referencia de manera muy general, no se destina, en realidad, a un colectivo en concreto, sino que es un uso impersonal que se puede sustituir por «se» pasivo: «se dice». Por tanto, no tiene una implicación especial

en lo referente a la representación de los lectores.

( 52 )

Analiza el mapa de la última Vuelta. Será similar al que te damos como modelo (Vuelta 2005). (Santillana 1º: 93, el subrayado es nuestro. Este fragmento aparece en una sección de actividades.)

El referente del pronombre es los autores del libro, que se dirigen a cada uno de sus supuestos lectores utilizando el pronombre «tú». Este uso del pronombre, típico en los textos pedagógicos, creará una complicidad entre los autores que enseñan y los lectores que aprenden.

### ***Voces diferentes en citas***

Se ha observado, en los manuales españoles, que en los fragmentos citados aparece también el pronombre en primera persona del plural refiriéndose a la persona a la que pertenece el enunciado y a las personas relacionadas con dicha persona. Como podemos observar en los dos siguientes ejemplos, estas voces no se refieren al colectivo de los lectores de los libros de texto y por tanto, en principio, no guardan relaciones identitarias con ellos.

( 53 )

(...) Scott y sus compañeros fueron sorprendidos por una tormenta de nieve. Montaron la tienda y allí Scott escribió sus últimas palabras: «Hemos vivido, me gustaría tener una historia que contar sobre la fortaleza, resistencia y valor de mis compañeros que removería el corazón de todos...No me arrepiento de nada» (Santillana 1º: 97, el subrayado es nuestro. Esta cita aparece en un texto de lectura que lleva por título «Scott, en el infierno blanco»)

( 54 )

Nosotros, los indígenas, mantenemos nuestros derechos inherentes a la autodeterminación. (Anaya 1º: 127, el subrayado es nuestro. Es un texto que aparece en una sección de lectura, titulada «Aprecia la pluralidad» y esta cita forma parte del texto «Carta de los indígenas (1992)»)

El primer fragmento trata de una cita de Scott, en la que el verbo en primera persona plural «hemos» señala a Scott y sus compañeros, mientras que el segundo fragmento el mismo pronombre hace referencia a *nosotros* los indígenas y tampoco incluye a los lectores. Por ser un texto que reivindica precisamente la identidad de los indígenas, el pronombre en primera persona del plural se emplea por doquier. En cualquiera de estos casos, los lectores españoles del manual difícilmente se identificarían como parte del colectivo referido con el pronombre «nosotros».

### ***Personajes ficticios***

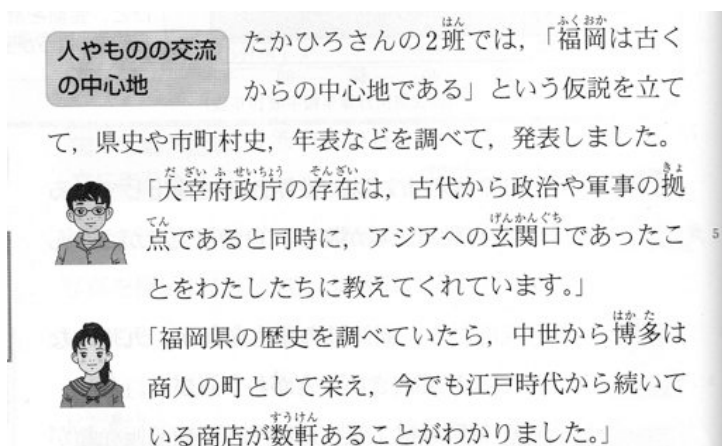
Como ya hemos comentado en el apartado anterior 5.1.2, una de las características de los manuales, especialmente de los manuales japoneses, es la aparición de personajes ficticios que crean los autores con fines pedagógicos. Los personajes virtuales también «hablan» y sus voces, en principio, señalan al propio hablante y sus compañeros, que

residen en el mismo mundo virtual, pero el uso del pronombre en primera persona del plural por parte de estos personajes ficticios puede implicar a los lectores como parte del colectivo referido como «nosotros». Es la diferencia con respecto al pronombre «nosotros» que aparece en las citas de otras personas que acabamos de ver en los ejemplos anteriores.

( 55 )

太宰府政庁の存在は、古代から政治や軍事の拠点であると同時にアジアへの玄関口であったことをわたしたちに教えてくれています。La existencia del gobierno de Dazaifu nos indica que (Fukuoka) fue un centro político y militar y a la vez una puerta hacia Asia desde la antigüedad. (Tokyo-geo: 80, el subrayado es nuestro.)

### Ilustración 11: Personajes ficticios (Tokyo-geo: 80)



Este enunciado presente en el cuerpo del texto explica que los alumnos virtuales hacen una exposición oral en grupo. Esta frase representa el enunciado de uno de ellos que aparece entre comillas como una cita directa, acompañado del dibujo de la persona que habla al lado izquierdo, como se puede ver en la página escaneada. Este pronombre «*watashitachi*» (nosotros) hace referencia a los personajes virtuales y a sus supuestos compañeros de clase, pero busca complicidad con los lectores del libro de texto, puesto que estas citas crean discursivamente un contexto en el que los personajes virtuales representan ser compañeros de clase y los lectores del manual son sus compañeros que escuchan a los ponentes, participando en ese contexto cognitivamente construido. Los dibujos que aparecen acompañando al enunciado de cada personaje otorgan más fuerza a la creación de este contexto imaginado, ya que visualiza semióticamente la persona que habla.

( 56 )

わたしたちのクラスとちがうところは、どこかな。

¿Qué diferencias podemos observar con respecto a nuestra clase? (Tokyo-geo: 106, el subrayado es nuestro. Es el enunciado de una chica dibujada que aparece en el bocadillo. Ella está preguntándose mirando una foto de una clase de un

instituto de secundaria en San Francisco.)

### Ilustración 12: Personaje ficticio (Tokyo-geo: 106)



Esta pregunta de la chica invita a los lectores a que ellos se hagan también la misma pregunta a sí mismos. No resulta extraño imaginar que en esta parte del libro el profesor o la profesora también les puedan preguntar lo mismo a sus alumnos y comentar entre todos sobre el tema en el aula. Si en aulas reales se habla de las diferencias entre «nuestra clase» y la clase de EE.UU. que aparece en la foto, el referente del pronombre en primera persona del plural se desplazaría del contexto virtual de la chica dibujada al aula real de los lectores, señalándose a ellos mismos. Se activa cognitivamente *nuestro* grupo de estudiantes japoneses de secundaria y el otro grupo compuesto de estudiantes del mismo nivel educativo de EE.UU., donde emergería un contraste entre *nosotros* los estudiantes de Japón y *los otros* que son estudiantes de EE.UU. Por consiguiente, en este ejemplo el uso del pronombre «nosotros», que formalmente hace referencia sólo a los personajes virtuales, potencialmente involucra a los lectores y resalta la categoría de los alumnos japoneses de educación secundaria como un grupo social al que pertenecen los lectores del manual.

No obstante, el pronombre «nosotros» de un personaje virtual en los manuales no siempre construye un contexto en el que los lectores también estén referidos como parte del colectivo de los personajes virtuales, como podemos ver en el siguiente ejemplo de Anaya 1º.

( 57 )

Mi abuelo ha viajado mucho por España y por Europa a causa de su trabajo, y de vez en cuando me cuenta historias de esos viajes.(...) Aquel día la conversación derivó, sin darnos cuenta, hacia el origen de algunas palabras, como Europa y España, y yo me dispuse a escucharlo con atención. (Anaya 1º: 57, el subrayado es nuestro. Esta parte citada aparece en la lectura de la página de introducción al capítulo 4 del libro, titulado «El relieve y las aguas de Europa, España y Madrid»)

El referente de «sin darnos cuenta» es un personaje creado, que habla en primera persona del singular en este texto citado, y su abuelo. En este ejemplo, el pronombre limita su referencia dentro de su propia ficción y no construye un contexto en el que los

lectores también formen parte de «nosotros». Por tanto, en este ejemplo, en lo que se refiere al uso del pronombre, es menos probable que haya implicaciones identitarias, comparado con los dos ejemplos anteriores de Tokyo-geo, aunque un texto en el que un personaje ficticio de la misma edad que los lectores está interesado en Europa y España puede invitar a los lectores a que tengan una imagen positiva de dichas áreas y que refuercen su vínculo psicológico con ellas.

### ***Síntesis de los resultados de análisis de este apartado***

En lo que respecta a la cuestión principal de este análisis preliminar, «¿quiénes somos *nosotros* en los libros de texto?», podemos considerar que en el núcleo del colectivo representado por el pronombre en primera persona del plural («nosotros» o «*watashitachi*») se sitúan los lectores del manual. Esto se debe a que, con fines pedagógicos, los autores a menudo se dirigen directamente a los lectores utilizando este pronombre y también a que muchos de los otros grupos sociales referidos como endogrupo incluyen a este colectivo.

Los colectivos mencionados con este pronombre son varios, como, por ejemplo, los españoles, los japoneses, los habitantes en una sociedad avanzada o los seres humanos en general. La representación de estos y otros grupos que incluyen a los lectores les atribuye unas determinadas características y señala cómo somos *nosotros* los alumnos de secundaria que estudian en España o en Japón. Y además de expresar quiénes somos *nosotros*, el pronombre puede indicar quiénes *no* somos *nosotros*, ya que a menudo el endogrupo se pone en contraste con *los otros*, como por ejemplo, los japoneses contra los asiáticos, los civilizados contra los no civilizados, los contemporáneos contra los del pasado, los especialistas contra los no especialistas, etc.

En términos generales, «*nosotros* los estudiantes» se representa como jóvenes que pertenecen a una nueva generación, personas no expertas o no profesionales, miembros de grupos perfilados por determinados ámbitos territoriales, ciudadanos de una sociedad rica, etc. En especial, los grupos estatales son las categorías más referidas y construyen, mediante el discurso, los endogrupos cognitivos de «*nosotros* los españoles» y «*nosotros* los japoneses», en los manuales de los respectivos países. No obstante, hemos observado también que el pronombre «nosotros» puede excluir del colectivo nacional a los miembros que no reúnen las propiedades típicas del grupo, ya que el perfil de estos miembros se construye a partir de los casos que los autores del manual presuponen típicos y, en consecuencia, los que no encajan bien en dicho perfil se ubican en los márgenes de la categoría.

En cuanto a las categorías supranacionales de Europa y Asia, si bien como referente del pronombre en primera persona del plural no aparecen con tanta frecuencia, comparadas con los grupos estatales de España y de Japón, también parece tener cierta importancia en la construcción de la identidad del endogrupo. En los manuales españoles, en concordancia con la tendencia eurocéntrica observada en el análisis que hemos realizado en el apartado 5.1.1 sobre la macroestructura general de los libros, hemos observado que el pronombre «nosotros» representa a los europeos como endogrupo y construye una unidad en términos de «*nosotros* los europeos». En cambio, en los dos manuales japoneses que hemos analizado en esta sección, no hemos podido encontrar



ejemplos en los que, mediante el pronombre «nosotros», se construye un grupo de «*nosotros* los asiáticos», e incluso se ha observado ejemplos en que «nosotros» se contrasta con Asia y se distancia de esta categoría supranacional, en la que geográficamente Japón está situado.

Para terminar, merece la pena mencionar también que, aunque el pronombre «nosotros» no haga una referencia directa a los lectores del manual, hay casos en los que parece tener una repercusión en lo que se refiere a la construcción de un endogrupo que comprende a los estudiantes. Estos casos se han observado especialmente en los libros de texto de Japón, con relación a los personajes ficticios introducidos con fines pedagógicos. La aparición de estos personajes crea un contexto cognitivo paralelo al del aula real en la que estudian los lectores del manual. Cuando estos personajes virtuales utilizan el pronombre «nosotros», su referencia formalmente indica al grupo que pertenecen a ellos mismos en su mundo virtual, pero también puede extenderse al contexto real de los lectores del manual construyendo un *nosotros* que comprende también a los lectores. Esto puede suceder porque los personajes ficticios se representan como si fueran compañeros de clase de los lectores y buscan complicidad con ellos creando un contexto en el que se forma conjuntamente un *nosotros*. Por consiguiente, la utilización del pronombre «nosotros» en voces de estos personajes, también puede resultar importante en la construcción de la identidad del endogrupo.

#### **5.1.4 Definición de “Europa” y “Asia” en los libros de texto: ¿cuáles son sus límites geográficos?**

Los libros de texto de Geografía proporcionan alguna definición sobre cuáles son los límites de Europa y de Asia en los capítulos que tratan de Geografía Física. En este apartado, primeramente trataremos de cómo los libros de texto de ambos países segmentan el mundo en grandes bloques, ya que se observan diferencias entre los manuales españoles y los japoneses. En segundo lugar, señalaremos cuáles son las definiciones que proporcionan los libros de texto sobre las demarcaciones físicas de Europa y de Asia, con el propósito de reconocer qué se entiende por Europa y Asia desde el punto de vista geográfico. Asimismo, nos referiremos, en especial, a algunas ambigüedades observadas en relación con los límites geográficos de Europa y de Asia.

##### **5.1.4.1 El mundo dividido en grandes bloques**

Tanto los manuales españoles como los japoneses conceptualizan el mundo segmentándolo en grandes bloques. Sin embargo, se observan diferencias en dicha segmentación entre los libros españoles y los japoneses. Los libros de texto de España presentan el mundo en seis unidades: Asia, Europa, América, Oceanía, África y Antártida, e identifican a cada una de estas unidades con el nombre de «continente». En cambio, en los manuales japoneses, se introducen dos palabras para clasificar diferentes áreas del mundo, que son «*tairiku*» (continente) y «*shuu*» (que es un término técnico y administrativo utilizado normalmente para hacer referencia a diferentes regiones). Según su clasificación, por un lado, el mundo se presenta segmentado en seis

continentes, Eurasia, América del Norte, América del Sur, Australia, África y Antártida, y por otro, en seis *shuu*, que son Asia, Europa, América del Norte, América del Sur, Oceanía y África.

En los manuales japoneses, no aparecen explicaciones detalladas sobre las diferencias entre el concepto «continente» y el «*shuu*», pero se puede suponer que la división de la Tierra en continentes se basa en las separaciones visualmente apreciables en el mapa, mientras que «*shuu*» es un concepto que se cimenta más bien en la Geografía Humana, puesto que la Antártida, donde no hay poblaciones a destacar, está excluida de la clasificación en *shuu*, y también que Europa y Asia aparecen clasificadas de forma separada pese a que estas dos partes se sitúan en el mismo bloque físico.

En lo que respecta a las diferencias de estas divisiones del planeta entre los manuales de España y los de Japón, por un lado, los libros españoles consideran toda la masa de América como un continente, mientras que los manuales japoneses la dividen en dos partes, América del Norte y América del Sur, en términos de continente y de *shuu*. Por otro, los manuales de España representan a Europa y Asia como dos continentes diferentes, mientras que en los libros japoneses matizan esta distinción, identificando la masa de Eurasia como un sólo continente, pero Europa y Asia como dos *shuu*. Hemos resumido estas divisiones geográficas de los libros de texto de ambos países en la siguiente tabla:

**Tabla 8: División global del mundo en los manuales analizados**

Manuales de España	Manuales de Japón	
Seis continentes	Seis continentes	Seis “shuu”
Asia Europa América  Oceanía África Antártida	Eurasia  América del Norte América del Sur Australia África Antártida	Asia Europa América del Norte América del Sur Oceanía África

#### 5.1.4.2 Definiciones geográficas de Europa y de Asia y algunas ambigüedades

Tanto los libros españoles como los japoneses definen o explican dónde se fijan los límites geográficos de «Europa» y de «Asia». Estas explicaciones aparecen, en general, en las primeras páginas introductorias, en las que se trata del medio físico de la Tierra o de la geografía del mundo, o en las últimas páginas del libro que contienen, a modo de anexo, mapas e información sobre los grandes bloques regionales. En dichas páginas, las líneas divisoras entre Europa y Asia están definidas explícitamente, bien a través de explicaciones lingüísticas o bien a través de mapas.

Los libros de texto japoneses de Geografía expresan las demarcaciones de Europa y de

Asia principalmente en forma de mapas y proporcionan escasas explicaciones verbales. Por ejemplo, Osaka-geo presenta un mapamundi en el que aparece pintado en diferentes colores cada uno de los *shuu*, con unas líneas que marcan sus límites. También cuenta con un mapa más específico de Europa u otro de Asia, donde se aprecian los límites de ambas regiones. Pero sus explicaciones verbales se limitan a señalar que el continente Eurasia se compone de Europa y Asia y que sus ámbitos geográficos no necesariamente coinciden con fronteras nacionales, como el caso de Rusia y de Turquía. Los otros dos manuales, Tokyo-geo y Osaka-geo, también señalan los límites de Europa y Asia básicamente a través de los mapas.<sup>103</sup> Aunque estos mapas no precisan con detalle los límites geográficos de ambas regiones, parecen coincidir *grosso modo* en la manera por la que se comprenden cuáles son las áreas geográficas de Europa y de Asia.

**Ilustración 13: Ejemplo de un mapa que señala los límites de Europa y Asia**



(Osaka-geo: 18, mapa «La división del mundo»)

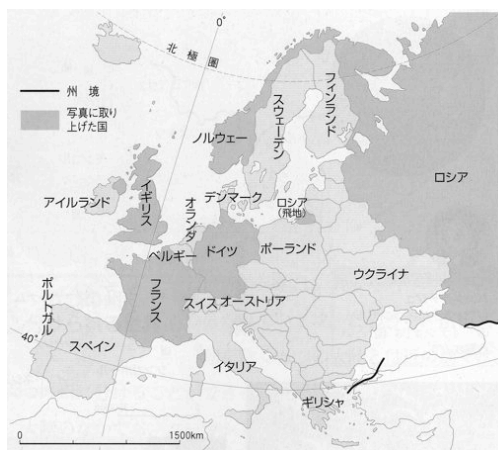
**Ilustración 14: Ejemplo de un mapa de Asia con sus límites señalados**



(Osaka-geo: 19, mapa que aparece en una página dedicada a Asia)

<sup>103</sup> Tenemos otro ejemplo de mapamundi (Tokyo-geo: 17) en el apartado 4.2.4.

### Ilustración 15: Ejemplo de un mapa de Europa con sus límites señalados



(Osaka-geo: 20, mapa que aparece en una página dedicada a Europa)

En cuanto a los libros de texto de España, las demarcaciones de los continentes se visualizan igualmente en mapas, pero se proporcionan también más explicaciones verbales. Como podemos apreciar en las definiciones de Santillana 1º y de Anaya 1º, algunos relieves destacados sirven para marcar los límites de los continentes y entre los manuales españoles tampoco hemos encontrado diferencias en cuanto a las líneas divisorias entre Europa y Asia, al menos en términos geográficos.<sup>104</sup>

#### ( 58 )

Asia está separada de Europa por los montes Urales, el mar Caspio, la cordillera del Cáucaso, el mar Negro y el Mar Mediterráneo. (Santillana 1º: 71)

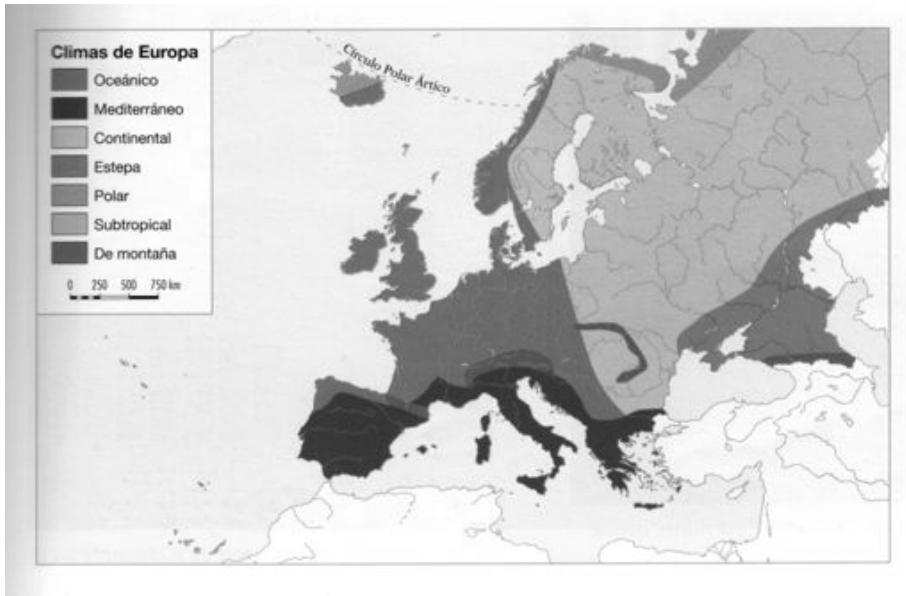
#### ( 59 )

El continente asiático (...) Está separada de África por el mar Rojo y la península de Sinaí; de Europa por los montes Urales, el mar Caspio, la cordillera del Cáucaso y el mar Negro, y de América por el estrecho de Bering. (Anaya 1º: 40).

Los límites geográficos que figuran, bien mediante mapas o bien en forma de textos verbales, básicamente coinciden en las tres editoriales españolas. No obstante, en los manuales de Anaya y Santillana, hemos observado ambigüedades en la definición de los límites de Europa y de Asia en términos geográficos, especialmente en relación con las regiones del archipiélago de Canarias, de Turquía y de Rusia, como podemos observar en los siguientes mapas:

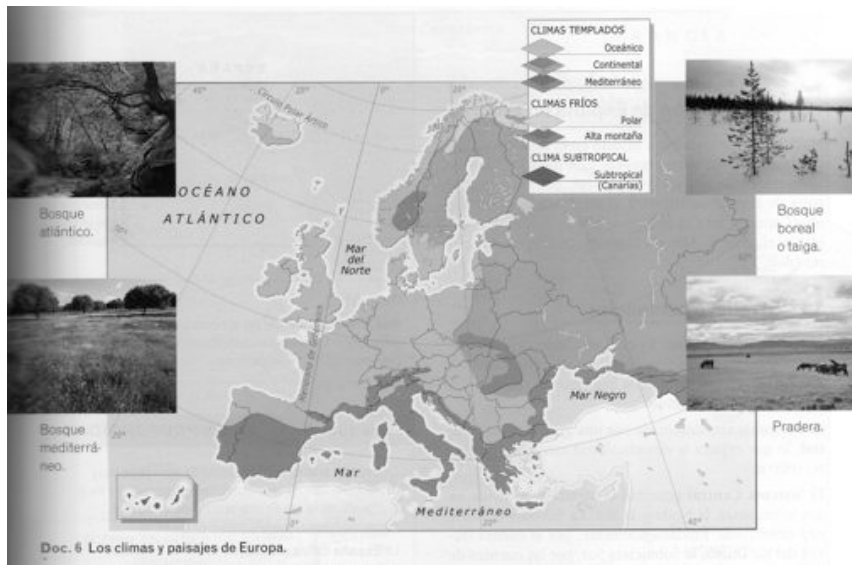
<sup>104</sup> Véase también la definición de Vicens Vives 1º (p. 36), citada en el apartado 4.2.4.

### Ilustración 16: Ambigüedades en los límites de Europa y Asia



(Anaya 3º: 27, mapa sobre climas de Europa)

### Ilustración 17: Ambigüedades en los límites de Europa y Asia



(Santillana 3º: 33, mapa titulado «los climas y paisajes de Europa»)

En el primer mapa de Anaya 3º aparece pintado el territorio europeo en diferentes colores según el tipo de clima que tiene cada zona. Aquí podemos observar que la parte de Turquía está excluida del ámbito europeo porque aparece descolorada junto con los otros espacios no europeos, mientras que las Islas Canarias vienen en color y se clasifican como una zona subtropical de Europa. Por su parte, en el segundo mapa de Santillana 3º, los territorios españoles que están en África (Ceuta y Melilla y las islas Canarias) y la parte asiática de Rusia aparecen incluidos en el ámbito geográfico europeo.

En relación con las Islas Canarias, aparte de la representación visual en forma de mapa, tenemos otros ejemplos en los que sitúan a estas islas, que están geográficamente en África, dentro del continente europeo, como podemos observar en los siguientes extractos de Anaya 1º:

( 60 )

Las islas africanas son pocas y de reducido tamaño, excepto Madagascar. Destacan las islas de Comores, Mauricio, Reunión, Santa Elena, Cabo Verde, Madeira, Azores y Canarias; estas tres últimas forman parte de la Unión Europea. (Anaya 1º: 49, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

( 61 )

Las islas europeas son también abundantes. Entre ellas, podemos destacar Islandia, Irlanda, Gran Bretaña, Baleares, Córcega, Sicilia, Malta, Creta, Chipre y el archipiélago de las Canarias, situado frente a las costas de África. (Anaya 1º: 61, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

Esta primera cita aparece en una página que trata como tema el continente africano, mientras que la segunda está extraída de otra página que explica sobre el continente de Europa. Estos dos fragmentos resultan contradictorios, ya que el archipiélago de las Canarias están presentado como islas africanas y europeas al mismo tiempo en el mismo libro.

En las secciones que tratan de la Geografía Física, los manuales de Anaya y de Santillana presentan ambigüedades o alteraciones en lo que se refiere a los límites de Europa o de Asia, pero en relación con temas de Geografía Humana, podemos encontrar más casos en los que los términos de «Europa» y de «Asia» indiquen una región ligeramente distinta a los espectros definidos en términos geográficos, tema del que nos ocuparemos en el primer análisis cuantitativo en el siguiente apartado (5.2.1).

De aquí en adelante, llamaremos a estos límites geográficos de Europa y de Asia «Europa geográficamente definida» y «Asia geográficamente definida» respectivamente, con el propósito de distinguir, en los posteriores análisis, estas demarcaciones explícitamente señaladas de otros casos en los que los términos de «Europa» y de «Asia» hacen referencia a espectros ligeramente distintos a los límites definidos geográficamente.

### **5.1.5 Síntesis de los resultados obtenidos y aspectos a tener en cuenta en los posteriores análisis**

Entre las observaciones que hemos realizado en lo que se refiere a las características generales de los libros de texto que constituyen nuestro corpus de estudio, resumimos, en especial, los aspectos principales que debemos tener en cuenta en los posteriores análisis.

- Tanto los libros de texto de España como los de Japón organizan su contenido global desde una perspectiva etnocéntrica, dando prioridad a los temas relativos a los propios países y presentándolos como temas centrales.
- En los libros de texto de España, la macroestructura manifiesta una tendencia eurocéntrica y hace hincapié también en la pertenencia de España en Europa, representación que destaca la oposición entre *nuestra* región, Europa, y el resto del mundo.
- En los manuales japoneses, los temas sobre Asia no aparecen mucho en el nivel macroestructural, ni se resalta tampoco la inclusión geográfica de Japón dentro de la región asiática.
- Tanto los libros de texto de España como los de Japón están estructurados de forma semióticamente compleja, ya que contienen, aparte del cuerpo del texto, diversos elementos, tanto verbales como visuales, en cada página, y el significado se construye con la interacción entre dichos elementos.
- Los manuales de ambos países presentan las ideas resumidas de unidades textuales de forma jerárquica, mediante la utilización de títulos y subtítulos en cada página y cada apartado.
- Los autores de los libros de texto japoneses parecen presuponer que sus lectores todavía no tienen un nivel lingüístico y cognitivo muy alto, ya que optan por utilizar un tipo de lenguaje no plenamente científico y académico, a diferencia de los manuales españoles.
- Los manuales de ambos países coinciden en contar con una sección de actividades, en la que se pide a los lectores realizar tareas o contestar a las preguntas. En estas partes, se simula una situación en la que los autores como educadores hacen preguntas o indican tareas a los lectores, que asumen el papel de aprendices.
- En los libros de texto de Japón podemos destacar el uso de personajes ficticios de estilo *manga*, que se presentan virtualmente como si fueran compañeros de clase de los lectores. Estos personajes pueden tener repercusiones importantes en la construcción de la identidad como miembros de la sociedad japonesa, puesto que representan una determinada manera de percibir los diferentes temas tratados en los libros desde la perspectiva del colectivo nacional de Japón.
- Los colectivos referidos con el pronombre «nosotros» son varios, pero los grupos más representados con dicho pronombre son los endogrupos nacionales, es decir, «*nosotros* los españoles» y «*nosotros* los japoneses», en los libros de texto de los respectivos países.
- En lo que respecta a Europa y Asia como endogrupos supranacionales, en los manuales de España que hemos observado se hace referencia a «*nosotros* los europeos» con el pronombre de la primera persona del plural. En cambio, en los

libros japoneses, no se ha encontrado casos en los que el pronombre indicara «*nosotros* los asiáticos» como el propio grupo, e incluso, se ha observado que se contraponen «*nosotros* los japoneses» con Asia, distanciándose de esta categoría, de la que geográficamente Japón forma parte.

- Las demarcaciones físicas de Europa y de Asia coinciden *a grosso modo* entre todos los manuales analizados, cuando se definen explícitamente, aunque hay ocasiones en las que se alternan los límites, incluso en relación con temas geográficos. En este sentido, Europa y Asia no son categorías fijas, sino flexibles. En los posteriores análisis, llamaremos a estos límites de Europa y de Asia que los manuales señalan como demarcaciones estrictamente físicas «Europa geográficamente definida» y «Asia geográficamente definida», respectivamente.

## 5.2 Análisis cuantitativo

Tras identificar las partes en las que aparecen los términos «Europa» y «Asia» en los manuales, hemos contado el número de páginas en las que aparecen estos términos, cuyo resultado está resumido en la siguiente tabla.

**Tabla 9: Frecuencia de aparición de los términos "Europa" y "Asia" en los libros analizados**

Libro de texto	Nº de pág. en la que aparece «Europa» (proporción total en el libro) <sup>105</sup>	Nº de pág. en la que aparece «Asia» (proporción total en el libro)
Anaya 1º, 2º y 3º	169 pág. (33,2 %)	109 pág. (21,4 %)
Santillana 1º, 2º y 3º	159 pág. (32,3 %)	84 pág. (17,0 %)
Vicens Vives 1º, 2º y 3º	165 pág. (34,1 %)	56 pág. (11,6 %)
Tokyo-geo	36 pág. (15,5 %)	31 pág. (13,3 %)
Osaka-geo	27 pág. (10,4 %)	23 pág. (8,9 %)
Teikoku-geo	29 pág. (12,7 %)	18 pág. (7,9 %)
Tokyo-civ	13 pág. (6,3 %)	13 pág. (6,3 %)
Osaka-civ	14 pág. (6,6 %)	19 pág. (8,9 %)
Kyoiku-civ	7 pág. (3,7 %)	8 pág. (4,2 %)

Fuente: Elaboración propia

Excepto los libros de texto de Educación Cívica de Japón, en todos los manuales aparece con más frecuencia el término «Europa» que el de «Asia». En cuanto a los libros de texto españoles, en concordancia con lo que hemos observado en la sección del análisis preliminar en relación con la macroestructura del libro, se puede señalar una tendencia eurocéntrica en lo referido a la elección de temas tratados, ya que un tercio del libro hace referencia a Europa, cuando el porcentaje de las páginas en las que aparece el término «Asia» no supera al 21,4%, cifra que representa Anaya, que es la editorial que más mención hace a dicho término. En relación con los manuales

<sup>105</sup> El porcentaje se ha calculado de la siguiente manera: número de páginas en las que aparece el término «Europa» o «Asia» al menos una vez dividido por el número total de las páginas que constituyen nuestro objeto de estudio, que ya hemos indicado en el apartado 4.1.



japoneses, seguramente debido a su tendencia de centrarse más en temas japoneses que extranjeros, ni Europa ni Asia no aparecen mencionados con frecuencia. Nos llama la atención que, a pesar de la proximidad geográfica, la palabra «Asia» no se observa con mucha frecuencia, e incluso en los manuales de geografía aparece más el término «Europa». Por tanto, Asia no parece estar considerada como un tema prioritario que debe ser aprendido.

### 5.2.1 Referencias de los términos «Europa» y «Asia»

A pesar de que los libros de texto analizados definen los límites de Europa y de Asia en términos geográficos, a la hora de emplear las palabras «Europa» y «Asia» en diferentes contextos, puede variar el ámbito geográfico señalado por estas palabras. Esto quiere decir que estas palabras empleadas en los manuales son de naturaleza polisémica. Pese a que utilicemos los mismos términos, éstos pueden tener un doble sentido y puede que no siempre estamos hablando exactamente de las mismas regiones o grupos.

A continuación, analizaremos casos que alternan los límites de «Europa» y de «Asia». Nuestro criterio de análisis consiste en detectar aquellos casos en los que las palabras «Europa» y «Asia» señalan un ámbito geográfico distinto a los límites de «Europa geográficamente definida» o «Asia geográficamente definida». Primeramente, observaremos la frecuencia con la que las palabras «Europa» y «Asia» señalan un espectro distinto al de estas regiones geográficamente definidas y qué áreas están incluidas o excluidas de dichas zonas en caso de la modificación de los límites. Posteriormente, analizaremos en qué contexto se produce dicha modificación y qué se entiende por «Europa» y «Asia» en dicho contexto, así como sus posibles implicaciones en las identidades europea, asiática, española o japonesa.

#### *Modificación en los límites de Europa*

En relación con el uso del término «Europa», en la mayoría de los casos este término señala vagamente un espacio sin especificar a qué ámbito geográfico hace referencia en especial. Pero también hemos observado, por una parte, que en algunas ocasiones el término define explícitamente los límites geográficos de Europa, especialmente con relación a temas de Geografía Física, como ya hemos observado. Y, por otra parte, también hay otros casos en los que el término «Europa» indica un área distinta a los límites presupuestos por «Europa geográficamente definida», como podemos apreciar en la siguiente tabla.

**Tabla 10: Número de casos en los que se ha observado alteración en los límites en la referencia a "Europa"**

	Islas en África	Turquía (+) inclusión/ (-) exclusión	Área rusa (+) inclusión/ (-) exclusión	España	La UE	Otros
<b>Anaya</b>	9	(+) 7/ (-) 5	(+) 1/ (-) 11	14	11	2
<b>Santillana</b>	5	(+) 2/ (-) 1	(+) 3/ (-) 3	4	15	0
<b>Vicens Vives</b>	1	(+) 0/ (-) 1	(+) 0/ (-) 0	6	20	0
<b>Tokyo-geo</b>	0	(+) 0/ (-) 1	(+) 1/ (-) 1	0	2	0
<b>Osaka-geo</b>	0	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 0	0	0	1
<b>Teikoku-geo</b>	0	(+) 0/ (-) 0	(+) 1/ (-) 0	0	0	0

<b>Tokyo-civ</b>	0	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 0	0	1	0
<b>Osaka-civ</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Kyoiku-civ</b>	0	0	0	0	0	0

**Islas en África:** inclusión en Europa de las Islas Canarias y otras islas españolas o portuguesas situadas en África.

**Turquía:** inclusión en Europa de la parte asiática señalada como (+) o exclusión de la parte europea indicada como (-).

**Área rusa:** Rusia y sus alrededores, que incluye también la antigua URSS y la CEI. El caso de inclusión en Europa de la parte asiática está indicada con el signo (+) y el caso de exclusión se señala como (-).

**España:** exclusión de España (o Península Ibérica) de Europa, representando Europa como una región extranjera.

**La UE:** «Europa» está utilizada como sinónimo de la UE limitando su referencia a los países miembros de la Unión o a algunos de ellos.

**Otros:** otros casos (ej. inclusión de Groenlandia en Europa (Anaya 3º: 50), exclusión de la parte árabe (Anaya 3º: 203), exclusión de Italia (Osaka-geo: 136)

Como podemos ver en la tabla, en los libros de texto de España hemos observado más casos en los que la palabra «Europa» señala un ámbito distinto a los límites que implica «Europa geográficamente definida». De hecho, los manuales japoneses muestran cambios en los límites europeos con escasa frecuencia, e incluso en dos de ellos (Osaka-civ y Kyoiku-civ) no se ha observado ningún caso. Estos casos que comportan una alternancia de los límites geográficos de Europa se pueden clasificar en tres grupos: 1) cuando la alternancia del límite geográfico se produce en áreas limítrofes de Europa. Concretamente, nos referimos a la inclusión o exclusión de las islas españolas o portuguesas situadas en África, de Turquía y de Rusia y países de su alrededor, 2) cuando España no se presenta incluida en Europa, porque, desde el punto de vista del interior del territorio estatal, Europa está representada como un espacio extranjero, y 3) el referente del término «Europa» no señala toda la zona europea, sino sólo la UE.

### ***Modificación de «Europa geográficamente definida» en zonas limítrofes***

En relación con las islas españolas y portuguesas situadas en África, Turquía y la región de Rusia, que constituyen áreas limítrofes de Europa, se observa una alternancia de los límites. Las islas situadas en África están fuera de «Europa geográficamente definida», pero en ocasiones aparecen incluidas como parte de Europa. En cambio, como Turquía y Rusia están a caballo entre Europa y Asia, podemos hablar de la exclusión de Europa cuando la parte europea turca o rusa se considera un espacio exterior al espectro de Europa, mientras que, si la parte geográficamente asiática de dichas regiones se presenta como parte de Europa, estamos ante un caso de inclusión.

En estos casos que incluyen o excluyen un país o una parte de su territorio, la modificación del límite europeo se produce de acuerdo con las líneas que definen los espectros estatales. Es decir, cuando todo el territorio de Turquía está representado dentro o fuera de Europa, el límite que perfila la región europea se ensancha o se encoge según la línea fronteriza de este país. Esto cuenta, al menos, con dos implicaciones con respecto a la manera por la que conceptualizamos «Europa». Primero, se resalta la importancia de la unidad natural de un estado para comprender las relaciones internacionales y la imagen del mundo en general, coincidiendo con lo que observan Chilton y Schäffner (2000: 318) en un discurso político, puesto que la alternancia del límite europeo se produce como resultado de la prioridad que se otorga a las fronteras

estatales sobre las líneas divisorias geográficamente definidas de Europa. Segundo, en la inclusión o exclusión de los países limítrofes, se refleja una representación metafórica de Europa como un conjunto de diferentes miembros integrantes de la región, concepto que difiere de la imagen que podemos tener de «Europa geográficamente definida» constituida por una masa de tierra física. Es una conceptualización que se puede entender paralelamente a lo que Lakoff (1987, 2006:196-197) hace referencia con el término de «contenedores» (*containers*) en relación con la manera de entender las categorías clásicas. Si la categoría de un estado se entiende como un recipiente que contiene a personas en su interior, el concepto de Europa que podemos observar aquí se estructura metafóricamente como un contenedor que acoge a sus diferentes miembros, que, en este caso en vez de personas, son países situados geográficamente en la misma región.

### ***Las islas Canarias y otras islas españolas o portuguesas situadas en África***

La inclusión en Europa de las Islas Canarias, en ocasiones junto con otras islas españolas y portuguesas situadas en África, se ha observado sólo en los manuales españoles y no en los japoneses. Anaya es la editorial que incorpora con más frecuencia dicha región en Europa, mientras que en Vicens Vives lo mismo sucede sólo una vez.

La inclusión de esta región en Europa se observa en relación con dos tipos de temas diferentes: temas relacionados con cuestiones políticas o socioculturales por un lado, y temas relativos a la Geografía Física, por otro. La inclusión de las Islas Canarias en Europa en relación con temas socioculturales se aprecia en mapas que tratan actividades agrarias de Europa (Anaya 3º: 81), lenguas en Europa (Anaya 2º: 90, Vicens Vives 2º: 273), los movimientos migratorios (Anaya 3º: 238) y los Estados del mundo (Anaya 3º: 213, Santillana 3º: 64). En estos temas, la frontera española cobra una especial importancia. Si España forma parte de Europa y las Canarias y otras islas de la misma región pertenecen a España, éstas también se consideran parte de Europa.

Sin embargo, en relación con temas relativos a Geografía Física, para los que la frontera estatal de España no parece tener importancia, se observan también que las Islas Canarias están representadas como parte de la región de Europa. Aquí observamos de nuevo dos ejemplos que hemos citado en el apartado 5.1.4.2 con respecto a los límites geográficos de la región que se mencionan en el libro de Anaya 1º.

Las **islas europeas** son también abundantes. Entre ellas, podemos destacar Islandia, Irlanda, Gran Bretaña, Baleares, Córcega, Sicilia, Malta, Creta, Chipre y el archipiélago de las Canarias, situado frente a las costas de África. (Anaya 1º: 61, el subrayado es nuestro.)

Las **islas africanas** son pocas y de reducido tamaño, excepto Madagascar. Destacan las islas de Comores, Mauricio, Reunión, Santa Elena, Cabo Verde, Madeira, Azores y **Canarias**; estas tres últimas forman parte de la Unión Europea. (Anaya 1º: 49, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

En el primer ejemplo, el archipiélago canario está enumerado como una de las islas europeas. Si el mismo fragmento señala que este archipiélago está «situado frente a las costas de África», es contradictorio que el mismo relieve físico se presente como

europeo. En el segundo extracto, dado que las Islas Canarias están presentadas como una de las islas africanas, aquí no hay contradicciones lógicas y por tanto no se trata precisamente de un ejemplo que manifieste una modificación de los límites de Europa, pero nos parece interesante como un ejemplo paralelo al anterior, ya que forma parte del mismo libro. En este segundo extracto, lo que nos sorprende es la aparición repentina de la última frase «Madeira, Azores y Canarias; estas tres últimas forman parte de la Unión Europea», que establece un vínculo entre estas tres islas situadas en África con la UE, y que puede causar la impresión de que estas islas también forman parte de Europa. Aquí se observa una mezcla de conceptos entre Europa entendida en términos geográficos y la misma región vista desde la perspectiva sociopolítica, que relaciona una parte del territorio español situado fuera del ámbito europeo con Europa, a la que pertenece la mayor parte de España. Si tomamos en consideración que el primer ejemplo aparece en un subcapítulo titulado «Europa, nuestro continente» y que, a nuestro modo de ver, este pronombre «nuestro» se refiere a «España» o «los españoles», probablemente podemos hablar de un significado ideológico que ubica a *nuestro* grupo nacional de España dentro del grupo más global de Europa. Es decir, a través del énfasis que se da en la pertenencia de *nuestro* territorio a Europa, a la vez eclipsando el vínculo con el continente africano, se resalta que *nuestro* país o *nosotros* forma parte de Europa, representación que influiría en la construcción de la identidad de los lectores.

#### ***Inclusión o exclusión de Turquía***

En cuanto a Turquía, se han observado modificaciones de los límites europeos de acuerdo con la frontera estatal turca los manuales de Anaya, Santillana, Vicens Vives y Tokyo-geo, pero especialmente con más frecuencia en los primeros dos libros. Turquía ocupa una posición ambivalente entre Europa y Asia, y no está claro en relación con qué temas este país aparece como parte de Europa o fuera de ella. Por ejemplo, en Anaya, la parte europea de Turquía queda excluida de Europa en el tema sobre climas de Europa como hemos visto en el apartado 5.1.4.2, pero en Anaya 2º (p. 90) toda Turquía aparece incluida en Europa en un mapa sobre las principales variantes lingüísticas europeas y clasifica el turco como una lengua europea. El hecho de que Turquía esté representada fuera de Europa algunas veces implica que este país forma parte de Asia, pero otras veces simplemente aparece desasociado de Europa sin que eso implique la pertenencia a Asia.

#### ***Inclusión o exclusión de la región rusa***

En relación con Rusia y sus alrededores, también se han observado casos en los que esta región se representa dentro o fuera de Europa en los libros de texto de Anaya, Santillana, Tokyo-geo y Teikoku-geo, pero en especial se destacan once casos en los que Rusia se representa excluida de Europa en los libros de Anaya. Rusia como país entero aparece integrado en Europa o en Asia, pero con más frecuencia Rusia y sus alrededores se tratan como una unidad sociocultural independiente que no pertenece a estas regiones supranacionales. Por ejemplo, según Santillana 2º (p. 206), «En nuestros días se diferencian en el mundo varias grandes civilizaciones: la occidental, la eslava, la china, la islámica» y «Europa forma parte de la civilización occidental», en la que Rusia y algunos países de su entorno no están incluidos porque constituyen la «civilización eslava», de acuerdo con el mapa de la misma página. Igualmente en Anaya 1º (p. 92) en un cartograma sobre el porcentaje de emisión de CO<sub>2</sub>, la categoría de «Antigua URSS» se emplea como una unidad independiente diferenciada de la categoría «Europa» para

calcular datos relativos a dicho tema. En estos contextos la exclusión de Rusia del ámbito europeo sucede porque Rusia se destaca por su particularidad sociopolítica, representación que difiere de la que hemos observado en relación con Turquía.

### ***Europa como referencia a la UE***

El término «Europa» a veces hace referencia a la UE, cuyo uso se ha observado sobre todo en los libros de texto de España. Este término se emplea como sinónimo de la Unión Europea, haciendo referencia solamente a sus países miembros, caso que se observa cuando se trata de temas que explican sobre la institución de la Unión Europea, en cuanto a su organización, su funcionamiento, su formación, etc. Y también «Europa» puede señalar la UE si algunos temas, tales como los movimientos migratorios y la agricultura, se desarrollan dentro del ámbito geopolítico de la UE, como podemos ver en el siguiente ejemplo, extraído de una página dedicada a la política agraria y pesquera de la UE.

#### **( 62 )**

Al mismo tiempo, la Unión Europea limitó las importaciones de alimentos procedentes de fuera de la UE. Esto perjudicó a las economías de países poco desarrollados que basaban su comercio en vender a Europa productos agrícolas y ganaderos, y que se empobrecieron. (Vicens Vives 3º: 188, el subrayado es nuestro.)

En este fragmento, «Europa» indicaría los países miembros de la UE, si se trata del comercio regulado por la normativa europea. Este uso del término «Europa», que sustituye a «UE», se ha observado en varias ocasiones en los manuales de todas las editoriales analizadas.

En los libros de texto de Japón también hemos observado en tres casos en los que el término «Europa» señala a la Unión Europea, y curiosamente estos tres casos coinciden en presentar a Europa como si todos los países de esta región formaran parte de la UE, como podemos ver en el siguiente extracto:

#### **( 63 )**

Europa está compuesta por países con diferentes etnias, religiones, idiomas y culturas, y antes tenían que pasar un control en la frontera para ir de Francia a Alemania. [...] En la actualidad, esos países de Europa se han integrado en la UE y han hecho posible la libre circulación sin control fronterizo. (Tokyo-geo: 127, el subrayado es nuestro.)

En este ejemplo, el término «Europa» que aparece en la segunda oración está empleado como sinónimo de la Unión Europea indicando solamente sus países miembros. Pero en este caso utilizar la palabra Europa como sinónimo de la UE tiene un efecto semántico adicional a una simple sustitución del concepto de la UE por la palabra genérica «Europa». Es decir, al representar a Europa con la UE se homogeneiza a Europa representándola como si todos los países europeos perteneciesen a la UE cuando también hay países europeos no miembros. Por tanto, en este ejemplo, quizá podemos hablar es una representación metonímica de Europa, que construye una imagen general

de la región a partir de los países miembros de la UE, que es en realidad sólo un subgrupo de Europa.

### ***Europa como un espacio extranjero***

El término «Europa» también se utiliza en el sentido de un espacio extranjero en contraste con el espacio interior de España. Como parece lógico, este uso se ha observado solamente en los manuales españoles y no en los japoneses. En especial, los libros de texto de Anaya son los que se destacan de nuevo en cuanto a la frecuencia con la que emplean el término «Europa» en este sentido distinto a «Europa geográficamente definida». Este uso de «Europa» aparece en dos contextos diferentes; primero en contextos en que la frontera estatal de España cobra mayor importancia comparada con los límites que perfilan la región de Europa, y segundo, cuando se establece una comparación o paralelismo entre España y las otras partes de Europa.

Un ejemplo del primer tipo de contexto se puede ver en el siguiente extracto, en el que se trata de emigración de España hacia fuera de su territorio nacional.

( 64 )

La emigración exterior continuó. Ahora, los flujos hacia América casi desaparecieron, y crecieron las salidas hacia Europa: más de 2 millones de personas, más otros 100 000 que se desplazaban temporalmente a labores agrarias en Francia y Suiza. (Anaya 2º: 40, el subrayado es nuestro.)

En este fragmento la palabra «Europa» indica otros países extranjeros de España, y por tanto España no está contemplada dentro de la categoría de Europa. Como en este ejemplo, cuando la frontera española tiene relevancia, especialmente en contextos en los que se trata del movimiento de personas o de objetos que traspasan la frontera española, Europa puede representarse como un espacio extranjero para España. Estos contextos pueden tener que ver con temas como la emigración española a otros países europeos (ej. Anaya 2º: 32, Vicens Vives 2º: 260), la inmigración dirigida hacia España (ej. Santillana 3º: 95, Vicens Vives 3º: 262), el destino u origen de turistas entre España y otros países europeos (ej. Anaya 3º: 158 y 159) y la exportación de productos españoles a otros países europeos (ej. Santillana 3º: 156).

Sin embargo, este tipo de uso que representa a Europa como una región extranjera desde el punto de vista del interior del territorio nacional también se ha encontrado en un libro japonés, aunque en su caso su punto de mira no se sitúa en España, sino en Italia.

( 65 )

Según estadísticas sobre el turismo, más de 30 millones de turistas visitan Italia cada año desde países extranjeros. Entre ellos, tres cuartos proceden de países europeos. (Osaka-geo: 136, el subrayado es nuestro.)

Coincidiendo con otros ejemplos observados en manuales españoles, este extracto también trata del movimiento de la gente, tema para el que la frontera nacional de Italia tiene una especial importancia. Si el libro de texto de Japón también puede tomar el punto de vista de Italia para representar a Europa como una región exterior, este tipo de

representación en sí, tal vez no constituye un significado ideológico demasiado marcado. Pero si en *nuestro* grupo estatal se comparte esta mira que se parte de *nuestro* espacio territorial diferenciado del espacio exterior y se emplea reiteradamente el término «Europa» en este sentido, puede que se constituya un discurso con carga ideológica, que separa *nuestro* territorio y el espacio ajeno. Volveremos en breve a este tema.

En cuanto al segundo tipo del contexto que contrasta España con Europa, se yuxtaponen España y Europa como si ambas regiones fueran dos categorías independientes, cuando éstas en realidad son espacios que se solapan, como podemos ver en los siguientes ejemplos.

( 66 )

¿Cuáles son las características de los ríos y lagos españoles? Compáralos con los europeos. (Santillana 1º: 89, el subrayado es nuestro.)

( 67 )

¿En qué zonas climáticas de la Tierra está situada Europa? Explica las causas por las que los climas y paisajes oceánico, mediterráneo y mediterráneo con tendencia continental de la Península Ibérica son diferentes a los climas y paisajes de Europa. (Vicens Vives 1º: 127, el subrayado es nuestro.)

El fragmento ( 66 ) hace referencia a «los ríos y lagos españoles», por un lado, y «los europeos», que señalan en realidad los ríos y lagos que están en otras partes de Europa fuera de España. De la manera similar, en el extracto ( 67 ), aunque la primera palabra «Europa» parece hacer mención a toda Europa geográficamente definida, el segundo término «Europa» se limita a indicar la parte europea sin incluir a la Península Ibérica, de modo que se establece una comparación entre Europa y la Península Ibérica. Por tanto, en estos dos ejemplos «Europa» está entendida como un espacio exterior, que se contrasta con el espacio interior de España o de la Península Ibérica.

¿Qué implicaciones ideológicas e identitarias tendrían estos usos del término «Europa», que representa esta región como un espacio exterior a *nuestro* territorio español? Si, como ya hemos mencionado en el análisis preliminar, los libros de texto de España tienen una tendencia eurocéntrica, que trata más los temas de Europa y que establece un vínculo entre Europa y España, parece contradictorio el representar a Europa como una región extranjera, en contraste con *nuestro* espacio nacional. Sobre este aspecto, nuestra interpretación es la siguiente: por un lado, en el uso del término «Europa» que observamos en esta parte, podemos percatarnos de lo importante y tangible que es, en términos cognitivos, los límites nacionales de España como la demarcación que perfila el endogrupo. Por otro lado, por esta misma razón, necesita hacer hincapié discursivamente en el hecho de que España pertenezca a Europa y de que ésta es *nuestra* categoría social. Dicho de otra manera, si el peso social que tiene la frontera estatal no fuera tan importante y si la unidad de Europa tuviera más relevancia social para todos los ciudadanos de la región construyendo un endogrupo en términos de «*nosotros* los europeos», no haría falta ya enfatizar la pertenencia de España o de los españoles a Europa. Por tanto, la existencia misma de la frontera nacional que

potencialmente puede generar distinción entre *nuestro* grupo español y las otras partes de Europa es lo que motiva a emplear discursos que establecen vínculos entre ambas regiones o grupos sociales.

Si retomamos el ejemplo ( 64 ), en el que «Europa» representa una región extranjera a la que los españoles iban a trabajar, podemos apreciar esta especial importancia que tiene la frontera nacional. Dicho ejemplo se puede simplificar como la siguiente frase (a):

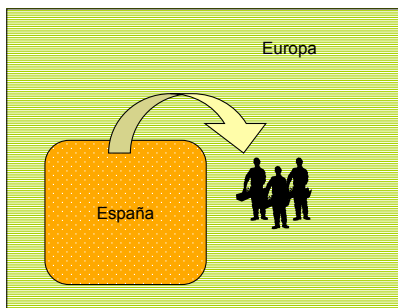
a. Muchos emigrantes de España fueron a trabajar a Europa.

En la frase a, «España» es nuestro espacio contrastado con «Europa» que señala un espacio ajeno, y por eso mismo encaja bien aquí el término «emigrantes», que traspasan la frontera hacia el exterior desde el interior del país. Ahora comparemos otra frase (b) en paralelo a la anterior, que seguramente provoca una cierta extrañeza:

b. Muchos emigrantes de Andalucía fueron a trabajar a España.

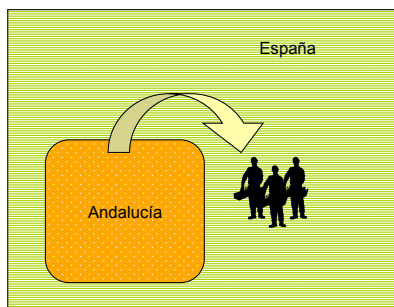
Si bien en España ha existido la inmigración interior como un hecho histórico, la extrañeza que provoca la frase b no debe de originarse en el desajuste entre la proposición expresada en la frase y nuestro conocimiento sociocultural. La diferencia entre ambas frases tampoco es de carácter gramatical, ya que su estructura sintáctica es idéntica y manifiesta el mismo tipo de relaciones entre España y Europa y entre Andalucía y España, como podemos ver en la Ilustración 18 y la Ilustración 19. La rareza que produce la oración b reside en que la frontera que delimita la comunidad andaluza no tiene tanto peso sociopolítico como la frontera nacional de España. Dicho de otra forma, el hablante percibe de distintas maneras el vínculo entre España y Europa, por un lado y la relación entre Andalucía y España, por otro. Considera Andalucía más como parte inseparable o integrada dentro de España, mientras que percibe España como una unidad más independiente en Europa, para la que la frontera estatal existe como una realidad más tangible. Por esta razón, la oración b cuenta con una resonancia extraña, que nos hace preguntar ¿a dónde fueron los andaluces si Andalucía también está dentro de España? y probablemente la frase quedaría más comprensible si sustituyéramos la palabra «España» por «otras partes de España».

**Ilustración 18: Explicación de la frase a**





### Ilustración 19: Explicación de la frase b



Este conocimiento sobre el grado de pertenencia de una categoría social a otra categoría superior no está señalado explícitamente en el discurso, sino que forma parte del conocimiento sociocultural que se comparte entre miembros de la sociedad española. Por tanto, al leer la frase a o el ejemplo ( 64 ), interpretamos que la palabra «Europa» indica otros países europeos que no incluyen a España y activamos el conocimiento sobre el significado sociopolítico que tiene la frontera estatal de España y su relación con Europa. Mediante esta activación, que llevaríamos a cabo normalmente de manera automática e inconsciente, reafirmamos y reforzamos nuestro conocimiento previo sobre las relaciones entre España y Europa y sobre el sentido que tiene la frontera nacional como una realidad tangible que delimita *nuestro* espacio endogrupal. Este uso del término «Europa», por tanto, tendrá, sin duda, una repercusión en lo que se refiere a la construcción discursiva de la identidad nacional de España.

En cuanto a la estrategia discursiva que vincula *nuestro* país, España, con Europa, veremos los siguientes extractos.

#### ( 68 )

Cuando observamos un mapamundi, Europa parece ser una península que sobresale de Eurasia, la gran masa continental formada por los continentes de Asia y Europa. La Península Ibérica, sería por tanto una península que sale de otra península. La diversidad del relieve y del clima de Europa y de España fascina a los viajeros. (Anaya 3º: 24, el subrayado es nuestro.)

#### ( 69 )

Europa y España son **sociedades posindustriales**, cuyos habitantes trabajan, en su mayoría, en el sector servicios y disfrutan de un elevado nivel de bienestar. (Anaya 2º: 90, en negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

En el primer ejemplo, la palabra «Europa» de la última oración parece hacer referencia a la parte de Europa que se encuentra fuera de España y se pone en contraste a España y al resto de Europa. De hecho, en la misma página de este manual se recogen las preguntas «¿Qué climas españoles conoces? ¿Se dan también en Europa?», que señalan con más claridad a Europa como un espacio exterior a España. En cuanto al segundo ejemplo, también se presentan Europa y España como si se tratara de dos sociedades independientes.

No obstante, aunque parezca que en estos extractos se establece una comparación entre España y otras partes de Europa, en realidad ambas regiones no se contrastan en busca de diferencias, sino que se enfatizan las similitudes en términos benevolentes, puesto que Europa y España se representan como una región atractiva que goza de «la diversidad del relieve y del clima» y que «fascina a los viajeros» o que disfruta de «un elevado nivel de bienestar social». De hecho, desde el punto de vista informativo, la mención a España en estos dos ejemplos, resulta redundante o innecesaria, ya que bastaría con referirse a Europa si España forma parte de ella. Lo que se consigue al yuxtaponer España con Europa de esta manera sería una autopresentación positiva de *nuestro* grupo España, mediante el énfasis en el vínculo de *nuestro* país con Europa, que tiene una imagen especialmente positiva.

Resumiendo, hemos observado tres casos principales en los que se alternan los límites de Europa en los libros de texto de España: 1) se incluyen o excluyen algunas regiones situadas geográficamente en los márgenes de Europa, de acuerdo con las fronteras estatales, especialmente de España, Turquía y Rusia, 2) en ocasiones el término Europa indica la UE, y 3) cuando se hace referencia a Europa desde el punto de vista del colectivo español, Europa puede significar un espacio extranjero fuera de España. Entre estos ejemplos que comportan una modificación de los límites de Europa, los que conllevan alternancia en relación con una parte del territorio español o toda España pueden tener un significado especial en la construcción discursiva de la identidad de «*nosotros* los españoles».

### **Modificación en los límites de Asia**

**Tabla 11: Número de casos en los que se ha observado una alteración de los límites en la referencia de "Asia"**

	Oriente Próximo / Medio	Turquía (+) inclusión/ (-) exclusión	Área rusa (+) inclusión/ (-) exclusión	Japón	China	Otros
<b>Anaya</b>	9	(+) 0/ (-) 2	(+) 0/ (-) 4	4	1	1
<b>Santillana</b>	6	(+) 1/ (-) 1	(+) 0/ (-) 1	0	0	0
<b>Vicens Vives</b>	2	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 0	1	1	2
<b>Tokyo-geo</b>	1	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 0	7	0	0
<b>Osaka-geo</b>	0	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 0	6	0	0
<b>Teikoku-geo</b>	0	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 0	2	0	0
<b>Tokyo-civ</b>	1	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 0	2	0	0
<b>Osaka-civ</b>	0	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 1	1	0	0
<b>Kyoiku-civ</b>	0	(+) 0/ (-) 0	(+) 0/ (-) 0	2	0	0

**Oriente Próximo u Oriente Medio:** exclusión de Oriente Próximo u Oriente Medio de Asia.

**Turquía:** inclusión en Asia de la parte geográficamente europea de Turquía, señalada con el signo (+) y exclusión de la parte asiática de esta zona indicada como (-).

**Área Rusa:** inclusión en Asia de la parte europea de Rusia y sus alrededores, señalada con el signo (+) y exclusión de la parte asiática de la región indicada como (-).

**Japón:** exclusión de Japón de la región asiática, haciendo referencia a dicha región como un espacio extranjero.

**China:** exclusión de China de Asia.

**Otros:** inclusión de Papúa Nueva Guinea (Vicens Vives 2º: 267) y de la región del Pacífico (Vicens Vives 3º: 121), y exclusión de los Estados Árabes (Anaya 3º: 203).

### ***Límites de Asia en los libros de texto***

Al igual que el uso del término «Europa», la palabra «Asia» tampoco hace siempre referencia al ámbito de «Asia geográficamente definida». Nuevamente Anaya se destaca en el número de casos en los que se alterna el ámbito geográfico señalado con dicho término. En relación con los manuales japoneses, casi todos los ejemplos observados que comportan la modificación del área referida con el término «Asia» se manifiestan en forma de la exclusión de Japón de la región asiática. A continuación analizaremos, por una parte, el cambio de los límites con respecto a áreas geográficamente limítrofes de la región, que son, principalmente, Turquía y Rusia, y por otra, examinaremos aquellos casos que tratan de las zonas o países que íntegramente forman parte de Asia, pero que aparecen excluidos como referente del término «Asia».

### ***Inclusión o exclusión de países limítrofes asiáticos***

Como ya hemos mencionado en el análisis sobre los límites de Europa, en algunas ocasiones Rusia y Turquía aparecen como parte de Europa y en otras ocasiones como parte de Asia, o bien, en caso de Rusia, este país se presenta visualmente en mapas como una unidad independiente que no pertenece a Europa ni a Asia, junto con algunos países de su alrededor con vínculos especialmente fuertes (Anaya 3º: 50 y 238). Sin embargo, este tipo de alternancia del límite asiático en zonas limítrofes casi no se da en los libros de texto de Japón, y hemos identificado sólo un caso de la exclusión de la antigua URSS en un contexto político, en el que esta región se reconoce como una unidad diferenciada, tanto de Asia como de Europa (Osaka-civ: 160).

Asimismo, aparte de Turquía y Rusia, también hemos encontrado casos en los que el referente de «Asia» incluye una región cercana a los límites asiáticos. Concretamente, por un lado, Papúa Nueva Guinea, que geográficamente forma parte del continente de Oceanía, está clasificada en el Sureste Asiático en un mapa titulado «Principales áreas culturales del mundo» (Vicens Vives 2º: 267), y por otro, la región del Pacífico está incluida en Asia en un mapa sobre el comercio internacional (Vicens Vives 3º: 121). La inclusión de estas regiones afines a los márgenes asiáticos se debe a que Asia se comprende no solamente como una región geográfica, sino también como un grupo social con carácter cultural o como una unidad comercial. Por lo tanto, podemos considerar que, en las zonas que se sitúan en los márgenes geográficos, la categoría de Asia conceptualmente definida puede expandirse o encogerse por inclusión o exclusión de las regiones cercanas a los límites geográficos, de acuerdo con la manera de la que se entiende el concepto «Asia».

### ***Exclusión de áreas que no son geográficamente limítrofes***

Estos casos se manifiestan principalmente como la exclusión de Oriente Medio u Oriente Próximo y también de Japón de la región asiática, aunque también hemos observado dos casos de exclusión de China de la región de Asia en manuales españoles.

### ***Oriente Medio u Oriente Próximo***

La región que coincide *a grosso modo* con el Oriente Medio, referido también con las denominaciones de «Oriente Próximo» (ej. Anaya 3º: 50) se representa como una categoría propia, que no forma parte de Asia ni de otras grandes regiones. Tanto en los libros de texto españoles como en los japoneses, la exclusión de Oriente Medio de la categoría de Asia se da en contextos en los que esta región cobra una especial relevancia

como una unidad de carácter político, económico y social. Por ejemplo, estos contextos están relacionados con los siguientes temas: el comercio internacional (Anaya 3º: 50, 151 y 140; Vicens Vives 3º: 121 y 131; Tokyo-civ: 18; Tokyo-geo: 105), las reservas del petróleo (Anaya 3º: 99; Santillana 3º: 172 y 179) y el grado de implantación tecnológica en la sociedad (Anaya 3º: 226; Santillana 3º: 250).

Probablemente, los lazos religiosos y culturales y la particularidad económica basada en la posesión de recursos petrolíferos, que existen en diferentes estados de esta región, proporcionan a Oriente Medio una imagen propia que no se diluye en el colectivo de países asiáticos. Oriente Medio se presenta diferenciado de Asia porque esta región tiene un peso propio suficiente para ser reconocido como una unidad independiente.

### ***Exclusión de Japón de la región asiática***

Tanto en los libros de texto de España como los de Japón, Japón está representado en algunos casos como un país independiente de la categoría de Asia. En cuanto a los ejemplos observados en los manuales españoles, esta exclusión de Japón del referente del término «Asia» parece tener que ver con el poder económico que tiene este país, ya que es lo que lo diferencia de la mayoría de los países asiáticos. Aquí tenemos un ejemplo ilustrativo:

( 70 )

En la Tierra, la tasa de natalidad media en el período 2000-2005 fue de 21,1%, un valor medio. Sin embargo, esta cifra esconde grandes diferencias entre países y áreas geográficas. En general, es alta en los países pobres de África, América y Asia, y baja en los países ricos de Europa, América del Norte, Oceanía y Japón, y en ciertos países asiáticos, como China. (Anaya 2º: 13, el subrayado es nuestro.)

En este fragmento, se agrupan «los países pobres de África, América y Asia», por un lado, y «los países ricos de Europa, América del Norte, Oceanía y Japón», por otro. Esta agrupación que dicotomiza el mundo entre los países pobres, que representan la tasa de natalidad elevada y los países ricos, que se caracterizan por su bajo índice de natalidad, se cimenta típicamente en la perspectiva del evolucionismo lineal. Según esta visión del mundo, Japón está representado en términos positivos, ya que se clasifica en el grupo de los países ricos y diverge de Asia, caracterizada como una región pobre. Este esquema dicotómico que constituye el trasfondo del contexto en que Japón se excluye de Asia se ha observado también en los otros dos casos de la editorial Anaya (Anaya 1º: 92, Anaya 3º: 240).

En el mismo ejemplo, es interesante prestar atención a la posición que ocupa China en el esquema dicotómico del mundo. Al igual que «los países ricos de Europa, América del Norte, Oceanía y Japón», China también se clasifica como un país que representa la tasa de natalidad reducida, pero la expresión «en ciertos países asiáticos, como China» hace situar a este país claramente dentro de la categoría de Asia, mientras que Japón se excluye de dicha categoría a pesar de que este país también sería uno de esos «ciertos países asiáticos». Por tanto, si bien ambos países cuentan con una tasa de natalidad reducida, China está clasificada dentro de Asia y Japón, fuera de ella. La razón por la que China aparece catalogada como un país asiático y no está representada junto con

«los países ricos de Europa, América del Norte, Oceanía y Japón», y por otra, «en ciertos países asiáticos, como China» se debe probablemente a que el nivel económico de China y ciertos países asiáticos con tasa de natalidad baja no se considera suficiente para ser presentado junto con las otras regiones ricas del mundo, o bien a que, dada la política que emplea el gobierno chino para controlar el crecimiento demográfico, este país se presenta como un caso diferenciado de las otras regiones ricas que ostentan una tasa de natalidad reducida. Esta representación refleja una manera de entender el mundo de forma jerárquica dibujando una gradación desde el grupo más favorable constituido por países del primer mundo, hasta el grupo subdesarrollado de Asia, y China parece ocupar un lugar intermedio entre el primer mundo y Asia.

Dado este nivel de desarrollo intermedio, China se representa también fuera de la categoría de Asia, aunque esta exclusión no parece tan sistemática como la de Oriente Medio, ya que sólo se ha observado en dos ocasiones (Anaya 2º: 26, Vicens Vives 3º 120). En el siguiente extracto, tanto China como Japón no parecen estar incluidos en la categoría de «Asia Oriental».

( 71 )

Desde la segunda mitad del siglo XX, el comercio internacional ha experimentado un **desarrollo espectacular**: abarca espacios cada vez más amplios y aumenta constantemente su valor económico. El mayor volumen y valor de intercambios se realiza entre la Unión Europea, Japón, China, Asia oriental y Estados Unidos. (Vicens Vives 3º: 120, en negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

Geográficamente hablando, tanto China como Japón son países de Asia oriental, pero este ejemplo presenta a ambos países como si fueran dos grupos que existen independientemente de Asia oriental, ya que se yuxtaponen «Japón», «China» y «Asia oriental». Es decir, aquí en vez de afirmar que el mayor volumen de intercambios comerciales se realiza «entre la Unión Europea, Japón, China, Asia oriental y Estados Unidos», sería más lógico decir «entre la Unión Europea, países de Asia oriental como Japón y China, y Estados Unidos». Quizás, en este fragmento, la importancia económica que tienen China y Japón sea la principal razón por la que se resalta individualmente a ambos países, sin agruparlos en la categoría de Asia oriental.

Con relación a los libros de texto de Japón, hemos identificado veinte casos en los que se excluye a Japón de la categoría de Asia, y hemos clasificado estos casos en tres tipos de contexto, que son 1) cuando se resalta la importancia de la frontera japonesa que hace distinción entre el interior y el exterior del territorio nacional, 2) cuando se sitúa a Japón en una dicotomía entre los países desarrollados y los no desarrollados y 3) cuando se considera a Asia como países extranjeros próximos para Japón.

En primer lugar, Asia se presenta como un espacio exterior a Japón en relación con los temas que destacan la importancia de la frontera japonesa y la distinción entre el interior y el exterior del país, uso que hemos observado también en relación con el uso del término «Europa», que señala un espacio extranjero desde el punto de vista español en cuanto a temas como inmigración, comercio exterior, etc. Algunos casos de exclusión de Japón de Asia también se dan con respecto a temas tales como el intercambio

comercial (Tokyo-geo: 105), las redes de transporte aéreo que parten de Japón (Osaka-geo: 94) y movimientos migratorios (Osaka-geo: 179). Un ejemplo en relación con este último tema es:

( 72 )

Por otra parte, el desplazamiento hacia los países petrolíferos de la Península Arábiga sigue teniendo lugar durante mucho tiempo y en estos años también se observa el desplazamiento hacia Japón desde Asia y América Latina. (Osaka-geo: 179, el subrayado es nuestro.)

En segundo lugar, se coloca a Japón fuera de Asia cuando el término «Asia» se emplea en un contexto en el que se da énfasis a un esquema dicotómico entre los países desarrollados y los no desarrollados. Esta representación de Japón coincide con lo que acabamos de ver en los libros de texto de España, pero en los manuales japoneses podemos considerar este uso del término «Asia» como una autopresentación positiva del endogrupo nacional de Japón. Los manuales sitúan a Japón en el grupo de los países desarrollados, mientras que caracterizan a Asia como una región menos desarrollada, por lo que Japón se distancia semánticamente de Asia. En estos contextos, se representa a Japón como un país tradicionalmente industrializado equiparable a los países occidentales por un lado, y se caracteriza a Asia por su reciente industrialización y crecimiento (Tokyo-geo: 185, Osaka-geo: 190), por otro. El siguiente fragmento demuestra dos grupos: primero, el grupo de Europa, EE.UU. y Japón, que constituyen una fuerza industrial tradicional, y segundo, Asia Oriental y Sureste Asiático, que están registrando un gran crecimiento recientemente.

( 73 )

La mayoría de los productos industriales se fabricaban antes en Europa, EE.UU. y Japón. Sin embargo, en la actualidad la industria se está desarrollando a una gran velocidad en los países de Asia Oriental y de Sureste Asiático, tales como Corea del Sur, China y Malasia. (Tokyo-geo: 185, el subrayado es nuestro.)

Asimismo, entre los casos que realzan la dicotomía entre las regiones más avanzadas y las que están en crecimiento, hay unos casos que contraponen a Japón, que es el origen de las empresas que trasladan sus instalaciones de producción en busca de un coste de producción reducido, con Asia, que es un lugar de destino de dichas instalaciones productivas (Tokyo-civ: 18 y 19, Osaka-geo: 193, Osaka-civ: 164, Teikoku-geo: 189, Kyoiku-civ: 32). En esta comparación también se destaca la dicotomización entre Japón y Asia, aunque este caso, al mismo tiempo, tiene afinidad con el caso anterior, que distancia a Japón de Asia en un contexto que da un especial énfasis a la frontera japonesa. En relación con este tema, se enfatiza la distinción entre el interior y el exterior del país, marcado por la línea fronteriza, a través de los movimientos que hacen las empresas entre un país que pierde sus fábricas y otros que generan más puestos de trabajo, entre otras consecuencias que conlleva la deslocalización. Veamos unos ejemplos:

( 74 )

Las empresas japonesas expandieron sus actividades a los países que hasta entonces eran destinos de exportación de sus productos. Trasladaron sus fábricas a los países asiáticos, donde la mano de obra es barata y empezaron a fabricar directamente en estos países. (Teikoku-geo: 189)

( 75 )

Si se desarrolla esta tendencia, que se llama globalización, aumenta el número de empresas que trasladan sus fábricas a las regiones en las que la mano de obra y el suelo son baratos como Asia. Como consecuencia, la industria en el interior de Japón decae. (Kyoiku-civ: 32)

En estos extractos, el término «Asia» o «los países asiáticos» hace referencia a una región extranjera para Japón y por tanto, lógicamente Japón está excluido de Asia. En ambos casos, se representa a Japón como origen de las multinacionales y a Asia como un lugar de producción para esas empresas. Lo que distancia a Japón de Asia es, por una parte, la importancia que se le da a la frontera nacional japonesa al referirse al movimiento de las fábricas japonesas que se trasladan del interior de Japón al extranjero, Asia, ya que este contexto resalta el contraste entre *nuestro* espacio y el espacio del *otro*. Por otra parte, la jerarquía del poder entre Japón y Asia también aleja a Japón de otros países asiáticos. Es decir, cuando se describe a Asia como una región con coste de producción barato, mientras que a Japón se le atribuyen características opuestas, emerge una imagen jerárquica en la que Japón se sitúa en un lugar superior con respecto a Asia. Además, si las empresas japonesas son agentes sociales que toman decisiones propias para deslocalizar sus producciones a Asia y Asia es elegida simplemente por sus costes reducidos, se destaca el protagonismo de las multinacionales japonesas de *nuestra* bandera que seguramente repercute en la construcción de una buena imagen de *nuestro* país, Japón.

En tercer lugar, Asia también se caracteriza como la región extranjera más cercana a Japón (Tokyo-geo: 80, 82, 83, 93 y 97, Osaka-geo, 208, Teikoku-geo: 81, Kyoiku-civ: 139). En este caso, lo referido con el término «Asia» no representa por igual a toda la zona de «Asia geográficamente definida», sino que su referencia se centra básicamente en los países vecinos de Japón, en Asia Oriental y Sureste Asiático. Este uso del término «Asia», por lo general, aparece en contextos que hacen referencia a los vínculos existentes entre «Asia» y Japón o a la necesidad de reforzar las relaciones entre ambas zonas. En principio, estas relaciones están representadas en términos positivos, pero esto no quiere decir que Japón se presente integrado dentro de Asia, formando un *nosotros* los asiáticos. Más bien, cuando «Asia» y Japón se yuxtaponen como dos unidades diferentes, la importancia cognitiva de la frontera nacional de Japón, que diferencia el espacio nacional del espacio exterior se resalta. El siguiente ejemplo es ilustrativo, ya que define explícitamente «países asiáticos» como «el extranjero».

( 76 )

Podemos observar información sobre el extranjero como países asiáticos que pueden ser por ejemplo China y Corea del Sur y también sobre el medio ambiente. (Teikoku-geo: 81, el subrayado es nuestro.)

Con relación a estos casos que describen a Asia como países extranjeros desde el punto de vista de Japón, presentamos otro ejemplo que resulta interesante en lo que se refiere a la distancia que se establece entre Asia y Japón.

( 77 )

Convivencia con Asia: Japón es uno de los países que están en Asia. No se debe olvidar esto cuando se piensa sobre qué se debe hacer por la paz mundial. En el pasado, se produjo el hecho desgraciado de la guerra entre Japón y los países asiáticos. Hace falta reflexionar profundamente que se le hizo daño a la gente de Asia con este hecho. (Kyoiku-civ: 139, el subrayado es nuestro.)

A primera vista, este ejemplo parece enfatizar el hecho de que Japón esté dentro de Asia cuando afirma que «Japón es uno de los países que están en Asia». Sin embargo, al contrario de lo que menciona literalmente, implica un distanciamiento psicológico entre Asia, entendida como países vecinos extranjeros, y Japón. El título mismo del apartado en el que aparece este ejemplo, «convivencia con Asia», no parece incluir a Japón en Asia, puesto que la propia palabra «convivencia» presupondría la existencia del *otro* con el que *queremos* convivir *nosotros*.<sup>106</sup> Del mismo modo, excepto en la frase arriba mencionada, que define a Japón como uno de los países asiáticos, las palabras «Asia» o «asiáticos» utilizadas en este fragmento colocan a Japón fuera de Asia. Además, si el texto advierte que «no se debe olvidar» el hecho de que Japón sea uno de los países asiáticos, esto implica que los miembros de la comunidad japonesa tienden a olvidar la pertenencia de Japón en Asia. Es un ejemplo interesante porque el mensaje referido explícitamente no concuerda con lo que se infiere del uso del término «Asia». Tal vez, un tema tan delicado como la invasión japonesa en la Segunda Guerra Mundial, en la que Japón era atacante y otros países asiáticos eran víctimas, prepara un contexto que aumenta distancias cognitivas entre *nosotros* los japoneses y *los otros* asiáticos, poniendo más énfasis en la presencia de la frontera japonesa, que establece una distinción entre ambos grupos.

### **Resumen del análisis i)**

Tanto el término «Europa» como el término «Asia» no siempre señalan los espectros geográficamente definidos, sino que su referencia varía dependiendo de los contextos, en los cuales se entiende de diferentes maneras qué es Europa y qué es Asia. Por tanto, «Europa» y «Asia» se pueden considerar conceptos elásticos en lo referido a los límites que perfilan estas regiones y, además de ser áreas geográficas propiamente dichas, también se representan como grupos sociales, para los que las unidades nacionales tienen una singular relevancia, ya que Europa y Asia parecen entenderse metafóricamente como un recipiente que contiene diferentes países en el interior, por lo que la alternancia de los límites también se da lugar de acuerdo con las fronteras nacionales. Esto conlleva seguramente significados particulares en la construcción discursiva de identidades en los libros de texto de ambos países.

La modificación de los límites «Europa geográficamente definida» y «Asia

---

<sup>106</sup> El término «convivencia» es «kyoosei» en el texto original en japonés.



geográficamente definida» se ha observado principalmente en relación con los siguientes contextos:

- La modificación de los límites de Europa sucede en las regiones limítrofes, sobre todo en las regiones de Turquía y Rusia que están a caballo entre Europa y Asia. Es especialmente interesante que, en manuales españoles, se incluyan las Islas Canarias y otras islas situadas en África en la categoría de Europa, ya que en algunos de estos casos se enfatiza el vínculo entre *nuestro* territorio español con Europa.
- Algunas regiones o países se representan independientemente de Europa o de Asia cuando ellos tienen aspectos destacados en temas socioeconómicos, como sucede en relación con Oriente Medio o con Rusia.
- En un contexto en el que se destaca la dicotomía entre los países desarrollados y los no desarrollados, un país o una región que no encaja en la tendencia general de Asia considerada como una región con poco nivel de desarrollo, se puede excluir de Asia. Esto se ha observado principalmente en forma de exclusión de Japón, no sólo en los manuales japoneses, sino también en los libros de texto de España, por lo que podemos percatarnos de que la perspectiva del evolucionismo lineal consiste en una manera de entender el mundo que comparten los manuales de ambos países.
- El término «Europa» como sinónimo de la UE. En algunas ocasiones, el uso de este término, yendo más allá de una simple sustitución del término, representa de manera metonímica la categoría entera de Europa en términos de los países miembros de la UE.
- Tanto el término «Europa» como el término «Asia» pueden significar un espacio extranjero para España o para Japón, lo que implica la exclusión de los respectivos países de Europa o de Asia. Este uso destaca la presencia de la frontera nacional, que potencialmente establece una distinción entre *nuestro* espacio nacional y el espacio exterior ajeno. En los libros de texto de España, este contraste entre nuestro territorio español y Europa entendida como una región extranjera se expresa de manera que se hace hincapié en la pertenencia de España a Europa buscando similitudes y paralelismos entre ambas áreas. En cambio, cuando Japón se presenta fuera de la categoría de Asia en los manuales japoneses, se enfatiza más la distinción entre Japón y otras zonas asiáticas. Incluso se ha observado que, cuando la macroestructura trata de las buenas relaciones de Japón con otros países vecinos de Asia, Japón está excluido del referente del término «Asia».

Entre los casos que comportan una inclusión o exclusión de algunas zonas del referente de «Europa» o de «Asia», los que involucran el propio país parecen tener una singular importancia en lo que se refiere a las cuestiones identitarias. En los libros de texto españoles, a través del énfasis en el vínculo entre España y Europa, el endogrupo nacional se presenta en términos favorables, ya que de esta manera se representa a España como un país de Europa que cuenta con una imagen positiva. En cambio, en los

manuales japoneses, la estrategia discursiva se dirige más bien hacia la dirección contraria en lo referido a Asia, ya que la exclusión de Japón del referente de «Asia» hace hincapié en el contraste entre *nosotros* los japoneses y *los otros* los asiáticos. Esto se traduce en una autopresentación positiva del endogrupo nacional japonés que difiere de la tendencia general de Asia principalmente en términos socioeconómicos.

### 5.2.2 ¿Qué características se atribuyen a Europa y Asia?

En las imágenes de Europa y las de Asia expresadas discursivamente en los libros de texto españoles y japoneses podemos encontrar muchas coincidencias, en lo que se refiere a las propiedades positivas o negativas que se atribuyen semánticamente a cada una de dichas regiones. La Tabla 12 y la Tabla 13 demuestran el resultado global del análisis que hemos llevado a cabo en los manuales españoles y en los japoneses sobre el uso de los términos «Europa» y «Asia». Tras identificar qué características se atribuyen a cada una de estas regiones, hemos valorado si dichas características describen positivamente o negativamente a Europa o a Asia.

Como demuestran estas tablas, aunque hemos clasificado muchos de los casos observados como usos que no resultan fáciles de clasificar ni en términos positivos ni negativos, podemos señalar una tendencia general: la imagen de Europa es principalmente positiva, mientras que la de Asia resulta más bien negativa. Si sólo miramos los casos que hemos podido clasificar en una de las dos categorías, la positiva o la negativa, un 89,8 % de esos casos califican en términos favorables a Europa en los manuales españoles y un 94,5%, en los manuales japoneses. En cambio, en lo que se refiere a la imagen de Asia, no hemos observado ningún caso que claramente atribuya a una característica positiva a Asia en los libros españoles, mientras que en los libros de Japón también son apenas un 15% los casos que describen a esta región en términos favorables.

En cuanto a las cuestiones relativas a qué propiedades concretamente se atribuyen a Europa y a Asia, igualmente se han observado importantes tendencias comunes entre los manuales de España y los de Japón, pero también hay algunas diferencias que merecen la pena tomar en consideración, ya que ahí es donde se manifiesta la perspectiva de *nuestro* grupo estatal de España o de Japón. Por tanto, a continuación, analizaremos en qué términos concretamente describen a Europa o Asia los libros de texto de ambos países, y cómo estas descripciones manifiestan *nuestro* punto de vista y *nuestra* identidad nacional.

**Tabla 12: Imagen de Europa en los libros de texto españoles y japoneses**

	Características positivas	Características negativas	Ni positivas ni negativas	Nº total de casos observados
Libros de texto de España	115 (29,9%)	13 (3,4%)	257 (66,8%)	385 (100%)
Libros de texto de Japón	52 (43,0%)	3 (2,5%)	66 (54,5%)	121 (100%)

**Tabla 13: Imagen de Asia en los libros de texto españoles y japoneses**

	Características positivas	Características negativas	Ni positivas ni negativas	Nº total de casos observados
Libros de texto de España	0 (0%)	48 (30,3%)	110 (69,6%)	158 (100%)
Libros de texto de Japón	3 (3,7%)	17 (20,7%)	62 (75,6%)	82 (100%)

### 5.2.2.1 La imagen positiva de Europa

Como acabamos de mencionar, la imagen de Europa se representa de manera positiva tanto en los libros de texto de España como en los de Japón. Los resultados de nuestra valoración sobre cada uno de los casos en los que aparece el término «Europa» según las editoriales o las asignaturas se presentan resumidos en la Tabla 14 y la Tabla 15.

**Tabla 14: Imagen de Europa en los libros de texto de España**

	Características positivas	Características negativas	Ni positivas ni negativas	Nº total de casos observados
Anaya	43 (31,9%)	4 (3,0%)	88 (65,2%)	135 (100%)
Santillana	29 (24,8%)	7 (6,0%)	81 (69,2%)	117 (100%)
Vicens Vives	43 (32,3%)	2 (1,5%)	88 (66,2%)	133 (100%)

**Tabla 15: Imagen de Europa en los libros de texto de Japón**

	Características positivas	Características negativas	Ni positivas ni negativas	Nº total de casos observados
Manuales de Geografía	37 (39,4%)	2 (2,1%)	55 (58,5%)	94 (100%)
Manuales de Educación Cívica	15 (55,6%)	1 (3,7%)	11 (40,7%)	27 (100%)

Como podemos observar en estas tablas, aparecen más características positivas y en escasas ocasiones se observa la representación de Europa en términos negativos. También el porcentaje de la aparición de las características positivas es ligeramente más alto en los manuales japoneses que los españoles.

Asimismo, hemos clasificado muchos de los casos observados en la categoría que representa características ni positivas ni negativas, pero, como ya hemos mencionado anteriormente, esto no quiere decir que se trate de casos neutros en lo que se refiere a cargas ideológicas, puesto que el hecho mismo de referirnos a Europa como una unidad

al menos nos orienta a crear una imagen homogeneizada de la región y también utilizar a Europa como una unidad de pensamiento cuando se trata de diferentes temas. De hecho, en todos los textos analizados, se encuentran muchas coincidencias en lo referido a las características atribuidas a Europa como una unidad que comparte algunas propiedades en común en relación con algún tema social. Es decir, podemos hablar de una Europa como una región cristiana, de una unidad política, de una cultura europea, de un área urbanística que comparte su modo de desarrollo o de Europa como una unidad política, etc. Por tanto, Europa se representa como una realidad homogénea en relación con los temas como la política, la religión y la cultura, y se puede transmitir a los lectores esta manera de utilizar el concepto «Europa» como una realidad homogénea.

Otro posible efecto que se puede generar al representar a Europa como una unidad es diferenciar esta región de las otras áreas no europeas como podemos ver en el siguiente ejemplo de Anaya.

Desde el punto de vista físico, Europa es en realidad una gran península situada al oeste del gran bloque continental euroasiático. Sin embargo, su historia y su cultura la diferencian claramente de Asia. (Anaya 3º: 26)

Este extracto aparece en un capítulo que se dedica a la Geografía Física y los términos Europa y Asia utilizados aquí no representan aparentemente una característica positiva ni negativa para Europa ni Asia. En la primera oración orienta al lector a la conclusión de que, si Europa es sólo una península del continente de Asia, no hay en realidad mucha distinción entre Europa y Asia, pero en la segunda oración niega lo anterior, utilizando el conector contraargumentativo “sin embargo”, que introduce conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro (Portolés, 1998). De la primera oración a la segunda, el concepto sobre qué se entiende por «Europa» se transforma, es decir, en la primera oración Europa está representada «desde el punto de vista físico» como una región geográfica, mientras que en la segunda, como una entidad histórica y cultural con «su historia y su cultura» propias, que podemos considerar también como un grupo social formado por personas que pertenecen a la región.

Con este cambio de doble comprensión de Europa como un espacio físico y como un grupo social y con el giro de la «orientación argumentativa», entendido en términos de (Anscombe y Ducrot: 1983), lo que se logra discursivamente es argumentar a favor del reconocimiento de la existencia de la distinción clara entre Europa y Asia, ya que la conclusión inferida de la segunda oración encamina al lector percibir a Europa como una unidad propia y diferente de Asia. Un posible efecto que puede conllevar esta estrategia argumentativa es el de establecer una línea divisoria cognitiva entre *nuestro* grupo europeo y Asia, considerada como *el otro*. Aunque en esta página en la que aparece este ejemplo no aparecen más recursos lingüísticos que señalen positiva ni negativamente a Europa y a Asia, el hecho de enfatizar la línea divisoria entre *nuestro* grupo europeo y el exogrupo Asia en sí puede tener una repercusión importante en cuanto a las identidades relacionadas con Europa.

A continuación veremos entorno a qué características en concreto se representa a Europa en términos positivos y negativos por un lado, y también analizaremos cómo se

representa a España y a Japón en relación con estas imágenes de Europa en los libros de texto de los respectivos países.

**¿Qué propiedades se atribuyen concretamente a Europa en los libros de texto?**

Hemos clasificado las características que se atribuyen a Europa en algunas categorías genéricas y nos hemos percatado de que tanto entre las diferentes editoriales de respectivos países como entre los libros de texto de España y los de Japón, hay una coincidencia destacada en los resultados. A continuación, veremos las características observadas en los libros de texto españoles por editorial en la Tabla 16, la Tabla 17 y la Tabla 18 y los resultado de los manuales japoneses por asignatura en la Tabla 19 y la Tabla 20.<sup>107</sup>

**Tabla 16: Características atribuidas a Europa en los libros de Anaya**

Características generales atribuidas	Nº de casos observados	Características más específicas
Un espacio físico	27	- Un área geográfica: (1) 25/ (1) 26/ (1) 37/ (1) 40/ (1) 48/ (1) 50/ (1) 58/ (1) 60/(1) 61/ (1) 62/ (1) 63/ (1) 71/ (1) 72/ (1) 74/(1) 119/ (2) 10/ (2) 65/ (3) 27/ (3)29/ (3) 30/ (3) 39/ (3) 40/ (3) 78/ (3) 91/ (3) 145/ (3) 161/ (3) 178
Región desarrollada y potente	22	- Una zona con agricultura evolucionada: <u>(3) 58/ (3) 72/ (3) 150/ (3) 180/ (3) 185/ (3) 231</u> - un área tecnológica: <u>(3) 112/ (3) 121/ (3) 163/ (3) 128</u> - Países desarrollados o una región con alto nivel de bienestar: <u>(2) 85/ (2) 90/ (2) 91</u> - Potencia económica o comercial: <u>(3)151/ (3)152/ (3) 178</u> - Una potencia industrial <u>(3) 114/ (3) 115</u> - Un área con mayor peso en el sector terciario: <u>(3) 80/ (3) 148</u> - Antigua metrópoli o una región dominante en el pasado: <u>(2) 51/ (3) 275</u>
Región que comparte algunas características socioculturales	12	- Región cristiana: (2) 90/ (3) 184/ (3) 278 - Región con características urbanísticas comunes: (1) 114/ (2) 11/ (2) 50/ (3) 160/ (3) 189/

<sup>107</sup> En las tablas que demuestran los resultados de análisis sobre los manuales españoles, indicamos entre paréntesis el número del volumen correspondiente a los tres cursos de ESO de cada editorial, seguido del número de la página en la que aparece cada caso. Por ejemplo, en esta tabla de Anaya, «(3) 120» indica que la página 120 de Anaya 3º es donde hemos encontrado el ejemplo en cuestión. En cambio, en las tablas sobre los manuales japoneses de Geografía y de Educación Cívica, se señalará el nombre de la editorial entre paréntesis seguido del número de la página. Los textos citados de cada página se pueden consultar en las tablas de análisis de Europa y Asia del Anexo IV, que están recogidas en el CD-ROM. Asimismo, hemos señalado los casos que representan características positivas de Europa con un subrayado continuo y los que manifiestan propiedades negativas con un subrayado discontinuo, mientras que aparecerá sin subrayado el resto de los casos que no señalan características positivas ni negativas.

		- Región agraria: (3) 60/ (3) 81 - Región con características sociales o culturales comunes: (2) 94/ (3) 26
Unidad política	12	- La UE: (2) 67/ (2) 79/ (3) 154/ (3) 172/ (3) 214/ (3) 215/ (3) 222/ - una institución política: (3) 87/ (3) 151/ (3) 204/ - una región que comparten decisiones políticas: (3) 41/ (3) 127
Región representada como una unidad	11	- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: (1) 44/ (1) 92 / (2) 9 / (2) 12/ (2) 59/ (3) 43/ (3) 97/ (3) 181/ (3) 125/ (3) 196/ (3) 269
Origen de los inmigrantes	9	- Procedencia de los inmigrantes que vienen a España: (2) 34 / (2) 41 - Procedencia de los inmigrantes a otras partes del mundo: (2) 19 / (2) 46/ (3) 72/ (3) 238/ (3) 247/ (3) 255/ (3) 256
Región con diversidad de países o de cultura	8	- un área con diferentes países: (2) 64/ (2) 66/ (2) 91/ (3) 116/ (3) 117/ (3) 208/ (3) 213/ (3) 234
Destino de los inmigrantes	8	- Destino de los inmigrantes españoles: (2) 33/ (2) 34/ (2) 40 - Destino de los inmigrantes de otras procedencias: (2) 25/ (2) 27/ (3) 236/ (3) 274/ (3) 278
Región con atracción turística o buenas condiciones del entorno	6	- una región bella: (3) 24 - una zona que tiene población del medio oceánico con condiciones favorables para el desarrollo de las actividades humanas: (1) 113 - una región que cuenta con mayor número de Ciudades del Patrimonio Mundial: (3) 203 - un área turísticamente atractiva: (3) 142/ (3) 153/ (3) 159
Una región que comparte una historia	5	- Región que experimentó la Primera Revolución Industrial: (2) 46/ (3) 104 - una región que comparte una historia: (2) 86/ (3) 183 - un área que comenzó transformaciones de medios naturales: (1) 111
Región que comparte problemas	5	- un área con problemas medioambientales: (1) 127/ (3) 164/ (3) 167/ (3) 172 - Un área con catástrofes naturales: (1) 73
Región que tiene conexiones con España	4	- Emisor de turistas a España: (3) 158 - Receptor de turistas españoles: (3) 159 (el destino habitual para turistas españoles) - Países extranjeros para España: 1) 58/ (3) 155
Punto de referencia para España	3	- Posición de España en Europa: (1) 64 - Diferencias entre Europa y España: (2) 28/ (2) 30
Región con deficiencia de materias primas	3	- una región con escasa materia prima: (3) 114/ (3) 115/ (3) 126

**Tabla 17: Características atribuidas a Europa en los libros de Santillana**

<b>Características generales atribuidas</b>	<b>Nº de casos observados</b>	<b>Características más específicas</b>
Un espacio físico	32	- Un área geográfica: (1) 26/ (1) 39/ (1) 59/ (1) 66 (1) 68/ (1) 71/ (1) 72/ (1) 74/ (1) 82/ (1) 83/ (1) 84/ (1) 85/ (1) 89/ (1) 90/ (1) 92/ (1) 94/ (1) 95/ (2) 231/ (3) 14/ (3) 19/ (3) 22/ (3) 30/ (3) 31/ (3) 32/ (3) 33/ (3) 43/ (3) 47/ (3) 50/ (3) 209/ (3) 223/ (3) 235/ (3) 265
Región desarrollada y potente	15	- Una región con un perfil demográfico de una sociedad avanzada (2) 194/ (2) 223 - Procedencia de las multinacionales: (3) 201/ (3) 208/ (3) 251 - Un área con una estructura económica típica de países desarrollados: (3) 191/ (3) 219 - Antigua metrópoli: (3) 250/ (3) 252 - Países desarrollados o una región con alto nivel de bienestar: (3) 52/ (3) 114 - Un área tecnológica: (3) 117/ (3) 226 - Una zona con agricultura evolucionada: (3) 149/ (3) 154
Región que comparte algunas características socioculturales	14	- Unidad económica o comercial: (3) 194/ (3) 204/ (3) 240 - Región con características urbanísticas comunes: (2) 230/ (2) 238 / (2) 240 - Región agraria con características comunes: (3) 138/ (3) 146 / (3) 148 - Una unidad cultural: (2) 206/ (3) 97 - Un área conectada por el transporte marítimo: (3) 222/ (3) 223 - una región cristiana: (2) 211
Región representada como una unidad	10	- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: (1) 19/ (2) 187 / (2) 190/ (2)193/ (3) 78/ (3) 86/ (3) 87 (3) 181/ (3) 250/ (3) 260
Región con diversidad de países o de cultura	8	- Un área geográfica con diferentes países: (1) 17/ (1) 80/ (3) 46/ (3) 64/ (3) 65/ (3) 261 - Un área con diversidad religiosa: (2) 210 - una región en la que predominan las sociedades postindustriales en occidente y las industriales en el este: (2) 205
Punto de referencia para España	8	- Diferencias entre España y Europa: (2) 217/ (3) 107/ (3) 206 - Posición de España en Europa: (1) 86/ (1) 88/ (3) 106/ (3) 207 - Similitudes entre España y Europa: (2) 249
Región que comparte problemas	7	- Un área con problemas medioambientales: (1) 103/ (3) 267/ (3) 268/ (3) 269

		- Región que se caracteriza por el envejecimiento de la población: (3) 83/ (3) 96/ (3) 107
Una región que comparte una historia	6	- Región que se ha desarrollado urbanísticamente de forma similar: (2) 243/ (2) 250/ (2) 252 - Región que comparte una historia: (2) 226/ (3) 66/ (3) 89
Región que tiene conexiones con España	4	- Destino de exportación o difusión de productos españoles: (3) 156/ (3) 208/ (3) 233 - Región que aporta beneficios al sector primario de España: (3) 158
Destino de los inmigrantes	5	- Destino de los inmigrantes de otras procedencias: (3) 77/ (3) 91/ (3) 93/ (3) 96 - Destino de los inmigrantes españoles: (2) 221
Origen de los inmigrantes	4	- Procedencia de los inmigrantes transoceánicos: (3) 89/ (3) 94/ (3) 142 - Procedencia de los Inmigrantes que vienen a España: (3) 95
Región con atracción turística o buenas condiciones del entorno	2	- Un continente favorable para la vida humana: (3) 42 - Región turísticamente atractiva: (3) 225
Región con deficiencia de materias primas	2	- una región con escasa materia prima: (3) 180/ (3) 181

**Tabla 18: Características atribuidas a Europa en los libros de Vicens Vives**

<b>Características generales atribuidas</b>	<b>Nº de casos observados</b>	<b>Características más específicas</b>
Un espacio físico	35	- Un área geográfica: (1) 6/ (1) 25/ (1) 26/ (1) 27/ (1) 36/ (1) 37/ (1) 38/ (1) 40/ (1) 41/ (1) 41/ (1) 42/ (1) 43/ (1) 46/ (1) 47/ (1) 54/ (1) 60/ (1) 61/ (1) 75/ (1) 126/ (2) 227/ (3) 4/ (3) 8/ (3) 9/ (3) 10/ (3) 11/ (3) 18/ (3) 21/ (3) 25/ (3) 27/ (3) 34/ (3) 143 - Región que comparte características naturales: (1) 89/ (1) 90/ (1) 92/ (1) 115
Región desarrollada y potente	25	- Un área desarrollada económica e industrialmente: (2) 240/ (2) 241/ (3) 94/ (3) 166/ (3) 216/ (3) 217 - Una región de consumo o importador de productos: (1) 52/ (1) 83/ (2) 248/ (3) 243/ (3) 273 - Una región con alto nivel de bienestar: (2) 227/ (2) 272/ (2) 278/ (3) 231 - Una región con un perfil demográfico de una sociedad avanzada: (2) 217/ (3) 60 - Un área con una estructura económica típica de países desarrollados: (3) 58/ (3) 59 - Una zona con agricultura evolucionada: (3) 64/ (3) 67



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una potencia política y económica: <u>(3) 218/ (3) 219</u></li> <li>- Procedencia de las multinacionales: <u>(1) 83</u></li> <li>- Un área tecnológica: <u>(2) 279</u></li> </ul>
Unidad política	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La UE: <u>(2) 273/ (3) 182/ (3) 187/ (3) 188/ (3) 189/ (3) 194/ (3) 197/ (3) 198/ (3) 197</u></li> <li>- una institución política: <u>(3) 186/ (3) 195/ (3) 196</u></li> <li>- una región que comparte decisiones políticas: <u>(3) 170</u></li> </ul>
Destino de los inmigrantes	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destino de los inmigrantes de otras procedencias: <u>(2) 221/ (3) 124/ (3) 250/ (3) 255/ (3) 258/ (3) 266/ (3) 267</u></li> <li>- Destino de los inmigrantes españoles: <u>(2) 240/ (2) 241/ (3) 260/ (3) 261</u></li> </ul>
Región con diversidad de países o de cultura	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un área con climas variadas: <u>(1) 96/ (1) 97 / (1) 98/ (1) 99/ (1) 100/ (1) 104/ (3) 22/ (3) 26</u></li> <li>- Un área geográfica con diferentes países: <u>(3) 164</u></li> <li>- Una región con lenguas diferentes: <u>(2) 273</u></li> </ul>
Región que tiene conexiones con España	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un área geográfica en que se sitúa España: <u>(1) 45/ (2) 215</u></li> <li>- Región de actividades económicas para España: <u>(3) 53 / (3) 140</u></li> <li>- Región que aporta beneficios a España: <u>(3) 194/ (3) 195</u></li> <li>- Origen de los turistas a España: <u>(3) 150</u></li> <li>- Región que ha influido en España: <u>(3) 137</u></li> <li>- Región que no benefició a la pesca española: <u>(3) 140</u></li> </ul>
Región que comparte algunas características socioculturales	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Región con características urbanísticas comunes: <u>(2) 213/ (2) 252/ (2) 254</u></li> <li>- Región de producción para una empresa multinacional: <u>(3) 54</u></li> <li>- Procedencia de una compañía: <u>(3) 111</u></li> <li>- Región con características económicas comunes: <u>(3) 71</u></li> <li>- Una unidad cultural: <u>(2) 272</u></li> </ul>
Región representada como una unidad	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: <u>(2) 266/ (2) 267/ (3) 115/ (3) 224/ (3) 275/ (3) 283</u></li> </ul>
Punto de referencia para España	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencias entre España y Europa: <u>(1) 119/ (1) 127/ (2) 230/ (2) 238/ (3) 134</u></li> <li>- Similitudes entre España y Europa: <u>(2) 237</u></li> </ul>
Origen de los inmigrantes	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedencia de los inmigrantes transoceánicos: <u>(1) 81/ (2) 216/ (3) 265</u></li> <li>- Procedencia de los inmigrantes que vienen a España: <u>(3) 262</u></li> </ul>
Región que comparte problemas	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un área con problemas medioambientales: <u>(1) 98/ (1) 116/ (1) 125</u></li> </ul>
Una región que comparte una historia	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Región que comparte una historia: <u>(3) 88/ (3) 265</u></li> </ul>

Región con deficiencia de materias primas	2	- una región con escasa materia prima: (3) 84/ (3) 85
Región con atracción turística o buenas condiciones del entorno	1	- Región turísticamente atractiva: (3) 109

**Tabla 19: Características atribuidas a Europa en los manuales japoneses de Geografía**

Características generales atribuidas	Nº de casos observados	Características más específicas
Región desarrollada y potente	25	- Antigua metrópoli: (Tokyo) 23/ (Tokyo) 118/ (Tokyo) 131/ (Osaka) 27/(Osaka) 232/ (Teikoku) 13/ (Teikoku) CA4/ (Teikoku) 151 - Países desarrollados o una región con alto nivel de bienestar: (Tokyo)185/ (Tokyo) 194/ (Tokyo) 200/ (Osaka) 190/ (Osaka) 215/ (Teikoku) 124/ (Teikoku) 110 - Una región de influencia: (Tokyo) 33/ (Osaka) 27/ (Osaka) 210/ (Teikoku) s/n 112 - 113 - Una región con un perfil demográfico de una sociedad avanzada: (Tokyo) 171/ (Teikoku) 153 - Un área con una estructura económica típica de países desarrollados: (Tokyo) 192/ (Osaka) 194 - Un área tecnológica: (Teikoku) 163 - Una potencia económica: (Tokyo) 119
Un espacio físico	16	- Un área geográfica: (Tokyo) 17/ (Tokyo) 29/ (Osaka) 18/ (Osaka) 26/ (Osaka) 130-131 / (Osaka) 144/ (Osaka) 152/ (Teikoku) CA1/ (Teikoku) 9/ (Teikoku) 23/ (Teikoku) 104/ (Teikoku) s/n 120-121/ (Teikoku) 135/ (Teikoku) 142 - Un área con características naturales compartidas: (Tokyo) C.A./ (Tokyo) 185
Región con diversidad de países o de cultura	10	- Un área geográfica con diferentes países: (Tokyo) 127/ (Osaka) 20/ (Osaka) 132/ (Osaka) 133/ (Teikoku) CA3/ (Teikoku) CA4/ (Teikoku) 121 / (Teikoku) 128 - Un área con diversidad sociocultural: (Tokyo) 133/ (Osaka) 212
Región que tiene conexiones con Japón	8	- Una región que está en rivalidad contra Japón: (Tokyo) 191/ (Tokyo) 199 - Región que tiene influencia en Japón: (Osaka) 209/ (Teikoku) 27 - Un área que ha tenido contactos con Japón: (Tokyo) 196 - Origen de los turistas a Japón: (Teikoku) 82

		- Receptor de la cultura japonesa: (Tokyo) 159 - Lugar de fabricación para las empresas japonesas: (Teikoku) 189
Origen de los inmigrantes	8	- Procedencia de los inmigrantes a sus colonias en las épocas pasadas: (Tokyo) 23/ (Tokyo) 106/ (Tokyo) 107 / (Tokyo) 129/ (Osaka) 179/ (Osaka) 118/ (Teikoku) CA5/ (Teikoku) 115
Región que comparte algunas características socioculturales	7	- Una región cristiana: (Tokyo) 155/ (Osaka) 232/ (Teikoku) 126 - Región agraria con características comunes: (Tokyo) 195/ (Osaka) 184 - Región con características urbanísticas comunes: (Tokyo) 168 - Región de venta para las empresas estadounidenses: (Teikoku) 114
Región representada como una unidad	4	- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: (Tokyo) 124/ (Tokyo) 169/ (Teikoku) 150/ (Teikoku) 151
Punto de referencia para Japón	4	- Diferencias entre Europa y Japón: (Tokyo) 186/ (Tokyo) 20/ (Tokyo) 21 - Una región lejana para Japón: (Osaka) 226
Una región que comparte una historia	3	- Región que estaba bajo influencia del Imperio Romano: (Osaka) 131/ (Osaka) 137 - Región que se han desarrollado urbanísticamente de formas similares: (Tokyo) 178
Destino de los inmigrantes	3	- Destino de los inmigrantes: (Tokyo) 117/ (Tokyo) 125/ (Osaka) 179
Unidad política	2	- Integración regional: (Tokyo) 136 - La UE: (Osaka) 134
Región unida, en la que los países están bien integrados	3	- Relaciones económicas, comerciales e industriales: (Tokyo) 125/ (Tokyo) 126 - Región con países interrelacionados: (Teikoku) 122
Región que comparte problemas	1	- Un área con problemas medioambientales: (Teikoku) 127

**Tabla 20: Características atribuidas a Europa en los manuales japoneses de Educación Cívica**

<b>Características generales atribuidas</b>	<b>Nº de casos observados</b>	<b>Características más específicas</b>
Región que tiene conexiones con Japón	7	- Destino no habitual de las ayudas japonesas: (Tokyo) 21/ (Osaka) 15/ (Kyoiku) 147 - Región que tiene influencia en Japón: (Tokyo) 14/ (Tokyo) 37/ (kyoiku) 32 - Destino turístico para los japoneses: (Kyoiku) 14
Región desarrollada y potente	5	- Región avanzada en la protección medioambiental: (Kyoiku) 127

		- Antigua metrópoli: (Osaka) 158 - Países desarrollados o una región con alto nivel de bienestar: (Tokyo) 142 - Una región con un perfil demográfico de una sociedad avanzada: (Tokyo) 150 - Un área tecnológica: (Tokyo) 16
Región representada como una unidad	4	- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: (Osaka) 162/ (Osaka) 172/ (Osaka) 173/ (Kyoiku) 144
Un espacio físico	2	- Un área geográfica: (Tokyo) 141/ (Tokyo) 234
Región que comparte algunas características socioculturales	2	- Región que comparte una cultura política común: (Osaka) 78 - Una región cristiana: (Osaka) 182
Una región que comparte una historia	2	- Región que comparte una historia: (Osaka) 32/ (Osaka) 37
Región unida, en la que los países están bien integrados	2	- Región con países interrelacionados: (Tokyo) 141/ (Tokyo) 156
Región con diversidad de países o de cultura	1	- Un área geográfica con diferentes países: (Osaka) CAVI
Punto de referencia para Japón	1	- Diferencias entre Europa y Japón: (Kyoiku) 117
Región que comparte problemas	1	- Un área con problemas medioambientales: (Tokyo) 144

Como hemos resumido a continuación, entre las 17 características generales en las que hemos agrupado las propiedades concretas que representan a Europa, diez aparecen en los libros de texto de ambos países, cuatro, sólo en los manuales españoles y tres en los libros japoneses, por lo que podemos señalar importantes similitudes entre los manuales de ambos países en cuanto a la representación de Europa.

#### **a) Características generales sobre Europa que hemos observado en los manuales de España y de Japón**

##### ***Características que se han observado en los manuales de ambos países***

- **Un espacio físico:** Europa está descrita como un espacio geográfico, especialmente en relación con temas de Geografía Física. (nº de apariciones en los libros españoles: 94/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 18)

- **Región desarrollada y potente:** Europa está representada como una región con algunas características comunes, pero, en especial, como un área con poder y dominio en la escena internacional. Hemos clasificado en este grupo las propiedades que señalan el desarrollo y la riqueza de Europa tanto en términos materiales como sociales y también las que indican una posición privilegiada o dominante de Europa sobre las otras regiones del mundo. (nº de apariciones en los libros españoles: 62/ nº de apariciones en los manuales japoneses:30)

- **Región que comparte algunas características socioculturales:** en este grupo se han clasificado aquellos casos que agrupan a Europa como una realidad social homogénea entorno a diversos temas, tales como la religión, la agricultura y la urbanización. Aunque los ejemplos agrupados con la etiqueta de «región desarrollada y potente» también compartan características socioculturales, la diferencia entre ambos es que los casos clasificados en «región que comparte algunas características socioculturales» no manifiestan las características compartidas de Europa en términos claramente favorables para la imagen de esta región. (nº de apariciones en los libros españoles: 33/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 9)

- **Región con diversidad de países o de cultura:** aunque Europa se represente en general como un grupo que comparte algunas características comunes, se mencionan también sus diferencias internas. Cuando se hace una especial referencia a la diversidad dentro de la región de Europa, se clasificará en esta categoría. (nº de apariciones en los libros españoles: 26/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 11)

- **Región representada como una unidad:** Europa con frecuencia aparece como una unidad que se pone en comparación con otras grandes regiones del mundo. Este tipo de representación es especialmente frecuente dentro de un gráfico, aunque también se puede observar en otros elementos textuales. Hemos clasificado algunos ejemplos en esta categoría si éstos no manifiestan una propiedad clara que caracterice a Europa o son difíciles de determinar sus características en términos concretos sin lanzarnos a una interpretación muy subjetiva. Aunque los casos clasificados en esta categoría no revelen mucho sobre cómo se describe a Europa, consideramos que, por lo menos, el hecho mismo de referirse a Europa como un grupo puede orientar al lector a adquirir un hábito de utilizar Europa como unidad básica conceptual para hablar de diferentes temas sociales y de relaciones internacionales. (nº de apariciones en los libros españoles: 27/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 8)

- **Unidad política:** Europa se considera como una unidad que toma decisiones políticas de manera conjunta. (nº de apariciones en los libros españoles: 25/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 2)

- **Destino de los inmigrantes:** Europa se representa como el destino de la migración producida en épocas pasadas y también en el presente. Por lo general, los casos que caracterizan a Europa en estos términos representan a esta zona como una sociedad de acogida por sus buenas condiciones socioeconómicas. (nº de apariciones en los libros españoles: 24/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 3)

- **Origen de los inmigrantes:** Europa está descrita como origen de la migración, tanto en lo que se refiere a la migración transoceánica del pasado como en relación con los movimientos migratorios actuales. (nº de apariciones en los libros españoles: 17/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 8)

- **Una región que comparte una historia:** Europa se presenta en ocasiones como una región que comparte hechos históricos, representación que orienta al lector generar una imagen de Europa como una realidad que ha existido siempre a lo largo de la historia con cierta homogeneidad. Se colocarán en esta categoría casos que representan a Europa como una entidad histórica, excepto algunos casos que encajan mejor en otras categorías. (nº de apariciones en los libros españoles: 13/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 5)

- **Región que comparte problemas:** pese a que Europa normalmente está representada en términos positivos, podemos observar también algunos casos que la presentan en relación con algunos problemas. (nº de apariciones en los libros españoles: 15/ nº de apariciones en los manuales japoneses: 2)

#### ***Características que sólo se han observado en los libros de texto de España***

- **Punto de referencia para España:** Las propiedades del endogrupo se definen a menudo en comparación con las de *los otros*, y en dicha comparación, no se contrasta *nuestro* grupo con todos los grupos existentes, sino que *nosotros nos* comparamos con algunos grupos que *nos* parecen importantes. A este *otro* grupo, que normalmente tiene prestigio desde el punto de vista de *nuestro* grupo y que tomamos como un criterio para valorar cualidades de diferentes grupos sociales, incluido *nuestro* grupo, Befu (1993: 122-123) lo llama *reference point* o punto de referencia. (nº de apariciones en los libros españoles: 17)

- **Región que tiene conexiones con España:** se han clasificado casos que representan a Europa especialmente como una zona que guarda conexión con este país. (nº de apariciones en los libros españoles: 16)

- **Región con atracción turística o buenas condiciones del entorno:** hay casos en los que se describe a Europa como una región atractiva en términos generales o turísticos. (nº de apariciones en los libros españoles: 9)

- **Región con deficiencia de materias primas:** Europa se representa como una región que carece de materias primas. Clasificamos estos casos en esta categoría para poder analizar porque es una de las pocas características que pueden representar a esta región en términos no muy favorables. (nº de apariciones en los libros españoles: 7)

#### ***Características que sólo se han observado en los libros de texto de Japón***

- **Región que tiene conexiones con Japón:** paralelamente a los manuales españoles, los libros de texto japoneses también hacen referencia a Europa en relación con *nuestro* país Japón. (nº de apariciones en los manuales japoneses: 15)

- **Región unida, en la que los países están bien integrados:** en los manuales japoneses se valoran positivamente proyectos de integración regional y por tanto, Europa también se representa en términos positivos porque se considera una región pionera en la que han logrado un sentido de unidad entre diferentes

países que forman parte de la región. (nº de apariciones en los manuales japoneses: 5)

- **Punto de referencia para Japón:** paralelamente a los manuales españoles, en los manuales japoneses también Europa se toma como un punto de referencia, mediante el que se caracteriza a algún aspecto de *nuestro* grupo japonés. (nº de apariciones en los manuales japoneses: 5)

### ***Europa representada como una región desarrollada y potente***

La imagen positiva de Europa se construye especialmente entorno a la representación de esta zona como una región desarrollada y potente, ya que en todos los manuales esta propiedad es una de las más repetidas cuando se utiliza el término «Europa». En estos casos, se da énfasis a la posición privilegiada de Europa sobre las otras regiones del mundo con menos recursos y menos poder. El desarrollo de Europa se trata en relación con diferentes esferas sociales, tales como en el ámbito económico, en la industrial, en la agricultura y la tecnología. Además, Europa se representa favorablemente no sólo en términos de riqueza material, sino también como una región que goza de un alto grado de bienestar social, como podemos apreciar en el ejemplo ( 78 ).

( 78 )

En la actualidad, el Estado de bienestar solo existe en los países desarrollados, y es fuerte en los países Europeos. (Santillana 3º: 52, el subrayado es nuestro.)

Este extracto, al referirse a los países desarrollados como la única parte del mundo que goza del Estado del Bienestar, presupone la existencia de las otras regiones del mundo que no tiene ese mismo estado. De esta manera dicotomiza el mundo en dos partes, un área favorecida y otra no favorecida, al mismo tiempo que se destacan las condiciones especialmente buenas de «los países europeos» dentro del grupo de «los países desarrollados».

Al mismo tiempo, los manuales a menudo describen las fases de desarrollo y presentan las diferentes regiones del mundo situándolas en cada fase, como podemos observar en el ejemplo ( 79 ).

( 79 )

A partir de finales del siglo XIX la natalidad descendió en los países desarrollados, pero se mantuvo alta en los países subdesarrollados. [...] En los países desarrollados es baja: por ejemplo, en América del Norte se sitúa en el 15 ‰ y en Europa está en torno al 10‰. Por el contrario, en los países subdesarrollados es mucho más alta. (Santillana 2º: 194, el subrayado es nuestro.)

Este fragmento nuevamente sitúa el mundo en una dicotomía entre los «países desarrollados» y en los «países subdesarrollados», en la que una sociedad avanzada como la europea se caracteriza por baja tasa de natalidad y un alto índice de población mayor. Esta oposición entre las regiones desarrolladas y las subdesarrolladas se enfatiza

también mediante un gráfico que aparece en la misma página y que compara la tasa de fecundidad entre las regiones más desarrolladas y menos desarrolladas, por un lado, y entre las grandes regiones del mundo, que son África, Asia, Europa, Latinoamérica, Norteamérica y Oceanía, por otro. Aparte de la demografía, la estructura industrial también es un tema que indica fases de desarrollo, ya que la economía de los países desarrollados suele tener más peso en el sector terciario.

( 80 )

ヨーロッパはアメリカ、日本などの先進国では、第3次産業が経済の中心になっています。

En los países desarrollados como Europa, EE.UU. y Japón, el sector terciario tiene un peso principal en economía. (Osaka-geo: 194)

Es un ejemplo que aparece en un libro japonés y que presenta a Europa como una región en la que predomina el sector terciario. Es una representación típica basada en la perspectiva del evolucionismo lineal, que evalúa a diferentes países a partir de un sistema de valores que toma como modelo a seguir a las sociedades occidentales y que sitúa lógicamente a Europa en una posición privilegiada. Aquí se presupone también la existencia de otras sociedades que se encuentran en fases anteriores y que deben seguir los mismos pasos por los que los más avanzados han pasado con anterioridad. Esta representación positiva de Europa se cimenta en el etnocentrismo occidental, pero no sólo aparece en los libros de texto de España, que, como ya hemos mencionado, se caracterizan por ser europeístas, sino también en los libros de texto de Japón, pese a que este país no forma parte del mundo occidental, al menos en términos geográficos.

***Europa vista como destino u origen de la migración***

Europa se representa como destino o como origen para los inmigrantes. En general, cuando se trata de Europa como destino de los movimientos migratorios, esta región está dotada de una imagen positiva, ya que se considera que Europa atrae a las personas de otras zonas por sus oportunidades laborales y mejores condiciones de vida. En el siguiente ejemplo ( 81 ) Europa se describe no solamente como una región próspera que atrae a los inmigrantes, sino también como uno de los pocos sitios privilegiados entre muchos países existentes en el mundo, representación en la que subyace la existencia de los otros grupos que vienen a Europa en busca de una vida mejor, que no obtendrían en sus países de origen.

( 81 )

Actualmente, las tendencias ponen de manifiesto que un 75% de todos los migrantes internacionales viven en solo 28 países, y que uno de cada cuatro reside en América del Norte, y uno de cada tres en Europa. (Anaya 2: 27)

En cambio, cuando Europa está referida como un origen de la migración, por el que los habitantes de esta región parten hacia otras partes del mundo, resulta algo más complejo interpretar la imagen asignada a Europa, pero en la mayoría de los casos, esta zona está representada al menos en términos no negativos, cuando no son claramente positivos. Primeramente, miramos algunos ejemplos de libros de texto de España y después algunos otros de Japón.



En cuanto a la representación de Europa como origen de migración en manuales españoles, veamos el siguiente ejemplo:

( 82 )

Posteriormente, durante el siglo XIX, millones de uropeos (irlandeses, ingleses, italianos, españoles) marcharon a América, con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida. (Vicens Vives 3º: 265, el subrayado es nuestro.)

Este extracto puede incitar una imagen negativa de Europa si los europeos tenían que marchar a América por falta de buenas condiciones en su tierra. Pero en realidad esta referencia a Europa como origen de los inmigrantes no parece crear una imagen muy negativa de esta zona, ya que se trata de movimientos migratorios como un hecho histórico y por tanto como algo lejano a la actualidad. De hecho, la página en la que aparece el ejemplo ( 82 ) lleva por título «las migraciones en la historia» y menciona los movimientos de población producidos en la Antigüedad, junto con un mapa que representa las principales corrientes migratorias de los últimos 500 años. En este panorama, es bastante probable que la imagen actual de Europa no se vea perjudicada porque las condiciones que produjeron la migración de los europeos hacia otras zonas tiene escasa conexión con la Europa o con los europeos de hoy.

En relación con la colonización de los europeos, tenemos otro ejemplo con tonos más positivos para la imagen de Europa en un manual de Santillana. De acuerdo con el extracto ( 83 ), en lo que se hace hincapié es en el papel activo de los europeos como agentes que emprenden sus negocios agrícolas y no tanto en el aspecto negativo de haber conquistado otras zonas.

( 83 )

Entre los siglos XVI y XIX, algunos países uropeos conquistaron territorios fuera de Europa y crearon en ellos explotaciones en las que obtener los productos que no se cultivaban en sus países. Hoy, la agricultura de plantación tiene estas características: [...] En general, se practica en **grandes propiedades**, controladas principalmente por multinacionales uropeas y estadounidenses. (Santillana 3º: 142, la negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

En cuanto a los movimientos migratorios actuales, Europa como origen de los inmigrantes que vienen a España se describe de manera favorable, puesto que se presentan como personas con recursos que eligen *nuestro* país como su destino y que difieren de los inmigrantes que vienen por sus necesidades económicas y laborales, como se puede ver en el siguiente ejemplo.

( 84 )

**La inmigración extranjera en España:** [...] En unos casos proceden de Europa, especialmente de los países que integran la Unión Europea. Son jubilados que aprecian las buenas condiciones climáticas y se instalan en el litoral mediterráneo peninsular o insular; o adultos atraídos por las posibilidades de trabajo y de negocio. (Anaya 2º: 34, la negrita en el original, el subrayado es nuestro.)

Por su parte, en los libros de texto de Japón, hemos encontrado un caso que puede perjudicar la imagen de Europa con respecto a dicho tema, como podemos apreciar en el ejemplo ( 85 ).

( 85 )

これは19世紀の終わりごろから、イギリス、フランス、ドイツなどのヨーロッパ諸国が競ってアフリカの植民地化を進めたためです。ヨーロッパ諸国は、占領した地域に勝手に国境線を引き、次々に植民地を広げていきました。ヨーロッパ人によって引かれた国境線により、アフリカの人々は同じ民族であるにもかかわらず、別々の国に住むことになり、複数の民族が一つの国でくらすことになったりしました。

Esto es porque varios países Europeos como Gran Bretaña, Francia y Alemania compitieron entre ellos para colonizar África desde los finales del siglo XIX. Estos países uropeos dibujaron unas fronteras arbitrarias en zonas ocupadas y sucesivamente ampliaron sus colonias. Debido a las fronteras fijadas por los uropeos, se dieron casos en que un mismo pueblo africano tenía que vivir en países separados o los diferentes grupos étnicos debían convivir en un mismo país. (Tokyo-geo: 23, el subrayado es nuestro.)

La imagen de Europa en este ejemplo es básicamente positiva porque los países europeos se representan como conquistadores, cuyas acciones están señaladas como una causa por la que los africanos tienen problemas étnicos en la actualidad. Sin embargo, este ejemplo requiere de más reflexión a la hora de valorar hasta qué punto resulta negativa la representación de Europa. Dado que este extracto se cimenta en una visión dicotómica entre los dominantes europeos y los dominados africanos, puede que no sea tan negativo estar situado en la parte de los que dominan, si el libro de texto no enfatiza especialmente en la negatividad de las acciones de los conquistadores europeos.

En los libros de texto japoneses incluso podemos observar ejemplos que atribuyen una buena imagen a Europa en relación con la migración transoceánica del pasado. En el extracto ( 86 ), haciendo referencia a las discrepancias étnicas en relación con el poder económico en EE.UU. los descendientes europeos se presentan como los que tienen más recursos económicos, en contraposición a los inmigrantes de otras procedencias. En cambio, el ejemplo ( 87 ) representa a Europa en términos aún más claramente benevolentes, puesto que el motivo de la migración europea no se debe a sus necesidades económicas ni laborales, sino que reside en la persecución ideológica y de la libertad religiosa. Según estos ejemplos, podemos percibir que, aun en relación con temas que pueden resultar perjudiciales para la imagen de Europa, esta región está representada en términos no totalmente negativos, o incluso positivos.

( 86 )

ヨーロッパからの移民の子孫と、黒人・ヒスパニックなどのあいだの経済的な格差は大きく、アメリカ社会の大きな問題になっています。

La diferencia de condiciones económicas que hay entre los descendientes de inmigrantes uropeos y otros colectivos como los negros y los hispánicos es

grande, hecho que constituye un problema social en la sociedad estadounidense. (Osaka-geo: 118, el subrayado es nuestro.)

( 87 )

フロンティア型の移動としては、思想的・宗教的な自由を求めて、ヨーロッパからアメリカ大陸へ移民した例がよく知られています。

En cuanto a los desplazamientos que se hacen en busca de un nuevo horizonte, es bien conocido el ejemplo de los inmigrantes que fueron de Europa al continente americano por la libertad de pensamiento y de religión. (Osaka-geo: 179, el subrayado es nuestro.)

En principio, en los manuales japoneses no hace falta proteger la imagen de Europa en relación con el tema relativo a la migración transoceánica o la conquista del pasado porque Europa no se considera *nuestro* grupo para sus lectores, pero nos sorprende que en algunos casos la representación de Europa resulta aún más positiva que en los manuales españoles.

### ***Europa como una región con atracción turística o buenas condiciones del entorno***

Esta característica, que se ha podido observar solamente en los libros de texto de España, da énfasis a las buenas condiciones naturales o climáticas y también a sus atracciones turísticas, por ser una región hermosa con patrimonios que merece la pena conocer. Si, como ya hemos observado anteriormente, los libros españoles enfatizan el hecho de que Europa es *nuestro* continente en el que estamos *nosotros* los españoles, la estrategia discursiva que se puede observar en los siguientes tres ejemplos parece encaminarse a la misma dirección, es decir hacia una autopresentación positiva que elogia a *nuestro* grupo de manera abierta y directa, estrategia discursiva considerada como una expresión etnocéntrica del primer grado en términos de Perrot y Preiswerk (1979).<sup>108</sup>

( 88 )

La diversidad del relieve y del clima de Europa y de España fascina a los viajeros. (Anaya 3º: 24, el subrayado es nuestro.)

( 89 )

Los principales espacios turísticos son aquellas áreas de la Tierra que reúnen diversos atractivos naturales, culturales, económicos o políticos. **Europa** y **Estados Unidos** son las principales áreas emisoras y receptoras de turismo mundial. (Anaya 3º: 142, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

( 90 )

Europa es un continente favorable para la vida humana. (Santillana 3º: 42, el subrayado es nuestro.)

---

<sup>108</sup> Véase 3.5.3.2 sobre la referencia a los tres grados de manifestación del etnocentrismo señalada por estos autores.

### ***Europa como una zona avanzada en el proyecto de la integración regional***

En los libros de texto de Japón, se califica a Europa positivamente por ser un área que tiene avanzado el proyecto de la integración regional.

( 91 )

ヨーロッパでは、第二次世界大戦後、経済関係を中心にヨーロッパ統合をめざす動きが起きました。現在ではEU（ヨーロッパ連合）が発足し、ヨーロッパ各国は互いの結びつきを強めています。[...] またEUは、東ヨーロッパ諸国を中心に加盟国を拡大し、より大きくなっています。En Europa, surgieron intentos de unificación  europea  principalmente en el ámbito económico después de la Segunda Guerra Mundial. En la actualidad, los países  europeos  están mutuamente estrechando sus lazos en la UE. [...] También, la UE se ha extendido a los países de Europa del Este y está en crecimiento. (Tokyo-civ: 156, el subrayado es nuestro.)

Aunque no todos los países participen en la UE, se presenta una imagen de Europa muy unida en términos generales, representación que homogeneiza las diferencias existentes en la región y que describe a Europa de forma idealizada. Es uno de los ejemplos en los que los manuales japoneses presentan a Europa en términos abiertamente positivos, pese a que Europa no está presentada como *nuestro* grupo.

### ***Europa como una región que comparte problemas***

En relación con Europa, no se habla mucho de problemas, y esta tendencia general se ha observado tanto en los manuales españoles como en los japoneses. Por una parte, en lo que respecta a los libros de texto de España, esto coincide con la representación habitual del endogrupo por la que no se destaca la presencia de problemas en nuestra sociedad (Lüpke, 1980: 126-127; Calvo Buezas, 1989 y 1990: 83; van Dijk *et al.*, 2000: 215), pero por otra, nos llama nuevamente la atención que en los manuales japoneses tampoco se hace referencia a problemas de Europa, que pueden resultar perjudiciales para la imagen de esta región.

En los libros españoles, los problemas de Europa mencionados tienen que ver con el deterioro medioambiental y el envejecimiento de la población. Igualmente, aunque no se trate precisamente de problemas, al referirse a la deficiencia de materias primas en la zona se puede presentar a Europa en términos no muy positivos. Sin embargo, esta representación de Europa junto con aspectos aparentemente problemáticos no parecen perjudicar realmente la imagen de la zona principalmente por dos razones: primero por el tipo de problemas tratados y segundo por estrategias discursivas que compensan una posible negatividad del tema.

En primer lugar, tanto problemas medioambientales como los demográficos originados por el envejecimiento de la población están representados como problemas que se han generado como consecuencia del desarrollo.

( 92 )

El envejecimiento de la población  europea  plantea un grave problema: [...] Hoy en  Europa  Occidental hay cuatro personas en edad de trabajar por cada una mayor de 65 años. (Santillana 3º: 96, el subrayado es nuestro.)

Este ejemplo señala el envejecimiento de la población europea como un problema, pero si volvemos al fragmento ( 79 ), que hemos citado como ejemplo que representa el desarrollo de Europa, la baja tasa de natalidad y el alto porcentaje de la población mayor caracterizan a una sociedad desarrollada, en contraste con los países subdesarrollados que presentan una estructura demográfica con características contrarias. Si el envejecimiento poblacional es un problema que típicamente se da entre las sociedades desarrolladas, tener este problema puede que no atribuya a Europa una imagen totalmente negativa.

El siguiente ejemplo sobre problemas medioambientales establece más explícitamente la relación entre la existencia de dichos problemas y el desarrollo industrial.

( 93 )

¿Corresponden las zonas con más lluvia ácida con las más industrializadas y pobladas de Europa? [Pregunta sobre un mapa] (Vicens Vives 1: 125, el subrayado es nuestro.)

Esta pregunta es sobre un mapa que señala el grado de acidez que contiene la lluvia en diferentes partes de Europa. De acuerdo con este mapa, la respuesta a esta pregunta es «sí». Esta pregunta dirige la atención de los alumnos al hecho de que las áreas europeas con una industrialización más fuerte tienen problemas más serios de lluvia ácida y establece una relación de causa-efecto entre este problema medioambiental y el desarrollo industrial. En principio, al tratarse de un problema no genera una buena imagen de Europa, pero si el problema tiene que ver con el exceso de desarrollo y poder tener este problema es en cierto sentido un privilegio del que gozan nada más que algunos países más desarrollados, puede que se relativice la negatividad de contar con este problema.

( 94 )

Las amenazas sobre el medio ambiente y para la vida en la Tierra son globales, es decir, afectan a todos los países y continentes, incluidos España y Europa, aunque tienen un mayor impacto en las zonas más desfavorecidas. (Anaya 3º: 164, el subrayado es nuestro.)

En este extracto, se puntualiza que tanto España como Europa están afectadas por las amenazas sobre el medio ambiente, pero la cláusula concesiva dirigida por un «aunque» minimiza la gravedad de dichas amenazas situando a ambas regiones en un panorama comparativo en el que España y Europa ocupan una posición mejor en contraste con *los otros*, «las zonas más desfavorecidas», que sufren condiciones peores que *nosotros*.

( 95 )

Europa es una gran potencia industrial, a pesar de ser un espacio deficitario en materias primas y fuentes de energía. (Anaya 3º: 114, el subrayado es nuestro.)

Esta frase presenta dos aspectos de Europa: uno positivo de ser «una potencia industrial» y otro negativo de ser «un espacio deficitario en materias primas y fuentes de

energía». Pero el aspecto que está enfatizado en este extracto es el primero, puesto que el aspecto positivo es el que está expresado en la cláusula principal, a partir de la cual el lector inferirá la conclusión de la frase entera. Es decir, las condiciones señaladas en la cláusula dirigida por «a pesar de» indican condiciones que normalmente resultarían desventajosas para el desarrollo industrial. Pero, por eso mismo, el decir que Europa está desarrollada industrialmente pese a dichas condiciones adversas resalta aún más el mérito de Europa. En este ejemplo, por tanto, no sólo la negatividad que puede provocar la posesión de problemas se aligera a través del discurso, sino que el problema, la carencia de materias primas en este caso, se utiliza como un argumento para destacar el mérito de Europa como una región desarrollada.

Con todo, podemos considerar que, aunque se haga referencia a Europa con algunas propiedades que puedan perjudicar su imagen, la representación de Europa no resulta en realidad tan negativa como puede parecer a primera vista porque se emplean recursos discursivos que minimizan su posible significado negativo.

### ***La imagen de España en relación con la representación de Europa***

Como ya hemos observado en nuestros análisis anteriores, los libros de texto de España tienden a ser europeístas en el sentido de que recogen más temas relacionados con Europa y también porque relacionan Europa y el endogrupo nacional, España. Coincidiendo con esta tendencia, en este análisis también se han encontrado varias características atribuidas a Europa en relación con España. Hemos detectado que las maneras de relacionar ambas zonas se cimentan principalmente en dos estrategias discursivas: la primera hace referencia a conexiones existentes entre Europa y España en diferentes temas y la segunda indica la posición de España dentro de Europa, tomando a Europa como punto de referencia.

En primer lugar, hemos encontrado casos en los que se relaciona España con Europa en relación con varios temas, como, por ejemplo, los movimientos migratorios, la ida y venida de los turistas, el intercambio de productos comerciales. También se ha observado que se hace referencia a Europa en términos de los beneficios que supone esta región para *nuestro* país, España. Los siguientes extractos ( 96 ) y ( 97 ) son ejemplos que indican movimientos recíprocos de turistas porque se trata de turistas que vienen a España de otros países europeos, por un lado, y de españoles que viajan a otras partes de Europa, por otro.

( 96 )

España es la **segunda potencia turística mundial** por llegadas e ingresos turísticos. [...] Las **causas** del auge de esta actividad <turística> son la proximidad a la clientela europea; las excelentes condiciones naturales; la riqueza cultural, artística, folclórica y gastronómica; una amplia oferta de infraestructuras en forma de hoteles, apartamentos y restaurantes; buenos sistemas de transporte, y seguridad y estabilidad política en relación con otros países competidores próximos. El **turismo extranjero** es, en su mayoría, uropeo, sobre todo, británico, alemán y francés; se concentra en verano, y se dirige a las zonas de sol y playa. (Anaya 3º: 158, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

( 97 )

El extranjero solo es elegido como destino por una minoría de turistas nacionales (el 6,5% en 2006). Su destino mayoritario es Europa, principalmente los países más próximos, como Francia, Portugal y Andorra, seguidos de Alemania y el Reino Unido. (Anaya 3º: 159, *negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.*)

Como podemos observar, en ambos fragmentos, el término «Europa», «europea» y «europeo» no incluye a España en su referencia, ya que representa a Europa como una región extranjera desde el punto de vista de España. Se expresa una oposición entre el espacio nacional y el europeo, en el que se destaca la presencia de la frontera nacional española, como hemos observado también en el análisis i) sobre la referencia del término «Europa». En el ejemplo ( 96 ) se describe a España en términos abiertamente glorificantes para *nuestro* país enumerando sus cualidades naturales, sociales, materiales y culturales, que atraen a turistas extranjeros, hecho que manifiesta un ejemplo de autopresentación positiva directa, la del primer grado en términos de la expresión del etnocentrismo. Estos dos ejemplos indican una estrecha relación mutua entre España y Europa y la importancia que tiene Europa para *nuestro* país, España. Este énfasis en la conexión entre el grupo nacional y Europa, entendida como el espacio extranjero, en cualquier caso conlleva la otra cara que es el reconocimiento implícito de la presencia de la frontera nacional española, que potencialmente puede diferenciar este país de Europa.

En segundo lugar, en los manuales españoles se describe algún aspecto de España en comparación con Europa. En esta comparación, Europa se considera como un grupo que sirve como punto de referencia, o *reference point* (Befu, 1993: 122-123), y se emplea un discurso que hace referencia a España en términos de similitudes o de diferencias en contraste con Europa o que indica la posición que ocupa España en la jerarquía entre diferentes países que pertenecen a la zona.

Por una parte, el contraste entre España y Europa se expresa en forma de similitudes o diferencias a partir de lo que se considera como tendencia general en Europa, como podemos observar en el siguiente extracto que puntualiza la particularidad del relieve español comparado con la tendencia general en Europa.

( 98 )

Comparados con otros ríos europeos, los ríos españoles son, en general, cortos, poco caudalosos y de régimen irregular. (Santillana 1º: 88)

Asimismo, los manuales españoles supone una estructura jerárquica en la que diferentes miembros que forman parte de Europa están representados de acuerdo con su nivel y puntualizan en qué lugar está situado *nuestro* país España. Como podemos observar en los siguientes tres ejemplos, la posición de España dentro de la categoría europea se expresa de diferentes maneras. Por ejemplo, en la frase ( 99 ), se hace una referencia directa a la posición de España como uno de los países más envejecidos, mientras que en los extractos ( 100 ) y ( 101 ), se señala el lugar de España en comparación con la media europea. Por lo general, estas comparaciones se realizan a partir de datos numéricos, que también se visualizan en ocasiones en forma de gráficos.

( 99 )

España es uno de los países europeos más envejecidos. (Santillana 3º: 106)

( 100 )

La densidad de población española es inferior a la media europea, y la distribución de la población en el territorio es irregular. (Anaya 2º: 28)

( 101 )

Pero no en todos los países europeos las familias reciben las mismas ayudas. La ayuda económica del Estado español a las familias es una quinta parte de la media europea. (Santillana 3º: 107)

Uno de los posibles efectos que tiene este tipo de representación de España dentro de la jerarquía europea es que los lectores se acostumbren a caracterizar y valorar diferentes aspectos sobre su propio país, España, en términos de Europa, por lo que se puede considerar la relevancia de Europa como un grupo de referencia para la autorepresentación positiva o negativa de los españoles y para la construcción de su identidad nacional. En este sentido, el ejemplo ( 102 ) es sugerente, puesto que está extraído de una sección de actividades y que exigen a los lectores que precisamente señale el lugar de España entre los países europeos, en los que, según la misma página del libro de texto, España ocupa el primer lugar.

( 102 )

¿Qué peso tienen la ganadería y la pesca en el sector primario español? ¿Y respecto a Europa? [Actividades] (Santillana 3º: 158)

( 103 )

España está integrada en el grupo de países que forman la Unión Europea (UE). El esfuerzo de la economía española por **aproximarse a las cifras europeas** ha sido el gran reto de la democracia y la política económica de nuestro país. (Vicens Vives 3º: 134, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

En este ejemplo, que se ha extraído de un texto titulado «¿Las actuales ayudas a la familia fomentan la natalidad?», la palabra «europeas» indica la Unión Europea, que representa en general mejores condiciones socioeconómicas en comparación con España. En la misma página también aparece una pregunta, «¿en qué situación está la política familiar española dentro de la UE?», cuestión que nuevamente encamina al lector a que valore a España en contraste con la UE. En estos casos, se expresa la preocupación por equipararse al mismo nivel que los países europeos de primer orden o «*First Class Europeans*» si utilizamos la palabra de Wodak, *et al.* (1999: 198). Dicho de otra forma, esto implica caracterizarnos a *nosotros* mismos en términos del *otro*, que en este caso son los países europeos más avanzados. En cualquier caso, esta estrategia discursiva que caracteriza a España tomando a Europa como un punto de referencia implica la relevancia que tiene Europa para *nuestro* grupo, España, y transmite al lector



el mensaje de que *nos* importa a *nosotros* los españoles estar más cerca del estándar europeo representado por los países más avanzados de la región.

En los libros de texto de Japón también tenemos casos que establecen una relación entre Europa y Japón o que utilizan a Europa como un punto de referencia para describir algún aspecto de Japón. Pero, como Japón no está situado dentro de Europa, obviamente sus comparaciones no se realizan desde la perspectiva interna de la región cuestionando en qué lugar ocupa Japón dentro del grupo, sino que se hace referencia a las conexiones mutuas entre Europa y Japón en diferentes temas. Estos temas pueden ser, coincidiendo con los manuales españoles, desde la Geografía Física hasta temas de carácter social y cultural como el turismo, el comercio e influencias culturales.

He aquí cuatro ejemplos que relacionan a Europa con Japón. Los dos primeros hacen referencia a una influencia cultural de Europa en Japón y viceversa, mientras que el tercero y el cuarto tratan de relaciones comerciales en un marco competitivo entre ambas regiones. Veamos primeramente los ejemplos ( 104 ) y ( 105 ).

**( 104 )**

明治時代からはヨーロッパやアメリカの食文化がしだいに取り入れられるようになり、特に20世紀後半から強く影響を受けるようになりました。

A partir de la era de Meiji, la cultura culinaria de Europa y EE.UU. comenzaron a aceptarse gradualmente y especialmente en la segunda mitad del siglo XX su influencia se hizo mayor. (Osaka-geo: 209, el subrayado es nuestro.)

**( 105 )**

また欧米では、すしをあらわす「SUSHI」という英語が定着してきているといわれています。

Por otra parte, dicen que en Oubei, se ha hecho habitual el uso de la palabra inglesa «sushi». (Tokyo-geo: 159, el subrayado es nuestro. El término «*Oubei*» significa literalmente, Europa y EE.UU. y equivale aproximadamente «Occidente».)

Estos dos extractos, que coinciden en mencionar influencias culinarias entre EE.UU. y Europa y Japón, lo que nos llama la atención es la ambigüedad en la referencia de Europa. En el ejemplo ( 104 ), el texto no precisa qué cultura culinaria ejerció influencias en Japón dentro de una gran variedad existente en diferentes zonas de Europa. Aunque seguramente, cuando se hace referencia a la cocina europea, hay una serie de platos típicos que vienen a la mente de muchos miembros de la sociedad japonesa, a partir del discurso presentado en el libro no se puede saber qué tipo de cocina y qué países europeos están referidos en este extracto. El ejemplo ( 105 ) es aún más ambiguo en cuanto a la representación de Europa, puesto que léxicamente Europa está ligada con EE.UU. bajo un único término, «*oubei*». Pero en este caso es posible que este término represente a la región Europa-EE.UU. especialmente mediante la imagen del mundo anglosajón, debido a la referencia a la palabra «sushi» como un término de inglés. Es decir, «sushi» escrito en alfabeto no sólo se utiliza en inglés, sino que también puede emplearse en castellano o en otros idiomas, pero la identificación de este término

como una palabra inglesa nos hace pensar que el mundo referido con el término «oubei» se entiende en clave del mundo anglosajón o probablemente señala en especial a EE.UU. En cualquier caso, tanto el extracto ( 104 ) como el ( 105 ) representan a Europa en términos muy generales y su imagen está construida de forma metonímica a partir de algunos países o regiones que forman parte de Europa o el Occidente, cuya interpretación depende no sólo del discurso recogido en el manual, sino que requiere del conocimiento socialmente compartido en Japón sobre qué se entiende por Europa cuando se hace referencia de una manera ambigua en relación con estos temas.

Seguidamente, tenemos los siguientes ejemplos, que tratan de las relaciones comerciales.

( 106 )

1980年代に入り、外国製品との競争や関税などをめぐって貿易上の対立が起きました。こうした対立をさけるために、日本の企業は、アメリカやヨーロッパに進出して自動車や電気製品の工場を建設し、現地生産を行っています。

A partir de los años 80, empezaron los conflictos comerciales a causa de la competencia con los productos extranjeros y de los aranceles. Para evitar estos conflictos, las empresas japonesas construyeron sus fábricas de automóviles o de productos electrónicos en EE.UU. y en Europa para la producción local. (Tokyo-geo: 191, el subrayado es nuestro.)

( 107 )

また、日本の貿易は、輸出が輸入を大きくうわ回るため、アメリカやヨーロッパなどから輸入を増やすよう強く求められてきました。

Por otro lado, como la balanza comercial japonesa es marcadamente positiva, los países como EE.UU. y Europa han venido exigiendo a Japón que aumente las importaciones. (Tokyo-geo: 199, el subrayado es nuestro.)

En estos fragmentos se sitúa a Japón en un conflicto comercial contra EE.UU. y Europa. En estos casos Europa también está representada especialmente a partir de aquellos países más potentes de la zona en términos económicos, los cuales son capaces de presionar a otros países en sus relaciones internacionales. Pese a que se trate de un tema que puede resultar potencialmente conflictivo o problemático para Japón si se refiere a problemas con otros países, la imagen de este país no parece perjudicarse en estos ejemplos. La razón se debe a que si EE.UU. y Europa se consideran regiones con potencia y dominio económico en la escena internacional, estar en conflicto con estos grupos implica que Japón está en el mismo nivel como su rival comercial. Por lo tanto, la autopresentación positiva de *nuestro* país, Japón, se logra discursivamente al establecer una conexión con *los otros*, EE.UU. y Europa, que tienen una imagen favorable.

Asimismo, en concordancia con los manuales españoles, en los manuales japoneses también se utiliza Europa y Japón tomando Europa como un punto de referencia al describir algún aspecto de Japón. Esta estrategia discursiva transmite implícitamente al lector el mensaje de que Europa es un grupo importante para *nosotros* los japoneses, e

incluso, Europa puede estar representada mejor que *nuestro* país Japón, como podemos ver en el siguiente ejemplo.

( 108 )

労働時間はヨーロッパの先進国と比べてまだ長く、働きすぎが原因の過労死もあとをたちません。

El tiempo de trabajo es todavía largo en comparación con los países desarrollados de Europa y no deja de haber casos de muerte por exceso de trabajo. (Kyoiku-civ: 117, el subrayado es nuestro.)

Aquí «los países desarrollados de Europa» están presentados como un modelo a seguir para *nosotros* los japoneses. El uso del término “todavía” implica que en el futuro Japón cambiará o debe cambiar siguiendo los pasos de estos países europeos. En este ejemplo, Europa se representa en términos benevolentes, mientras que Japón se representa negativamente, ya que menciona el retraso de este país en cuanto a sus condiciones laborales. Por tanto, desde el punto de vista de Japón se trata de un caso de autodenigración, estrategia que se considera una excepción en discursos sobre endogrupo y exogrupos, ya que la norma general es la de autopresentación positiva.

Si recordamos lo que hemos mencionado en el apartado 3.5.3.1, la autodenigración sucede en el caso de que un grupo reconoce en otro grupo la superioridad con respecto a un rasgo que es positivamente valorado en él. En el caso del ejemplo ( 108 ), este rasgo sería el bienestar del que gozan los países desarrollados de Europa en cuestiones laborales. El libro japonés valora este rasgo como algo importante y a la vez reconoce que Japón carece de él. En otras palabras, se acepta un *topo del otro* grupo, Europa, que se puede expresar de la siguiente manera: «cuanto menos tiempo de trabajo o cuánto más tiempo de ocio tienen los trabajadores, más avance y bienestar existen en la sociedad». La adopción del sistema de valores basado en este *topo* hace que *nuestro* grupo Japón esté representado en términos menos favorables con respecto al *otro*, Europa, que posee mejores cualidades.

### ***Síntesis del análisis sobre las características atribuidas a Europa***

En general Europa está representada en términos positivos en todos los libros de texto analizados. Su buena imagen se construye, en especial, a partir de su desarrollo, poder económico y político en la escena internacional y esta caracterización de Europa se observa tanto en los manuales de España como en los de Japón. En la representación de Europa como una región desarrollada y potente, subyace una perspectiva basada en el evolucionismo lineal, que dicotomiza el mundo entre los desarrollados y los no desarrollados y que describe el avance que deben seguir todas las sociedades pasando por distintas fases, avance que encabezan algunas de las zonas más desarrolladas del mundo, entre las que se encuentra Europa. Es una manifestación del etnocentrismo occidental que se acepta no sólo en los manuales españoles, sino también en los japoneses, por lo que incluso el endogrupo japonés puede estar presentado en términos negativos si se reconoce que este país no está a la altura del nivel europeo.

Esta imagen positiva o en ocasiones idealizada de Europa no siempre representa por igual a todos los países pertenecientes a la región, sino que se construye a menudo a

partir de algunos de los países más avanzados. Estos países que se consideran como un buen modelo a seguir representan *el otro* prestigioso, desde el punto de vista tanto de España o como de Japón. En los libros de texto de ambos países, se trata del endogrupo nacional, España o Japón, comparándolo o relacionándolo con Europa. Dada la diferencia en la posición geográfica, las maneras por las que se relacionan España o Japón con Europa varían, ya que en los libros españoles se enfatiza la pertenencia de España dentro de la categoría de Europa, formando una identidad global «*nosotros* los europeos», mientras que en los manuales japoneses se describen las relaciones entre Japón y Europa, pero desde la perspectiva exterior de la región. No obstante, a pesar de estas diferencias, la estrategia de autopresentación positiva del endogrupo nacional, España o Japón, tiene algo en común en los libros de texto de ambos países. Es decir, se forma un discurso que busca un acercamiento de España o de Japón con respecto a Europa, o mejor dicho, a los países más avanzados o al *otro* más prestigioso dentro del grupo europeo, de manera que se represente a cada uno de los países en términos más benevolentes.

### 5.2.2.2 La representación de Asia en los manuales analizados

Como hemos mencionado anteriormente, por lo general «Asia» no tiene una presencia tan importante como «Europa», en lo que se refiere a su trato como temas globales y a su frecuencia del uso del término «Asia» en todos los libros de texto analizado. Además de aparecer menos, Asia se representa en términos más negativos que Europa, como hemos resumido en la Tabla 21 y la Tabla 22. En los manuales españoles, no hemos clasificado ningún uso del término «Asia» como casos que representen características positivas de la región, mientras que en los libros japoneses, hemos observado diferencias entre las dos asignaturas, Geografía y Educación Cívica, ya que en los manuales de Geografía en la mayoría de los casos no se le atribuye a Asia características ni positivas ni negativas. De todos modos, podemos afirmar, por lo menos, que la representación de Asia no es positiva en ninguno de los manuales analizados.

**Tabla 21: Imagen de Asia en los libros de texto de España**

	Características positivas	Características negativas	Ni positivas ni negativas	Nº total de casos observados
Anaya	0 (0%)	25 (34,2%)	48 (65,8%)	73 (100%)
Santillana	0 (0%)	12 (27,9%)	31 (72,1%)	43 (100%)
Vicens Vives	0 (0%)	11 (26,2%)	31 (73,8%)	42 (100%)

**Tabla 22: Imagen de Asia en los libros de texto de Japón**

	Características positivas	Características negativas	Ni positivas ni negativas	Nº total de casos observados
Manuales de Geografía	1 (2,1%)	4 (8,3%)	43 (89,6%)	48 (100%)
Manuales de Educación Cívica	2 (5,9%)	13 (38,2%)	19 (55,9%)	34 (100%)

***¿Qué propiedades se atribuyen concretamente a Asia en los libros de texto?***

En cuanto a las características que se le atribuyen a Asia en concreto, podemos resaltar que sus representaciones son paralelas con las propiedades que describen a Europa, con respecto a la oposición entre el desarrollo y el subdesarrollo y entre las potencias mundiales y regiones dominadas. Es decir, Asia se presenta como una región subdesarrollada y dependiente, contrariamente a Europa, que está descrita en términos de desarrollo y de dominio. A continuación hemos resumido estas características observadas en la Tabla 23, la Tabla 24, la Tabla 25, la Tabla 26 y la Tabla 27, seguidas de una breve explicación sobre cada una de dichas características.

**Tabla 23: Características atribuidas a Asia en los libros de Anaya**

<b>Características generales atribuidas</b>	<b>Nº de casos observados</b>	<b>Características más específicas</b>
Un espacio físico	28	- Un área geográfica: (1) 25/ (1) 27/ (1) 37/ (1) 38/ (1) 40/ (1) 41/ (1) 42/ (1) 43/ (1) 48/ (1) 50/ (1) 52/ (1) 55/ (1) 56/ (1) 58/ (1) 60/ (1) 62/ (1) 72/ (2) 10/ (3) 12/ (3) 19/ (3) 21/ (3) 24/ (3) 39/ (3) 145/ (3) 205/ (3) 213/ (3) 234 - Región que comparte características naturales: (1) 98
Región subdesarrollada y dependiente	14	- Región pobre y subdesarrollada: (2) 46/ (3) 180/ (3) 185/ (3) 248 (3) 278/ (3) 279 - Región con características urbanísticas de sociedades no desarrolladas: (1) 111/ (1) 100 - Antiguas colonias: (3) 212 - Una región de poco consumo: (3) 43 - Una región que carece del bienestar: (3) 243 - Una región con un perfil demográfico de una sociedad no avanzada: (2) 13 - Una zona con agricultura poco evolucionada: (3) 71 - Un área con poco desarrollo tecnológico: (3) 226
Región representada como una unidad	10	- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: (2) 12/ (2) 26/ (2) 59/ (3) 50/ (3) 97/ (3) 98/ (3) 99/ (3) 100/ (3) 151/ (3) 181
Región que comparte algunas características socioculturales	8	- Región con características económicas comunes: (3) 54/ (3) 140/ (3) 157/ (3) 254 - Región con características urbanísticas comunes: (2) 11/ (2) 44 - Región con características agrícolas comunes: (3) 60 - Una unidad cultural: (3) 26
Origen de los inmigrantes	7	- Procedencia de las personas que emigran a otros sitios más ricos que su origen: (3) 236/ (3) 238/ (3) 246/ (3) 247 - Procedencia de los Inmigrantes que vienen, en especial, a España: (2) 34/ (2) 41/ (2) 89
Región con diversidad de	2	- Un área geográfica con diferentes países: (2)

países o de cultura		64/ (2) 65
Región con problemas medioambientales o naturales	2	- Un área con problemas medioambientales: (1) 107 - Un área afectada por catástrofes: (3) 23
Región con falta de una atracción turística	2	- Región turísticamente poco atractiva: (3) 142/ (3) 203

**Tabla 24: Características atribuidas a Asia en los libros de Santillana**

<b>Características generales atribuidas</b>	<b>Nº de casos observados</b>	<b>Características más específicas</b>
Un espacio físico	15	- Un área geográfica: (1) 20/ (1) 22/ (1) 24/ (1) 54/ (1) 59/ (1) 66/ (3) 30/ (3) 31/ (3) 32/ (3) 34/ (3) 65/ (3) 89/ (3) 222 - Región en la que está China: (3) 191 - Región que comparte características naturales: (1) 56
Región subdesarrollada y dependiente	10	- Región pobre y subdesarrollada: (2) 204/ (2) 238/ (3) 198/ (3) 223 - Una región de producción: (3) 194/ (3) 204 - Una región que carece del bienestar: (3) 249/ (3) 278 - Una zona con agricultura poco evolucionada: (3) 134 - Un área con una estructura económica típica de países no desarrollados: (3) 134
Región representada como una unidad	8	- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: (1) 19/ (2) 187/ (3) 115/ (3) 176/ (3) 234/ (3) 248/ (3) 250/ (3) 260
Región que comparte algunas características socioculturales	7	- Región con mucha población: (2) 190/ (2) 192/ (2) 223/ (3) 87 - Región con problemas políticos y sociales: (3) 56/ (3) 91/ (3) 133
Región relacionada con España	2	- Un área de producción para la marca española Zara: (3) 208 - Contraparte comercial para España (3) 234
Origen de los inmigrantes	1	- Procedencia de las personas que emigran a Europa: (3) 96

**Tabla 25: Características atribuidas a Asia en los libros de Vicens Vives**

<b>Características generales atribuidas</b>	<b>Nº de casos observados</b>	<b>Características más específicas</b>
Un espacio físico	25	- Un área geográfica: (1) 6 (1) 26/ (1) 27/ (1) 36/ (1) 37/ (1) 38/ (1) 39/ (1) 40/ (1) 41/ (1) 43/

		(1) 46/ (1) 47/ (1) 54/ (1) 55/ (1) 69/ (1) 72/ (1) 126/ (3) 8/ (3) 9/ - Región que comparte características naturales: (1) 79/ (1) 80/ (1) 81/ (1) 90/ (1) 92/ (1) 98
Región subdesarrollada y dependiente	5	- Un área con una estructura económica típica de países subdesarrollados: (3) 58/ (3) 59 - Antiguas colonias: (2) 216 - Región con características urbanísticas de sociedades no desarrolladas: (3) 60 - Una zona tecnológicamente no muy avanzada: (2) 279
Origen de los inmigrantes	5	- Origen de los inmigrantes: (2) 221/ (3) 255/ (3) 257 - Procedencia de las personas que emigran a España: (2) 247/ (3) 262
Región que comparte algunas características socioculturales	4	- Región agrícola con características comunes: (3) 273 - Región con dictaduras y monarquías absolutas: (3) 165 - Región con mucha población: (2) 213 - Región con características sociales comunes: (3) 283
Región representada como una unidad	3	- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: (3) 121/ (3) 131/ (3) 275

**Tabla 26: Características atribuidas a Asia en los manuales japoneses de Geografía**

<b>Características generales atribuidas</b>	<b>Nº de casos observados</b>	<b>Características más específicas</b>
Un espacio físico	20	- Un área geográfica: (Tokyo) 5/ (Tokyo) 16/ (Tokyo) 17/ (Tokyo) 18/ (Tokyo) 19/ (Osaka) 18/ (Osaka) 19/ (Osaka) 20/ (Osaka) 25/ (Osaka) 26/ (Osaka) 142/ (Osaka) 144/ (Osaka) 234/ (Teikoku)/ CA1/ (Teikoku) CA2/ (Teikoku) 9/ (Teikoku) 24/ (Teikoku) 104/ (Teikoku) 150 - Región que comparte características naturales: (Tokyo) 185
Región relacionada con Japón	13	- Región extranjera vecina de Japón: (Tokyo) 80/ (Tokyo) 82/ (Tokyo) 83 / (Tokyo) 93/ (Tokyo) 97/ (Osaka) 94/ (Teikoku) 60/ (Teikoku) 81 - Contraparte comercial para Japón: (Tokyo) 133/ (Teikoku) 208 - Región de producción para empresas japonesas: (Osaka) 193/ (Teikoku) 189 - Región que recibe influencias de Japón: (Osaka) 215

Origen de los inmigrantes	6	- Procedencia de los inmigrantes a EE.UU. o a Australia:(Tokyo) 106/ (Tokyo) 107 / (Tokyo) 129/ (Osaka) 118/ (Teikoku) 115 -Procedencia de los inmigrantes que vienen a Japón: (Osaka) 179
Región que comparte algunas características socioculturales	4	- Región agrícola con características similares: (Osaka) 184/ (Osaka) 208 - Región en crecimiento: (Osaka) 190 - Región con mucha población: (Tokyo) 169
Región subdesarrollada y dependiente	2	- Una región con un perfil demográfico de una sociedad no avanzada: (Teikoku) 151 - Antiguas colonias: (Osaka) 232
Unidad económica	2	- Zona de integración económica: (Tokyo) 136 - Contraparte comercial de EE.UU.: (Tokyo) 97
Destino de los inmigrantes	1	- Destino de los inmigrantes chinos: (Tokyo) 117

**Tabla 27: Características atribuidas a Asia en los manuales japoneses de Educación Cívica**

<b>Características generales atribuidas</b>	<b>Nº de casos observados</b>	<b>Características más específicas</b>
Región relacionada con Japón	12	- Región que recibe ayudas gubernamentales de Japón: (Tokyo) 21/ (Osaka) 169/ (Kyoiku) 19/ (Kyoiku) 147 - Contraparte comercial o una región económicamente importante para Japón: (Tokyo) 18/ (Osaka) 69/ (Osaka) 164 - Regiones invadidas por Japón en el pasado: (Osaka) 62/ (Kyoiku) 139 - Región de producción para empresas japonesas: (Tokyo) 18/ (Kyoiku) 32 - Región extranjera vecina de Japón: (Tokyo) 165
Región que comparte algunas características socioculturales	7	- Región que comparten acontecimientos históricos: (Osaka) 127/ (Osaka) 166 - Región en crecimiento: (Tokyo) 157/ (Osaka) 167 - Región con mucha población: (Tokyo) 16/ (Tokyo) 150 - Región con problemas sociales comunes: (Kyoiku) 138
Región representada como una unidad	6	- Región representada como una unidad en un gráfico o en otros elementos textuales: (Osaka) 14/ (Osaka) 160/ (Osaka) 162/ (Osaka) 172 / (Osaka) 173/ (Kyoiku) 144
Origen de los inmigrantes	2	-Procedencia de los inmigrantes que vienen a Japón: (Tokyo) 22/ (Osaka)17
Región subdesarrollada y	2	- Una región con un perfil demográfico de una



dependiente		sociedad no avanzada: (Kyoiku) 144 - Antiguas colonias: (Osaka) 158
Unidad económica	2	- Grupo de integración económica: (Tokyo) 156/ (Tokyo) 157
Punto de comparación con Japón	2	- Buena posición de Japón en Asia: (Tokyo) 37/ (Kyoiku) 148
Un espacio físico	1	- Un área geográfica: (Tokyo) 141

## **b) Características generales sobre Asia que hemos observado en los manuales de España y de Japón**

### ***Características que se han observado en los manuales de ambos países***

- **Un espacio físico:** Asia está representada como un área geográfica especialmente en relación con la Geografía Física. (nº de apariciones en los libros españoles: 68/ nº de apariciones en los libros japoneses: 21)

- **Región subdesarrollada y dependiente:** Asia se caracteriza como una región que reúne propiedades típicas de las sociedades subdesarrolladas en relación con su estructura económica y demográfica, su nivel tecnológico, y su falta de bienestar social. Igualmente, se presenta como un lugar de producción por su bajo coste o como antiguas colonias, imágenes que le pueden atribuir una posición dependiente con respecto a las otras zonas más desarrolladas en la escena mundial. (nº de apariciones en los libros españoles: 29/ nº de apariciones en los libros japoneses: 4)

- **Región que comparte algunas características socioculturales:** Clasificamos en esta categoría casos que homogeneizan a Asia entorno a algunas propiedades de índoles diversas, como económicas, sociales y culturales, pero que no manifiestan particularmente una carga positiva ni negativa. (nº de apariciones en los libros españoles: 19/ nº de apariciones en los libros japoneses: 11)

- **Región representada como una unidad:** Como hiciéramos con las características atribuidas a Europa, en relación con Asia también situamos en esta categoría casos en los que se representa a esta región como una agrupación, especialmente cuando ésta se pone en comparación con otras grandes regiones del mundo en los gráficos. (nº de apariciones en los libros españoles: 21/ nº de apariciones en los libros japoneses: 6)

- **Origen de los inmigrantes:** Asia se representa como origen de la migración actual. Por lo general, se trata de inmigrantes que van a países más ricos en busca de trabajo y mejores condiciones de vida. (nº de apariciones en los libros españoles: 13/ nº de apariciones en los libros japoneses: 8)

### ***Características observadas sólo en los libros de texto de España***

- **Región con diversidad de países o de cultura:** Se clasifican en esta categoría cuando se refiere a la diversidad dentro de la región asiática. (nº de apariciones en los libros españoles: 2)

- **Región con problemas medioambientales o naturales:** Asia se representa en relación con problemas medioambientales o naturales. (nº de apariciones en los libros españoles: 2)
- **Región con falta de una atracción turística:** Asia aparece como una región turísticamente poco atractiva. (nº de apariciones en los libros españoles: 2)
- **Región relacionada con España:** Asia se presenta como un área que tiene que ver con España. (nº de apariciones en los libros españoles: 2)

#### *Características observadas sólo en los libros de texto de Japón*

- **Región relacionada con Japón:** Asia se representa como una región que tiene relación con Japón en términos económicos, sociales, históricos, culturales, etc. (nº de apariciones en los libros japoneses: 25)
- **Unidad económica:** Se representa a Asia como un conjunto de países que forman una integración económica o una unidad comercialmente significativa. (nº de apariciones en los libros japoneses: 4)
- **Punto de comparación con Japón:** Se utiliza a Asia como referencia para representar a Japón. (nº de apariciones en los libros japoneses: 2)
- **Destino de los inmigrantes:** Se hace referencia a países asiáticos como destino de los inmigrantes chinos. (nº de apariciones en los libros japoneses: 1)

#### *Representación de Asia en general negativa*

Las características que constituyen el núcleo de la imagen negativa de Asia tienen que ver con la representación del mundo dicotómico entre las regiones desarrolladas y las menos desarrolladas. Como ya hemos mencionado en relación con la imagen de Europa, en la macroestructura de los libros de texto subyace esta perspectiva que hace una distinción entre los que tienen y los que no, y por tanto la imagen de Asia se contrapone a la de Europa, que está situada en el lado positivo por ser una región económicamente favorecida. De hecho, los manuales de ambos países, al representar a Asia, emplean unas propiedades similares que describen concretamente a esta zona, pero en el sentido contrario. Es decir, Europa está representada en relación con una fase de desarrollo típica de una sociedad avanzada con un determinado perfil demográfico y una estructura industrial, con su alto nivel tecnológico y con su protagonismo en la escena económica como una región que cuenta con empresas multinacionales potentes, mientras que Asia se define en términos de ser un área que carece de estas buenas condiciones. Asia se caracteriza por el predominio del sector primario en su actividad económica, por una estructura poblacional joven, por su bajo nivel tecnológico, por el retraso en las técnicas agrícolas, por el bajo coste de producción que atrae a las multinacionales occidentales, etc. Veremos algunos ejemplos que describen a Asia en estos términos.

( 109 )

En los países subdesarrollados de América Latina, Asia y África, el crecimiento urbano se inició a principios o mediados del siglo XX, [...] Como consecuencia del crecimiento urbano actual, las megaciudades, que superan los cinco millones de habitantes, han pasado de siete a cuarenta y ocho entre 1950 y 2005. De ellas, treinta y cuatro se localizan en países subdesarrollados, especialmente en América Latina y Asia. Las demás se encuentran en países

desarrollados, principalmente en Estados Unidos, Japón y Rusia. (Anaya 3º: 185, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

( 110 )

Desde Reino Unido, las innovaciones se extendieron al resto de Europa Occidental y a otros países, como Estados Unidos. Pero la mayor parte de África, Asia e Iberoamérica quedó fuera del proceso de modernización. (Santillana 3º: 134, pero el subrayado es nuestro.)

( 111 )

Los **protagonistas** son, en su mayoría, personas procedentes de los países pobres de África, Asia y América Latina, que se dirigen a los países ricos de América del Norte, Europa, Japón y Oceanía para realizar los trabajos más duros y peor pagados. (Anaya 3º: 236, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

Estos tres fragmentos aparecen en libros de texto españoles y tratan, respectivamente, del crecimiento urbano, de la modernización en técnicas agrícolas y de los movimientos migratorios hacia regiones más ricas. La propia selección de estos temas tiene que ver con una manera de representar el mundo en claves de desarrollo y subdesarrollo, pero el discurso empleado en estos ejemplos realza aún más esta dicotomización en la representación de las diferentes áreas del mundo y sitúa a Asia en el lado de los que no tienen.

En primer lugar, como podemos ver en los ejemplos ( 109 ) y ( 111 ), Asia está señalada léxicamente con los términos «países subdesarrollados» o «países pobres», expresión que caracteriza explícitamente a Asia como una región desfavorecida. En segundo lugar, en estos tres extractos, se contrastan dos partes del mundo: por un lado «Estados Unidos, Japón y Rusia», el Reino Unido, el resto de Europa Occidental y EE.UU., y «América del Norte, Europa, Japón y Oceanía», que representan una región desarrollada, y América Latina o Iberoamérica, Asia y África, consideradas zonas desfavorecidas. El hecho mismo de presentar a Asia como una región que sufre pobreza en el contexto internacional presupone la existencia de otras partes más ricas, ya que la pobreza es un concepto relativo, pero al marcar explícitamente esta oposición entre los países desarrollados y los no desarrollados, se resalta con más intensidad la imagen del mundo dicotómico, en la que se representa a Asia en términos poco favorables. En tercer lugar, podemos señalar también que en estos tres ejemplos Asia está presentada junto con otras dos regiones, África y América Latina, como si estas tres regiones formaran un macro-grupo de los subdesarrollados. Es una representación que proyecta una imagen simplificada del mundo, estrategia sobre la que trataremos más adelante en el cuarto análisis cuantitativo.

En cuanto a los manuales japoneses también tenemos un ejemplo similar como podemos ver en el siguiente extracto.

( 112 )

また、アジアやアフリカでは、人口が急激に増加しています。これは、医療の発展による部分もありますが、貧しさゆえに、家族の働き手をふやそうとした結果とも考えられます。

Por otra parte, en Asia y África, la población está aumentando con mucha velocidad. Esto se debe al desarrollo de medicina, pero también se puede deber a que la gente intentó tener más mano de obra por su pobreza. (Kyoiku: 144)

Se trata del incremento de la población, característica considerada típica para los países pobres. También aquí Asia aparece junto con África. Por una parte, se refiere al desarrollo de la medicina como una posible causa por la que la población va en aumento, pero también puntualiza la pobreza como otra posible causa. En la segunda oración de este extracto, lo más probable es que el lector infiera que la causa principal del incremento de la población se debe a la pobreza de Asia, puesto que la segunda cláusula encabezada por el «pero» tiene una fuerza argumentativa mayor y dirige al lector a la conclusión indicada en la misma cláusula. Por tanto, podemos considerar que en este fragmento también se construye una imagen negativa de Asia relacionada con la pobreza.

Con respecto a otros temas que no tratan directamente el tema del desarrollo, igualmente se observan estrategias discursivas similares, como podemos apreciar en los dos extractos siguientes, que tratan del trabajo infantil y de la existencia de regímenes dictatoriales en Asia.

( 113 )

Los últimos datos de UNICEF muestran que hasta 250 millones de niños menores de 14 años son forzados a trabajar en todo el mundo, la mayoría en África, Asia y Latinoamérica. (Anaya 3º: 243, el subrayado es nuestro.)

( 114 )

La **dictadura** es un régimen en el que una persona, con el apoyo de un partido político, un grupo étnico o el ejército, gobierna con un poder absoluto. Las dictaduras han sido frecuentes en los países de América Latina y, en la actualidad, lo son en numerosos Estados de África y Asia. (Vivens Vives 3º: 165, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro)

En cuanto al ejemplo ( 113 ), el hecho de que Asia cuente con muchos niños que trabajan desde edades tempranas representa la falta de bienestar en Asia, mientras que el ejemplo ( 114 ) asocia a Asia con regímenes dictatoriales. En estas representaciones de la región en términos negativos también se repiten unos patrones similares a los que acabamos de observar en los ejemplos anteriores. Es decir, se agrupa a Asia junto con las otras regiones, África y América Latina, y se destaca una oposición entre una parte del mundo con una imagen positiva y la otra que está representada en términos opuestos. En estos dos extractos, la dicotomía entre las dos partes del mundo se manifiesta en combinación de diferentes elementos textuales, puesto que el ejemplo ( 113 ), viene acompañado de un gráfico que contrasta las grandes regiones del mundo en lo que se refiere al trabajo infantil, mientras que la cita ( 114 ) aparece en la lección titulada

«Estados democráticos y Estados no democráticos», que resalta la dicotomía entre los países a nivel de macroestructura. En este último caso, Europa y España están clasificadas como Estados democráticos, en contraste con Asia, asociada con regímenes no democráticos, perspectiva dicotómica que presenta negativamente a Asia como *el otro*.

### ***Imagen de España en relación con Asia***

A diferencia de Europa, presentada repetidamente en relación con España, bien como punto de referencia para caracterizar a España, bien como una región que tiene una estrecha relación con este país, Asia apenas aparece asociada con España en los manuales españoles. Según nuestro análisis, en los libros de texto de Anaya y en los de Vicens Vives se han encontrado respectivamente tres y dos casos que tratan de Asia en relación con los inmigrantes que vienen a España, mientras que en los manuales de Santillana, se han observado dos casos que relacionan España con Asia en temas de economía. Estas características atribuidas a Asia no favorecen especialmente la imagen de esta zona. Especialmente, el tema de la inmigración genera una representación negativa de Asia, ya que sitúa a esta zona en relaciones asimétricas con respecto a España, representada como una región más próspera con mejores oportunidades y condiciones laborales y de la vida en general, en contraposición con Asia, que carece de las mismas condiciones favorables. He aquí un ejemplo:

( 115 )

**La inmigración irregular en España:** [...] Cada vez con más frecuencia nos encontramos con nuevas rutas procedentes de países asiáticos, como Sri Lanka y Pakistán. Estos inmigrantes atraviesan África en aviones con ayuda de mafias que les proporcionan documentación falsa, y después arriban a las costas canarias en barcos pesqueros. (Vicens Vives 2º: 247)

Este extracto describe de forma generalizada a los inmigrantes asiáticos como inmigrantes que vienen a *nuestro* país de manera fraudulenta con la ayuda de mafias. El tema de la inmigración en sí enfatiza la superioridad de *nuestro* país, España, con respecto a Asia, pero en este fragmento la imagen negativa de Asia no solamente se debe a las relaciones asimétricas entre la sociedad de acogida y la de origen de la migración, sino también a la descripción de que *los otros* asiáticos infringen *nuestras* normas, las leyes migratorias españolas o europeas en este caso. Por tanto, Asia adquiere una imagen negativa no sólo por su falta de recursos económicos, sino también por su falta de ética, desde el punto de vista de *nuestro* grupo.

### ***Imagen de Japón en relación con Asia***

Como puede parecer lógico por la situación geográfica de Japón, los temas sobre Asia se asocian con Japón con más frecuencia en los libros de texto de Japón en comparación con los manuales españoles. Entre todos los casos que tratan de Asia en los libros japoneses, un tercio (30 en total que representan un 36,6%) relacionan de cierta forma a Asia con Japón. No obstante, dado que estos manuales asocian también a Japón con Europa en veinte ocasiones, a pesar de que Europa está geográficamente lejos de este país, probablemente no podemos considerar que la asociación de Asia con Japón se produzca con mucha frecuencia. Sin embargo, la descripción de las relaciones entre

Asia y Japón en los manuales japoneses es un tema interesante en lo referido a la expresión de identidades nacionales de Japón.

En concordancia con los libros de texto de España, los manuales japoneses también representan negativamente a Asia asociando esta región con *nuestro* país, puesto que Japón y Asia aparecen situados en una relación asimétrica basada en la dicotomía entre los países desarrollados y los subdesarrollados. Es decir, Japón se caracteriza como un país que pertenece al mundo avanzado, mientras que otros países asiáticos están entre los no desarrollados. La representación de Asia en estos términos se observa en concreto en el tema de la migración y también en el de relaciones económicas y comerciales. Pese a que en general los manuales japoneses no destacan de manera muy explícita la imagen negativa de Asia en contraste con algunos casos que hemos observado en los libros de texto de España, la propia elección de temas pone cierto énfasis en esta asimetría entre Asia y Japón, en la que Japón ocupa un lugar privilegiado.

Los dos siguientes ejemplos tratan de Asia sobre economía y migración, respectivamente. En ambos ejemplos, Asia se representa como una región extranjera, en concordancia con lo que ya hemos observado en el análisis sobre el referente del término «Asia», que no siempre incluye a Japón dentro de la categoría. Al mismo tiempo, el uso de la palabra «Asia» no activa por igual todos los países pertenecientes a la región, sino que Asia está representada de forma metonímica a partir de algunos países. Especialmente en el ejemplo ( 116 ) la palabra «Asia» señala los países vecinos de Japón que se encuentran en el este y sureste de Asia.

( 116 )

現在、これらの条件がそろって北アメリカ、ヨーロッパの国々、日本などで工業が盛んです。また、アジアでは、近年、中国・韓国・シンガポールなどの工業化がめざましく、世界じゅうに多くの工業製品を輸出し、先進工業国と競争するようになりました。

En la actualidad, la industria prospera en países que reúnen estos requisitos, tales como América del Norte, países europeos y Japón. Asimismo, en Asia, países como China, Corea del Sur y Singapur se han industrializado notablemente en los últimos años. Estos países exportan muchos productos industriales a todo el mundo y compiten con los países más desarrollados. (Osaka-geo: 190)

( 117 )

近年の大きな社会変化の一つは、私たちの身近な地域にさまざまな文化をもった人々が共生する多文化社会が進展してきていることです。特に、1980年代後半以降、日本の経済発展や出入国管理法の改正が要因となって、おもにアジアや中南米から労働者や留学生としてやってくる人たちが増えてきています。

Uno de los cambios grandes que experimenta la sociedad actual es el avance de la multiculturalidad social, que implica la convivencia de personas con diferentes culturas en nuestro entorno. Especialmente a partir de 1980, por el desarrollo económico de Japón y por el cambio de la ley de extranjería, ha aumentado el número de personas que vienen principalmente de América

Central y del Sur y de Asia como trabajadores o estudiantes. (Tokyo-civ: 22, el subrayado es nuestro.)

En el extracto ( 116 ), «estos requisitos» se refieren a condiciones favorables para el desarrollo industrial, tales como la cercanía a grandes ciudades de consumo, la posesión de recursos energéticos y el desarrollo portuario y ferroviario y presenta el mundo en una estructura dicotómica, en la que se ubican «América del Norte, países europeos y Japón» por un lado y países asiáticos como «China, Corea del Sur y Singapur» por otro. Aunque la representación de Asia en sí en este fragmento parece más bien positiva en el sentido de que se refiere a su notable crecimiento industrial, en relación con Japón, que diferencia de Asia por pertenecer al grupo de poderes económicos establecidos, Asia se sitúa en una posición inferior.

En el segundo ejemplo ( 117 ), el término «Asia» también hace referencia a otros países asiáticos, si se trata de las personas que vienen del extranjero a Japón. Como estas personas que vienen a Japón se presentan no sólo como trabajadores, sino también como estudiantes, la imagen de Asia como origen de los inmigrantes asociada con la pobreza y condiciones precarias de la vida puede que se destaque menos comparada con el ejemplo ( 115 ) de Vicens Vives 2º, que describe a los inmigrantes en un marco de irregularidad. Pero, en cualquier caso, Japón se distancia de Asia por estar excluido de la categoría asiática y se sitúa nuevamente en una posición de superioridad por estar representado como la sociedad de acogida. Por consiguiente, lo que se observa aquí es una oposición entre *nosotros* los japoneses y *los otros* los asiáticos.

En los manuales japoneses, el acercamiento o distanciamiento con respecto a Asia, que a menudo se representa como un espacio extranjero para Japón, tiene una relevancia en la construcción discursiva de *nuestra* identidad, ya que determina si *nosotros* los japoneses *somos* asiáticos o no.

Por una parte, aquí retomamos el mismo ejemplo de Kyoiku-civ, citado en el análisis cuantitativo i) en el apartado 5.2.1:

**( 118 )**

アジアとの共生：日本はアジアのなかの一国です。世界平和のために何をすべきかを考えるときにも、このことを忘れてはなりません。かつて、日本とアジアの国々との間では、戦争という不幸なできごとが生じました。このことによって、アジアの人々に被害をもたらしたことを深く反省する必要があります。

Convivir con Asia: Japón es uno de los países que están en Asia. No se debe olvidar de esto cuando se piensa sobre qué se debe hacer por la paz mundial. En el pasado, surgió un hecho desgraciado que es guerra entre Japón y los países asiáticos. Hace falta reflexionar profundamente que se le hizo daño a la gente de Asia con este hecho. (Kyoiku-civ: 139)

En este extracto, pese a que el mensaje explícito «Japón es uno de los países que están en Asia» sitúa a Japón dentro de Asia, excepto la segunda aparición del término «Asia», se excluye a Japón de Asia. Asia aquí se representa metonímicamente mediante países vecinos de Japón y se considera como una región, con la que *nosotros* los japoneses

debemos tratar con cierta delicadeza porque entre *ellos* los asiáticos y *nosotros* los japoneses existe históricamente una relación dicotómica de víctimas y agresores. Debido a esta relación entre ambas partes, Japón está representada en términos negativos y por tanto esto trata de un ejemplo de autopresentación negativa. Esta estrategia discursiva que presenta negativamente al endogrupo es un caso excepcional y se produce seguramente por causas pragmáticas. Es decir, en el contexto internacional los libros de texto de Ciencias Sociales de Japón despiertan interés por parte de los países vecinos. Especialmente, los temas relativos a las guerras pasadas pueden suscitar polémicas y controversias. Los autores, siendo conscientes de esto, tratan este tema con sumo cuidado. El tema en sí crea una barrera psicológica entre *nosotros* los japoneses y *los otros* que son gente de países vecinos, pero la exclusión de Japón de la referencia del término «Asia» definitivamente abre brechas entre ambos grupos y transmite el mensaje implícito de que *nosotros* no *somos* asiáticos, contrariamente a lo que se denota en el mensaje explícito que hace hincapié en la pertenencia de Japón en Asia.

No obstante, se han encontrado también casos en los que se sitúa a Japón dentro de Asia como miembro de países que forman parte de la región, como podemos observar en los siguientes ejemplos, que representan a Asia como punto de referencia.

( 119 )

憲法にもとづいて帝国議会が開設され、日本はアジア最初の近代的な立憲性国家となりました。

Se estableció el Parlamento Imperial basado en la Constitución y Japón se convirtió en el primer Estado Constitucional moderno en Asia. (Tokyo-civ: 37, el subrayado es nuestro.)

( 120 )

1997年から3年に1度開かれている「世界水フォーラム」が、2003年に、アジアで初めて京都府、滋賀県、大阪府を会場におこなわれました。

El Foro Mundial del Agua, que se celebra cada tres años desde 1997, tuvo lugar en 2003 por primera vez en Asia, en Kioto, Shiga y Osaka. (Kyoiku: 148, el subrayado es nuestro.)

En estos dos ejemplos, el término «Asia» incluye a Japón, a diferencia de los otros casos que acabamos de observar, pero esto no parece significar que se de énfasis a la pertenencia de Japón a la zona asiática en busca de un sentido de unidad y de integridad con los otros países pertenecientes a Asia. Estos dos extractos presentan a Japón tomando Asia como referencia y en dicha presentación Japón ocupa el primer lugar como el primer país que logró convertirse en un Estado Constitucional moderno y el primer país que organizó el Foro Mundial de Agua. Obviamente, para la imagen de Japón es mejor decir el primero de Asia que, por ejemplo, el décimo país que realizó alguna cosa en el mundo. La referencia a Asia tiene la función de limitar el espectro en el que se indica el lugar de Japón, y por tanto, situar a Japón dentro de Asia en este caso contribuye a una autopresentación positiva de este país.

Esta estrategia de tomar Asia como punto de referencia y colocar a Japón en un lugar



privilegiado encamina al lector a dos direcciones opuestas en cuanto a la construcción de identidad asiática. Por una parte, al representar a Japón en el grupo de países pertenecientes a Asia, se puede formar un sentido de unidad como *nosotros* los asiáticos. Por otra, dado que Japón está situado en el mejor lugar con respecto a los demás países asiáticos, sigue existiendo una asimetría entre *nosotros* los japoneses y los otros países asiáticos, en la que *nuestro* grupo nacional adquiere una imagen más favorable. Dicho de otra manera, a escala mundial o de cara a otras grandes regiones, Japón se representa como parte de Asia, mientras que dentro del grupo asiático potencialmente existe una distinción entre *nosotros* los japoneses y *los demás*, dando énfasis a la unidad nacional de Japón como endogrupo.

Estos dos ejemplos, que toman a Asia como punto de referencia al hablar de Japón, son los únicos que hemos observado en los libros de texto de Japón. Si comparamos estos casos con los otros casos paralelos, que ya hemos observado anteriormente en relación con la representación de Europa como punto de referencia, podemos percatarnos de que la imagen que se le atribuye a Europa difiere de la que se asigna a Asia. Europa está presentada en términos positivos como un modelo a seguir y como un grupo con el que se equipara Japón, mientras que Asia no se considera como un grupo prestigioso, con el que *nuestro* grupo Japón construya discursivamente una unidad o un fuerte vínculo.

Esta estrategia que modela la distancia entre Asia y Japón se contrasta también con la representación de España con respecto a Europa. Cuando se conceptualiza a Europa o Asia como dos grupos sociales compuestos de diferentes países como miembros integrantes de la categoría, existe como una realidad cognitiva la frontera nacional que hace distinción entre España o Japón y los otros países dentro de Europa o Asia. Por eso, como hemos observado anteriormente, a veces los términos «Europa» y «Asia» se utilizan en el sentido de una región extranjera desde el punto de vista de España o de Japón, excluyendo a los respectivos países de su referencia. Pero la estrategia básica que adoptan los libros españoles consiste en minimizar la importancia de la frontera nacional que separa potencialmente España de Europa al enfatizar la pertenencia de España en Europa, mientras que los manuales japoneses mantienen la distinción entre su grupo nacional y los otros países asiáticos. En otras palabras, en los libros españoles se busca un acercamiento entre *nosotros* los españoles y *los otros* europeos, cuando los libros de Japón distancian a Japón de *los otros* países asiáticos y son cautos a la hora de representar a Japón como parte de Asia, a no ser que la pertenencia de Japón a Asia favorezca una autopresentación positiva del país.

### ***Síntesis del análisis sobre las características atribuidas a Asia***

La representación de Asia en los libros de texto de ambos países es por lo general negativa, a diferencia de las características que se le atribuyen a Europa. La representación de Asia se realiza a menudo asignándole propiedades contrarias a las que describen a Europa, es decir, la imagen de Asia se describe como una región que no cuenta con un buen nivel de desarrollo ni el poder político o social, mientras que Europa se presenta como una zona rica y potente. Entre los manuales de España y los de Japón, hay coincidencia en este tipo de representación en cuanto a Asia y Europa, puesto que los libros de texto de ambos países comparten la misma perspectiva basada en el evolucionismo lineal, que da importancia al desarrollo económico y social altamente valorado desde el punto de vista de las sociedades occidentales y que representa el

mundo de manera dicotómica entre las regiones que poseen un nivel avanzado y las que no lo han alcanzado. Por tanto, al describir a Europa y a Asia en clave de la asimetría entre el desarrollo y el subdesarrollo, la representación de ambas regiones se realiza en términos opuestos en los manuales de ambos países.

En lo referido a la relación entre la representación de Asia y la del grupo nacional, España o Japón, en los libros españoles no se tratan muchos temas de Asia, mientras que en los manuales japoneses se asocia a Asia con Japón con más frecuencia. Esta diferencia no es de extrañar si se tiene en cuenta la posición geográfica de los respectivos países. No obstante, la pertenencia geográfica de Japón a Asia no implica que los manuales japoneses construyan discursos que realcen una estrecha relación entre Asia y *nuestro* país Japón. Las estrategias discursivas que manifiestan los manuales japoneses al describir Japón en relación con Asia se agrupan en dos vertientes opuestas: por un lado, se sitúa a Japón dentro de la categoría de Asia cuando esta representación atribuye una imagen positiva al endogrupo japonés o al menos no le proporciona una imagen negativa, y por el otro, en cambio, Japón se diferencia de Asia, representando a esta región como los países extranjeros.

### ***Resumen del análisis ii)***

Por lo general, los libros de texto de España y los de Japón describen a Europa y Asia en términos similares, en el sentido de que Europa está representada como una región desarrollada y dominante, mientras que Asia, contrariamente, se describe como una zona dependiente que no goza del mismo nivel de riqueza y del bienestar social. En el trasfondo de dicha representación subyace la perspectiva del evolucionismo lineal, que coloca a las sociedades occidentales en la cima del avance como el modelo a seguir. Esta perspectiva es una manifestación del etnocentrismo occidental, pero también parece estar aceptada como un sistema de valores en los manuales japoneses.

En cuanto a la manifestación identitaria como endogrupo español en los manuales de España, se da énfasis a la pertenencia de España en Europa, bien buscando conexiones entre ambas o bien señalando el lugar que ocupa España entre los países europeos. Este énfasis en las relaciones de España con Europa parece querer acentuar una buena imagen de España, ya que Europa está representada en términos positivos y, a menudo, esta buena imagen se construye a partir de los países más avanzados de la región. En cambio, en los manuales españoles Asia es un grupo que representa *el otro*. Cuando se presenta a Asia en contraposición con las regiones desarrolladas que incluyen a Europa, considerada como *nuestra* región, lógicamente Asia se considera *el otro* desde el punto de vista de España.

Con respecto a los libros de texto de Japón, aunque por su posición geográfica no se puede presentar a Europa como *nuestro* grupo de la misma manera por la que los manuales españoles presentan a España dentro del grupo europeo, se relaciona con frecuencia a Japón con Europa, haciendo referencia a conexiones mutuas o a equivalencias entre ambas regiones. Si Europa está presentada en términos favorables como un modelo a seguir, el énfasis en las relaciones entre *nuestro* grupo Japón y Europa básicamente ayuda a que Japón se presente en términos positivos. En cambio, el equilibrio entre el acercamiento y el distanciamiento con respecto a Asia supone una operación delicada en los libros de texto de Japón, ya que Japón pertenece

geográficamente a Asia, pero Asia es un grupo que no goza del mismo prestigio que Europa. Por consiguiente, Asia se representa a menudo como una región extranjera para Japón, además en una relación asimétrica en la que Japón ocupa un lugar más privilegiado en comparación con los otros países asiáticos. La formación discursiva de una unidad «*nosotros* los asiáticos» apenas se observa, a no ser que esta ayude a atribuirle una buena imagen a Japón.

### 5.2.3 ¿Qué zonas o países aparecen como miembros representativos?

#### *Tendencias generales*

Tanto los libros de texto españoles como los japoneses tratan a algunos países en concreto para representar diferentes aspectos de Europa o de Asia a modo de ejemplos representativos. En lo que se refiere a la representación de países europeos, entre los 46 países que se sitúan en Europa, no todos los países están tratados con la misma frecuencia, sino que algunos países se mencionan más que otros y además hay países que simplemente no aparecen. En la siguiente tabla, se demuestra el número de países que están tomados como ejemplos de Europa al menos una vez y el grado de variedad de los ejemplos sobre el número total de los países europeos.<sup>109</sup>

En los libros de texto de Europa, aparecen 24,3 países europeos en promedio, que representan el 52,9% de un total de 46 países europeos, mientras que en los manuales de Japón apenas aparecen 10 países, lo cual equivale a sólo un 21,7% de los países europeos. Esto quiere decir probablemente que los manuales japoneses ofrecen una imagen más homogénea de Europa, ya que la representación de Europa se construirá a partir de este número reducido de ejemplos.

**Tabla 28: Variedad de países que representan a Europa**

	Nº medio de países que representan a Europa por editorial	Porcentaje de representación (nº medio de países que representan a Europa/ 46 países que componen Europa)
Libros de texto de España	24,3 países	52,9%
Libros de texto de Japón	10 países	21,7%

Pese a que los libros españoles hacen referencia a más diversidad de países europeos, comparados con los manuales japoneses, casi la mitad de los países europeos no se presentan como ejemplos representativos de Europa, y además, entre los países mencionados, algunos países aparecen más que los otros, hecho que también coincide en el caso de los manuales de Japón, como podemos observar en la siguiente tabla.

<sup>109</sup> Consideramos que el número total de países europeos es de 46 y el de países asiáticos, 48, siguiendo la clasificación de los países del mundo en grandes regiones que aplica Vicens Vives 3º. En este manual, Rusia y Turquía están incluidas tanto en Asia como en Europa.

**Tabla 29: Frecuencia de aparición de los 5 primeros países más mencionados**

Libros de texto españoles	Libros de texto japoneses
1. Francia (45 ejemplos, 19,3%)	1. Francia (13 ejemplos, 19,1%)
2. Alemania (43 ejemplos, 18,5%)	1. Alemania (13 ejemplos, 19,1%)
3. Reino Unido (37 ejemplos, 15,9%)	3. Italia (9 ejemplos, 13,2%)
4. España (32 ejemplos, 13,7%)	4. Reino Unido (8 ejemplos, 11,8%)
5. Italia (30 ejemplos, 12,9%)	5. España (6 ejemplos, 8,8%)

Se trata de los cinco países que más aparecen como ejemplos de algún aspecto de Europa. Aquí podemos resaltar dos coincidencias entre los manuales de ambos países: 1) los países más citados son exactamente los mismos aunque su orden de preferencia varía ligeramente y 2) estos cinco países representan una gran parte de todos los ejemplos de Europa. La concentración de ejemplos en los cinco países, Francia, Alemania, Reino Unido, España e Italia es muy marcado, puesto que representan en total el 80,3% de todos los ejemplos que representan a Europa en los libros de texto de España y el 72,1% en los japoneses.<sup>110</sup> Esto implica probablemente que dichos cinco países tienen una espacial relevancia en construcción de la imagen de Europa en los libros de texto de ambos países, puesto que Europa puede estar representada de forma metonímica y también homogénea a partir de estos cinco países, que constituye ejemplos más típicos o estereotipos entre los países europeos.

Por su parte, en lo que se refiere a la representación de Asia, también hemos observado concordancias entre los manuales españoles y los japoneses. Coincidiendo con la aparición de los ejemplos de Europa, los libros de texto de ambos países centran su referencia en una parte de los países situados en Asia, y además, entre los países que aparecen como ejemplos representativos de Asia mencionan más a unos pocos países.

**Tabla 30: Variedad de países que representan a Asia**

	Nº medio de países que representan a Asia por editorial	Porcentaje de representación (nº medio de países que representan a Asia/ 48 países que componen Asia)
Libros de texto de España	16 países	33,3%
Libros de texto de Japón	10,25 países	21,4%

Como se indica en la Tabla 30, cada editorial presenta 16 países como ejemplos representativos de Asia en los manuales españoles y 10,25 países en los libros japoneses, que no implica, en ninguno de los dos casos, más de un tercio de representatividad entre los 48 países que forman parte de la región asiática.

<sup>110</sup> El porcentaje se ha calculado de la siguiente manera: número de ejemplos dividido entre el número total de apariciones, que son 233 en los manuales españoles y 68 en los japoneses.

**Tabla 31: Frecuencia de aparición de los 5 primeros países más mencionados**

Libros de texto españoles	Libros de texto japoneses
1. China (29 ejemplos, 24,6%)	1. China (23 ejemplos, 24,0%)
2. India (11 ejemplos, 9,3%)	2. Japón (14 ejemplos, 14,6%)
3. Japón (10 ejemplos, 8,5%)	3. Corea del Sur (12 ejemplos, 12,5%)
4. Indonesia (8 ejemplos, 6,8%)	4. Malasia (8 ejemplos, 8,3%)
5. Corea del Sur (7 ejemplos, 5,9%)	4. Singapur (8 ejemplos, 8,3%)

En cuanto a los países más mencionados como ejemplos representativos de Asia, tres países, China, Japón y Corea del Sur, aparecen en los libros de texto de ambos países. Curiosamente, salvo India, todos los estos países se sitúan en el Sureste Asiático o Asia Oriental. Los primeros cinco países más mencionados representan el 55,1% del total de los ejemplos sobre Asia en los manuales españoles y un 67,7% en los libros japoneses.

En resumen, tanto en los libros de texto de España como en los de Japón podemos observar que Europa y Asia se representan a partir de unos pocos países dentro de todos los países que forman parte de las respectivas regiones. Esto indica la posibilidad de que la representación de esos países más mencionados juegue un papel importante en la construcción de la imagen de Europa y de Asia que llevan a cabo los lectores de los manuales de ambos países. A continuación, veremos con más detalle qué ejemplos representan a Europa y Asia y cómo contribuyen estos ejemplos a la representación de dichas regiones.

### 5.2.3.1 Representación de Europa a partir de ejemplos positivos

#### *Ejemplos representativos de Europa en los libros de texto de España*

Como acabamos de mencionar, comparados con los manuales japoneses, los libros de texto de España presentan más países como ejemplos de países europeos, pero el grado de variedad de los países mencionados varía bastante dependiendo de las editoriales, desde el 37,0% de Vicens Vives hasta el 78,3% de Santillana, como hemos señalado en la Tabla 32.

**Tabla 32: Variedad de países que representan a Europa por editorial en los libros españoles**

Editoriales	Nº de países que representan a Europa	Porcentaje de representación
Anaya	20	43,5%
Santillana	36	78,3%
Vicens Vives	17	37,0%

A pesar de estas diferencias entre las editoriales, se puede señalar una tendencia general común: estos países mencionados se concentran en Europa Occidental. Además de los cinco países más mencionados, Francia, Alemania, Reino Unido, España e Italia, que representan más de un 80 % de todos los ejemplos representativos de Europa, otros países referidos con menos frecuencia también se sitúan principalmente en esta zona.

En las siguientes tres tablas (Tabla 33, Tabla 34 y Tabla 35) hemos resumido por editorial el número de apariciones de países u otros elementos culturales que representan diferentes características de Europa y cuáles son dichas características.<sup>111</sup> En el análisis anterior ii) sobre las características atribuidas a Europa hemos señalado que Europa está representada en general como una región rica, potente y desarrollada. Como podemos observar en las tres tablas arriba mencionadas, este es precisamente el aspecto de Europa que representan principalmente los países más citados como ejemplos. Es decir, Europa está descrita mediante dichos países como una región con bienestar, con un alto nivel de tecnología o con infraestructuras importantes, o como una sociedad de acogida de inmigrantes, etc. Este énfasis en el desarrollo se resalta, en especial, en los libros de texto de Anaya y de Santillana, mientras que los libros de Vicens Vives no representan con tanta frecuencia a los países europeos en términos de desarrollo.

A pesar de estas diferencias según la editorial, podemos señalar, por lo menos, que la imagen de Europa que se construye a partir de los países referidos como ejemplos no puede ser negativa. De hecho, los tres países con más apariciones, Francia, Alemania y Reino Unido, son precisamente los países más favorecidos en términos económicos y representan más de la mitad (un 53,6%) de todos los ejemplos de Europa encontrados en los libros de España. Si los ejemplos concretos de estos países se consideran típicos y generalizan la imagen de Europa, la representación de la región resulta muy positiva, o incluso idealizada, ya que, entre las posibles diferencias existentes entre los diferentes países europeos, los usuarios de los manuales activarían sólo la información relativa a los países mejor considerados. En otras palabras, la representación de Europa se realiza de forma metonímica a partir de algunos de los países más estereotípicos que resaltan la parte positiva de la región y que esconden al mismo tiempo las partes menos favorables de Europa.

A diferencia de los países de Europa Occidental, los países del Este aparecen mucho menos como ejemplos representativos de Europa y estos países cuando aparecen, se representan por lo general en términos menos positivos en las tres editoriales analizadas. Por ejemplo, en los manuales de Anaya, Rumanía, que se menciona tres veces, no se presenta como un ejemplo representativo de Europa, sino como uno de los países que tienen características contrarias a las tendencias generales de Europa. En el extracto ( 121 ), se refiere al modelo de desarrollo típico de los países desarrollados como una característica general de Europa, pero se puntualiza que hay países que no comparten dicha característica general porque no gozan del mismo nivel de desarrollo como otros países más avanzados de Europa. En el cuerpo del texto, el discurso contrasta de manera directa esta dicotomía entre los más desarrollados de Europa Occidental y los menos desarrollados de Europa del Este. En este contraste, Reino Unido se emplea como ejemplo de país que representa el desarrollo de Europa Occidental, mientras que Rumanía se presenta como un ejemplo opuesto que simboliza Europa del Este. Esta

---

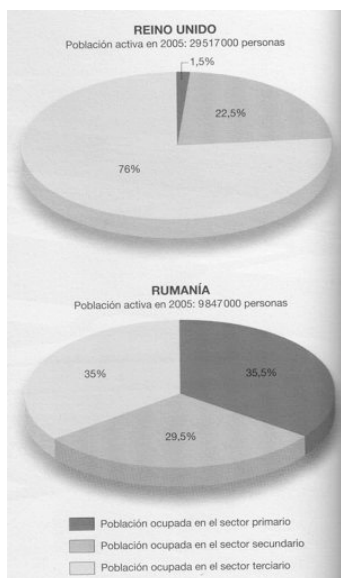
<sup>111</sup> La mayoría de estos ejemplos observados son Estados aunque también hemos observado ciudades, elementos naturales o culturales, (ej. ríos, montañas, monumentos, medios de transporte, artesanía, etc.) como ejemplos que representan a Europa. Estos ejemplos que no representan países también se han cuantificado junto con los ejemplos de países cuando la pertenencia de dichos ejemplos a sus correspondientes países es clara. En la columna «nº de aparición» de cada tabla, el número total de ejemplos observados va seguido del número de ejemplos que no sean de países, que está entre paréntesis.

relación entre ambos países se visualiza también en forma de gráfico, en el que se puede apreciar dos estructuras industriales opuestas que representa cada uno de los países, como se demuestra en la Ilustración 20.

( 121 )

En Europa, las actividades del sector primario han perdido peso en el conjunto de la economía, tanto en población ocupada como en la aportación que realizan al PIB o a la riqueza. [...] En la actualidad, las actividades agrarias se caracterizan por los siguientes rasgos: La **población ocupada** en ellas es escasa. No obstante, contrastan las bajas cifras de los países occidentales con las más elevadas de los países del este y de algunos del sur (1,3% en el Reino Unido y 29,8% en Rumanía en el año 2005). Este hecho refleja la diferente antigüedad e intensidad de la industrialización. (Anaya 3º: 80, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

**Ilustración 20: Estructura industrial de Reino Unido y de Rumanía**



(Anaya 3º: 80)

Del mismo modo que se dibuja una imagen de un mundo dicotómico compuesto por las regiones económicamente más favorables y las menos favorables, en esta página de Anaya 3º se resalta una dicotomía similar existente dentro de Europa, entre Europa Occidental y Europa del Este, operación discursiva que implica la creación de dos subcategorías o grupos distintos dentro de la categoría global de Europa. La imagen que representa Rumanía, sin embargo, es poco probable que perjudique la buena imagen que tiene Europa en general, puesto que el ejemplo rumano no representa toda Europa, sino sólo Europa del Este, hecho que la característica negativa que simboliza el bajo nivel de desarrollo se encierra en este subgrupo como una excepción a la tendencia general de Europa. Al mismo tiempo, también con la introducción de estos dos subgrupos en el marco general de Europa se homogeneizan las posibles diferencias existentes entre los países pertenecientes a cada uno de los subgrupos y se enfatiza la característica positiva de Europa Occidental en relación con su alto nivel de desarrollo. Esto probablemente sirve para la autopresentación positiva del grupo nacional de España, ya que los

manuales españoles resaltan el hecho de que Europa Occidental sea el grupo al que pertenece España.

En lo que respecta a la representación de España, este país representa con menos frecuencia a Europa como una región con buenas condiciones socioeconómicas comparada con Alemania, Francia y Reino Unido, que encarnan sobre todo la imagen de la Europa socioeconómicamente favorecida. Por ejemplo, como se demuestra en la Tabla 33, en los libros de Anaya aparecen diecisiete ejemplos de Francia y doce de ellos tienen que ver con las condiciones favorables de vida de las que goza Europa, incluyendo los ejemplos que representan a este país como receptor de inmigrantes españoles y emisor de turistas a España. En cambio, entre los doce ejemplos referidos a España, sólo cuatro tienen relación con temas relativos al desarrollo de Europa. Igualmente, en la Tabla 34 y en la Tabla 35, sobre los libros de Santillana y de Vicens Vives, también podemos observar la misma tendencia de que los ejemplos de España, para su frecuencia de aparición, representan en pocas ocasiones la imagen más estereotipada de Europa, caracterizada por su riqueza y poder.

**Tabla 33: Ejemplos de Europa mencionados en los libros de texto de Anaya<sup>112</sup>**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Francia	17 (4)	<p><b>[Región desarrollada]</b> Receptor de inmigrantes de otras procedencias (3º: 278)/ País desarrollado (3º: 112)/ país con parques tecnológicos representativos (3º: 121)/ Eurotúnel (Londres-París) como infraestructura ferroviaria importante (3º: 150)/ los franceses como europeos con recursos que viajan mucho (3º: 153)/ París, como una ciudad con grandes empresas y bancos (3º: 231)/ TGV francés como ejemplo de tren de alta velocidad (3º: 148)/ Marsella y Le Havre como principales puertos (3º: 161)/ París como uno de los principales aeropuertos (3º: 161)</p> <p><b>[En relación con España]</b> Receptor de inmigrantes o trabajadores españoles (2º: 33), (2º: 40)/ País emisor de turistas a España (3º: 158)/ Destino de turistas españoles (3º: 159)</p> <p><b>[Otros]</b> Productor de la energía nuclear (3º: 115)/ país turísticamente activo (3º: 153)/ País que votó en contra de la Constitución Europea (3º: 222)/ El valle del Loira como campos de cultivo (3º: 80)</p>

<sup>112</sup> Después de la descripción de cada ejemplo hemos señalado entre paréntesis el número del libro y la página en la que aparece dicho ejemplo. Cuando los ejemplos representan una parte de Europa en lugar de toda la región europea, como por ejemplo Europa Occidental, Europa del Este o la UE, lo hemos indicado con un subrayado. Para más información de estos ejemplos recogidos en estas tablas, véanse las tablas de análisis del anexo IV.



Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
España	12 (2)	<p><b>[Región desarrollada]</b> País con alto porcentaje en el sector terciario (3º:150)/ uno de los países europeos que tienen muchos robots (3º: 112)/ AVE español como un ejemplo de trenes de alta velocidad: (3º: 148)/ Barcelona como uno de los principales puertos (3º: 161)</p> <p><b>[Antiguo emisor de inmigrantes]</b> País menos desarrollado del <u>sur de Europa</u> del que procedían inmigrantes (2º: 19)</p> <p><b>[Perteneencia a Europa o a la UE]</b> Un país europeo: (3º) 164/ un miembro de la <u>UE</u>: (3º: 177)/ un miembro de la <u>UE</u> que participa en la toma de decisiones coordinadas (3º: 88)</p> <p><b>[Otros]</b> El único miembro de la <u>UE</u> que cultiva transgénicos a escala comercial (3º: 93) / país turísticamente activo (3º: 153)/ el río Llobregat como un lugar turístico (3º:153)/ uno de los países que votaron a favor de la Constitución Europea (3º:222)</p>
Alemania	12 (4)	<p><b>[Región desarrollada]</b> Transrapid alemán como la tecnología más novedosa (3º: 148)/ país con un alto porcentaje en el sector terciario (3º: 150)/ los alemanes como europeos con recursos que viajan mucho (3º: 153)/ Hamburgo como uno de los principales puertos (3º: 161)/ Frankfurt como uno de los principales aeropuertos (3º: 161)/ Hamburgo y Frankfurt como ciudades que cuentan con grandes empresas y bancos (3º: 231)</p> <p><b>[En relación con España]</b> Receptor de inmigrantes españoles: (2º: 33)/ país emisor de turistas a España (3º: 158)/ Destino de turistas españoles (3º: 159)</p> <p><b>[Otros]</b> País productor de la energía nuclear (3º: 115)/ un país deficitario de la energía (3º: 126)</p>
Reino Unido	11 (3)	<p><b>[Región desarrollada]</b> País con menor peso en el sector primario (3º: 80)/ País con un alto porcentaje en el sector terciario (3º: 150)/ País con parques tecnológicos representativos (3º: 121)/ Eurotúnel (Londres-París) como una infraestructura ferroviaria importante (3º: 150)/ los ingleses como europeos con recursos que viajan mucho (3º: 153)/ Londres como una ciudad con grandes empresas y bancos (3º: 231)/ Londres como uno de los principales aeropuertos (3º: 161)</p> <p><b>[En relación con España]</b> Receptor de inmigrantes españoles (2º: 33)/ Emisor de turistas a España (3º: 158)/ Destino de turistas españoles (3º: 159)/</p> <p><b>[Otros]</b> País productor de la energía nuclear (3º: 115)</p>
Italia	5 (3)	<p><b>[Región desarrollada]</b> Milán como una ciudad con grandes empresas y bancos (3º: 231)/ Génova como uno de los principales puertos (3º: 161)</p> <p><b>[Antiguo emisor de inmigrantes]</b> País menos desarrollado del <u>sur de Europa</u> del que procedían inmigrantes (2º: 19)</p> <p><b>[Otros]</b> País turísticamente activo (3º: 153)/ Venecia como un lugar turístico (3º: 153)</p>
Bélgica	5 (3)	<p><b>[Región desarrollada]</b> Amberes como una ciudad con grandes empresas y bancos (3º:231)/ Amberes como uno de los principales puertos (3º: 161)</p> <p><b>[En relación con España]</b> Uno de los países receptores de inmigrantes españoles en <u>Europa Occidental</u>: (2º: 19)/ país receptor de inmigrantes españoles (2º: 33)</p> <p><b>[Otros]</b> Bruselas como una ciudad con funciones político administrativas en la <u>UE</u> (3º: 190)</p>

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Rumanía	3	<b>[Región no muy desarrollada]</b> Un país con un peso importante en el sector primario (3º: 80)/ País con menor peso en el sector terciario (3º: 150) <b>[Otros]</b> uno de los nuevos miembros de la <u>UE</u> (3º: 222)
Países Bajos	3 (1)	<b>[Región desarrollada]</b> Ámsterdam como uno de los principales puertos (3º: 161) <b>[En relación con España]</b> Receptor de inmigrantes españoles (2º: 33) <b>[Otros]</b> Uno de los países que votaron en contra de la Constitución Europea (3º: 222)
Países mencionados dos veces: Eslovaquia (1), Grecia, Suiza, Bulgaria, Rusia y Portugal Países mencionados una vez: República Checa, Serbia (1), Andorra, Irlanda, Ucrania y Austria		

**Tabla 34: Ejemplos de Europa mencionados en los libros de texto de Santillana**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Alemania	13	<b>[Región desarrollada]</b> Antiguo receptor de inmigrantes del sur de Europa (3º: 89)/ tradicionalmente los principales receptores de inmigrantes (3º: 96)/ uno de los países europeos más ricos (3º:100)/ un país que proporciona muchas ayudas (3º: 107)/ el país europeo que presenta más patente:(3º: 117)/ el país de la <u>UE</u> con mayor producción de metales (3º:180)/ Alemania, entre los ríos Weser y Elba como una de las principales áreas industriales en la <u>UE</u> (3º: 199)/ Hamburgo como uno de los mayores puertos de Europa (3º: 223) <b>[Antiguo emisor de inmigrantes]</b> Emisor de inmigrantes en el siglo XIX (3º: 94) <b>[Otros]</b> País del <u>norte de Europa</u> de los que procede el idioma inglés (2º: 209)/ El Rin a su paso por Alemania como la vía fluvial más utilizada en Europa (3º: 32)/ un país que retrasó la edad de jubilación (3º: 96)/ país en que partidos racistas han logrado el respaldo de un cierto sector de la población (3º: 96)
España	9	<b>[Región desarrollada]</b> Receptor de inmigrantes (3º: 93)/ actualmente uno de los destinos prioritarios de migración (3º: 96)/ un país con un sector terciario importante, esp. el sector turístico (3º: 232) <b>[Antigua procedencia de inmigrantes o conquistadores]</b> Los españoles como antiguos conquistadores (3º: 89)/ Antiguo emisor de inmigrantes (3º: 94) <b>[Otros]</b> Un país europeo especialmente afectado por la desertización (1º: 103)/ un estado europeo con una larga historia (3º: 65)/ país con escasez de agua a diferencia de la mayor parte de Europa (3º: 181)/ un país de la <u>UE</u> que no tiene barreras arancelarias (3º: 232)

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Francia	9 (1)	<p><b>[Región desarrollada]</b> Antiguo receptor de inmigrantes del sur de Europa (3º: 89)/ tradicionalmente uno de los principales receptores de inmigrantes (3º: 96)/ uno de los países europeos más ricos (3º: 100)/ la región de París-Le-Havre como una de las principales áreas industriales en la UE (3º: 199)</p> <p><b>[Antigua procedencia de inmigrantes o conquistadores]</b> Los franceses como conquistadores (3º: 89)/ Emisor de inmigrantes en el siglo XIX (3º: 94)/</p> <p><b>[Otros]</b> Un estado europeo con una larga historia (3º: 65)/ un país en que partidos racistas han logrado el respaldo de un cierto sector de la población (3º: 96)/ un país de la UE que no tiene barreras arancelarias (3º: 232)</p>
Reino Unido	9 (1)	<p><b>[Región desarrollada]</b> Londres como una ciudad financiera que cuenta con la mayor bolsa de Europa (2º: 231)/ Antiguo receptor de inmigrantes del sur de Europa (3º: 89)/ tradicionalmente uno de los principales receptores de inmigrantes (3º: 96)/ un país que proporciona muchas ayudas (3º: 107)/ país de Europa Occidental en el que se inició una revolución agrícola (3º: 134)/ el centro de Reino Unido como una de las principales áreas industriales en la UE (3º:199)/ país que destaca en servicios financieros (3º: 232)</p> <p><b>[Antigua procedencia de conquistadores]</b> Los ingleses como conquistadores (3º: 89)</p> <p><b>[Otros]</b> Uno de los principales países europeos que explotan los yacimientos del mar del Norte (3º: 180)</p>
Italia	8 (2)	<p><b>[Región desarrollada]</b> Actualmente uno de los destinos prioritarios de migración (3º: 96)/ el eje Rotterdam-Milán como una de las principales áreas industriales en la UE (3º:199)/ un país con un sector terciario importante, esp. el sector turístico (3º: 232)</p> <p><b>[Antigua procedencia de inmigrantes o conquistadores]</b> Antiguo emisor de inmigrantes (3º: 94)</p> <p><b>[Otros]</b> Etna como el volcán más activo de Europa (1º: 83)/ Nápoles como la ciudad más violenta de la UE (2º: 224)/ un estado europeo con una larga historia (3º: 65)/ país con escasez de agua a diferencia de la mayor parte de Europa (3º: 181)</p>
Irlanda	5	<p><b>[Región desarrollada]</b> Un estado de la UE con muchas industrias de alta tecnología (3º: 204)/ país de la UE que destaca en servicios informáticos (3º: 232)/ uno de los países en la UE que tiene una renta alta (3º: 256)</p> <p><b>[Antiguo emisor de inmigrantes]</b> Antiguo emisor de inmigrantes (3º: 94)</p> <p><b>[Otros]</b> Uno de los países con un porcentaje de población pobre más alto (3º: 256)</p>
Países Bajos	5 (2)	<p><b>[Región desarrollada]</b> Rotterdam como una ciudad comercial que alberga el primer puerto europeo (2º: 231)/ Antiguo receptor de inmigrantes del sur de Europa (3º: 89)/ el eje Rotterdam-Milán como una de las principales áreas industriales en la UE (3º: 199)/ Rotterdam como uno de los mayores puertos de Europa (3º: 223)</p> <p><b>[Otros]</b> Uno de los principales países europeos que explotan los yacimientos del mar del Norte (3º: 180)</p>
Grecia	4	<p><b>[Región desarrollada]</b> Un país con un sector terciario importante, esp. el sector turístico (3º: 232)</p> <p><b>[Región menos rica]</b> Un país con renta baja (3º: 256)</p> <p><b>[Otros]</b> Un estado europeo con una larga historia (3º: 65)/ Uno de los países con un porcentaje de población pobre más alto (3º: 256)</p>

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Bélgica	3	<b>[Región desarrollada]</b> Antiguo receptor de inmigrantes del sur de Europa (3º: 89)/ Amberes como uno de los mayores puertos de Europa (3º: 223) <b>[Otros]</b> Uno de los países en que partidos racistas han logrado el respaldo de un cierto sector de la población (3º: 96)
Países mencionados dos veces: Dinamarca, Suecia, Malta, Eslovenia, República Checa, Eslovaquia y Hungría Países mencionados una vez: Finlandia, Rumanía, Islandia, Austria, Portugal, Suiza, Noruega, Chipre, Polonia y Luxemburgo		

**Tabla 35: Ejemplos de Europa mencionados en los libros de texto de Vicens Vives**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Reino Unido	9 (1)	<b>[Región desarrollada]</b> País europeo en que comenzó la Revolución Industrial (3º: 88)/ la región industrial desde el Reino Unido hasta el Norte de Italia como zonas industriales importantes de Europa (3º: 95) <b>[Antiguo emisor de inmigrantes]</b> Emisor de inmigrantes a América (3º: 265) <b>[En relación con España]</b> Emisor de turistas a España (3º: 148) <b>[Otros]</b> Una ciudad de Europa (1º: 104)/ Región muy poblada (2º: 213)/ uno de los países del <u>Noroeste de Europa</u> con mucha tradición pesquera (3º: 71)/ país europeo con recursos petrolíferos (3º: 84)/ un estado democrático con monarquías constitucionales o parlamentarias (3º: 164)
Italia	8 (1)	<b>[Región desarrollada]</b> La región industrial desde el Reino Unido hasta el Norte de Italia como zonas industriales importantes de Europa (3º: 95) <b>[Antiguo emisor de inmigrantes]</b> Emisor de inmigrantes a América (3º: 265) <b>[En relación con España]</b> Emisor de turistas a España (3º: 148) <b>[Otros]</b> Una ciudad de Europa (1º: 104)/ Norte de Italia como una región muy poblada en Europa (2º: 213)/ costas o islas europeas de <u>paisaje Mediterráneo</u> (3º: 26)/ ejemplo de un tipo de clima en Europa (3º: 26)/ un estado democrático con monarquías constitucionales o parlamentarias (3º: 164)
Francia	6 (1)	<b>[En relación con España]</b> Emisor de turistas a España (3º: 148) <b>[Otros]</b> Una ciudad de Europa (1º: 104)/ una región muy poblada en Europa (2º: 213)/ costas o islas europeas de <u>paisaje Mediterráneo</u> (3º: 26)/ un país pesquero del <u>Suroeste de Europa</u> (3º: 71)/ un estado democrático con monarquías constitucionales o parlamentarias (3º: 164)
Bélgica	5	<b>[En relación con España]</b> Emisor de turistas a España (3º: 148) <b>[Otros]</b> Brujas como una ciudad que tiene arquitectura adecuada para el clima de <u>Noroeste de Europa</u> (1º: 87)/ una región muy poblada en Europa (2º: 213)/ un país europeo con población rural especialmente reducida (3º: 60)/ un estado democrático con monarquías constitucionales o parlamentarias (3º: 164)

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
España	5	[ <b>Región desarrollada</b> ] Uno de los países que experimentaron cambios demográficos por la inmigración recibida (3º: 258) [ <b>Antiguo emisor de inmigrantes</b> ] Emisor de inmigrantes a América (3º: 265) [ <b>Otros</b> ] Costas o islas europeas de paisaje Mediterráneo (3º: 26)/ un país pesquero del Suroeste de Europa (3º: 71)/ un estado democrático con monarquías constitucionales o parlamentarias (3º: 164)
Alemania	5 (1)	[ <b>Región desarrollada</b> ] Uno de los receptores principales de inmigrantes procedentes de Turquía (2º: 221)/ Ruhr como una zona industrial importante de Europa (3º: 95) [ <b>En relación con España</b> ] Emisor de turistas a España (3º: 148) [ <b>Otros</b> ] Una ciudad de Europa (1º: 104)/ una región muy poblada en Europa (2º: 213)
Noruega	3	[ <b>Otros</b> ] Un país del Noroeste de Europa con mucha tradición pesquera (3º: 71)/ país europeo con recursos petrolíferos (3º: 84)/ región con yacimientos del petróleo (3º: 85)
Países mencionados dos veces: Grecia (1), Austria, Irlanda, República Checa, Portugal, Países Bajos y Suecia Países mencionados una vez: Islandia, Polonia y Eslovaquia		

### *Ejemplos representativos de Europa en los libros de texto de Japón*

En los libros de texto analizados de Japón, sólo se han encontrado ejemplos representativos de Europa en los manuales de Geografía y no en los de Educación Cívica. Como podemos ver en la siguiente tabla, la diversidad de países que aparecen en los libros japoneses resulta más reducida, comparada con los manuales españoles, hecho que supone una representación más simplificada y estereotipada de Europa en los manuales japoneses.

**Tabla 36: Variedad de países que representan a Europa por editorial en los manuales japoneses**

Editoriales	Nº de países que representan a Europa	Porcentaje de representación
Tokyo-geo	11	23,9%
Osaka-geo	8	17,4%
Teikoku-geo	11	23,9%

Como ya hemos hecho referencia en el análisis preliminar (en el apartado 5.1.1.2), en cada uno de los libros de texto de Geografía se dedica un capítulo a un país de Europa como un tema global, y estos países son: Francia en Tokyo-geo, Italia en Osaka-geo y Alemania en Teikoku-geo. Podemos suponer que este énfasis macroestructural en dichos países tiene un efecto importante tanto en la construcción de la representación mental sobre Europa como en la conservación de dicha representación en la memoria. Cada país tratado como ejemplo de Europa proporcionará una imagen viva de esta zona, a partir de la cual el lector construye una comprensión homogénea y general sobre cómo es la región europea. Por tanto, nos parece necesario hacer una breve mención a la manera por la que se tratan dichos países en los manuales japoneses antes de presentar los resultados del análisis de esta sección.

### ***Imagen de Francia, Italia y Alemania***

El libro de texto de cada editorial dedica unas diez páginas a Francia, Italia o Alemania, que están presentados como países europeos. Por ejemplo, el manual de Tokyo-geo tiene páginas tituladas «*Yooroppa no naka no furansu*» (Francia dentro de Europa) y «*furansu to EU*» (Francia y la UE), de manera que se sitúa explícitamente a Francia dentro de Europa y la UE.

Aunque se trate de tres países diferentes, se pueden observar algunas semejanzas en la manera de presentarlos. En primer lugar, podemos señalar que estos países en general están representados en términos positivos. En Tokyo-geo, Francia está caracterizada por su influencia cultural que se extiende a todo el mundo, por su atracción turística y por sus intensas actividades en la industria y comercio. Del mismo modo, Italia, en Osaka-geo, también se considera como un país que antiguamente tuvo una gran influencia en Europa siendo el origen del Imperio Romano y que sigue teniendo importancia por poseer empresas automovilísticas o de moda internacionalmente conocidas, mientras que Alemania, que está presentada en el libro de texto de Teikoku-geo, se presenta poniendo énfasis al hecho de que este país tiene buenas políticas medioambientales y se califica positivamente a los alemanes por ser respetuosos hacia su tradición y su entorno natural. Por ejemplo, en la afirmación de que «los alemanes respetan mucho la cultura tradicional de cada región y su medioambiente. En ciudades de Alemania podemos encontrar casas antiguas que como si hubiesen aparecido de un cuento de hadas» (Teikoku-geo: 128), podemos percibir un tono positivo e idealizado de Alemania.<sup>113</sup>

En este caso, la imagen positiva de Alemania no se construye propiamente en términos económicos de desarrollo, sino que se basa en una serie de valores que van más allá del desarrollo económico, en busca de respuestas a la cuestión sobre cómo vivir más allá de la modernización. Podemos encontrar un ejemplo similar en un texto del Osaka-geo que trata del movimiento *Slow Food*, que se originó en Italia (Osaka-geo: 136). Este texto afirma que los italianos tradicionalmente tienen la costumbre de disfrutar de las horas de comida en familia y esta cultura de *Slow Food* empieza a valorarse de nuevo en la actualidad en Italia y también en otras partes del mundo porque nos invita a una reflexión sobre la vida acelerada que llevamos en la era moderna. Aquí, los lectores japoneses se caracterizan como personas que siguen el ritmo acelerado de la vida moderna y se presenta la vida tradicional italiana como una alternativa favorable para cambiar *nuestra* vida. Por lo tanto, podemos decir que la imagen que se construye de Italia y de Alemania es positiva, porque estos países representan un avance, aunque este avance no se define en términos estrictamente económicos, sino más bien en términos socioculturales.

Asimismo, otra de las características que merece la pena señalar acerca de la

---

<sup>113</sup> Esta cita aparece como parte del texto de un periódico que el libro presenta como un trabajo hecho por los estudiantes ficticios. Por estar presentado como una opinión de los personajes ficticios, puede que esta referencia no tenga el mismo grado de autoridad que en general tendría el cuerpo del texto, pero por el tono más cercano que representa un texto de esta clase puede resultar igual o más influyente en la formación de opiniones de los lectores. El texto original en japonés de este extracto es: ドイツ人は、地域の伝統文化や環境をととてもたいせつにしています。ドイツの町なみを見ると、おとぎ話の世界から出てきたような、古い家がたくさんあります。

representación de los tres países es la selección de elementos estereotípicos. La imagen positiva de los países mencionados se construye a partir de algunos sitios, productos o aspectos famosos, que muchos habitantes de Japón reconocerían, incluidos los alumnos de la educación secundaria. Por ejemplo, en el caso de Osaka-geo, se introduce el tema de Italia diciendo «en Japón también se habla con frecuencia de la cocina italiana y la moda o el fútbol italiano, pero ¿qué tipo de país es Italia?» y en la misma página se recogen fotos del Foro Romano y Coliseo de Roma, junto a un mapa de Italia.<sup>114</sup>

Desde el punto de vista didáctico, puede ser una estrategia eficaz el comenzar el capítulo recurriendo a esos elementos, que seguramente son familiares para los jóvenes lectores del libro de texto, puesto que ayuda a activar el conocimiento previo que comparten los estudiantes sobre Italia y también puede despertarles el interés por el tema que se desarrolla a lo largo del capítulo. Pero, aunque hacer referencia a elementos famosos responda a la buena intención pedagógica de los autores, en el capítulo aparecen demasiados elementos estereotípicos sobre Italia, tendencia que igualmente se puede observar en los otros libros cuando se trata de Alemania y de Francia. Bastaría con referirse a algunas de las fotos que recogen los manuales para conocer qué tipo de elementos representan estos países: por ejemplo, en Tokyo-geo tenemos fotos del Museo de Louvre, de la Basílica del Sagrado Corazón, del Arco de Triunfo de París, de la Avenida de los Campos Elíseos, en la que un grupo de turistas japoneses hacen cola para entrar en la tienda de Louis Vuitton y de una modelo que está en una pasarela de París; en Teikoku-geo, fotos de la ciudad de Bremen, de la estatua de los músicos de Bremen, de porcelana de Meissen y del castillo de Neuschwanstein. En Osaka-geo, fotos de una calle comercial en la que se sitúan las tiendas de Gucci y Bvlgari y de la Basílica de Santa María del Fiore. Todo esto se asemeja a una colección de fotos turísticas. Además, esta última editorial, al final del capítulo de Italia, propone una actividad en la que los alumnos hacen un folleto turístico de Italia incorporando lo que han aprendido sobre el país. En un ejemplo de folleto propuesto por los autores aparecen algunas fotos turísticas más, como las de las góndolas venecianas y de la Fontana de Trevi. El objetivo de esta actividad no está claro, pero podemos suponer, al menos, que no parece plantearse llevar a cabo un análisis razonablemente profundo ni demostrar una visión crítica sobre algún aspecto de Italia.

Con todo, podemos considerar que los tres países se presentan en términos positivos y de manera estereotipada. Como ya hemos mencionado, nos interesa la imagen de estos países porque si estos países hacen representar metonímicamente toda la categoría de Europa pueden tener una gran influencia en la comprensión sobre cómo es Europa. En este sentido, Francia, Italia y Alemania tienen el potencial de servir como un estereotipo de Europa en cada uno de los libros de texto. Lo que nos resulta interesante es que la representación de estos tres países mismos se construya en torno a algunos elementos o aspectos estereotípicos que se conocen en Japón sobre dichos países. Algunos de los efectos que pueden generar esta representación son construir, reafirmar y reforzar una imagen estereotipada de Europa.

---

<sup>114</sup> El texto citado original en japonés es: 日本でも、イタリア料理やイタリアのファッション、サッカーなどの話題を聞くことがよくありますが、イタリアはどのような国なのでしょうか。(Osaka-geo: 130).

### ***Países más mencionados como ejemplos representativos de Europa***

Como podemos observar en la Tabla 37, la Tabla 38 y la Tabla 39, los países que aparecen como ejemplos en general son países ricos y también su influencia económica y sociopolítica parece coincidir con la frecuencia de su aparición como ejemplos de Europa. Igualmente, todos los países mencionados pertenecen a Europa Occidental o a Europa Central, excepto Rusia, que aparece una vez en Osaka-geo. En concordancia con los libros de texto de España, estos países representan una Europa rica y fuerte, caracterizada por un modelo de demografía típico para países desarrollados, por la condición de ser una sociedad de acogida en el tema de la migración, por su poder económico, por su historia de haber sido colonizadores, etc.

Asimismo, los países menos mencionados también están representados en los mismos términos positivos en general, o bien aparecen en un contexto que no tiene cargas claramente positivas ni negativas. El único caso en que los países mencionados se caracterizan en términos ligeramente negativos serían los ejemplos de España y Portugal en Osaka-geo (pp. 135). Estos ejemplos aparecen en el capítulo sobre Italia, que hace referencia a la supresión de barreras arancelarias entre los países miembros, por la que Italia sufre consecuencias de competencia con España y Portugal, que ofrecen productos alimentarios más baratos por sus costes de producción más baratos. Aquí, España y Portugal se presentan como países menos desarrollados que Italia y es el único ejemplo en todos los manuales japoneses que se refiere a las diferencias que hay entre los diferentes países miembros que forman parte de la UE o Europa. Si los libros de texto de Japón sólo emplean ejemplos de países ricos de Europa Occidental para explicar sobre Europa ignorando casi por completo los países más pobres de Europa del Este, la imagen de Europa se construye de manera aún más homogénea que los manuales españoles.

**Tabla 37: Ejemplos de Europa mencionados en Tokyo-geo**

<b>Países</b>	<b>Nº de aparición</b>	<b>Lo que representan los ejemplos mencionados</b>
Francia	9 (2)	<b>[Región desarrollada]</b> Receptores de trabajadores extranjeros (p. 125)/ uno de los países que fabrican aviones en colaboración (p. 125) <b>[Procedencia de colonizadores]</b> Uno de los países que colonizaron África (p. 23)/ metrópoli de las colonias del Sureste Asiático a principios del siglo XX (p. 118) <b>[En relación con Japón]</b> París como uno de los sitios que visitó la misión japonesa (p. 196) <b>[Otros]</b> Una región que cuenta con un canal y barco (CA)/ uno de los países europeos y un país agrícola e industrial (p. 124)/ París como una ciudad bien comunicada con otras ciudades europeas (p. 126)/ un país europeo (p. 127)
Alemania	5	<b>[Región desarrollada]</b> Receptores de trabajadores extranjeros (p. 125)/ uno de los países que fabrican aviones en colaboración (p. 125) <b>[Procedencia de colonizadores]</b> Uno de los países que colonizaron África (p. 23) <b>[Otros]</b> Uno de los países con los que Francia hace más negocio (p. 125)/ un país europeo (p. 127)



Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
España	4	<b>[Región desarrollada]</b> Receptores de trabajadores extranjeros (p. 125)/ uno de los países europeos que pueden tener crecimiento demográfico negativo en el futuro (p. 171) <b>[Otros]</b> Uno de los países europeos situados en un área de latitud baja (p. 33)/ uno de los países con los que Francia hace más negocio (p. 125)
Italia	4	<b>[Región desarrollada]</b> Receptores de trabajadores extranjeros (p. 125)/ uno de los países europeos que pueden tener crecimiento demográfico negativo en el futuro (p. 171) <b>[Otros]</b> Uno de los países europeos situados en un área de latitud baja (p. 33)/ uno de los países con los que Francia hace más negocio (p. 125)
Reino Unido	4 (1)	<b>[Región desarrollada]</b> Uno de los países que fabrican aviones en colaboración (p. 125) <b>[Procedencia de colonizadores]</b> Uno de los países que colonizaron África (p. 23)/ metrópoli de las colonias del Sureste Asiático a principios del siglo XX (p. 118) <b>[Otros]</b> Londres como una ciudad bien comunicada con otras ciudades europeas (p. 126)
Países mencionados dos veces: Países Bajos Países mencionados una vez: Bélgica, Dinamarca, Suecia, Suiza y Austria		

**Tabla 38: Ejemplos de Europa mencionados en Osaka-geo**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Reino Unido	3	<b>[Región desarrollada]</b> Uno de los países importantes en la <u>UE</u> en cuanto al PIB, la población y el número de coches fabricados (p. 135) <b>[Región influyente]</b> Un país europeo en que se desarrolló el traje (p. 210) <b>[Otros]</b> Un país europeo (p. 20)
Alemania	3	<b>[Región desarrollada]</b> Uno de los países importantes en la <u>UE</u> en cuanto al PIB, la población y el número de coches fabricados (p. 135) <b>[Otros]</b> Marco alemán como una de las antiguas monedas de los países miembros de la <u>UE</u> (p. 134)
Países mencionados dos veces: Portugal, Francia y Italia Países mencionados una vez: Noruega, Rusia y España		

**Tabla 39: Ejemplos de Europa mencionados en Teikoku-geo**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Alemania	5	<b>[Región desarrollada]</b> Un país europeo, cuya población está envejecida (p. 153) <b>[Otros]</b> Un país de Europa (p. 104)/ Paso a desnivel de Magdeburgo como un paisaje europeo (p. s/n 120-121)/ Porcelana de Meissen como la primera porcelana de alta calidad en Europa (p. s/n 120-121)/ Frankfurt como uno de los puntos de conexión importante dentro de Europa (p. 125)
Italia	3 (1)	<b>[Otros]</b> Un país de Europa (CA3)/ un país de Europa (p. 9)/ Atenas como una ciudad europea (p. 9)
Países mencionados dos veces: Francia, Suiza y Grecia (1) Países mencionados una vez: Países Bajos, España, Noruega, Rusia, Reino Unido y Suecia		

**«Ejemplos inocentes» o ejemplos típicos por excelencia**

Una de las características que hemos observado en los libros de texto japoneses en relación con los ejemplos de Europa es que se mencionan algunos ejemplos cuyo motivo de aparición resulta poco claro y por tanto, parecen estar citados simplemente porque se consideran típicos. Veamos el siguiente extracto:

( 122 )

Actualmente, a pesar de las diferencias económicas y políticas que hay entre los diferentes países, están continuamente esforzándose para construir «una Europa». Uno de esos esfuerzos consiste en la unificación monetaria al euro, suspendiendo el uso de las monedas de cada país como la lira italiana y el marco alemán. (Osaka-geo: 134)<sup>115</sup>

Las monedas de Italia y de Alemania están referidas como dos monedas suprimidas con la unificación monetaria al Euro. Como Italia es el país tratado como tema del capítulo en el que aparece este extracto, la referencia a la lira italiana parece razonable. Pero el otro ejemplo, el del marco alemán, podía haber sido cualquiera de las monedas que dejaron de utilizarse en la zona euro. Pero tal vez muchos de nosotros consideremos esta moneda como uno de los mejores ejemplos entre las antiguas monedas europeas sustituidas por el euro. Cuando un hablante piensa en la categoría de las antiguas monedas europeas, las primeras monedas que le vienen a la mente serían con más probabilidad las monedas de países grandes y económicamente importantes como Alemania y las monedas más pequeñas como el franco luxemburgués, el franco belga o la libra irlandesa no constituirían los ejemplos más representativos. En este sentido, entre diferentes monedas de la zona euro, el marco alemán está referido por considerarse uno de los mejores ejemplos o los más típicos dentro de la categoría de las antiguas monedas europeas.

Otro caso ilustrativo del uso de los mejores ejemplos o los ejemplos más estereotípicos se puede observar en la página de introducción sobre Europa en Osaka-geo. En la

<sup>115</sup> Véase el anexo para el original en japonés de este extracto.

siguiente página escaneada (Ilustración 21), aparece un mapa en el centro de la página rodeado de cinco fotos que representan cinco países diferentes. Por un lado, en el mapa nos llama la atención que algunos países relativamente pequeños, especialmente muchos de los países del Este, no estén etiquetados con sus nombres y el mapa quede parcialmente mudo, mientras que los países «principales» sí que aparecen con sus nombres correspondientes. Por otro, las fotos que están alrededor del mapa son de Noruega, Rusia, Reino Unido, Francia y Alemania y representan símbolos o paisajes estereotípicos de estos países, como son los fiordos de Noruega, la Plaza Roja de Rusia, el Big Ben y un autobús rojo turístico de dos pisos de Reino Unido, el Arco de Triunfo de París y la Ruta Romántica de Alemania. Estos cinco países se podrían sustituir perfectamente por otros países porque no hay ninguna razón por la que los ejemplos de países europeos tienen que ser éstos y no otros. En este sentido, parece haber aún más libertad en la elección de países que el caso que acabamos de ver sobre la lira italiana y el marco alemán.

Sin embargo, los países elegidos como ejemplos son precisamente los que se sitúan en Europa Occidental, excepto Rusia, y además, tres de ellos son los primeros países más representativos en los manuales de España: Francia, Alemania y Reino Unido. En cuanto a Rusia, ésta es la única página en la que este país se menciona como ejemplo de país europeo. A pie de foto se explica sobre este país que es «un país con un territorio más extenso, que está a caballo entre Europa y Asia».<sup>116</sup> Como afirma esta misma frase, quizá su tamaño y posición geográfica sea la razón por la que los autores decidieron presentar a Rusia en esta página, ya que, si miramos ejemplos de países de otros continentes, también hacen referencia a países con territorios grandes o con algunas características a destacar.

**Ilustración 21: página introductoria sobre Europa (Osaka-geo:20)**



<sup>116</sup> La frase original de esta parte es «ヨーロッパとアジアにまたがる世界最大の面積をもつ国です。」 (Osaka-geo: 20)

Curiosamente, en Teikoku-geo también se puede observar un ejemplo similar en el que se presenta a Europa mediante los países más típicos. En la cubierta anterior de este manual aparecen los Países Bajos, Suiza, Francia, Italia, España, Grecia, Noruega y Rusia, tres de los cuales coinciden con los países presentados en Osaka-geo, e incluso los paisajes elegidos para las fotos de Francia y Noruega, los del Arco de Triunfo de París y de los fiordos, son idénticos.<sup>117</sup>

Estos ejemplos elegidos pueden reflejar los primeros países o elementos culturales que los miembros de la comunidad de hablantes de japonés evocan como los ejemplos más típicos de Europa. Aparentemente se trata de ejemplos inocentes en el sentido de que éstos no representan ninguna característica especialmente marcada de Europa, sino que están presentados por el mero hecho de considerarse ejemplos típicos. Sin embargo, no nos parece tan inocente la reiterada referencia a estos ejemplos en lo concerniente a la construcción de la imagen de Europa. En términos de la lingüística cognitiva, estos países o elementos culturales constituyen una especie de prototipos que representan la categoría de Europa dentro una estructura escalada de «*goodness of example rating*» (Lakoff, 1987: 45). Del mismo modo que con respecto a la categoría de fruta muchos hablantes piensan en una manzana o una naranja antes que en una granada o un níspero, pueden evocar también a Francia, Alemania y Reino Unido cuando piensan en la categoría de Europa. Estos ejemplos «inocentes» o ejemplos típicos por excelencia seguramente transmiten a los lectores cuáles son los países más «representativos», «principales» y por tanto «importantes» dentro de la categoría de Europa, al mismo tiempo que les encamina a una determinada forma de representar metonímicamente a Europa atribuyéndole una imagen homogénea. Esto contribuiría a la transmisión y la reproducción del conocimiento compartido sobre la imagen estereotipada de Europa.

### ***A modo de síntesis***

Los manuales españoles y los japoneses coinciden en presentar a Europa en términos positivos especialmente mediante algunos de los países de Europa Occidental que se caracterizan por sus buenas condiciones socioeconómicas. La imagen de Europa construida mediante estos países se considera a veces idealizada por no reflejar toda la realidad de la región, sino sólo algunas de las mejores partes o aspectos de Europa. Por tanto, se trata de la representación simplificada y estereotipada de la región, a favor de su buena imagen.

Si recordamos que los libros de texto de España enfatizan el vínculo de España con Europa y presentan a Europa como endogrupo, la representación de Europa a partir de buenos ejemplos constituiría una manifestación de la estrategia de autopresentación positiva, puesto que una buena imagen de Europa favorece también la representación del endogrupo español. No obstante, merece la pena señalar que en los libros de texto de Japón la representación de Europa resulta aún más positiva. En los manuales japoneses se presenta a Europa de manera marcadamente homogeneizada, ya que los ejemplos empleados son casi totalmente los positivos.

---

<sup>117</sup> Las otras fotos presentadas en estas páginas tratan de los canales de Países Bajos, de un paisaje de naturaleza en los Alpes en Suiza, del Coliseo de Roma, de una corrida de toros de España, del Partenón de Grecia y de una fiesta de primavera en Rusia.

### 5.2.3.2 Representación de Asia a partir de algunos países

#### *¿Qué países representan a Asia?*

El número total de países que pertenece a Asia es de 48, pero, como ya hemos avanzado al comienzo de este apartado y también coincidiendo con la representación de Europa, no todos los países asiáticos representan por igual a esta región, sino que los ejemplos representativos se concentran en algunos países y en algunas sub-regiones dentro de Asia, tanto en los manuales españoles como en los japoneses.

Por una parte, en los libros de texto de España, Asia está representada por un número más reducido de países comparada con Europa, ya que sólo un 33,3% de los países asiáticos aparecen como ejemplos de Asia en los manuales, frente al 52,9% de los países europeos. Este grado de diversidad de países tratados como ejemplos de Asia varía ligeramente por editorial, como podemos ver en la Tabla 40, pero en ningún caso supera el 50%, hecho que indica que más de la mitad de los países asiáticos son descartados como ejemplos representativos de Asia.

**Tabla 40: Variedad de países que representan a Asia por editorial en los libros españoles**

Editoriales	Nº de países que representan a Asia	Porcentaje de representación
Anaya	20	41,7 %
Santillana	15	31,3%
Vicens Vives	13	27,1%

Asimismo, en cuanto a la cantidad de ejemplos que aparecen, se han observado en total 118 ejemplos de países que explican sobre algunos aspectos de Asia (49 en Anaya, 49 en Santillana y 20 en Vicens Vives). Si comparamos esto con el número total de ejemplos de Europa (233), podemos percatarnos de que la aparición de ejemplos de Asia es numéricamente reducida, aunque esto no resulta extraño si los manuales recogen menor cantidad de información sobre Asia en comparación con la frecuente aparición de temas dedicados a Europa. Si Asia se representa a partir de un número menor de ejemplos y de menos diversidad de países, es probable que su imagen quede más homogénea y simplificada en comparación con la de Europa.

En cambio, en los libros japoneses hemos observado un total de 96 ejemplos de Asia (27 en Tokyo-geo, 21 en Osaka-geo, 29 en Teikoku-geo y 21 en total en los tres manuales de Educación Cívica). Este número es ligeramente superior al número de ejemplos de Europa que aparecen en los mismos manuales, 68. No obstante, al igual que los ejemplos de Europa, sus ejemplos se centran en algunos de los países asiáticos ignorando a muchos otros países que se sitúan en la región asiática. Como hemos señalado en la Tabla 41, el número de países que aparecen al menos una vez en Tokyo-geo es 9 (18,8% del número total de países asiáticos), 11 (22,9%) en Osaka-geo, 13 (27,1%) en Teikoku-geo y 8 (16,7%) en los manuales de la Educación Cívica, hecho que sugiere que la representación de Asia se construye sólo mediante una parte de los países.

**Tabla 41: Variedad de países que representan a Asia por editorial en los libros japoneses**

Editoriales	Nº de países que representan a Asia	Porcentaje de representación
Tokyo-geo	9	18,8%
Osaka-geo	11	22,9%
Teikoku-geo	13	27,1%
Los tres manuales de la Educación Cívica	8	16,7%

Estos países que representan a Asia se sitúan principalmente en Asia Oriental y el Sureste Asiático. En los libros de texto españoles, los países de Asia Oriental, China, Japón, Corea del Sur y Taiwán representan el 44,1% del número total de los ejemplos, y los del Sureste Asiático, Indonesia, Singapur, Tailandia, Filipinas, Vietnam, Malasia, Camboya, Timor Oriental, Myanmar y Laos, el 32,2%, lo que indica que más de tres cuartos de los ejemplos se concentran en dichas dos subregiones de Asia. El país que está más mencionado en relación con Asia es China, con 29 apariciones en las tres editoriales analizadas, que representa el 24,6%, casi un cuarto del número total de los ejemplos. Por su parte, esta tendencia general de representar a Asia mediante ejemplos de países que se encuentran en Asia Oriental y en Sureste Asiático y de emplear a China con más frecuencia como ejemplo de Asia se observa también en los libros de texto de Japón. E incluso podemos decir que esta tendencia está más acentuada, ya que en todos los ejemplos analizados, el 56,3% trata de países situados en Asia Oriental y el 31,3% del Sureste Asiático, por lo que la suma de ambas regiones asiáticas llega al 87,6%. En cambio, las otras zonas asiáticas casi no aparecen como ejemplos representativos de Asia, hecho que nos recuerda que, según nuestro análisis cuantitativo i), Oriente Medio, Turquía y Rusia se excluyen, en ocasiones, de la referencia del término «Asia».

### *¿Qué aspectos de Asia representan los países más mencionados?*

#### *Países caracterizados como economías emergentes en los manuales españoles*

Como podemos ver en la Tabla 42, la Tabla 43 y la Tabla 44, los países que aparecen tres veces o más se caracterizan principalmente por tener actividades económicas a destacar, porque son países que están creciendo a buen ritmo estos últimos años, aunque Vicens Vives parece dar menos énfasis a este aspecto. No obstante, Japón se desmarca de dicha representación general de economías emergentes y constituye una excepción dentro de los países asiáticos, ya que este país está caracterizado por estar más desarrollado e incluso «un modelo económico a seguir para muchos países asiáticos» (Anaya 3º: 248).

En lo que concierne a la representación de los países mencionados en menos ocasiones, hay algunos que se presentan en relación con temas abiertamente negativos, como por ejemplo catástrofes naturales que sufrieron algunos países (ej. Anaya 3º: 23, Santillana 3º: 133), la inmigración, que presenta a dichos países asiáticos como procedencia de inmigrantes (ej. Vicens Vives 2º: 247, 3º: 255), la pobreza (ej. Santillana 3º: 244) y el régimen político de monarquía absoluta (ej. Vicens Vives 3º: 165).

En el análisis anterior ii), hemos observado que Asia en general se representa en

términos negativos porque se caracteriza por ser una región que no goza de un alto nivel de desarrollo. Sin embargo, los principales países asiáticos que aparecen como ejemplos de Asia no representan en general este aspecto de Asia definido en términos de retraso y de pobreza. Aunque tampoco estén caracterizados como una región desarrollada, su descripción incluye la condición esperanzadora de estar en pleno proceso de crecimiento. En este sentido, podemos señalar que entre las dos características generales de Asia, la de ser una región pobre y atrasada y la de estar creciendo notablemente, los ejemplos que más aparecen representan esta última propiedad más positiva. Esto nos parece interesante, ya que los ejemplos más mencionados de Asia no representan la tendencia general de Asia, sino que los manuales los presentan como ejemplos por ser precisamente casos excepcionales que se desmarcan del subdesarrollo generalizado en la región.

¿Qué efectos tendría, entonces, el empleo de dichos ejemplos en la construcción de la imagen global de Asia? Por una parte, los países mencionados como ejemplos de Asia seguramente favorecen hasta cierto punto la imagen de Asia porque destacan la existencia de una región con buenas perspectivas que está caminando hacia un futuro mejor, considerado desde el punto de vista de la dicotomía entre el desarrollo y subdesarrollo. Pero, por otra parte, debemos tener en cuenta que este efecto positivo que pueden generar estos países de Asia Oriental y Sureste Asiático es relativo. A diferencia de los países europeos más mencionados como ejemplos, que representan de forma directa la tendencia general de Europa caracterizada por sus buenas condiciones socioeconómicas, los ejemplos de Asia no representan a toda Asia de la misma manera. Dicho de otra forma, los ejemplos europeos representan metonímicamente a toda Europa caracterizándole como una región rica, mientras que los ejemplos de países asiáticos resaltan sólo el subgrupo de Asia más desarrollado dentro del conjunto de Asia, representado en términos más negativos. El hecho mismo de resaltar el crecimiento esperanzador de Asia mediante el empleo de los ejemplos de algunos países presupone la norma general de Asia caracterizada por la pobreza y el subdesarrollo. En este sentido, la referencia a los países más desarrollados de Asia puede acentuar la diferencia entre algunos de los países que experimentan un crecimiento destacado y el resto de los países que permanecen en condiciones precarias. En este sentido, debemos considerar que posibles efectos que pueden generar los ejemplos más mencionados de Asia en la construcción de una imagen general de esta zona son de difícil valoración, puesto que los ejemplos de países asiáticos destaca la existencia de las regiones mejor valoradas de Asia, pero sin que esto cambie la imagen genérica del resto de Asia caracterizada negativamente.

**Tabla 42: Ejemplos de Asia mencionados en los libros de texto de Anaya**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
China	9 (2)	<p><b>[Región económicamente activa]</b> Una región comerciante representativa dentro de Asia (3º: 140)/ una potencia regional en Asia (3º: 234)/ Hong Kong como una región que tiene la segunda mayor bolsa de Asia (3º: 254)</p> <p><b>[Emisor de inmigrantes]</b> Emisor de inmigrantes a España (2º: 34)</p> <p><b>[Otros]</b> Shanghai como una de las grandes ciudades tropicales en Asia (1º: 100)/ Un país de <u>Asia Oriental</u> (2º: 11)/ un país asiático con una tasa de natalidad baja (2º: 13)<sup>118</sup>/ un destino turístico en Asia (3º: 142)/ una unidad gráfica referida a las inversiones extranjeras directas (3º: 144)</p>
Japón	6	<p><b>[Región desarrollada o económicamente activa]</b> El país asiático desarrollado (2º: 23)/ una región comerciante representativa dentro de Asia (3º: 140)/ un modelo económico a seguir en Asia (3º: 248)/ país con la mayor bolsa en Asia (3º: 254)</p> <p><b>[Otros]</b> Un país de <u>Asia Oriental</u> (2º: 11)/ una unidad gráfica referidas a las inversiones extranjeras directas (3º: 144)</p>
India	6 (1)	<p><b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> un país que ha creado una industrialización intermedia: (3) 268/ Kolkata (Calcuta) y Mumbai (Bombay), en la India, y Karachi y Punjab, en Pakistán = enclaves en la zona de Asia del Sur de los NPI que experimenta un crecimiento industrial alto (3º: 269)/ Mumbai (Bombay) y Kolkata (Calcuta) como ciudades que se están creciendo en la zona de Asia del Sur y de los NPI (3º: 267)</p> <p><b>[Región pobre con problemas sociales]</b> Jaipur y la Surat (India) = ciudades en las que muchos niños trabajan en condiciones de esclavitud (3º: 267)</p> <p><b>[Otros]</b> Una de las grandes ciudades tropicales en Asia (1º: 100)/ uno de los destinos turísticos en Asia (3º: 142)</p>
Indonesia	4 (1)	<p><b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Yakarta como una de las ciudades que están creciendo en la zona de <u>Asia del Sur y de los NPI</u> (3º: 267)/Uno de los países que adoptaron un nuevo modelo de desarrollo (3º: 269)</p> <p><b>[Otros]</b> Yakarta como una de las grandes ciudades tropicales en Asia (1º: 100)/ El terremoto de Indonesia en 2006 como uno de los ejemplos de catástrofes naturales (3º: 23)</p>
Filipinas	3	<p><b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los países que adoptaron un nuevo modelo de desarrollo (3º: 269)</p> <p><b>[Emisor de inmigrantes]</b> Emisor de inmigrantes a España (2º: 34)</p> <p><b>[Otros]</b> El corrimiento de tierras en Filipinas como uno de los ejemplos de catástrofes naturales (3º: 23)</p>

<sup>118</sup> No hemos considerado este ejemplo como un signo de desarrollo de este país, ya que esta página dice lo siguiente con respecto a la tasa de natalidad: «En general, es alta en los países pobres de África, América y Asia, y baja en los países ricos de Europa, América del Norte, Oceanía y Japón, y en ciertos países asiáticos, como China.». Según esta frase, China no está clasificado en el grupo de «los países ricos» y está tratado como un caso aparte. En la misma página no se explica sobre la política demográfica de China, pero al menos podemos inferir que la baja tasa de natalidad de China no está representada como un signo de su desarrollo socioeconómico, a diferencia de otras regiones representadas como «países ricos».



Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Tailandia	3	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los países que adoptaron un nuevo modelo de desarrollo (3º: 269) <b>[Otros]</b> Uno de los destinos turísticos en Asia (3º: 142)/ Uno de los países de la zona de Asia del Sur y de los NPI (3º: 267)
Países mencionados dos veces: Taiwán, Vietnam, Corea del Sur y Nepal Países mencionados una vez: Sri Lanka, Maldivas, Bangladesh, Myanmar, Camboya, Laos, Bután, Singapur, Pakistán y Malasia		

**Tabla 43: Ejemplos de Asia mencionados en los libros de texto de Santillana**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
China	16 (4)	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Un país del <u>Sureste asiático</u> que últimamente se destaca por su crecimiento (3º: 124)/ Hong Kong como uno de los dragones asiáticos (3º: 125)/ un país con un gran crecimiento, pero también con mucha población pobre (3º: 125)/ la «fábrica» de Occidente (3º: 191)/ Hong Kong como uno de los dragones asiáticos (3º: 199)/ Hong Kong como una ciudad que se encarga de la producción para Puma (3º: 203)/ país principal de fabricación de balones para Puma (3º:203)/ Hong Kong como miembro de los dragones asiáticos (3º: 209)/ uno de los países más dinámicos del <u>este y del sureste de Asia</u> (3º: 219)/ Los puertos de Hong Kong y Shanghai como uno de los principales puertos asiáticos (3º: 223) <b>[Región muy poblada]</b> Uno de los países más poblados del mundo que están en <u>Asia Oriental</u> (2º: 192)/ uno de los países más poblados del mundo (3º: 86) <b>[Emisor de inmigrantes]</b> Los chinos como principales inmigrantes asiáticos (3º: 96) <b>[Otros]</b> El río Yangtsé como un ejemplo de la construcción de una presa (3º: 44)/ país en el que apareció un nuevo brote de gripe aviar (3º: 133)/ El este de China, Guangxi Zhuangzu, el Yangtsé y el Huang-Ho como zonas de cultivo de arroz (3º: 145)
India	5	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Un país del <u>Sureste asiático</u> que últimamente se destaca por su crecimiento (3º: 124)/ un país con un gran crecimiento, pero también con mucha población pobre (3º: 125)/ uno de los países más dinámicos del <u>este y del sureste de Asia</u> (3º: 219) <b>[Región muy poblada]</b> Uno de los países más poblados del mundo que están en <u>Asia Meridional</u> (2º: 192) <b>[Otros]</b> La costa oriental de India y el Ganges como zonas de cultivo de arroz (3º: 145)
Singapur	4	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los dragones asiáticos (3º: 125), (3º: 199), (3º: 209)/ el aeropuerto de Singapur como uno de los principales puertos asiáticos (3º: 223)
Corea del Sur	3	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los dragones asiáticos (3º: 125), (3º: 199), (3º: 209)

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
Taiwan	3	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los dragones asiáticos (3º: 125), (3º: 199), (3º: 209)
Vietnam	3	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los nuevos países industrializados (3º: 199) <b>[Otros]</b> Uno de los países en los que hubo víctimas mortales en 2003 (3º: 133)/ Mekong como una zona de cultivo de arroz (3º: 145)
Tailandia	3	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los nuevos países industrializados (3º: 199)/ uno de los países medio desarrollados asiáticos (3º: 244) <b>[Otros]</b> Uno de los países en que hubo víctimas mortales en 2003 (3º: 133)
Indonesia	3	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los nuevos países industrializados (3º: 199) <b>[Otros]</b> Uno de los países en los que hubo víctimas mortales en 2003 (3º: 133)/ el norte de la isla de Java como una zona de cultivo de arroz (3º: 145)
Países mencionados dos veces: Japón y Malasia Países mencionados una vez: Filipinas, Camboya, Afganistán, Timor Oriental y Pakistán		

**Tabla 44: Ejemplos de Asia mencionados en los libros de texto de Vicens Vives**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
China	4	<b>[Región económicamente activa]</b> Un país exportador de Asia (3º: 121)/ Un país destacado en el comercio en <u>Asia meridional y oriental</u> (3º: 121) Uno de los países asiáticos que hacen comercio con Japón (3º: 131) <b>[Región muy poblada]</b> Las llanuras y colinas de China Oriental como las zonas pobladas en Asia (2º: 213)
Países mencionados dos veces: Corea del Sur, Japón, Sri Lanka y Pakistán Países mencionados una vez: Indonesia, Taiwán, Singapur, Nepal, Arabia Saudí, Omán, Afganistán y Filipinas		

***China: el ejemplo más destacado entre los países asiáticos***

Los libros de texto de las tres editoriales coinciden en presentar a China con más frecuencia como un ejemplo de Asia. Por tanto, la manera de representar a este país cobra una especial relevancia en la construcción de la imagen de Asia, y en la manifestación de *nuestra* perspectiva etnocéntrica de describir el mundo.

En cuanto a la imagen general de China, este país está representado principalmente como una economía emergente. Debido a esta imagen, los manuales hacen referencia frecuente a las ciudades económicamente importantes como Hong Kong y Shanghai, que se presentan, por ejemplo como la segunda mayor bolsa de Asia (Anaya 3º: 254), como uno de los dragones asiáticos (Santillana 3º: 199) o como puertos asiáticos principales (Santillana 3º: 223). Es decir, de la misma manera de la que se trata China

por ser un país económicamente importante, se destacan también ciudades o elementos dentro de China por sus potencia económica. Esta representación transmite una idea implícita de que lo que importa es la economía y los países o ciudades merecen la pena ser mencionados cuando éstos tienen una importancia económica.

No obstante, aunque China esté tratada por su crecimiento económico, su representación no resulta tan positiva comparada con la de algunos países europeos económicamente fuertes. Es cierto que en tanto en cuanto las características de Asia reflejan condiciones discrepantes manifestadas por países con diferentes niveles de desarrollo, entonces es mejor ser representado como un país en crecimiento que como un país atrapado en una pobreza crónica. En este sentido, por lo menos, la imagen de China es esperanzadora, con posibilidades de mejora de cara al futuro. Sin embargo, si la misma idea de «crecimiento» implica que China está intentando alcanzar la altura en la que están los otros países más desarrollados del mundo, este país ocuparía siempre una posición inferior en relación con *los otros* más avanzados. Dicho de otra forma, la característica de ser un país en crecimiento conlleva inherentemente cierta valoración negativa y presupone la presencia de *los otros* países mejor valorados. Merece la pena ver el siguiente ejemplo, que ilustra qué sentido tiene estar representado como una economía emergente en el mundo entendido de forma dicotómica entre el desarrollo y el subdesarrollo.

## La «fábrica» de Occidente

1  
2  
3 Con una población de 1.295 millones de habitantes y un crecimiento económico  
4 en torno al 8 %, cifra inimaginable para las economías desarrolladas, China es  
5 el verdadero protagonista del desarrollo del globo. Un estudio de la consultora  
6 Roland Berger estima que, en menos de 40 años, podría convertirse en el líder  
7 económico mundial, superando a Alemania y Reino Unido en apenas diez años  
8 y alcanzando a Japón una década más tarde.  
9

10 Actualmente, el sector industrial es la principal fuente de creación de valor del  
11 país. El bajo coste de la mano de obra (un dólar a la hora, frente a los 23 dólares  
12 de Estados Unidos y los 25 europeos) y la extensa jornada laboral (trabajan una  
13 media de 1.960 horas al año, frente a las 1.890 horas estadounidenses y las  
14 1.730 europeas) convierten a China en la fábrica del mundo. Las empresas  
15 occidentales prefieren concentrarse en el diseño y encargar la producción de sus  
16 artículos a plantas asiáticas. «Hoy no se puede sobrevivir sin estar donde se  
17 produce más barato», señala el director comercial de la firma valenciana  
18 Falomir, que trabaja con más de una veintena de empresas chinas.  
19

20 Por poner un ejemplo, el año pasado 3.000 empresas de capital local produjeron  
21 el 90 % de los grifos que decoran los hogares occidentales, y ocho de cada diez  
22 juguetes que se fabrican en el mundo llevan impreso el made in China.  
23 (Santillana 3º: 191, según este manual, se un texto adaptado de  
24 [www.Expansión.com](http://www.Expansión.com), cuyo título es «Negocios españoles en China». El  
25 subrayado es nuestro.)

En este texto, la primera cosa que nos llama la atención es el título: «La “fábrica” de Occidente», una metáfora que representa a China como un lugar de fabricación en el que se generan productos a gran escala. Tanto China como otros países se consideran agentes económicos, como podemos ver en la expresión «las economías desarrolladas» (línea 4), que indicaría concretamente las empresas o un conjunto de bienes producidos en cada país. El primer párrafo del texto parece crear una imagen beneficiosa para China, ya que describe este país como «el verdadero protagonista» (línea 5) y afirma que «podría convertirse en el líder económico mundial» (líneas 6-7). Sin embargo, el esquema dicotómico que presenta este texto separa los países más desarrollados de los menos desarrollados, entre los que se encuentra China. En esta dicotomía China se sitúa en una posición de subordinación o de inferioridad con respecto a los otros países más avanzados referidos como «las economías desarrolladas» (línea 4), que incluyen «Alemania», «Reino Unido» (línea 7) y «Japón» (línea 8), y que también están generalizadas con el término «Occidente» compuesto por Estados Unidos y Europa.

Al mismo tiempo que se representa a China en términos negativos en una perspectiva dicotómica del mundo que diferencia los países desarrollados de los subdesarrollados, se destaca la representación positiva de los países occidentales que son las élites de la economía mundial. Según este texto, la razón por la que China se ha convertido en la «fábrica de Occidente» reside en sus reducidos costes de producción. En cambio, el texto afirma que las «empresas occidentales prefieren concentrarse en el diseño y encargar la producción de sus artículos a plantas asiáticas» (línea 16). Con el uso del verbo «prefieren» se sugiere que estas empresas han optado por ir a construir fábricas en China por su propia voluntad, no porque las circunstancias los empujen a producir en China.

Asimismo, se contraponen estas empresas, que hacen un trabajo mejor considerado como es el del diseño de producto, con las fábricas situadas en China, que se dedican a tareas de ensamblaje poco valoradas. Al explicar los motivos por los que las empresas occidentales se han deslocalizado a China y que han convertido este país en un lugar importante de producción, se argumenta de manera favorable a los países occidentales y a su vez se descalifica a China. Esta argumentación resulta injusta, puesto que el texto mismo afirma mediante las palabras del director comercial de una firma valenciana que «no se puede sobrevivir» (línea 16) si no producen en China. Según esta cita, la deslocalización fue una opción que la empresa tuvo que adoptar forzosamente porque no les quedaba otra alternativa. Sin embargo, el texto representa a las empresas occidentales en términos benevolentes, como agentes activos que trazan su rumbo con sus propias decisiones, mientras que a China se le atribuye una posición dependiente del mundo occidental, como su «fábrica», tal como indica el título del texto. Por tanto, en esta forma de argumentar las razones de la deslocalización se puede observar una perspectiva etnocéntrica occidental que presenta a los países occidentales en términos favorables, mientras que caracteriza *al otro* China de forma negativa, minimizando sus méritos en el crecimiento que está experimentando en la actualidad.

Si valoramos este texto según los diferentes grados de manifestación etnocéntrica que mencionan Perrot y Preiswerk (1979), en este texto se observa una combinación del etnocentrismo de segundo grado y el de tercer grado. El segundo grado del

etnocentrismo reside, por un lado, en el esquema conceptual mismo que subyace en este texto, que presupone el evolucionismo lineal según el cual los países tienen que pasar por el mismo camino para alcanzar el máximo nivel de desarrollo. En este esquema, China se considera «todavía» como un país retrasado con respecto a los países occidentales, que encargan a China un trabajo más sencillo, de montaje de productos, mientras ellos realizan los trabajos más sofisticados, como el diseño. El texto no manifiesta una descalificación explícitamente denigrante hacia China, pero deja entrever una calificación negativa hacia este país y un elogio hacia *nosotros* los occidentales. Del mismo modo, podemos observar una manifestación etnocéntrica de tercer grado en el primer párrafo, que contiene un aparente elogio hacia China, ya que dicho país está valorado positivamente por estar siguiendo a buen ritmo el modelo occidental de desarrollo basado en la industrialización. Sin embargo, en realidad el elogio se dirige hacia *nosotros* los occidentales. Al contrario de lo que se afirma en el primer párrafo, China no parece ser «el verdadero protagonista» (línea 5) del desarrollo en este texto, porque los protagonistas somos *nosotros* los occidentales, que representamos la fase más avanzada del desarrollo.

Sin lugar a dudas, Occidente se considera como *nuestro* grupo en este texto, pero aquí aparece otro grupo que representa a otro endogrupo, a saber, *nosotros* los españoles. Este texto es una adaptación de un artículo titulado «Negocios españoles en China» y aparece un ejemplo de una empresa española de Valencia llamada «Falomir» (línea 18). En el primer párrafo, los países europeos que representan el grupo de economías desarrolladas son dos países especialmente avanzados, Alemania y Reino Unido, pero al referirse a un ejemplo concreto de una firma de un país desarrollado aparece una empresa de España, que constituye una categoría de endogrupo por excelencia en los manuales de España. El hacer representar con una empresa de *nuestro* país las empresas de países desarrollados que tienen fábricas en China enfatiza *nuestra* pertenencia al grupo de países desarrollados, equiparando sobre todo el nivel de España al de los países de élite por excelencia, y también realza *nuestra* posición dominante frente a China, que ocupa una posición subordinada. En este sentido, el elogio etnocéntrico va también hacia *nosotros* los españoles y China se presenta en términos negativos por su posición de inferioridad con respecto a *nuestro* grupo.

### ***Representación de Asia en los manuales japoneses***

En general, como podemos apreciar en la Tabla 45, la Tabla 46, la Tabla 47 y la Tabla 48, los países que están mencionados con frecuencia como ejemplos de Asia se caracterizan por su notable crecimiento económico y por sus relaciones con Japón.

Entre los países referidos, los libros de texto de Japón también recogen más información sobre China, hecho que concuerda con lo que hemos observado en los manuales españoles. En el nivel de macroestructura también se le da prioridad a China porque los tres libros de texto de Geografía dedican un capítulo a este país. Sin embargo, a diferencia de los tres países europeos, Alemania, Francia e Italia, que igualmente reciben un trato preferente en la macroestructura en los respectivos manuales y que están explícitamente presentados como países representativos de Europa, la pertenencia de China al continente asiático no queda tan claramente manifestada.<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> Únicamente en Teikoku-geo aparece una referencia que vincula a China con Asia en el capítulo dedicado a este país. Ésta se observa en un enunciado de una estudiante ficticia, que dice «En primer

**Tabla 45: Ejemplos de Asia mencionados en Tokyo-geo**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
China	9	<p><b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Negociaciones para el Tratado de Libre Comercio entre ASEAN y China como uno de los ejemplos de la integración económica en Asia (p.136)/ uno de los países del <u>Este o Sureste de Asia</u> que se está desarrollando notablemente en términos económicos (p. 185)</p> <p><b>[Emisor de inmigrantes]</b> El barrio chino en Nueva York como uno barrio de inmigrantes asiáticos en EE.UU. (p. 106)/ El barrio chino en Kuala Lumpur como un barrio de inmigrantes chinos en Malasia (p. 117)/ El barrio chino en Yokohama como un barrio de inmigrantes chinos en Japón (p. 117)</p> <p><b>[En relación con Japón]</b> Uno de los países asiáticos con los que Fukuoka quiere reforzar su relación (p. 82)/ la contraparte comercial más importante para Japón en Asia (p. 133)</p> <p><b>[Otros]</b> Un país que se sitúa en Asia (p. 17)/ un país de <u>Asia Oriental</u> (p. 33)</p>
Malasia	5	<p><b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los países del <u>Este o Sureste de Asia</u> que se está desarrollando notablemente en términos económicos (p. 185)</p> <p><b>[Antigua colonia]</b> Uno de los países del <u>Sureste Asiático</u> que fueron colonizados (p. 118)</p> <p><b>[En relación con Japón]</b> Uno de los países que hacen comercio con Japón [Gráfico] (p. 119)</p> <p><b>[Otros]</b> El Monte Kunabalu como una de las figuras simbólicas en Asia (p. 19)/ El barrio chino en Kuala Lumpur en Malasia como un ejemplo de barrio chino en Asia (p. 117)</p>
Japón	4	<p><b>[Región económicamente activa]</b> El TLC firmado entre Japón y Singapur en 2002 como un ejemplo de la integración económica en Asia (p. 136)</p> <p><b>[Otros]</b> Un espacio geográfico incluido en <u>Asia Oriental</u> y Asia (p. 5)/ un país de <u>Asia Oriental</u> (p. 33)/ El barrio chino en Yokohama (Japón) como un ejemplo del barrio chino en Asia (p. 117)</p>
<p>Países mencionados dos veces: Corea del Sur, Tailandia y Singapur Países mencionados una vez: Filipinas, Indonesia y Siria</p>		

lugar, quiero investigar a China, que es un país asiático al igual que Japón». (Teikoku-geo: 104, para la cita original en japonés, véase en el anexo IV.) Es cierto que este enunciado hace situar a China dentro del ámbito geográfico de Asia, pero esta información, que aparece en el bocadillo, no está suficientemente enfatizada para que la mayoría de los lectores puedan fijarse en ella y ser conscientes de que China es uno de los países asiáticos. El analizar en los tres manuales de Geografía los capítulos dedicados a China nos ayudaría a conocer más sobre la representación de China, pero no sabemos hasta qué punto dicha representación nos dice acerca de la imagen de Asia. Por tanto, no examinaremos en particular la manera por la que se representa a China en dichos capítulos dedicados especialmente a este país.

**Tabla 46: Ejemplos de Asia mencionados en Osaka-geo**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
China	5	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Uno de los países que se destacan por su desarrollo industrial reciente en Asia (p. 190) <b>[Emisor de inmigrantes]</b> Emisor de inmigrantes asiáticos a EE.UU. (p. 118) <b>[Otros]</b> un país asiático (p. 19)/ un país de <u>Asia Oriental</u> (p. 25)/ uno de los países representativos de <u>Asia Oriental</u> (p. 168)
Japón	4	<b>[Emisor de inmigrantes]</b> Emisor de inmigrantes asiáticos a EE.UU. (p. 118) <b>[Otros]</b> Un país que pertenece a <u>Asia Oriental</u> (p. 27)/ uno de los países representativos de <u>Asia Oriental</u> (p. 168)/ un país representativo de Asia que cultiva arroz (p. 184)
Corea del Sur	3	<b>[Región económicamente activa]</b> Uno de los países que se destacan por su desarrollo industrial reciente en Asia (p. 190) <b>[Otros]</b> Un país de <u>Asia Oriental</u> (p. 25)/ uno de los países representativos de <u>Asia Oriental</u> (p. 168)
Países mencionados dos veces: India Países mencionados una vez: Arabia Saudí, Singapur, Tailandia, Indonesia, Bangladesh, Filipinas, Kazajistán y Uzbekistán		

**Tabla 47: Ejemplos de Asia mencionados en Teikoku-geo**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
China	7 (1)	<b>[Emisor de inmigrantes]</b> Emisor de inmigrantes asiáticos a EE.UU. (p. 115) <b>[En relación con Japón]</b> Uno de los países asiáticos de los que Japón importa árboles o productos marinos (p. 208) <b>[Otros]</b> Un país de Asia (CA1)/ Beijing como una ciudad asiática (p. 9)/ un país asiático: 81/ un país asiático (p. 104)/ una de las dos regiones de <u>Asia Oriental</u> (p. 175)
Corea del Sur	4 (1)	<b>[En relación con Japón]</b> Uno de los países asiáticos de los que Japón importa árboles o productos marinos (p. 208) <b>[Otros]</b> Un país de Asia (CA 1)/ Seúl como una ciudad asiática (p. 9)/ un país asiático (p. 81)
Tailandia	4 (1)	<b>[En relación con Japón]</b> Uno de los países asiáticos de los que Japón importa árboles o productos marinos (p. 208) <b>[Otros]</b> Un país de Asia (CA 2)/ un país asiático (p. 9)/ Bangkok como una ciudad asiática (p. 9)
Países mencionados dos veces: Japón, Indonesia, Malasia y Arabia Saudí Países mencionados una vez: Mongolia, Nepal, Irán, Turquía, Taiwán y Vietnam		



**Tabla 48: Ejemplos de Asia mencionados en los libros de texto japoneses de Educación Cívica**

Países	Nº de aparición	Lo que representan los ejemplos mencionados
China	6 (1) (Tokyo-civ: 5/ Osaka-civ:1)	<b>[Región económicamente activa o economía emergente]</b> Un país en que el coste de producción es barato (Tokyo-civ: 18)/ uno de los países de <u>Asia Oriental</u> que se están desarrollando notablemente (Tokyo-civ: 157)/ Hong Kong como uno de los NPI asiáticos (Tokyo-civ: 157)/ una de las zonas de <u>Asia Oriental</u> que se desarrollaron (Osaka-civ: 167) <b>[En relación con Japón]</b> El país más importante dentro de Asia en cuanto a las importaciones japonesas (Tokyo-civ: 18) <b>[Otros]</b> Un país de <u>Asia Oriental</u> (Tokyo-civ: 165)
Japón	4 (1) (Tokyo-civ: 1/ Osaka-civ: 1/ Kyoiku-civ: 2)	<b>[Región desarrollada]</b> El primer Estado Constitucional moderno en Asia (Tokyo-civ: 37)/ una de las zonas de <u>Asia Oriental</u> que se desarrollaron (Osaka-civ: 167) <b>[Otros]</b> Un país asiático (Kyoiku-civ: 139)/ Kyoto, Shiga y Osaka como las primeras ciudades asiáticas en las que tuvo lugar el Foro Mundial del Agua (Kyoiku-civ: 148)
Corea del Sur	3 (Tokyo-civ: 2/ Osaka-civ: 1)	<b>[Región económicamente activa o en vías economía emergente]</b> Uno de los países de <u>Asia Oriental</u> que se están desarrollando notablemente (Tokyo-civ: 157)/ uno de los NPI asiáticos (Tokyo-civ: 157)/ país que se ha desarrollado mucho (Osaka-civ: 167)
Países mencionados dos veces: Taiwán y Singapur Países mencionados una vez: Malasia y Corea del Norte		

La representación de China, que aparece más como un país asiático, seguramente tiene una gran relevancia en la imagen general de Asia. Este país está caracterizado como una economía emergente y esta propiedad misma presupone una perspectiva que presenta el mundo de forma dicotómica entre los más y los menos desarrollados, pero en comparación con la representación del mismo país en los manuales españoles, los libros de texto de Japón parecen presentar a China de manera menos negativa, ya que no se enfatiza tanto dicha dicotomía.

Por ejemplo, la migración es un tema que resalta en general las diferencias entre las sociedades de acogida, que gozan de buenas condiciones socioeconómicas, y las sociedades de origen, que carecen de buenas oportunidades para sus habitantes. En los manuales, China aparece como origen de los inmigrantes, pero, por lo general, no describen a los inmigrantes chinos en términos negativos, como gente pobre que tenga que buscar mejores condiciones de vida en el extranjero. Veamos los siguientes extractos:

( 123 )

もともとネイティブ＝アメリカン（先住民）が住んでいたアメリカは、ヨーロッパ各地からの移民に加え、奴隷としてアフリカから連れてこられた黒人、19世紀ごろから移住が始まった中国・日本などからのアジア系の移民によって、多民族国家になりました。最近では、メキシコ・

プエルトリコなどから移住したスペイン語系のヒスパニックや、フィリピン・ベトナムからの移民が増えています。

Originalmente en Estados Unidos vivían los nativos (indígenas). Se ha hecho un estado multicultural con los inmigrantes que vinieron de varias regiones de Europa, con los negros a los que forzaron venir como esclavos y con los inmigrantes asiáticos que empezaron a llegar en el siglo XIX de los países como China y Japón. Recientemente, ha aumentado el número de inmigrantes hispanos que proceden de México y Puerto Rico y de inmigrantes que vienen de Filipinas y Vietnam. (Osaka-geo: 118, el subrayado es nuestro.)

Este extracto trata de los inmigrantes que residen en Estados Unidos. Como no se dan más detalles sobre las razones o circunstancias por las que inmigró la gente o fue traída a este país, no se puede construir fácilmente una imagen positiva o negativa sobre los inmigrantes. Además, si China y Japón aparecen agrupados en la categoría de «los inmigrantes asiáticos que empezaron a llegar en el siglo XIX», es aún menos probable que los lectores japoneses relacionen a estos inmigrantes con la pobreza o los problemas sociales de su país de origen.

Incluso, en algunas ocasiones, la imagen que se le atribuye a los inmigrantes chinos es marcadamente positiva, como podemos apreciar en el siguiente extracto.

( 124 )

今日、世界には3000万人以上の華人がいて、そのほとんどは東南アジアに住んでいます。華人は、おもに商業や金融業などで活躍し、中国の経済特区では華人による投資も多く見られます。華人はかれらの住む国と中国との交流のかけ橋として、大きな役割を果たしています。

Hoy en día, hay más de 30 millones de emigrantes chinos en el mundo y la mayoría de ellos viven en Sureste de Asia. Los emigrantes de origen chino despliegan actividades notables principalmente en comercio y finanzas y también hacen inversiones en zonas económicas especiales de China. Ellos tienen un papel importante como puente entre China y los países en los que residen. (Tokyo-geo: 117)

Aquí los emigrantes se representan como personas que tienen éxito en sus negocios y que potencian relaciones entre China y sus respectivos países de residencia. Por lo tanto, podemos considerar que la imagen de estas personas se asocia más bien con la riqueza y el éxito, al contrario que la representación de los inmigrantes que se puede observar en general en los libros de texto de España.

Esta representación positiva de los inmigrantes chinos se puede deber en parte al síndrome de evitación o *avoidance syndrome* (Becker, 1980: 7).<sup>120</sup> Es decir, los libros de texto de Japón tienden a evitar temas que puedan resultar conflictivos o problemáticos de una sociedad como si los problemas no existiesen en ella. Especialmente, el texto ( 123 ) sirve de ejemplo ilustrativo, ya que, a pesar de tratarse de un tema con diversas posibilidades de explicación, el texto se limita a enumerar de forma telegráfica las llegadas de inmigrantes de diferentes partes del mundo. De esta

---

<sup>120</sup> Ya hemos mencionado este síndrome en el apartado 3.4.2.

manera, evita argumentar las razones por las que se produjeron los movimientos migratorios y, en consecuencia, entrar en temas conflictivos.

Asimismo, en lo que se refiere a una representación relativamente positiva de países vecinos de Asia, debemos tomar en consideración el contexto internacional. Los autores japoneses son conscientes de que la representación de estos países en los libros de texto de Ciencias Sociales es un tema que interesa a los propios países, por lo que la exigencia pragmática constituye uno de los factores que influyen en la construcción discursiva de la imagen de los países.

**China como un ejemplo de un país asiático por excelencia**

Coincidiendo con lo que hemos observado en relación con los países más representativos de Europa, que se mencionan simplemente por estar considerados como los países más estereotípicos de la región, podemos señalar que China también aparece como un ejemplo de país de Asia o Asia Oriental por excelencia, ya que este país está referido simplemente como ejemplo que representa a dichas regiones, cuando este ejemplo puede ser cualquiera de los países situados en Asia. Los ejemplos de este tipo de representación de China son varios. Uno de los más ilustrativos se puede observar en la Ilustración 22. Este manual de Osaka-geo recoge cuatro países con fotos, China, Arabia Saudí, India y Tailandia, y China está presentada con una foto de la Gran Muralla China (Osaka-geo: 19). También este manual propone una actividad en la que los alumnos elaboran una lista de países que han aprendido en cada continente y el primer país que aparece en el ejemplo de la lista es China (Osaka-geo: 25). Entre los 48 países que pertenecen geográficamente a Asia, se puede presentar cualquiera de ellos como ejemplos de países asiáticos, pero China parece considerarse un ejemplo representativo que no puede faltar.

**Ilustración 22: China como un país representativo en Asia**



(Osaka-geo: 19)

### ***Imagen de Asia que refleja la perspectiva japonesa***

La manera de representar a diferentes países asiáticos refleja *nuestra* perspectiva como el endogrupo nacional de Japón. En primer lugar, China, aparte de considerarse como un país prototípico de Asia, también constituye uno de los países vecinos asiáticos más representativos desde el punto de vista de *nosotros* los japoneses.

#### **( 125 )**

日本はアメリカとの関係を重視していますが、中国などの東アジア諸国との関係もよりよいものにしていかなければなりません。

Japón da importancia a la relación con EE.UU., pero tiene que reforzar también una buena relación con los países de Asia Oriental como China. (Tokyo-civ: 165, el subrayado es nuestro.)

En el fragmento ( 125 ), la categoría de «los países de Asia Oriental» indica un concepto equivalente a países vecinos de Japón en contraposición con «EE.UU.». Esta categoría probablemente no incluye a Japón y por tanto, denota países extranjeros. Entre estos países vecinos de Asia Oriental China se refiere como un ejemplo, tal vez por su importancia política para Japón. Además de ser un país prototípico por excelencia de Asia o de Asia Oriental, China también está representada como uno de los países extranjeros vecinos más importantes desde el punto de vista japonés.

En segundo lugar, tanto China como otros países asiáticos están referidos en relación con Japón. En mayoría de estos casos, el tema gira entorno a cuestiones económicas y dichos países se presentan por tener relevancia para *nuestro* país. Por ejemplo, Corea del Sur, Malasia, Tailandia, Filipinas, Indonesia y Vietnam aparecen por tener un peso importante para las importaciones japonesas (ej. Teikoku-geo: 208), o bien por ser un lugar de producción para empresas japonesas (Tokyo-geo: 191), o bien por tener firmado un tratado de libre comercio con Japón como el caso de Singapur (Tokyo-geo: 136). Por consiguiente, podemos considerar que los países que están citados como ejemplos de países asiáticos, son países vecinos importantes para *nuestro* país, especialmente en términos económicos. Por consiguiente, la representación general de Asia que se puede construir a partir de dichos países se caracterizará principalmente por constituirse de países de economía emergente, países que tienen relaciones comerciales con Japón o países vecinos de Japón situados en Asia Oriental y Sureste Asiático.

En dicha representación general de Asia, sin embargo, Japón no parece estar considerado como un ejemplo representativo de la zona, aunque los manuales presentan a Japón como un país asiático en algunas ocasiones. Como ya hemos mencionado en los análisis anteriores, los manuales japoneses distancian a Japón a menudo de otros países asiáticos. En este análisis, también podemos percatarnos de la misma tendencia. Como podemos ver en la Tabla 45, la Tabla 46, la Tabla 47 y la Tabla 48, las características que se le atribuyen a Japón como uno de los países asiáticos difieren básicamente de las propiedades atribuidas a otros países de Asia. Por tanto, podemos considerar que Japón no representa una imagen típica de Asia, que se caracteriza especialmente por ser una economía emergente. Japón, por contra, se presenta como una potencia económica establecida, y, por tanto, nuevamente observamos un distanciamiento de este país del resto de Asia.

Con todo, podemos decir, a modo de síntesis, que en los libros de texto de Japón los países que representan a Asia se centran en Asia Oriental y en el Sureste Asiático. China, en especial, es el país que más aparece como ejemplo de Asia. Esto se debe a que representa mejor el crecimiento dinámico de Asia y que dicho país también se considera importante desde la perspectiva japonesa como país vecino, tanto por su dimensión territorial como por su presencia política en el contexto internacional actual. Otros países mencionados también se individualizan dentro de Asia principalmente por sus condiciones económicas o vínculos, especialmente comerciales, con Japón, ya que estos aspectos forman parte del sistema de valores cimentado en el evolucionismo lineal que se aprecia en los manuales analizados. Por el contrario, si un país no se destaca en dichos términos económicos, su información queda simplemente omitida y no aparece como país individual en los manuales, de modo que su imagen se diluirá en la colectividad asiática representada por otros países más prototípicos.

### ***Resumen del análisis iii)***

En los libros de texto de ambos países, Europa se representa mediante algunos países situados en Europa Occidental, mientras que los países asiáticos más referidos se ubican especialmente en Asia Oriental y Sureste asiático. Estos países que se mencionan reiteradamente no sólo comparten sus localizaciones geográficas, sino que también comparten condiciones socioeconómicas, y representan a Europa o a Asia de manera metonímica como ejemplos típicos de cada región. Esta representación de Europa y de Asia a partir de algunos países o subregiones resalta una realidad a la vez que oculta las otras, y construye una particular manera de comprender dichas zonas en la dimensión cognitiva de los hablantes. Por lo general, entre los libros de texto de España y de Japón, podemos observar bastantes coincidencias, tanto en cuanto a la variedad de países citados como ejemplos, como a las características que se les asignan a esos países. Esta concordancia se debe seguramente a la perspectiva del evolucionismo lineal, que valora a diferentes países en términos de desarrollo económico y que se comparte en los manuales de ambos países.

En cuanto a los países europeos que aparecen con frecuencia como ejemplos, representan las características de una Europa como una región próspera y desarrollada, coincidiendo con la imagen general de esta zona que observamos en el análisis anterior ii). Cuando Europa se representa mediante los países especialmente desarrollados, se construye una imagen idealizada, puesto que se generalizan sus características sólo teniendo en cuenta estos países más favorables, ignorando al mismo tiempo otras posibles realidades menos positivas de la región.

En cambio, los países asiáticos más representativos no reflejan exactamente las características generales de Asia, sino que representan más bien una parte de Asia en la que se está registrando un crecimiento económico destacable. Estos países asiáticos pueden generar una imagen positiva de Asia por resaltar la existencia de países con expectativas favorables de cara al futuro. Sin embargo, el estar representado como un conjunto de países en vías de desarrollo en sí presupone su posición de inferioridad con respecto a los países más avanzados del primer mundo, por lo que las economías emergentes asiáticas no están representadas de manera totalmente positiva. En cuanto a la imagen del resto de Asia, al hacer referencia únicamente a los países que tienen algo a destacar en relación con su desarrollo económico, los otros países asiáticos no se

presentan de manera individualizada por no tener características que merezcan una mención desde el punto de vista del sistema de valores que califica positivamente el desarrollo económico. Por tanto, la mayor parte de Asia queda silenciada y la imagen de dicha región sigue siendo negativa.

En cuanto a la representación del endogrupo nacional, España o Japón, con relación a los ejemplos típicos de Europa o de Asia, hemos observado que ni España ni Japón se describen a sí mismos como uno de los países que mejor representan las características principales de Europa o de Asia en los manuales de sus respectivos países. Por una parte, en los libros de texto de España, España se presenta con menos frecuencia como un ejemplo de país europeo más avanzado como puedan ser Alemania, Reino Unido o Francia. Sin embargo, los manuales españoles sí enfatizan reiteradamente la pertenencia de España a Europa, así como la construcción de una imagen positiva de Europa que se lleva a cabo tomando dichos países especialmente avanzados como los ejemplos más representativos de la zona. Ello beneficiaría también la imagen general de España como miembro integrante de Europa.

Por otra parte, en los manuales de Japón, aunque este país está señalado algunas veces como un país asiático, no se presenta como un país típico que represente las propiedades generales de la región, puesto que Japón, que se coloca en el lado de las zonas desarrolladas en un mundo dicotómico, se desmarca del resto de Asia, que generalmente se caracteriza como una región atrapada en situaciones de pobreza crónica y como una zona en crecimiento que intenta alcanzar el nivel occidental. La manera por la que se seleccionan países asiáticos y por la que se caracterizan a esos países refleja la perspectiva de *nuestro* país Japón. El hecho mismo de tratar principalmente los países asiáticos con actividades económicas dinámicas manifiesta el énfasis que ponen los manuales japoneses, al igual que los españoles, en el desarrollo económico. Es decir, los países que tienen buenas perspectivas económicas son los que se considera que vale la pena presentar en los libros de texto y los demás, que no destacan en el mismo aspecto, no forman parte del conocimiento para ser aprendido en los manuales. Del mismo modo, algunos países asiáticos aparecen en los libros japoneses por considerarse países vecinos que tienen más relaciones con Japón. En definitiva, al seleccionar algunos de los países como países representativos de Asia y atribuirles determinadas propiedades desde el punto de vista de *nosotros* los japoneses, se construye una particular imagen de Asia que se cimienta en el sistema de valores, intereses y prioridades que se comparten en la sociedad japonesa.

#### **5.2.4 ¿Qué posición ocupan Europa y Asia en el mundo en relación con los otros?**

En el análisis anterior, el análisis cuantitativo iii), hemos analizado cómo algunos países o elementos que componen las categorías de Europa y de Asia representan metonímicamente dichos grupos y construyen sus imágenes. Por tanto, podemos decir que nuestro análisis iii) se ha centrado en el interior de la categoría en el que sus miembros reciben más atención o menos en la representación general de cada grupo. En contraste, en el análisis iv) nuestra mirada se desplaza a las relaciones globales entre las

grandes regiones en el contexto mundial. A menudo, Europa y Asia se presentan junto con otros países u otras grandes regiones. Algunas de las combinaciones aparecen repetidamente a lo largo de los manuales y representan determinadas características compartidas construyendo macro-grupos internacionales a mayor escala. En estas agrupaciones es donde podemos apreciar la posición de Europa o de Asia en el contexto mundial y las relaciones que tienen ambas regiones con otras áreas o grupos sociales.

En la representación de Europa y de Asia que hemos estudiado en este análisis hemos observado bastantes coincidencias entre los manuales españoles y los japoneses. A continuación, veremos los resultados del análisis teniendo en cuenta las cuestiones siguientes: ¿qué países o regiones se presentan junto con Europa o Asia?, ¿qué características representan dichas agrupaciones?, y ¿qué implicaciones tiene la representación de Europa y de Asia en el contexto global en la construcción de la representación de España y de Japón en los libros de texto de sus respectivos países?

#### 5.2.4.1 Agrupación de Europa con otras regiones del mundo en el contexto mundial

##### *Resultados observados en los libros de texto españoles*

**Tabla 49: Agrupaciones de Europa y otras regiones en los libros de texto españoles**

<b>Combinaciones</b>	<b>Nº de casos observados</b>		<b>Descripción general del macro-grupo</b>
a) Europa y América del Norte	En total	28	Europa y América del Norte se presentan en muchos de los casos en términos abiertamente positivos. Su imagen representa la riqueza y la potencia de que gozan estas regiones en un mundo dicotómico entre los que tienen y los que no tienen. Estas características coinciden con las propiedades generales atribuidas a Europa que hemos observado en el análisis cuantitativo ii).
	Positiva	24	
	Negativa	1	
	Ni positiva ni negativa	3	
b) Europa, América del Norte y Japón	En total	28	Esta agrupación está presentada básicamente como superpotencias económicas. Quizá por este énfasis que se pone en el aspecto económico, más de la mitad de los ejemplos observados hace referencia a la UE como una integración económica, no a Europa en general (16 de 26 ejemplos).
	Positiva	28	
	Negativa	0	
	Ni positiva ni negativa	0	
c) Europa, EE.UU. y Oceanía (+ otras regiones)	En total	27	Aunque con menos frecuencia que otras regiones occidentales, Oceanía también se representa como parte del grupo de regiones desarrolladas.
	Positiva	25	
	Negativa	0	
	Ni positiva ni negativa	2	
d) Europa y España	En total	5	Cuatro de los cinco casos observados aparecen en los libros de Anaya en un discurso redundante que yuxtapone Europa y España. La estrategia discursiva consiste en el énfasis
	Positiva	3	
	Negativa	1	
	Ni positiva ni	1	

	negativa		en la similitud entre ambos grupos y en la pertenencia de España en Europa.
e) Europa y Asia (+ otras regiones)	En total	28	En la mayoría de los casos (20 de 28), no se presentan Europa y Asia en términos positivos ni negativos. Como por lo general no se representa una línea de descripción coherente, no es fácil construir una imagen homogénea compartida entre ambas regiones.
	Positiva	6	
	Negativa	2	
	Ni positiva ni negativa	20	
f) Europa y Rusia (+ otras regiones)	En total	7	Esta combinación se ha observado sólo en los manuales de Anaya. Excepto dos casos, se hace referencia a Europa Oriental y se representa esta agrupación como una región no desarrollada.
	Positiva	1	
	Negativa	4	
	Ni positiva ni negativa	2	
g) Europa y China (+ otras regiones)	En total	6	Los tres ejemplos que representan a esta agrupación en términos de subdesarrollo no mencionan Europa en general, sino subregiones de Europa, Europa oriental o meridional.
	Positiva	1	
	Negativa	3	
	Ni positiva ni negativa	2	
h) La UE y otras organizaciones	En total	4	Se han observado sólo en los manuales de Vicens Vives y se representa la UE junto con otras organizaciones como una integración económica u organización supraestatal.
	Positiva	0	
	Negativa	0	
	Ni positiva ni negativa	4	
Otras combinaciones	En total	14	Algunas de estas combinaciones también clasifican los macro-grupos en la categoría de los desarrollados y en la de los no desarrollados.
	Positiva	5	
	Negativa	3	
	Ni positiva ni negativa	6	

### ***Europa junto con los países occidentales***

En la Tabla 49 se han resumido los resultados del análisis sobre los libros de texto de España en lo que se refiere a las agrupaciones de Europa con otras zonas del mundo que se han observado con frecuencia. En esta tabla se indica también si las características atribuidas a dichas combinaciones regionales representan imágenes positivas, negativas o bien ni positivas ni negativas, así como de su número de casos, junto con una breve explicación sobre la descripción general de cada uno de los macro-grupos.

Dicha tabla resalta a primera vista la frecuente aparición de agrupaciones de Europa con los países o regiones considerados normalmente «occidentales». Aquí hacemos referencia al «Occidente», no en el sentido estrictamente geográfico, sino en los términos que emplea Hall (1992), cuando este autor se refiere a la ideología asociada con dicha región que representa la modernización en contraposición al resto de las regiones en el mundo dicotómico entre «*West and the Rest*».<sup>121</sup> Por lo tanto, no sólo Europa, sino que también América del Norte, Oceanía y Japón pueden considerarse países occidentales si estas sociedades siguen el modelo de desarrollo occidental. Entre el número total de casos observados, 147, las combinaciones a), b), c) y d), que agrupan a Europa con algunos de los países occidentales representan un 60 % de los casos,

<sup>121</sup> Véase el apartado 2.3.



aproximadamente (88 casos, 59,9%). Entre estos países o regiones, EE.UU. es el país que aparece más junto con Europa, seguidos de Japón y Oceanía.

Estas combinaciones que presentan países occidentales como un macro-grupo están representadas en términos positivos en casi todos los casos observados. En especial, las características que se les atribuyen a dichos macro-grupos son propiedades muy similares a las que hemos observado en el análisis cuantitativo ii) en relación con la representación general de Europa. Es decir, estas agrupaciones de regiones occidentales se representan como zonas avanzadas que gozan de buenas condiciones económicas, tecnológicas, industriales y sociales, y que también por eso se convierten en sociedades de acogida para muchos inmigrantes de otras regiones con peores condiciones socioeconómicas. Tanto las combinaciones de diferentes áreas geográficas que aparecen, como las características que se les atribuyen en los libros de texto de cada editorial están resumidas en la Tabla 50, la Tabla 51 y la Tabla 52.

En lo que se refiere a la combinación a), que agrupa Europa y América del Norte, veamos los siguientes ejemplos:

( 126 )

En los **países desarrollados** de Europa y América del Norte, el crecimiento urbano aumentó desde finales del siglo XVIII hasta la crisis de 1975. (Anaya 3º: 185, **negrita** en el original, pero el subrayado es nuestro.)

( 127 )

La generalización de los estilos de vida occidentales por todo el planeta también actúan como factores de atracción, pues los canales de las televisiones europas y norteamericanas transmiten una imagen de riqueza y prosperidad que puede decidir la emigración de muchas personas, aunque no tengan una necesidad urgente de dejar sus lugares de origen. (Vicens Vives 3º: 255, el subrayado es nuestro.)

En el fragmento ( 126 ) Europa y América del Norte se representan como regiones que cuentan con «países desarrollados» y, además, la existencia de estos países se resalta mediante el uso de las letras en **negrita**. En la misma página del libro, dos párrafos después, aparecen «países subdesarrollados» de América Latina, Asia y África, también en **negrita**. Se contrastan, pues, estas grandes regiones, Europa y América por un lado y América Latina, Asia y África por el otro. Junto con la referencia al desarrollo urbanístico que comenzó en Europa y América del Norte antes que otras regiones del mundo, estas áreas se presentan en términos positivos como zonas adelantadas con respecto al resto del globo.

En cambio, en el texto ( 127 ), que aparece en la sección que trata de las migraciones en la actualidad, Europa y EE.UU. se presentan como áreas que transmiten una imagen de prosperidad que atrae a los inmigrantes de otras regiones. En esta descripción subyace la oposición entre las regiones ricas, representadas por Europa y EE.UU., y las zonas pobres, de las que proceden los inmigrantes. Aquí, por tanto, se destaca una relación asimétrica entre el primer grupo y el segundo, en la que la agrupación de Europa y EE.UU. ocupa un lugar prestigioso con respecto a las regiones menos prósperas.

En cambio, la asociación b) de Europa, EE. UU. y Japón, parece dar más énfasis en el desarrollo económico que en el social, representándose este grupo como superpotencia económica en el mundo dicotómico, que diferencia los países desarrollados de los atrasados, como podemos ver en los siguientes ejemplos.

( 128 )

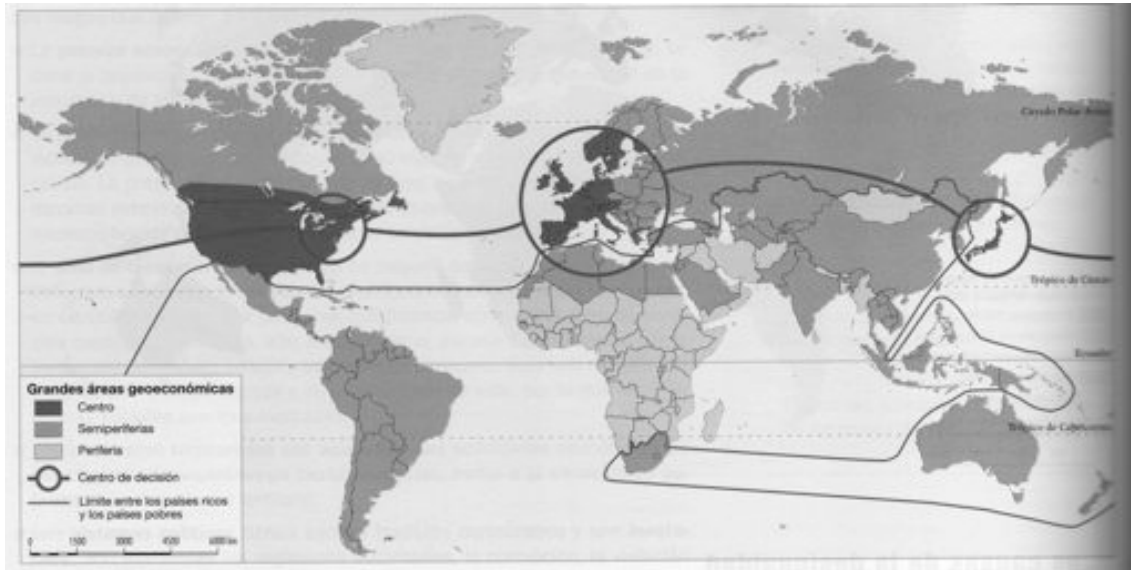
A comienzos del siglo XX, Europa Occidental, Estados Unidos y Japón eran las regiones más industrializadas, mientras que la mayor parte de África, Asia y Latinoamérica mantenían una economía basada en la agricultura y la artesanía. De este modo, la actividad industrial se convirtió en el principal elemento diferenciador entre las zonas desarrolladas y las zonas atrasadas. (Santillana, 3º: 192, el subrayado es nuestro.)

( 129 )

Los **espacios centrales** o superpotencias son áreas dominantes a nivel mundial. Estos espacios son Estados Unidos, la Unión Europea y Japón, que en conjunto constituyen la Tríada de poder. (Anaya 3º: 234, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

El fragmento ( 128 ) expresa de manera explícita la dicotomización «entre las zonas desarrolladas y las zonas atrasadas». En el primer grupo, se encuentran «Europa Occidental, Estados Unidos y Japón» y en el segundo, «África, Asia y Latinoamérica». De modo similar, en el ejemplo ( 129 ) también se presentan conjuntamente EE.UU., la UE y Japón como regiones que constituyen los «espacios centrales», que están resaltados en negrita, y se le asigna también a este grupo el nombre de la «Tríada de poder». Esta agrupación, además de manifestarse verbalmente, se señala también de forma visual en el mapa, como podemos observar en la Ilustración 23. Este mapa clasifica jerárquicamente las regiones del mundo en tres categorías, centro, semiperiferias y periferia, y las visualiza en tres tonos de color rojizo, entre los que el color rojo más intenso se aplica al grupo de EE.UU., la UE y Japón, señalando la gran relevancia que tienen ellos como centro de decisión del mundo.

### Ilustración 23: Representación visual de la tríada de poder



(Anaya 3º: 234)

Con relación a la agrupación c) de Europa con EE.UU., Oceanía y otras regiones, también tenemos un ejemplo similar en el que estas regiones están etiquetadas como países más desarrollados.

#### ( 130 )

Las sociedades postindustriales son las propias de los países más desarrollados: Estados Unidos, Canadá, los países occidentales de la Unión Europea, Japón, Australia... (Santillana 2º: 205, el subrayado es nuestro.)

Los puntos suspensivos que aparecen al final de esta cita indican que hay más regiones consideradas como los países más desarrollados aparte de las áreas señaladas: «Estados Unidos, Canadá, los países occidentales de la Unión Europea, Japón, Australia», pero éstas son las principales o ejemplos representativos. En el análisis cuantitativo iii), hemos visto que algunos países representan metonímicamente a Europa considerándose como ejemplos típicos. De un modo similar, en el fragmento ( 130 ) podemos observar que los países mencionados se presentan también como ejemplos representativos dentro del grupo de países desarrollados.

Por su parte, la combinación d), que presenta a Europa junto con España también caracteriza el grupo en términos similares relativos al desarrollo, pero esta yuxtaposición de ambas regiones tiene un efecto discursivo cualitativamente diferente a las asociaciones a), b) y c). Trataremos este aspecto en breve.

#### ***Combinaciones de Europa con las regiones no occidentales***

Aunque se da con menor frecuencia, otras regiones no occidentales también aparecen junto a Europa, pero las características que se les asignan se contrastan con las propiedades atribuidas a los grupos de países occidentales. Las combinaciones que se han observado con cierta repetición son e) Europa con Asia, f) Europa con Rusia y g)

Europa con China, y en algunas ocasiones les acompañan también otras regiones. A diferencia de las asociaciones de regiones occidentales, dichas combinaciones no representan en general la imagen más estereotípica de Europa, es decir, la de la Europa fuerte y socioeconómicamente próspera.

Entre dichas tres combinaciones, la e) es la numéricamente más importante. La mayoría de los casos (20 de los 28 casos observados) no representan a Europa ni en términos negativos ni tampoco positivos. Las características atribuidas a estas combinaciones son por ejemplo, la de compartir condiciones naturales y climatológicas y la de ser una región poblada desde la antigüedad, como podemos ver en los ejemplos ( 131 ) y ( 132 ).

**( 131 )**

Los más extensos del mundo son los bosques boreales y los bosques de hoja caduca que crecen en América del Norte y en las zonas septentrional y oriental de Europa y Asia. (Santillana 3º: 270, el subrayado es nuestro.)

**( 132 )**

Los **grandes focos de concentración** de la población mundial se encuentran en el sur y sureste de Asia, Europa Occidental y el norte de la costa atlántica de Estados Unidos. (Anaya 2º: 10, negrita en el original pero el subrayado es nuestro.)

Las características representadas en estos ejemplos en general no ayudan mucho a construir una imagen homogénea y coherente de Europa y de Asia como un grupo unido, porque no son propiedades que definan dichas asociaciones como un grupo social y porque tampoco aparece con frecuencia la misma asociación en términos similares a lo largo de los libros de texto. Estos casos se contrastan, por ejemplo, con el siguiente extracto, que representa en términos positivos a la asociación de la UE, EE.UU. y el este y el sureste de Asia como un área industrialmente destacada.

**( 133 )**

En el mundo se distinguen tres grandes regiones industriales: la Unión Europea, Estados Unidos y la región que comprende el este y el sureste asiático. (Santillana 3º: 198, el subrayado es nuestro.)

La de ser una región industrialmente desarrollada es una propiedad que se resalta varias veces en los manuales y que orienta a los lectores a que ellos activen un esquema jerárquico del mundo y a que sitúen diferentes grupos en dicho esquema. Merece la pena mencionar que en este fragmento ( 133 ) Asia no aparece en términos generales, sino que la región referida se limita a su subregión que es el este y el sureste asiático. En la mayoría de los casos en los que Asia esté representada positivamente con Europa, no se refiere a toda Asia, sino solamente a una parte de la región especialmente desarrollada.

Paralelamente al ejemplo ( 133 ), que representa a la asociación de las regiones de Europa, EE.UU. y de Asia en términos favorables, tenemos otros ejemplos que presentan negativamente a los grupos de Europa con otras regiones. En estos ejemplos ( 134 ) y ( 135 ), en lugar de hacer referencia a toda Europa, se agrupa una subregión de Europa junto con otras zonas y se colocan esos grupos en una fase intermedia de desarrollo industrial o en un estado precario de bienestar social.

( 134 )

En las sociedades industriales, más de un tercio de la población activa trabaja en la **industria**. [...] Podemos encontrar sociedades industriales en el este y centro de Europa y en países de reciente industrialización (México, Brasil, países del sureste asiático...). (Santillana 2º: 204, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

( 135 )

En los países en desarrollo, la mayoría del trabajo femenino se realiza en el sector agrario, en el seno de la familia en el sector informal de la economía. Las mujeres trabajan, de media, más de setenta horas semanales en Europa del Este, Rusia y África subsahariana; entre sesenta y sesenta y tres, en América Latina y en Brasil; y entre cuarenta y cinco y cuarenta y ocho en Europa Occidental y América del Norte. (Anaya 3º: 235, el subrayado es nuestro.)

El fragmento ( 134 ) trata de las sociedades industriales, que representan una etapa de desarrollo previa antes de llegar a sociedad postindustrial. Aquí se agrupa «el este y centro de Europa» con algunos países o regiones que se considera que se sitúan en esta fase de desarrollo. De manera similar, el ( 135 ) presenta condiciones de bienestar social referidas al trabajo femenino en tres niveles, en los que «Europa del Este, Rusia y África subsahariana» representan un grupo que cuenta con peores condiciones, mientras que «Europa Occidental y América del Norte» se consideran las mejores áreas. En este extracto también la zona Europea representada en términos negativos se limita a «Europa del Este» y se contrasta con otra subregión «Europa Occidental», que tiene una imagen especialmente positiva. De hecho, cuando se agrupan Europa y Rusia junto con otras regiones, los cuatro casos que representan una imagen negativa de dichas asociaciones tratan de Europa central u Oriental y no de toda Europa, por lo que se elude la valoración negativa de Europa en general.

Con todo, lo que podemos decir sobre la representación de Europa asociada con otras grandes regiones es que, por lo general, Europa está representada en términos positivos junto con otros países occidentales avanzados. En contraste, cuando esta región se agrupa con otras regiones no desarrolladas, no se le atribuyen unas características destacadas con las que el usuario de la lengua pueda construir una imagen homogénea del grupo. En caso de que dichas regiones se presenten en términos negativos, contrarios al desarrollo, la región referida se limita a una subregión de Europa, como el centro o este de Europa, que goza de condiciones socioeconómicas menos favorables que la mayoría de los países de Europa Occidental. De esta manera, la representación negativa de Europa se arrincona a una parte de la región, permitiendo que Europa como un todo mantenga una imagen positiva.

### ***Identidad española manifestada en la asociación de España con Europa***

La estrategia de situar al grupo de Europa y otras regiones occidentales en el lado positivo de un mundo dicotomizado entre las áreas desarrolladas y las retrasadas favorece la imagen positiva del endogrupo nacional de España, puesto que España forma parte de Europa y esta pertenencia de España a Europa es un hecho que se enfatiza en los manuales españoles, como ya hemos observado anteriormente. Si se coloca a España en el macro-grupo de países desarrollados en contraste con la otra categoría de países subdesarrollados, España se representa en los mismos términos positivos con los que se caracterizan a las regiones avanzadas en general, puesto que los países que forman parte del mismo macro-grupo se homogeneizan, al mismo tiempo que se resaltan las diferencias con respecto al grupo de países pobres.

#### **( 136 )**

La dirección de la multinacional alemana Braun anunció el cierre de su única fábrica en España, [...] Asimismo, indicó que la producción de la planta de Esplugues se trasladará a Europa del Este o China. (Vicens Vives 3º: 99, el subrayado es nuestro.)

El ejemplo ( 136 ) ilustra *nuestra* posición española entre las zonas avanzadas y no avanzadas. Es un fragmento que trata de la deslocalización de la fábrica de la empresa alemana Braun. La fábrica se traslada de España a Europa del Este o China. Estas dos últimas regiones son áreas en las que el coste de producción es barato por encontrarse en una fase todavía temprana de industrialización, mientras que de España se marchan las fábricas de las multinacionales porque es un país desarrollado en el que la mano de obra es costosa. Pese a que a la primera vista parezca tratarse de un tema negativo para España en el sentido de que la deslocalización generaría problemas sociales como el aumento del número de parados en el país, este ejemplo representa en términos positivos a España, ya que la deslocalización sucede como consecuencia del desarrollo del país. Es decir, en la dicotomía entre las regiones desarrolladas en las que los costes de producción son elevados y las no muy desarrolladas que están atrayendo actualmente las inversiones de firmas multinacionales, España aparece clasificada en el primer grupo, mientras que «Europa del Este o China» está en el segundo. Este extracto presupone la oposición que existe dentro de Europa, entre Europa Occidental y Europa del Este. Esta dicotomía que también representa la distinción entre la región desarrollada y la retrasada, destaca el buen nivel que tiene *nuestro* país en cuanto al desarrollo como parte de Europa Occidental y *nuestra* superioridad sobre las otras regiones menos desarrolladas.

Por su parte, otra estrategia, quizá más directa, que posiciona a nuestro país España en el grupo de los países desarrollados en relación con Europa se puede observar en la combinación d). He aquí dos ejemplos:

#### **( 137 )**

Europa y España son **sociedades posindustriales**, cuyos habitantes trabajan, en su mayoría, en el sector servicios y disfrutan de un elevado nivel de bienestar. (Anaya 2º: 90, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

( 138 )

La **multiculturalidad** o coexistencia de distintas culturas se ha acentuado, en Europa y en España, como consecuencia de la inmigración. Aunque las sociedades europea y española son plurales; es decir, permiten la convivencia entre distintas culturas y ofrecen servicios educativos y sanitarios a toda la sociedad, se plantean problemas de segregación de los inmigrantes, de discriminación y de racismo que es necesario superar. (Anaya 2º: 91, **negrita en el original**, pero el subrayado es nuestro.)

Las agrupaciones de Europa y España, que se pueden observar en estos dos ejemplos, nos provocan una resonancia ligeramente extraña, si las comparamos con otras combinaciones que presentan a Europa junto con otras zonas como EE.UU. y Oceanía. Esta extrañeza procede del hecho de que España pertenezca a Europa y que por tanto resulte redundante presentar a España junto con Europa de forma yuxtapuesta. Es decir, según las reglas del silogismo, pensaríamos que si España forma parte de Europa y Europa es  $x$ , España también es  $x$ . En los ejemplos ( 137 ) y ( 138 )  $x$  implica ser una sociedad posindustrial o destino de inmigrantes, pero no hace falta hacer referencia a España, ya que al mencionar a Europa, representada en dichos términos, automáticamente pensamos que España también comparte la misma cualidad. Por consiguiente, la referencia a España junto con Europa no se origina por necesidades semánticas, sino que tiene el efecto de resaltar su presencia entre los países miembros que forman parte de Europa. El extracto ( 137 ) presenta a Europa en términos abiertamente positivos como una sociedad de bienestar. La referencia a España como parte de esta sociedad nos recuerda explícitamente que España también forma parte de Europa y que comparte las mismas características positivas de la misma. Asimismo, la cita ( 138 ) representa a Europa como una región de destino en los movimientos migratorios, y España también está descrita en los mismos términos. Aunque en este fragmento se trate de problemas generados por la inmigración, la representación de Europa no parece ser negativa, porque ser una región con dichos problemas en sí mismo refleja las buenas condiciones socioeconómicas de Europa (y de España) que atraen a los inmigrantes. También porque en la cláusula concesiva dirigida por «aunque» se define a la sociedad europea y a la española como sociedades «plurales» que son tolerantes a las diferencias culturales. Es una presuposición que presenta a *nuestros* grupos, Europa y España, en términos benevolentes, y por tanto, se trata de una estrategia discursiva orientada a la autopresentación positiva. En definitiva, en estos ejemplos podemos observar que la autopresentación positiva de *nuestro* país España se consigue al representar a este país en términos de Europa, a través del énfasis en la pertenencia de España a Europa.

**Tabla 50 : Agrupaciones de Europa con otras regiones y su caracterización en los manuales de Anaya<sup>122</sup>**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
a) Europa y América del Norte (EE.UU. o Canadá) (nº de casos observados: 6, de los que 5 se refieren a Europa Occidental)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 144/ (3) 185 Destino de la migración: (2) 21/ (3) 263 Sociedad de bienestar: (3) 235 Región atractiva: (3) 142
b) Europa, América del Norte (EE.UU. o Canadá) y Japón (nº de casos observados: 12, de los que 8 trata de la UE, 1, de Europa Occidental, 2, de Europa y 1, de los países ricos de Europa)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 269/ (3) 96/ (2) 11/ (3) 106/ (3) 107/ (3) 108/ (3) 140/ (3) 234/ (3) 228/ (3) 244/ (3) 253
c) Europa, EE.UU. y Oceanía (Australia y Nueva Zeland), (+otras zonas, que incluye 3 apariciones de Japón) (nº de casos observados: 4)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (1) 114/ (2) 85 Destino de la migración: (2) 19/ (3) 236
d) Europa y España (nº de casos observados: 4)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (2) 91 Sociedad de bienestar: (2) 90/ [Características negativas] Sociedad con problemas o conflictos: (2) 91 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (2) 94
e) Europa y Asia (o sus subregiones) (+ otras regiones) (3 Europa Oriental, 1 ciertos países asiáticos) (nº de casos observados: 9)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (2) 13/ (2) 23 [Características negativas] Emisor de la migración: (3) 238/ [Características ni positivas ni negativas] Un área poblada: (2) 11/(2) 10/ (2) 44 Región con algunas propiedades comunes: (3) 60 (un área con una mayor superficie agraria)/ (1) 37 (una zona unida por el mar Mediterráneo)/ (1) 118 (zona del medio continental)
f) Europa y Rusia (o CEI), (+ otras regiones) (5 de los 7 casos trata de Europa Oriental) (nº de casos	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 231 [Características negativas] Sociedad económicamente no avanzada y dependiente: (3) 54/ (3) 50 Sociedad con carencia de bienestar: (3) 235

<sup>122</sup> Después del número de cada página, se añaden explicaciones adicionales si hace falta. En cualquier caso, para más información sobre cada uno de los casos observados, véase las tablas de análisis del Anexo IV.



observados: 7)	Emisor de la migración: (2) 20 [Características ni positivas ni negativas] Unidad gráfica: (3) 97/(3) 98
Otras combinaciones (nº de casos observados: 7)	[Características positivas] - UE, junto con economías desarrolladas = una unidad económica rica (3) 54 - Europa, junto con los Países Nuevos = una zona con agricultura evolucionada (3) 58 [Características negativas] - El sur de Europa, junto con las antiguas colonias de los países desarrollados de Europa Occidental = emisores de inmigrantes a Europa Occidental hasta 1975 (2) 19 - Europa, junto con América del Norte y China = áreas afectadas por la lluvia ácida (3) 167 [Características ni positivas ni negativas] - Europa, junto con África y otros países = zonas que vigila el meteosat (1) 74 - Europa central, junto con América del norte y del sur y el sur de África = una región que cuenta con las praderas más extensas (3) 19 - La UE, junto con MERCOSUR = organización supranacional de carácter económico (2) 66

**Tabla 51: Agrupaciones de Europa con otras regiones y su caracterización en los manuales de Santillana**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
a) Europa (o Europa Occidental) y América del Norte (EE.UU. o Canadá) (nº de casos observados: 12, de los que 2 se refiere a Europa Occidental)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 142/ (3) 147/ (3) 201/ (3) 191/ (2) 194/ (3) 134 Región de influencia: (2) 238 Destino de la migración: (3) 77 Sociedad de bienestar: (3) 253 [Características negativas] Potencia éticamente problemática: (3) 251 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (2) 230 (características urbanísticas comunes)/ (2) 206 (una región de la civilización occidental)
b) Europa, América del Norte (EE.UU. o Canadá) y Japón (nº de casos observados: 3)  (1 Europa, 1 Europa Occidental, 1 la UE)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 226/ (3) 124/ (3) 192
c) Europa, EE.UU. y Oceanía (Australia y Nueva Zeland) (+otras zonas, que	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 149/ (3) 244/ (2) 205/ (3) 247 [Características ni positivas ni negativas]

incluye 3 apariciones de Japón) (nº de casos observados: 5)	Región con algunas propiedades comunes: (2) 211 (Religión cristiana)
e) Europa, Asia (o sus subregiones) (+ otras regiones) (nº de casos observados: 13, de los que 2 tratan de la UE, 1, de los países mediterráneos y Europa Occidental y 1, de Europa central y oriental)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 198/ (3) 219 Región con gran actividad turística: (3) 224 [Características negativas] Sociedad económicamente no avanzada y dependiente: (2) 204 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (3) 222 (destinos del transporte marítimo)/ (2) 210 (región con numerosos ateos)/ (1) 56 (zona de paisaje continental)/ (3) 22 (un espacio físico cubierto por una masa de hielo en la última glaciación)/ (3) 270 (área con bosques extensos)/ (1) 66 (uno de los seis continentes)/ (3) 91 (con muchos refugiados) Región poblada: (3) 86 Región relacionada con España: (3) 208 (región de negocio para Zara)
g) Europa, China (+ otras regiones) (nº de casos observados: 2, de los que 1 trata de Europa meridional y 1, de Europa Oriental)	[Características negativas] Sociedad con problemas: (3) 275 (problemas medioambientales) Emisor de la migración: (2) 266
Otras combinaciones (nº de casos observados: 4)	[Características positivas] - La UE, junto con China, Japón y Rusia = un conjunto de países poderosos seguidos a EE.UU. (3) 50 - Europa, junto con Japón = una zona afectada por el envejecimiento demográfico (3) 8 [Características ni positivas ni negativas] - Europa, junto con el norte y este de África y América = una región que cuenta con pequeñas comunidades en las que se practica el judaísmo, al igual que en Israel (2) 210 - Europa, junto con Latinoamérica y África = una región en la que Telefónica tiene sus negocios (3) 233

**Tabla 52: Agrupaciones de Europa con otras regiones y su caracterización en los manuales de Vicens Vives**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
a) Europa (o Europa Occidental), y América del Norte (EE.UU. o Canadá) (nº de casos observados: 10, de los que 3 se refiere a Europa Occidental)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (1) 83/ (3) 94/ (3) 58/ (3) 67/ (3) 126 Destino de la migración: (3) 254/ (3) 255/ (3) 257 Sociedad de bienestar: (2) 227 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (1) 86 (características climáticas comunes)
b) Europa, América del Norte (EE.UU. o	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 94/ (3) 95/ (3)

Canadá) y Japón (nº de casos observados: 11, de los que 7 se refiere a la UE)	122/ (3) 218/ (3) 224/ (3) 190/ (3) 216/ (3) 166/ (3) 219 Sociedad de bienestar: (3) 231 Región con gran actividad turística: (3) 109
c) Europa, EE.UU. y Oceanía (Australia y Nueva Zeland), (+otras zonas, que incluyen 2 apariciones de Japón) (nº de casos observados: 3)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 64 Destino de la migración: (2) 221 [Características ni positivas ni negativas] Región que comparte algunas características: (3) 67 (tipo de ganadería practicada)
d) Europa y España (nº de casos observados: 1)	[Características positivas] Destino de la migración: (1) 119
e) Europa y Asia (o sus subregiones) (+ otras regiones) (nº de casos observados: 6, de los que 1 trata de la UE)	[Características positivas] Región económicamente activa: (3) 120 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (1) 90 (una región de paisaje continental)/ (1) 92 (una zona de tundra)/ (3) 273 (destino de exportación de plátano para países latinoamericanos)/ (1) 6 (un área geográfica del hemisferio Norte) Unidad gráfica: (3) 224 (número de la población pobre)
g) Europa y China, (+ otras regiones) (nº de casos observados: 4, de los que 2 se refieren a la UE y 2, a Europa Oriental)	[Características positivas] Región con recursos: (3) 84 [Características negativas] Sociedad económicamente no avanzada y dependiente: (3) 99 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (3) 120 (Contraparte comercial de EE.UU.) Unidad gráfica: (3) 221
h) La UE y otras organizaciones (nº de casos observados: 4)	[Características positivas ni negativas] Integración económica u organización supraestatal: (3) 123/ (3) 170/ (3) 158/ (1) 119
Otras combinaciones (nº de casos observados: 3)	[Características positivas] - Europa, junto con América Latina = destino de la emigración española (3) 260 [Características negativas] - Europa del Este, junto con América Latina, Filipinas y Marruecos = procedencia de las mujeres inmigrantes a España (3) 263 [Características ni positivas ni negativas] - Europa, junto con África = una zona que tiene placas tectónicas que se sitúan cerca del Sureste de España (1) 115

### ***Resultados observados en los libros de texto japoneses***

Como podemos ver en la Tabla 53, las combinaciones de grandes regiones que hemos encontrado en los libros de texto de Japón manifiestan algunas semejanzas y diferencias con respecto a las que hemos observado en los manuales de España. En primer lugar, los manuales japoneses recogen menor número de combinaciones de Europa con otras regiones o países y también menor variedad de grupos. Hemos clasificado nada más que

cinco combinaciones, pero de entre ellas cuatro coinciden con las agrupaciones que hemos observado en los libros de texto de España. Éstas son a) Europa y EE.UU., b) Europa, EE.UU. y Japón, e) Europa y Asia y f) Europa y regiones rusas. Además, las características que se les atribuyen a estos grupos también se asemejan a las que los manuales españoles manifiestan, hecho que indica que los libros de texto de ambos países comparten en términos generales una determinada manera de representar las relaciones internacionales con respecto a Europa.

En segundo lugar, una de las particularidades que hemos observado en los manuales japoneses consiste en el establecimiento de vínculos entre Europa y otras zonas con el grupo estatal japonés. Es decir, cuando se trata del grupo de Europa y otras regiones, especialmente de EE.UU., se les caracteriza como un área relacionada con Japón. Aunque en los libros de texto españoles también España está representada como un país que se sitúan en el círculo de los países occidentales, en los que Europa es uno de los principales miembros, la manera de relacionar a Japón con dicho círculo occidental difiere de la forma que los manuales españoles aproximan a su país a Europa, como parece lógico si se tiene en cuenta las diferencias en la posición geográfica de ambos países.

A continuación, en relación con las dos tendencias generales mencionadas, trataremos con más detalle la manera por la que los manuales japoneses representan el mundo agrupando grandes regiones del mundo y la relación entre esta representación del mundo con la del propio país Japón.

**Tabla 53: Agrupaciones frecuentes de Europa y otras regiones en los libros de texto japoneses**

Combinaciones	Nº de casos observados		Descripción general del macro-grupo
a) Europa, EE.UU.	En total	10	Europa y EE.UU. se representan como una región desarrollada e influyente en el contexto internacional actual. En los manuales japoneses, todos los casos observados en esta combinación se refieren a Europa en general, no a alguna de sus subregiones. La mayoría de los casos que hemos encontrado (ocho de los diez casos) representan a este grupo como una región que guarda alguna relación con Japón.
	Positiva	4	
	Negativa	0	
	Ni positiva ni negativa	6	
b) Europa, América del Norte, Japón	En total	7	Se agrupan estas tres regiones como áreas económicamente desarrolladas en concordancia con los manuales españoles.
	Positiva	6	
	Negativa	0	
	Ni positiva ni negativa	1	
i) Europa, Japón	En total	4	Los tres casos que presentan positivamente a ambas regiones equiparan a Japón con Europa como un país avanzado.
	Positiva	3	
	Negativa	0	
	Ni positiva ni negativa	1	
e) Europa, Asia (+ otras regiones)	En total	5	Ambas regiones no se agrupan en relación con propiedades que representen alguna característica general y común que
	Positiva	0	
	Negativa	0	

	Ni positiva ni negativa	5	proporcione una imagen compartida.
f) Europa del Este, URSS	En total	2	No representan especialmente alguna propiedad destacada.
	Positiva	0	
	Negativa	0	
	Ni positiva ni negativa	2	
Otras combinaciones	En total	5	Hay regiones que se presentan a menudo con Europa y otras que casi no se agrupan con ella. Por ejemplo, Europa se refiere con África sólo en dos ocasiones, y con América Latina en ninguna ocasión.
	Positiva	2	
	Negativa	0	
	Ni positiva ni negativa	3	

### ***Representación de Europa junto con otras zonas***

En lo referido a las combinaciones de Europa con otros países occidentales, EE.UU. y Japón son los que más se agrupan con Europa y representan en general propiedades positivas. La representación de estos macro-grupos coincide con la que hemos observado en los manuales españoles, pero las propiedades que se le atribuyen a Europa en los libros japoneses tienen la particularidad de estar relacionadas con Japón. No nos referimos solamente a casos en los que Japón está explícitamente referido junto con Europa como parte del macro-grupo de países desarrollados, sino también a ejemplos en los que se trata de la combinación de Europa y EE.UU., como veremos en los siguientes extractos.

#### **( 139 )**

家族で外食を楽しむようになったのも、欧米の影響でしょう。

Será por la influencia Oobei (Europa y EE.UU.) el que la gente haya adquirido el hábito de comer fuera. (Tokyo-civ: 14, el subrayado es nuestro.)

#### **( 140 )**

明治時代からはヨーロッパやアメリカの食文化がしだいに取り入れられるようになり、特に20世紀後半から強く影響を受けるようになりました。

A partir de la era de Meiji, la cultura culinaria de Europa y EE.UU. comenzaron a aceptarse gradualmente y especialmente en la segunda mitad del siglo XX su influencia se hizo mayor. (Osaka-geo: 209, el subrayado es nuestro.)

En estos fragmentos ( 139 ) y ( 140 ), Europa y EE.UU. se presentan agrupados como un área influyente que provocó cambios en el hábito de comer y en la cultura culinaria de *nuestro* país Japón. En el ejemplo ( 139 ), la palabra «Oobei», que señala Europa y EE.UU., conjuntamente representa una comprensión muy general de dichas dos regiones como un grupo. En los libros de texto de Japón, la comprensión sobre el mundo occidental se realiza de manera general y simplificada, ya que aparte de emplear este término «*oobei*», hace escasas referencias a subregiones de Europa. De hecho, en el ejemplo ( 140 ), también se refiere a la cultura culinaria de Europa y EE.UU. en términos generales, cuando en realidad habría tantas diferencias en lo que se refiere a la gastronomía en dichas regiones que no sabemos si podemos hablar de una cultura

culinaria en general. si tenemos en cuenta que hay muchas diferencias en cuanto a la cultura culinaria entre Europa y EE.UU. Hablar de estas dos regiones en términos tan generales resulta extraño tanto o más que hacerlo con diferentes países y regiones dentro de Europa. Pero es en esta referencia a ambas regiones donde se observa una determinada manera de representar a los países desarrollados occidentales desde la perspectiva japonesa.

En los ejemplos ( 139 ) y ( 140 ), la imagen de Europa y EE.UU. es positiva si su cultura ha tenido influencia en otras áreas del mundo. Pero estos ejemplos, a parte de su influencia, también representan dichas regiones como un área relevante a *nuestro* grupo, Japón. De hecho, de los diez casos observados que tratan a Europa y EE.UU. en combinación, ocho representan a estas zonas en relación con *nuestro* país, Japón. Aunque no todos estos casos traten de la influencia occidental en Japón, el representar el macro-grupo de Europa y de EE.UU. desde *nuestra* perspectiva en relación con *nuestro* grupo nacional, seguramente transmite el mensaje de que estas regiones occidentales son relevantes para *nosotros* los japoneses.

En cuanto a la combinación b), que presenta a Europa junto con EE.UU. y Japón, las propiedades positivas que caracterizan a este macro-grupo enfatizan el hecho de que dichas regiones estén socioeconómicamente desarrolladas, como demuestran los fragmentos ( 141 ), ( 142 ) y ( 143 ).

**( 141 )**

これまで、世界人口の5分の1をしめるに過ぎない先進工業国（アメリカ、ヨーロッパ、日本など）が、世界の資源・エネルギーの5分の4を消費してきました。

Hasta ahora los países desarrollados (EE.UU., Europa, Japón etc.), que representan sólo una quinta parte de la población mundial han venido consumiendo cuatro quintos de los recursos y energía mundial. (Tokyo-civ: 142, el subrayado es nuestro.)

**( 142 )**

アメリカやヨーロッパの国々、日本などでは、おもに観光や仕事を目的として移動しています。それに対して南アメリカやアフリカの国々、中国などでは、外国での労働を目的とした移動が中心になっています。

En los países como EE.UU., Europa y Japón, el movimiento de la gente es principalmente por turismo o negocios. En cambio, en los países como América del Sur, África y China, la gente se traslada muchas veces para trabajar en el extranjero (Tokyo-geo: 200, el subrayado es nuestro.)

**( 143 )**

図⑤で、日本とヨーロッパの国々の老年人口率の推移を比べてみましょう。

En el gráfico 5, vamos a comparar el transcurso de la tasa de población mayor en Japón y en Europa. (Teikoku-geo: 153, el subrayado es nuestro. Esta cita corresponde a una tarea que se pide a los lectores en la sección de actividades.)

La cita ( 141 ) pone una etiqueta léxica «países desarrollados» (*sen shin koogyoo koku*) al grupo de Europa, EE.UU. y Japón señalando estos con el término «etc.» (*nado*). El «etc.» indica que dichas áreas son ejemplos principales o miembros estereotípicos que constituyen la categoría de los «países desarrollados». El extracto ( 142 ), en referencia a la migración, también destaca a las mismas regiones como ejemplos representativos de países desarrollados, pero realiza una comparación más explícita entre las regiones con condiciones de vida favorables y las que no tienen la misma suerte. En este ejemplo, no se lexicaliza la característica del grupo de Europa, EE.UU. y Japón como países avanzados, pero los representan como países ricos, cuyos habitantes no tienen necesidad de ir a trabajar a otras regiones y hacen desplazamientos por otros motivos mejor considerados, como negocios y turismo, en contraposición a los otros más pobres representados por «América del Sur, África y China», cuyos habitantes necesitan emigrar a otras regiones más prósperas. Igualmente, el fragmento ( 143 ), que presenta a Europa junto con Japón, describe que estas dos áreas se sitúan en la última fase del modelo demográfico que representa típicamente a sociedades desarrolladas.

Estos tres ejemplos, por tanto, representan en términos benevolentes a dichas regiones como áreas ricas y prósperas, coincidiendo con los manuales españoles. Además, *nuestro* país Japón se representa junto con Europa y EE.UU., que son los países occidentales y desarrollados por excelencia, en el sentido de ser regiones avanzadas o en la última etapa de la evolución social, diferenciándose a su vez del grupo de regiones caracterizadas como países subdesarrollados.

Ejemplo e): en concordancia con los manuales españoles, los libros japoneses también agrupan Europa con Asia o con la región rusa, pero estos macro-grupos geográficos no representan propiedades que definan especialmente a estas regiones como un grupo social.

( 144 )

人口密度が高い地域は、日本や中国・韓国をふくむ東アジア、インドをふくむ南アジア、ヨーロッパ西部、北アメリカ東部など、北半球に多くみられます。

Las zonas con mucha densidad de población se observan principalmente en el hemisferio norte, tales como Asia Oriental que incluye Japón, China y Corea del Sur, Asia Meridional que comprende el India, el oeste de Europa y el este de América del Norte. (Osaka-geo: 168, el subrayado es nuestro.)

( 145 )

冷戦は、1989年にベルリンの壁が崩壊した後、ソ連と東ヨーロッパ諸国の社会主義体制が崩壊して終わりました。

La Guerra Fría se acabó cuando cayó el régimen socialista de la URSS y de los países de Europa del Este después de la destrucción del Muro de Berlín en 1989. (Osaka-civ: 166, el subrayado es nuestro.)

El ejemplo ( 144 ) agrupa algunas zonas de Asia, Europa Occidental y una parte de EE.UU. y las representan como regiones con densidad de población alta. Aunque en los libros de texto a veces se puede referir negativamente a un área por su población elevada como signo de pobreza, este hecho no está presentado en este fragmento en dichos términos. De modo similar, el texto ( 145 ) presenta a Europa Oriental y la URSS como antiguo bloque socialista. Esta representación sí que puede ser una propiedad definitoria de la asociación de estas regiones, pero sólo aparece en dos páginas de uno de los libros analizados y su importancia cuantitativa no es grande. Por consiguiente, podemos considerar que en los manuales japoneses Europa también está agrupada más frecuentemente con los países occidentales y representa una imagen positiva, mientras que aparece menos en un macro-grupo con otras regiones no occidentales.

### ***Representación de Europa en relación con Japón: manifestación identitaria del grupo nacional***

Como acabamos de mencionar, Europa y EE.UU. se caracterizan en relación con *nuestro* país Japón. Este trío aparece asociado como un grupo de regiones que comparte ciertas propiedades comunes, especialmente la de ser regiones desarrolladas. Esta representación sitúa a Japón dentro del círculo de los países occidentales que están valorados positivamente en la escena internacional actual. En los libros de texto de España también hemos visto que Japón se presenta como uno de los países desarrollados junto con las regiones occidentales y esto se entiende si los manuales de ambos países comparten el mismo esquema de comprender el mundo, el de representar diferentes países en la escala jerárquica del evolucionismo lineal, pero en lo que respecta a los manuales japoneses esta búsqueda de vínculos y acercamientos con los países occidentales cuenta con implicaciones identitarias de *nuestro* grupo nacional japonés.

#### **( 146 )**

日本は、アメリカ合衆国やヨーロッパの国々とともに、情報化がすすんだ国の一つです。

Junto con EE.UU. y Europa, Japón es uno de los países que tienen una red de información desarrollada. (Teikoku-geo: 163, el subrayado es nuestro.)

#### **( 147 )**

日本の第三次産業の就業者数は、欧米とならんで全就業者数の半数をこえています。

La ocupación en el sector terciario en Japón supera más de la mitad de la ocupación total, al igual que en Oobei [Occidente y literalmente Europa y EE.UU.]. (Tokyo-geo: 192, el subrayado es nuestro.)

Estos dos ejemplos ( 146 ) y ( 147 ) agrupan a Japón con Europa y EE.UU. como uno de los países desarrollados. En el ( 146 ) tenemos la expresión «*tomonii*» (junto con), que sirve como un recurso discursivo que equipara a Japón con Europa y EE.UU. De manera similar, ( 147 ) demuestra que Japón tiene una estructura industrial caracterizada por su peso destacado en el sector terciario, hecho que indica que este país está en la fase de evolución industrial más avanzada. En esta frase también se utiliza la palabra «*narande*», que se puede traducir, por ejemplo, en «la misma fila de»,



«equiparando a», «junto con» o «al igual que». Europa y EE.UU. están referidos nuevamente con el término «*Oobei*» que señala al mundo occidental de forma vaga. Es una manera simplificada de representar a los países occidentales y obviamente no se trata de una representación media que comprenda todos los países o regiones que componen Europa y EE.UU., sino que la región se entiende de forma metonímica a través de los países más desarrollados de la zona. Las estrategias discursivas que se observan en estos dos ejemplos consisten en colocar a *nuestro* país Japón en el mismo nivel o mismo círculo del macro-grupo compuesto de países occidentales, ya que de esta manera se demuestra que el nivel económico o social de Japón se puede equiparar con el de los países de élite. En otras palabras, decir que «*somos* como los países occidentales» representa a Japón en los mismos términos positivos con los que son descritos Europa y EE.UU.

El siguiente ejemplo ( 148 ), a diferencia de los dos fragmentos ( 146 ) y ( 147 ), que equiparan explícitamente a Japón con Europa y EE.UU. utilizando los recursos léxicos correspondientes, coloca a Japón en contraposición con dichas regiones occidentales. Por tanto, a primera vista parece resaltarse una distancia entre Japón y dichas áreas occidentales, pero en realidad la estrategia que subyace es la misma de la que hemos observado en los ejemplos ( 146 ) y ( 147 ), es decir, la de representar a Japón en términos similares a los de Europa y EE.UU.

( 148 )

1980年代に入り、外国製品との競争や関税などをめぐって貿易上の対立が起きました。こうした対立をさけるために、日本の企業は、アメリカやヨーロッパに進出して自動車や電気製品の工場を建設し、現地生産を行っています。

A partir de los años 80, empezaron los conflictos comerciales a causa de la competencia con los productos extranjeros y de los aranceles. Para evitar estos conflictos, las empresas japonesas construyeron sus fábricas de automóviles o de productos electrónicos en EE.UU. y en Europa para la producción local. (Tokyo-geo: 191)

Este fragmento trata de relaciones comerciales conflictivas, ya que Japón tenía superávit comercial con respecto a Europa y EE.UU., y debía desplazar sus puntos de producción a dichas regiones para paliar críticas por parte de ellas. Estas relaciones comerciales construyen un esquema en el que Japón se contrapone a Europa y EE.UU., pero el hecho de tener una confrontación comercial contra países económicamente potentes demuestra el elevado nivel económico que tiene Japón, por lo que se equipara a este país con Europa y EE.UU., situándolo en el mismo grupo de países desarrollados. Este caso, incluso, puede que vaya más allá, puesto que el hecho de que Japón tenga un superávit con respecto a Europa y EE.UU. y que obligó al país a tomar medidas que suavice los efectos causados por su éxito pone de manifiesto su superioridad comercial. Por tanto, esto denota la superioridad japonesa y presenta a Japón en términos especialmente positivos.

Esta estrategia discursiva que busca relaciones de Japón con Europa y EE.UU. y que coloca al país en el mismo grupo de dichas regiones occidentales se puede considerar como una manera de lograr una autopresentación positiva de *nuestro* grupo nacional,

puesto que estar en el mismo nivel que los otros países de élite o dentro del mismo círculo permite representar a Japón en los mismos términos positivos. Esto quiere decir que en los libros de texto de Japón el sistema de valores que representan estos países occidentales está bien apreciado y también se emplea para calificar a diferentes grupos sociales, incluido *nuestro* país, como podemos observar en el siguiente ejemplo.

( 149 )

日本製のアニメーションは、たくさんの国で放映されていて、欧米の国際コンクールで数々の賞を受賞した作品もあります。こうした国際コンクールでの評価は、日本のアニメーションの優れた芸術性や技術を象徴しています。

Las animaciones japonesas se emiten en muchos países y hay obras que ganaron numerosos premios en concursos internacionales del Occidente [Oobei literalmente Europa y EE.UU.]. Estas valoraciones en concursos internacionales representan la alta calidad artística y técnica de las animaciones japonesas. (Osaka-geo: 215, el subrayado es nuestro.)

Ciertamente, en los manuales japoneses se adopta y se interioriza el sistema de valores occidentales y esto empuja a que en el discurso se busquen relaciones de Japón con Europa y EE.UU. y a que se ponga Japón en el mismo grupo de países de élite. Sin embargo, en ocasiones, en el esfuerzo por construir una buena imagen del propio país se pone de manifiesto que el propio país no está en la centralidad. El fragmento ( 149 ) aparece en una sección en la que se explica que la cultura japonesa se extiende cada vez más a otras partes del mundo. Concretamente, en este ejemplo se refiere a la alta calidad de las animaciones japonesas, pero se afirma que uno de los motivos por los que se demuestra el buen nivel de las animaciones japonesas reside en el hecho de que hayan ganado premios en concursos internacionales de países occidentales. Aquí, también la referencia al mundo occidental es muy general, ya que está indicado con el término «*Oobei*», pero esta región que en principio comprende Europa y EE.UU. se considera como una región prestigiosa en lo que se refiere a la valoración cultural. Se indica que ser premiado en concursos de países occidentales sirve como sello de calidad y por tanto, Europa y EE.UU. constituyen el centro en cuanto a valores culturales. Naturalmente, se trata de una visión etnocéntrica del mundo occidental, pero en los libros de texto de Japón también se adopta este punto de vista que da prestigio a Occidente, pese a que Japón no se sitúa en Occidente. El valorar a diferentes países según el sistema de valores que se basa en el prestigio occidental resulta, en principio, desventajoso para *nuestro* grupo Japón, puesto que, si *los otros*, los países occidentales, representan el prestigio cultural y se sitúan en el centro, esto desplaza a las otras regiones no propiamente occidentales y Japón se situaría en la periferia. Esto puede originar una autodenigración, que puede suceder cuando un grupo se califica a sí mismo según el sistema de valores de los otros grupos (Perrot y Preiswerk, 1979), como ya hemos visto anteriormente.

**Tabla 54: Agrupaciones de Europa con otras regiones y su caracterización en los manuales japoneses de Geografía**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
a) Europa y EE.UU. (nº de casos observados: 7)	[Características positivas] Región influyente: Osaka-geo: 209/ Osaka-geo: 215 [Características ni positivas ni negativas] Región relacionada con Japón: Osaka-geo: 216/ Tokyo-geo: 159 (receptor de un elemento cultural japonés)/ Tokyo-geo: 191 (países con los que Japón tiene el conflicto comercial)/ Tokyo-geo: 199 (un rival económico de Japón)/ Teikoku-geo: 189 (lugar de producción para empresas japonesas)
b) Europa, EE.UU. y Japón (nº de casos observados: 6)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: Osaka-geo: 190/ Osaka-geo: 194/ Tokyo-geo: 192/ Teikoku-geo: 163 Destino de la migración: Tokyo-geo: 200 [Características ni positivas ni negativas] Región con propiedades comunes: Tokyo-geo: 116 (contraparte comercial de China)
e) Europa y Asia (o sus subregiones) (+ otras regiones) (nº de casos observados: 5, de los que 1 trata de Europa del Sur y 1, Europa Occidental)	[Características ni positivas ni negativas] Un área poblada: Osaka-geo: 168/ Tokyo-geo: 168 Región con algunas propiedades comunes: Osaka-geo: 18 (subdivisión del continente eurasiático)/ Osaka-geo: 27(región relacionada con África)/ Tokyo-geo:185 (características naturales comunes)
i) Europa y Japón (nº de casos observados: 4)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: Tokyo-geo: 171/ Teikoku-geo: 110/ Teikoku-geo: 153 (problemas de envejecimiento de la población) [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: Teikoku-geo: 114 (área de negocio para una firma estadounidense)
Otras combinaciones (nº de casos observados: 6)	[Características positivas] - Europa, junto con Japón, Corea del Sur, y EE.UU. = países económicamente fuertes Tokyo-geo: 119 - Europa y EE.UU. (Oobei), junto con Oceanía y Rusia = una región rica, salvo algunos países de Europa del Este, en la que sus habitantes están suficientemente nutridos Tokyo-geo: 194 [Características ni positivas ni negativas] - Europa, junto con África del Norte = una región que tiene ruinas del Imperio Romano Osaka-geo: 131 - Europa, junto con América del Norte, China y Australia = una región en la que predomina el cultivo de trigo Osaka-geo: 184 - Europa, junto con África = antiguamente origen de los inmigrantes a América Central y América del Sur Teikoku-geo: 115

**Tabla 55: Agrupaciones de Europa con otras regiones y su caracterización en los manuales japoneses de Educación Cívica<sup>123</sup>**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
a) Europa y EE.UU. (nº de casos observados: 3)	[Características positivas] Región influyente: Osaka-civ: 158/ Tokyo-civ: 14 (región con influencia en la vida japonesa) [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: Osaka-civ: 182 (religión cristiana)
b) Europa, EE.UU. y Japón (nº de casos observados: 1)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: Tokyo-civ: 142
f) Europa del Este y URSS (nº de casos observados: 2)	[Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: Osaka-civ: 160 (un conjunto de diferentes países)/ Osaka-civ: 166 (región antiguamente socialista)

#### **5.2.4.2 Agrupación de Asia con otras regiones del mundo en el contexto mundial**

##### ***Resultados observados en los libros de texto españoles***

En lo que respecta a la asociación de Asia con otras grandes regiones se destaca la frecuente aparición de casos en los que se combina esta región con África y/o América Latina, como podemos observar en la Tabla 56. De los 124 casos que presentan a Asia junto a otras regiones, 60 (un 48,4%) suponen la combinación con África y/o América Latina. En los manuales de Anaya y de Santillana, lo más frecuente es que aparezcan estas tres regiones al mismo tiempo (un 72,4% de los casos en Anaya y un 52,6% en Santillana), mientras que en los libros de Vicens Vives se observa más la asociación entre Asia y África (un 66,7% del total). La representación de Asia, África y América Latina es negativa en la mayoría de las ocasiones (un 86,7% de los casos observados), y, en general, dichas regiones están caracterizadas en términos exactamente contrarios por los que se identifica al macro-grupo que constituye Europa junto con otros países occidentales. Es decir, si Europa se presenta como parte del grupo de las áreas desarrolladas, Asia se caracteriza por ser un área de subdesarrollo según el mundo dicotómico basado en el concepto del evolucionismo lineal. Las características que se les asignan a los macro-grupos de Asia con otras regiones están recogidas en la Tabla 57, la Tabla 58 y la Tabla 59.

<sup>123</sup> En esta tabla sólo se recogen los resultados observados en los manuales de Tokyo-civ y de Osaka-civ, ya que en el libro de Kyoiku-civ no hemos encontrado ningún caso que agrupe a Europa con otras regiones.

**Tabla 56: Agrupaciones frecuentes de Asia y otras regiones en los libros de texto españoles**

Combinaciones	Nº de casos observados		Descripción general del macro-grupo
j) Asia, África y América Latina	En total	60	Es la combinación que se ha observado más. Estas tres regiones principalmente representan características exactamente contrarias a las que se les atribuyen a Europa y otras zonas desarrolladas.
	Positiva	0	
	Negativa	52	
	Positiva ni negativa	8	
k) Asia y Pacífico	En total	16	No representan, en especial, características que agrupen a estas dos regiones como un grupo.
	Positiva	1	
	Negativa	2	
	Positiva ni negativa	13	
e) Asia y Europa (+ otras regiones)	En total	28	Todos los casos que presentan ambas regiones en términos positivos hacen referencia a Asia Oriental o Sureste Asiático y no a Asia en general.
	Positiva	6	
	Negativa	2	
	Positiva ni negativa	20	
Otras combinaciones	En total	20	En otras combinaciones tampoco se presenta a Asia con otras regiones en términos especialmente positivos.
	Positiva	1	
	Negativa	7	
	Positiva ni negativa	12	

### *Asia, África y América Latina*

Esta combinación de las zonas, Asia, África y América Latina, se representa como una región a la que se le atribuyen propiedades más o menos opuestas a las del grupo de los países desarrollados. Es decir, dichas áreas se caracterizan por ser pobres, utilizar técnicas de producción no mecanizadas, atraer a las empresas multinacionales por su coste reducido de producción, representar una estructura industrial que prioriza el sector primario, cimentarse en un modelo demográfico joven con tasa de natalidad alta, etc. También se presentan como emisoras de inmigrantes, ya que sus condiciones de pobreza empujan a sus habitantes a que se dirijan hacia otros países más avanzados en busca de mejores oportunidades sociales y laborales. Los ejemplos ( 150 ) y ( 151 ) ilustran estas características que frecuentemente se atribuyen a estas tres regiones.

#### ( 150 )

En los países subdesarrollados o en vías de desarrollo de América Latina, Asia y África el crecimiento de la población urbana se inició más tarde, entre principios y mediados del siglo XX. (Anaya 2º: 46, el subrayado es nuestro.)

#### ( 151 )

Las **migraciones exteriores actuales** se desarrollan desde 1990. Están protagonizadas por personas de países subdesarrollados de África, Asia y América Latina, que se dirigen a los países desarrollados de América del Norte, Europa, Japón y Oceanía para realizar los trabajos más duros y peor pagados. (Anaya 2º: 19, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro. )

En cuanto al ejemplo ( 150 ), en la misma página, en la que aparece este fragmento, se menciona previamente que en los países desarrollados el crecimiento de la población urbana comenzó en una etapa anterior. En cambio, el desarrollo urbanístico de Asia, África y América Latina se contrasta con el de los países desarrollados, y se señala que en los países subdesarrollados el crecimiento de la población se inició «más tarde». Esta estrategia de comparación entre los países desarrollados y los no desarrollados se manifiesta de forma directa en muchos casos en los que se agrupan las grandes regiones del mundo, como hemos observado también en el ejemplo ( 128 ) en relación con la representación de Europa. De modo similar, con respecto al ejemplo ( 151 ), «África, Asia y América Latina», regiones de las que parten sus habitantes, se contrastan en la misma frase con «América del Norte, Europa, Japón y Oceanía», que se representan como destino de los inmigrantes por ser países desarrollados. Esta agrupación y dicotomización de las grandes zonas del mundo construye una imagen simplificada de las relaciones internacionales y también de los inmigrantes, cuando en realidad hay inmigrantes con perfiles variados y también con motivos diversos para ir a vivir a otros países. Esta simplificación puede tener repercusiones identitarias, puesto que los ciudadanos de las regiones desarrolladas se homogeneizan como personas que gozan de buenas condiciones socioeconómicas y que, por tanto, no tienen que emigrar a otras zonas, mientras que los habitantes de las áreas subdesarrolladas están forzados a venir a *nuestra* sociedad y hacen los trabajos no muy bien considerados que no queremos *nosotros*. Como bien sabemos, esta representación no refleja la realidad heterogénea que existe tanto en los países desarrollados como en los no desarrollados, pero puede crear una autoimagen de superioridad frente a *los otros*, si el lector se reconoce como parte del grupo de sociedades desarrolladas.

#### ( 152 )

En muchos países, principalmente de Asia y África, la discriminación de la mujer es clara en todos los campos [...] Se estima que en Asia trabajan 127 millones de menores, y en África subsahariana, unos 48 millones. (Santillana 3º: 249, el subrayado es nuestro.)

Aunque la representación negativa de Asia junto con otras regiones se realiza con más frecuencia enfatizando su retraso económico, dichas zonas también se presentan como áreas con otros problemas sociales, como podemos ver en el ejemplo ( 152 ). Si los países no desarrollados se presentan como una región con pobreza y con malas condiciones sociales, se construye una imagen poco atractiva de ellos, comparada con la de Europa y otros países occidentales, que están representados en términos abiertamente positivos.

#### ***Otras regiones asociadas***

Otras regiones que se han observado con relativa frecuencia en combinación con Asia son Europa y Pacífico, pero en estas dos asociaciones no se representan en general características positivas o negativas o propiedades que unan a dichas regiones como un grupo social. Quizá merezca una mención especial que los pocos casos que representan a Asia junto con Europa en términos positivos tratan de subregiones de Asia, especialmente el este de Asia y el Sureste Asiático, que tienen mejores condiciones

económicas, desmarcándose de la tendencia general de Asia, por lo que estas buenas presentaciones no parecen ser muy beneficiosas para la imagen general de Asia, como podemos ver en el ejemplo ( 153 ).

( 153 )

El comercio internacional es cada vez más intenso y está dominado por tres grandes regiones: **la Unión Europea, América del Norte** (en particular, por Estados Unidos) y los países más dinámicos del **este y el sureste de Asia**: Japón, los «dragones asiáticos», China e India. (Santillana 3º: 219)

**Tabla 57: Agrupaciones de Asia con otras regiones y su caracterización en los manuales de Anaya**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
j) Asia, África y/o América Latina, (+ otras regiones) (nº de casos observados: 29, de los que 6 se refieren a Sureste Asiático)	[Características negativas] Sociedad no avanzada y dependiente: (2) 13/ (2) 46/ (2) 83/ (2) 83/ (3) 69/ (3) 70/ (3) 96/ (3) 135/ (3) 180/ (3) 185/ (2) 83/ (2) 23/ (2) 21/ (2) 23/ (3) 71/ (3) 107 Emisor de la migración: (2) 19/ (2) 34/ (3) 236/ (3) 238/ (3) 246/ (3) 247 Región con problemas o conflictos: (1) 100/ (3) 186/ (3) 243/ (3) 279/ (2) 44 Región turística de menor importancia: (3) 142 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (1) 98 (características naturales comunes)
k) Asia y Pacífico (nº de casos observados: 9, de los que 1 señala Sureste Asiático y 1, Asia menos Oriente Próximo)	[Características negativas] Región con un número reducido del patrimonio: (3) 203 [Características ni positivas ni negativas] Una región poblada: (2) 9 Región con algunas propiedades comunes: (3) 54 (región que reúne la mitad del empleo mundial) Unidad gráfica: (3) 50 (comercio exterior)/ (3) 54 (participación laboral femenina)/ (3) 97 (recursos energéticos)/ (3) 98 (recursos naturales)/ (3) 99 (recursos naturales)/ (3) 100 (recursos naturales)
e) Asia, Europa (+ otras regiones) (nº de casos observados: 9, de los que 1 se refiere a sur y sureste de Asia y 1, a ciertos países asiáticos)	[Características positivas] Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (2) 13/ (2) 23 [Características negativas] Emisor de la migración: (3) 238/ [Características ni positivas ni negativas] Un área poblada: (2) 11/(2) 10/ (2) 44 Región con algunas propiedades comunes: (3) 60 (un área con una mayor superficie agraria)/ (1) 37 (una zona unida por el mar Mediterráneo)/ (1) 118 (zona del medio continental)
Otras combinaciones (nº de casos observados: 8)	[Características positivas] - Sureste Asiático, junto con Japón = nuevos países industriales que compiten con Australia y Nueva Zelanda: (3) 255 [Características negativas]

	<p>- Sureste asiático y Asia Central, junto con Cáucaso = principales zonas de salida de migraciones económicas: (2) 20</p> <p>- Asia, junto con las procedencias de los hispanos y de los negros = procedencia de las minorías en EE.UU.: (2) 89</p> <p>- El sureste asiático, junto con China = países que ofrecen mano de obra barata a los países desarrollados: (3) 108</p> <p>- Asia, junto con EE.UU., América Latina y Oceanía = una región de comercio de menor importancia que otros países de la UE para España: (3) 157</p> <p>- Sureste asiático, junto con China = el origen de la inmigración: (3) 255</p> <p>[Características ni positivas ni negativas]</p> <p>- Asia, junto con América y Australia = una región en la que las modificaciones del entorno natural se extendieron más tarde que Europa: (1) 111</p> <p>- El centro de Asia, junto con Europa Oriental y América del Norte = una región en la que se extiende el medio continental: (1) 118</p>
--	---

**Tabla 58: Agrupaciones de Asia con otras regiones y su caracterización en los manuales de Santillana**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
j) Asia, África y/o América Latina, (+ otras regiones) (nº de casos observados: 19, de los cuales 5 se refieren a Sureste Asiático)	<p>[Características negativas]</p> <p>Sociedad no avanzada y dependiente: (2) 204/ (3) 134/ (3) 192/ (3) 198/ (3) 223/ (3) 254/ (3) 278/ (3) 248/ (2) 238/ (3) 142/ (3) 144</p> <p>Región con problemas o conflictos: (2) 224/ (3) 56/ (3) 247/ (3) 248/ (3) 249/ (3) 253</p> <p>[Características ni positivas ni negativas]</p> <p>Región con algunas propiedades comunes: (1) 52 (características naturales comunes)</p> <p>Región islámica: (2) 211</p>
k) Asia y Pacífico (nº de casos observados: 5, de los que 2 indican Asia Oriental)	<p>[Características positivas]</p> <p>Región en fuerte crecimiento: (3) 124</p> <p>[Características negativas]</p> <p>Sociedad no avanzada y dependiente: (3) 134</p> <p>[Características ni positivas ni negativas]</p> <p>Región con algunas propiedades comunes: (3) 126 (región influida por Australia)</p> <p>Unidad gráfica: (3) 115 (trabajo infantil)/ (3) 225 (turismo)</p>
e) Asia y Europa (+ otras regiones) (nº de casos observados: 13, de los que 4 hacen referencia a Sureste Asiático y Asia Oriental, 1, a Sureste Asiático, y 1, a Asia Oriental)	<p>[Características positivas]</p> <p>Sociedad económicamente desarrollada y dominante: (3) 198/ (3) 219</p> <p>Región con grandes actividades turísticas: (3) 224</p> <p>[Características negativas]</p> <p>Sociedad económicamente no avanzada y dependiente: (2) 204</p> <p>[Características ni positivas ni negativas]</p> <p>Región con algunas propiedades comunes: (3) 222 (destinos del transporte marítimo)/ (2) 210 (región con numerosos ateos)/ (1) 56 (zona de paisaje continental)/ (3) 22 (un espacio físico cubierto por una masa de hielo en la última glaciación)/ (3) 270 (área con bosques extensos)/ (1) 66 (uno de los seis continentes)/ (3) 91 (con muchos refugiados)</p>



	Región poblada: (3) 86 Región relacionada con España: (3) 208 (región de negocio para Zara)
Otras combinaciones (nº de casos observados: 6)	[Características negativas] - Sureste Asiático, junto con México y Brasil = países de reciente industrialización: (2) 204 - Sureste Asiático, junto con el este y centro de Europa, México y Brasil = sociedades industriales: (2) 204 [Características ni positivas ni negativas] - Sur de Asia, junto con América y parte de Australia = un área en la que se extiende la sabana, aunque en menor medida que África Central: (1) 52 - Asia, junto con América, África, Europa, Oceanía y Antártida = uno de los seis continentes: (1) 66 - Asia, junto con el África subsahariana y Europa = un área en la que se encuentran muchos refugiados: (3) 91 - Asia, junto con Europa, América y África = una de las zonas en las que la marca española Zara tiene sus tiendas: (3) 208

**Tabla 59: Agrupaciones de Asia con otras regiones y su caracterización en los manuales de Vicens Vives**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
j) Asia, África y/o América Latina, (+ otras regiones) (nº de casos observados: 12, de los que 1 se refiere a Asia Oriental, 1, a Sur y Suroeste de Asia, y 1 al centro de Asia)	[Características negativas] Sociedad no avanzada y dependiente: (2) 216/ (2) 279/ (3) 58/ (3) 59 Emisor de la migración: (3) 255 Región con problemas o conflictos: (1) 50/ (3) 165 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (1) 79 (características naturales comunes)/ (1) 82 (características naturales comunes)/ (2) 213 (zonas poco pobladas)/ (3) 62 (técnicas agrícolas compartidas)/ (3) 273 (productor de plátano)
k) Asia Oriental y Pacífico (nº de casos observados: 2)	[Características ni positivas ni negativas] Unidad gráfica: (3) 115 (turismo)/ (3) 221
e) Asia y Europa (+ otras regiones) (nº de casos observados: 6, de los que uno se refiere a Asia Oriental, uno a Asia Central, y uno a la región asiática del Pacífico)	[Características positivas] Región económicamente activa: (3) 120 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: (1) 90 (una región de paisaje continental)/ (1) 92 (una zona de tundra)/ (3) 273 (destino de exportación de plátano para países latinoamericanos)/ (1) 6 (un área geográfica del hemisferio Norte) Unidad gráfica: (3) 224 (número de la población pobre)
Otras combinaciones (nº de casos observados: 6)	[Características ni positivas ni negativas] - Asia, junto con Europa, gran parte de África y casi la mitad de América = un área geográfica que está en el hemisferio Norte: (1) 6 - Asia, junto con América = un continente más grande que Europa: (1) 98 - Sureste de Asia, junto con EE.UU. = un área con la que Australia tiene relaciones industriales: (3) 95

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sureste de Asia, junto con Indonesia = receptores de turismo exótico: (3) 109</li> <li>- Asia Central, junto con Europa Oriental = una unidad gráfica para hablar del número de enfermos: (3) 221</li> <li>- Este de Asia, junto con Pacífico = unidades gráficas utilizadas para referirse al número de la población pobre: (3) 224</li> </ul>
--	--

### ***Resultados observados en los libros de texto japoneses***

Como hemos resumido en la Tabla 60, las asociaciones de regiones que se han observado en los libros de texto de Japón son las mismas que hemos encontrado en los manuales españoles. Éstas son j) Asia, África y América Latina, e) Asia, Europa y otras regiones y k) Asia y Pacífico. Estas dos últimas combinaciones no destacan propiedades algunas que representen especialmente estas unidades como grupos, mientras que la agrupación de Asia, África y América Latina está representada en términos similares por los que los libros de texto de España describen a dichas regiones.

**Tabla 60: Agrupaciones frecuentes de Asia y otras regiones en los manuales japoneses**

<b>Combinaciones</b>	<b>Nº de casos observados</b>		<b>Descripción general del macro-grupo</b>
j) Asia, África y América Latina	En total	14	En concordancia con los libros de texto españoles, la agrupación de estas tres áreas se presentan en términos negativos y se caracterizan por ser regiones no avanzadas y pobres.
	Positiva	0	
	Negativa	9	
	Positiva ni negativa	5	
e) Asia y Europa (+ otras regiones)	En total	5	No representan en especial características destacadas que unan a estas dos regiones como un grupo.
	Positiva	0	
	Negativa	0	
	Positiva ni negativa	5	
k) Asia y Pacífico	En total	2	No están representados especialmente en términos positivos ni negativos.
	Positiva	0	
	Negativa	0	
	Positiva ni negativa	2	
Otras combinaciones	En total	6	En todos estos casos están referidas subregiones de Asia, Sureste Asiático o Asia Oriental.
	Positiva	3	
	Negativa	1	
	Positiva ni negativa	2	

### ***Representación de Asia, África y América Latina***

En los siguientes extractos, Asia, junto con África y/o América del Sur está presentada como una región que se encuentra en una fase de desarrollo atrasada en lo que se refiere al modelo demográfico que demuestra.

( 154 )

このような人口増加は、人口爆発ともよばれ、特にアジアやアフリカ、南アメリカなどの地域で目立っています。

Este aumento de la población se llama la explosión demográfica y se destaca sobre todo en Asia, África y América del Sur. (Tokyo-geo: 169, el subrayado es nuestro.)

( 155 )

また、アジアやアフリカでは、人口が急激に増加しています。これは、医療の発展による部分もありますが、貧しさゆえに、家族の働き手をふやそうとした結果とも考えられます。

Por otra parte, en Asia y África, la población está aumentando con mucha velocidad. Esto se debe al desarrollo de medicina, pero también se puede deber a que la gente intentó obtener más mano de obra por su pobreza. (Kyoiku-civ: 144, el subrayado es nuestro.)

El texto ( 154 ) indica que el incremento de la población se presenta como una consecuencia de la pobreza y el retraso en el desarrollo económico. Es una representación típica que ya hemos observado y que relaciona una determinada estructura demográfica poblacional con una fase de desarrollo socioeconómico, según la cual los países subdesarrollados se caracterizan por un incremento en el número de habitantes y por el alto porcentaje de población joven. Igualmente, el fragmento ( 155 ) también destaca el crecimiento de la población de Asia y África, y especialmente atribuye a la pobreza una parte de los motivos por los que aumenta la población.

***Posición de Japón en relación con Asia y otras grandes regiones***

Si en los libros de texto de Japón se presenta el mundo de forma dicotómica haciendo distinción entre los países desarrollados y los no desarrollados y si, como acabamos de observar, se busca una conexión entre las regiones occidentales como Europa y EE.UU. y Japón, naturalmente este país se distancia de Asia, que está situada en el grupo de áreas subdesarrolladas. Por ejemplo, el texto ( 156 ) enfatiza la posición de Japón dentro del grupo de países avanzados en contraste con las otras regiones subdesarrolladas.

( 156 )

日本をふくむ先進国とよばれる地域では、人口増加率が低くなってきています。一方で、南アジアやアフリカなどの発展途上国とよばれる地域には、出生率が高く、高い人口増加率が続いている国もあります。

En los países desarrollados incluido Japón, el crecimiento de la población es cada vez menor. Por otra parte, en algunos países en vías de desarrollo como Asia Meridional y África, la tasa de natalidad es alta y el crecimiento de la población está aumentando rápidamente. (Teikoku: 151, el subrayado es nuestro.)

En este fragmento, «incluido Japón» señala explícitamente la posición de Japón dentro del grupo de países desarrollados y sitúa a este país en la parte favorable del mundo dicotomizado en contraposición a Asia Meridional y África, que representan subdesarrollo y una estructura demográfica típica de sus condiciones socioeconómicas.

En esta representación se indica la distancia entre *nosotros* los japoneses y *los otros* los de Asia Meridional y África, así como *nuestra* superioridad con respecto a las condiciones de la vida que tiene *nuestro* país. En este ejemplo, *los otros* (Asia Meridional y África) de los que Japón se distancia, son regiones ajenas geográficamente a este país, pero en el siguiente ejemplo ( 157 ), *los otros* con los que Japón guarda distancia hacen referencia a toda la región asiática, de la que Japón geográficamente forma parte.

( 157 )

現在、これらの条件がそろふ北アメリカ、ヨーロッパの国々、日本などで工業が盛んです。また、アジアでは、近年、中国・韓国・シンガポールなどの工業化がめざましく、世界じゅうに多くの工業製品を輸出し、先進工業国と競争するようになりました。

En la actualidad, la industria prospera en países que reúnen estos requisitos, tales como América del Norte, países europeos y Japón. Asimismo, en Asia, países como China, Corea del Sur y Singapur se han industrializado notablemente en los últimos años. Estos países exportan muchos productos industriales a todo el mundo y compiten con los países más desarrollados. (Osaka-geo: 190, el subrayado es nuestro.)

En este extracto, «China, Corea del Sur y Singapur» se representan como ejemplos de los países asiáticos en crecimiento que están intentando alcanzar al nivel de los países más desarrollados. En este contraste, el término «Asia» excluye a Japón, ya que este país se sitúa en el lado opuesto al de Asia en la representación dicotómica del mundo, junto con los países desarrollados, como América del Norte y países europeos. Si bien los países asiáticos como «China, Corea del Sur y Singapur» están presentados en términos más bien positivos puesto que se trata del crecimiento notable que están logrando últimamente dichos países, al no llegar «todavía» al nivel de los países de élite se establecen unas relaciones asimétricas entre estos países y los más desarrollados. Al excluir a Japón de la referencia del término «Asia» y al colocar este país en el mismo grupo que los países occidentales desarrollados, se descataloga a Japón de Asia y se realza la distancia entre Japón y los otros países asiáticos. Por consiguiente, la representación del endogrupo japonés se expresaría en términos de *nosotros* los ciudadanos del grupo de países desarrollados, no como *nosotros* los asiáticos, y naturalmente, esto implica *nuestra* posición superior a la de los otros países asiáticos.

**Tabla 61: Agrupaciones de Asia con otras regiones y su caracterización en los manuales japoneses de Geografía**

Combinaciones de grandes zonas	Características representadas
j) Asia, África y/o América Latina, (+ otras regiones) (nº de casos observados: 8, de los que 2 se refiere a Asia Occidental y 1 a Asia meridional)	[Características negativas] Sociedad no avanzada y dependiente: Tokyo-geo: 169/ Teikoku-geo: 151/ Teikoku-geo: 151 Región con problemas o conflictos: Osaka-geo: 181 (problemas naturales) Antiguas colonias: Osaka-geo: 232 [Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: Osaka-geo: 131 (el antiguo

	territorio del Imperio Romano) Región muy poblada: Osaka-geo: 154 Emisor de migración: Osaka-geo: 179 <sup>124</sup>
e) Asia y Europa (incluida Europa Occidental) (+ otras regiones) (nº de casos observados: 5, de los que 1 señala Asia Occidental y 1, Asia Oriental y Meridional)	[Características ni positivas ni negativas] Región con algunas propiedades comunes: Tokyo-geo: 185 (características naturales comunes)/ Osaka-geo: 18 (subdivisión del continente eurasiático)/ Osaka-geo: 27 (región relacionada con África del Norte) Región muy poblada: Tokyo-geo: 168/ Osaka-geo: 168
Otras combinaciones (nº de casos observados: 3)	[Características negativas] - Sureste de Asia y China = países que ofrecen mano de obra barata para las empresas japonesas: Tokyo-geo: 191 [Características ni positivas ni negativas] - Sureste Asiático, junto con China y Japón = región con la cual la antigua <i>Okinawa</i> tenía relaciones: Teikoku-geo: 178 - Sureste Asiático, junto con China = una región que comparte cultura con <i>Okinawa</i> : Teikoku-geo: 179

**Tabla 62: Agrupaciones de Asia con otras regiones y su caracterización en los manuales japoneses de Educación Cívica**

<b>Combinaciones de grandes zonas</b>	<b>Características representadas</b>
j) Asia, África y/o América Latina, (+ otras regiones) (nº de casos observados: 6, de los que 1 se refiere a Asia Meridional)	[Características negativas] Sociedad no avanzada y dependiente: Kyoiku-civ: 19/ Kyoiku-civ: 144 Región con problemas o conflictos: Kyoiku-civ: 17/ Osaka-civ: 127 (crisis financiera) Emisor de migración: Osaka-civ: 17 Antiguas colonias: Osaka-civ: 158
k) Asia y Pacífico (nº de casos observados: 2, de los que 1 indica Asia Oriental)	[Características ni positivas ni negativas] Región invadida por Japón en el pasado: Osaka-civ: 62 Integración regional: Tokyo-civ: 157
Otras combinaciones (nº de casos observados: 3)	[Características positivas] - NPI asiáticos, junto con los países petroleros de Oriente Próximo = países relativamente ricos dentro de los países subdesarrollados: Tokyo-civ: 151 - Países de Asia Oriental, junto con ASEAN = un área que está creciendo: Tokyo-civ: 157 - Sureste Asiático, junto con América Latina y Oceanía = una región que rechazó las armas nucleares: Osaka-civ: 170

<sup>124</sup> Como hemos mencionado también en el análisis cuantitativo ii), en los libros de texto japoneses, ser caracterizado como una sociedad emisora de migración no necesariamente representa a Asia en términos negativos.

### ***Resumen del análisis iv)***

Hemos estudiado en esta sección la manera por la que los libros de texto agrupan a grandes regiones del mundo, y hemos observado similitudes en los manuales de ambos países. Estas similitudes se generan debido principalmente al esquema del mundo que se comparte, es decir, el de representar el mundo de forma dicotómica entre los países desarrollados y los no desarrollados, basándose en el concepto del evolucionismo lineal, según el cual todos los países deben alcanzar al final el nivel de máximo desarrollo representado por los países occidentales. En este mundo dicotomizado, Europa, EE.UU., Japón y Oceanía aparecen como un grupo de regiones avanzadas, mientras que las áreas como Asia, África y América Latina se contraponen a dichas áreas prósperas y se representan situadas en la fase anterior del desarrollo. Este contraste entre ambos macro-grupos sociales se observa semánticamente tanto en el nivel de macroestructura como en el nivel más local, y a veces se expresa de manera explícita utilizando recursos lingüísticos que resaltan esta comparación.

En lo que se refiere a la autopresentación positiva de los respectivos países, España y Japón, obviamente colocar al propio país en el grupo de los países prósperos resulta más beneficioso. Por una parte, en los libros de texto de España, la estrategia para situar a este país en el grupo de los países desarrollados consiste principalmente en dar énfasis a la pertenencia de España a Europa, ya que si este país forma parte de Europa, naturalmente también se sitúa en el grupo de los países desarrollados. Esta estrategia va en paralelo a la de enfatizar las diferencias entre los países desarrollados y los no desarrollados, o incluso entre los países de Europa Occidental y los de Europa Oriental. La representación dicotómica entre *nosotros* los países ricos y *los otros* los países pobres minimiza las posibles diferencias existentes dentro de los miembros que pertenecen al grupo de los países desarrollados.

Por otra parte, la estrategia discursiva de los libros de texto de Japón requiere de una operación más compleja para lograr una autopresentación positiva del endogrupo japonés, ya que Japón pertenece geográficamente a Asia, que forma parte del grupo de regiones subdesarrolladas. Por consiguiente, lo que se tiene que buscar discursivamente es alejar a Japón de la categoría de Asia, al mismo tiempo que se crean vínculos entre Japón y el grupo de los países desarrollados. En los manuales japoneses, hemos observado casos en los que se equipara a Japón con los países occidentales de Europa y de EE.UU., utilizando en ocasiones con recursos discursivos en japonés que quieren decir «junto con» o «al igual que», que indican equivalencia y crean conexiones entre los países occidentales y Japón. De esta forma, Japón se representa como un país occidental, en el sentido ideológico del concepto «Occidente» que Hall (1992) señala, es decir, el «Occidente» que simboliza la modernización y avance más allá de una concepción meramente geográfica. Al mismo tiempo que se busca un acercamiento a Europa y a otros países desarrollados, en los manuales japoneses se representa a Asia con cierta distancia con respecto a Japón, en concordancia con lo que ya hemos observado en los análisis anteriores. Por tanto, la clasificación de Japón en el mundo de los países desarrollados y la diferenciación de este país de Asia, se construye discursivamente con un sentido de identidad que se puede expresar como «*nosotros* los

que pertenecemos al primer mundo», pero no como «*nosotros* los asiáticos», o incluso puede producir una identidad contraria, «*nosotros*, que no somos asiáticos».

### **5.2.5 Síntesis y discusión de los resultados obtenidos en los análisis cuantitativos**

A modo de síntesis de los análisis que hemos realizado en esta sección, integrando los resultados que acabamos de obtener en los análisis cuantitativos i), ii), iii) y iv) y también teniendo en cuenta los resultados del análisis preliminar, intentaremos responder a las dos cuestiones generales de este estudio: 1) ¿Cómo se representa a Europa y a Asia en los libros de texto de España y de Japón?, 2) ¿Cómo se manifiestan identidades de endogrupo en relación con la representación de Europa y de Asia? En este resumen, la parte de análisis que tiene una especial relevancia a cada resultado mencionado se señala entre paréntesis.

#### ***Respuestas a la primera pregunta***

En cuanto a la primera pregunta, en concordancia con lo que hemos mencionado a través de la revisión bibliográfica sobre las nociones «Europa» y «Asia», en *nuestro* corpus estos términos no representan conceptos fijos definidos únicamente en términos geográficos, sino que se trata de categorías conceptuales flexibles, cuyos límites de referencia se alternan según la manera de la que se utilicen dichos términos en cada contexto. Aunque los libros de texto ofrezcan alguna definición explícita sobre los límites que geográficamente ocupan Europa y Asia (el análisis preliminar), los referentes de estas palabras no siempre coinciden con dichas definiciones geográficas, sino que su referencia se amplía o se restringe según se entiendan estas regiones o grupos sociales (análisis i)).

Europa se representa en términos positivos como una región que cuenta con una gran riqueza y poder económico, mientras que Asia se caracteriza por ser una zona pobre que no goza de buenas condiciones de vida. Las características atribuidas a una zona y a la otra resultan ser casi contrarias, puesto que la representación de Europa y de Asia se cimienta en la perspectiva del evolucionismo lineal, que clasifica jerárquicamente los diferentes países y regiones de acuerdo con el nivel de desarrollo. Además, esta perspectiva se comparte entre los libros de texto de España y los de Japón y, por tanto, las representaciones de Europa y Asia en los manuales de ambos países también se asemejan (análisis ii)). La perspectiva del evolucionismo lineal refleja el etnocentrismo occidental, ya que el concepto de desarrollo se define tomando como modelo las condiciones socioeconómicas que han alcanzado los países occidentales más industrializados. Esta perspectiva se puede considerar como un *topos* que nos proporciona un criterio de evaluación sobre diferentes grupos sociales. Este criterio se puede resumir en las siguientes palabras: cuánto más desarrollado está un país o una región, mejor visto o considerado está, o, dicho de otra forma, cuánto más se asemeja un grupo a las sociedades occidentales modelo, mayor éxito tiene. Los libros de texto no declaran explícitamente que juzguen a los diferentes países de acuerdo con este criterio, pero éste existe a lo largo de cada libro como un *topos* que no se cuestiona. Por consiguiente, también podemos considerar que esta perspectiva etnocéntrica occidental constituye una de las ideologías que se transmite en los libros de texto de ambos países

como parte del currículum oculto. Proporciona un sistema de valores para calificar, tanto al endogrupo como a los exogrupos, que, por tanto, puede influir también en la construcción de las identidades.

La imagen de Europa, evaluada según dicha perspectiva, no sólo resulta positiva, sino también idealizada, y la construcción discursiva de esta representación se realiza mediante comparaciones. Por un lado, al referirse a las diferencias entre los países ricos y los países pobres, se exageran dichas discrepancias que hay entre un grupo y el otro, pero también se realzan las homogeneidades que supuestamente existen entre los miembros dentro de cada grupo. En esta realidad simplificada, Europa está representada en términos generales en el grupo de regiones desarrolladas, junto con EE.UU. y Japón, en oposición a las demás zonas, consideradas pobres (análisis iv)). Por otro lado, la imagen de Europa está construida a través de los países más avanzados que forman parte de la región. Las características atribuidas a Europa corresponden principalmente a las de Europa Occidental, y dentro esta subregión, los países más avanzados como Alemania, Francia y Reino Unido se presentan, en particular, como ejemplos para representar a una Europa próspera y desarrollada, tanto en los libros de texto de España como en los de Japón. Por consiguiente, la imagen de Europa no se construye como promedio de las condiciones con las que cuentan todos los miembros pertenecientes a la región, sino que se forma, de manera metonímica, mediante algunos casos ideales, que benefician especialmente a la buena descripción de Europa en términos generales (análisis iii)).

En contraste, Asia no recibe el mismo trato que Europa. Dada su gran extensión geográfica, se debe admitir que no aparecen muchos temas relativos a esta región en los manuales, de acuerdo con la frecuencia con la que se utiliza el término «Asia» (véase el comienzo del apartado 5.2). En los manuales españoles, se da prioridad a los temas sobre Europa en gran parte probablemente debido a su afinidad geográfica y cultural. En cambio, los libros de texto japoneses, a pesar de la proximidad geográfica, no dedican muchas páginas a temas relativos a Asia. Esto seguramente tiene que ver con la perspectiva etnocéntrica occidental, que valora en mejores términos a los países más desarrollados y que da menos importancia a los países poco desarrollados. De hecho, entre los países asiáticos, algunos de los países situados en Asia Oriental y en el Sureste Asiático que están demostrando un notable crecimiento últimamente se presentan más en los manuales de ambos países, mientras que la gran parte del resto de Asia más pobre recibe escasa mención.

A diferencia de los países europeos más prósperos que constituyen ejemplos representativos de Europa, los países asiáticos que aparecen en los manuales no representan las tendencias generales de Asia, sino que más bien son casos excepcionales. Es decir, dichos países se destacan por un rápido crecimiento en los últimos años, y precisamente, están valorados positivamente por no permanecer en el estado de la pobreza crónica y por seguir las fases de desarrollo por las que han venido pasando los países occidentales. El hecho mismo de hacer mención a excepciones entre los países asiáticos enfatiza, por un lado, la perspectiva del evolucionismo lineal, y por otro, es un reflejo de que la mayor parte de Asia se caracteriza en términos contrarios, negativos (análisis iii)). En cuanto a la posición de Asia en la escena mundial global, esta región se agrupa a menudo con África y América Latina, y se representa con



características negativas en contraste con el grupo de las regiones ricas como Europa, EE.UU. y Japón. De esta manera, se construye una imagen homogénea y simplificada de toda Asia en términos poco favorables (análisis iv)).

### ***Respuestas a la segunda pregunta***

En relación con Europa y Asia, el discurso relativo a *nosotros* se desarrolla de manera que se logre una autopresentación positiva de *nuestro* grupo. En concreto, la imagen positiva del endogrupo se construye buscando un acercamiento a Europa, representada en términos positivos, y a la vez alejándose de Asia, que cuenta con una imagen básicamente negativa.

Como premisa a esta afirmación, debemos recordar la singular importancia que tienen los grupos nacionales en los libros de texto de los respectivos países, España y Japón. Esta importancia se observa, en primer lugar, en el uso del pronombre en primera persona en plural, que hace referencia principalmente a «*nosotros* los españoles» y «*nosotros* los japoneses» respectivamente (análisis preliminar sobre el uso del pronombre en primera persona en plural). En los manuales de España, pese a que dicho pronombre también en ocasiones señala «*nosotros* los europeos», esta referencia no fomenta necesariamente una identidad como ciudadanos europeos, puesto que lo que se enfatiza es la pertenencia de «*nosotros* los españoles» a Europa, no la identificación de cada ciudadano directamente con Europa (análisis preliminar sobre la macroestructura). Es decir, aunque se realza la pertenencia de «*nosotros* los españoles» como colectivo en Europa, la importancia de la categoría nacional española permanece. También, el propio hecho de tener que enfatizar la pertenencia de España a Europa es una manifestación de que la categoría nacional tiene una función potencialmente amenazadora para la consideración de España como parte de Europa, ya que si la frontera nacional de España no tuviera ninguna importancia no haría falta mencionar que España forma parte de dicha región supranacional. En tercer lugar, el hecho de que los términos «Europa» y «Asia» se puedan utilizar con el significado de «países extranjeros» desde el punto de vista de España y de Japón en los respectivos manuales, excluyendo de su referencia el propio país, también demuestra la relevancia simbólica que tiene la frontera nacional. Visto desde el interior de cada país, Europa o Asia es un espacio exterior. Esta distinción entre el interior y el exterior se cimienta en la frontera nacional, que separa *nuestro* espacio y el de *los otros*, y manifiesta la importancia que tiene la categoría nacional, España o Japón, como unidad identitaria en nuestra cognición (análisis i)).

En los libros de texto de España, la estrategia básica empleada para representar al endogrupo nacional en términos benevolentes consiste en hacer hincapié en la pertenencia de España a Europa. Dada la buena imagen que representa Europa, ser uno de los miembros que forman parte de la región permite demostrar el nivel de avance socioeconómico de España y situar a este país en el círculo de los países privilegiados, distanciándose a la vez de las otras regiones menos desarrolladas, incluida Asia (análisis preliminar sobre la macroestructura, análisis cuantitativos ii) y iv)).

En cambio, en los manuales japoneses, la autopresentación positiva del país requiere de una operación más compleja en lo que se refiere al acercamiento y al distanciamiento con respecto a Europa y Asia, puesto que Japón geográficamente pertenece a Asia, cuya imagen difícilmente favorece a la representación de este país. Por consiguiente, la

estrategia discursiva básica consiste en acercar a Japón hacia Europa y otros países desarrollados, y guardar al mismo tiempo la distancia con Asia. Por una parte, en el panorama general que presenta el mundo en dicotomía entre los países ricos y los países pobres, Japón se representa junto con EE.UU. y Europa como parte del grupo de los países desarrollados, en contraposición con los países no desarrollados, que incluyen a muchos de los países asiáticos. De esta manera, Japón se sitúa en el grupo de los países desarrollados, que cuenta con una imagen favorable, e, independientemente de su situación geográfica, que liga a este país con Asia, se representa como parte del mundo occidental, localizado ideológicamente en la cima de la estructura jerárquica del evolucionismo lineal (análisis iv)). Este distanciamiento de Asia está reflejado también en las características que se atribuyen a esta región. El término «Asia» se utiliza a menudo en el sentido de «países vecinos de Japón». Su referencia se centra especialmente en los países cercanos a Japón que se sitúan en el este y el sureste de Asia, y naturalmente los señala como los países extranjeros, sin incluir a Japón dentro de la categoría asiática. En general, los libros de texto manifiestan, de forma explícita, que se trata de países importantes con los que Japón debe tener buenas relaciones. A la vez, se resalta la importancia de no olvidar que Japón es uno de los países de Asia. Pero a pesar de lo que denota este significado explícito, en realidad se manifiesta un distanciamiento (consciente o no) entre «Asia» y Japón, mediante la exclusión de Japón del referente de «Asia» y también por el mismo hecho de tener que recordar que Japón pertenece a Asia, puesto que manifiesta la distancia psicológica con respecto a los otros países asiáticos que la sociedad japonesa comparte (análisis i)).

Asimismo, la distancia que se construye entre Japón y los otros países asiáticos se puede traducir en posibles relaciones asimétricas, en las cuales se presupone la superioridad japonesa. La mayoría de los países asiáticos que aparecen como ejemplos representativos de Asia son países que están registrando un buen ritmo de crecimiento económico en los últimos años y que también cuentan con una cierta importancia para Japón en términos económicos y comerciales. Una aparente representación positiva de estos países asiáticos, sin embargo, no coloca a los mismos a la misma altura que *nuestro* país, Japón. Si el sistema de valores aceptado en los manuales japoneses se basa en la perspectiva del evolucionismo lineal, Japón, que está clasificado en el grupo de los países más desarrollados, se coloca en una posición más avanzada con respecto a los otros países asiáticos, que están «todavía» intentando alcanzar la última etapa de desarrollo en la que están los países más prósperos, incluido el *nuestro*. Además de esto, si estos países asiáticos aparecen como lugares en los que empresas japonesas construyen sus fábricas aprovechando sus bajos costes de producción, resulta más evidente la superioridad japonesa frente a los otros países de Asia (análisis ii) y iii)).

No obstante, pese a que los libros de texto tienden a presentar a Japón distanciándolo de los otros países asiáticos, también hay ocasiones en las que se representan a este país como un miembro de Asia. Estos casos observados dan énfasis a la posición privilegiada de Japón dentro de Asia y por tanto favorecen la imagen del endogrupo nacional. Japón se presenta como el primer país que logró algo positivo entre los países asiáticos, y esta representación aunque pueda fomentar la construcción de un sentimiento de unidad en términos de «*nosotros* los asiáticos», enfatiza más bien *nuestra* buena imagen y perpetúa la relación asimétrica entre *nuestro* país con respecto a los otros países asiáticos (análisis ii)).

En definitiva, una de las estrategias principales que se aplican para lograr una autopresentación positiva del endogrupo nacional reside en la manera de regular la distancia con respecto a *los otros*. En caso de los manuales españoles, España se presenta en términos benevolentes mediante el énfasis en la pertenencia de este país a Europa, caracterizada por su desarrollo y prosperidad. Es decir, ser miembro de dicho grupo proporciona a la imagen del endogrupo español el mismo nivel de prestigio. Podemos considerar que España se sitúa geográficamente y también políticamente en Europa porque este país forma parte de la Unión Europea. Pero si Europa a menudo se representa metonímicamente a partir de algunos de los países más avanzados en la región, en particular, Alemania, Reino Unido y Francia, o dicho de otra forma, si la imagen de Europa emerge como resultado de la homogeneización de las características positivas con las que cuentan algunos de los países mejor considerados, ignorando en gran medida las realidades que representan los miembros menos desarrollados, adquirir la misma imagen positiva que tiene por lo general Europa es el sinónimo de adueñarse de la imagen de los otros países europeos más desarrollados. En otras palabras, la pertenencia de «*nosotros los españoles*» en Europa no quiere decir que *nosotros* tengamos un nivel de desarrollo promedio de todos los países situados en la región, sino que *nosotros los españoles estamos* en el mismo nivel en el que se sitúan los otros países élites de Europa. En este sentido, la estrategia de autopresentación positiva de España se realiza a través del acercamiento a *los otros* especialmente prestigiosos que pertenecen al mismo grupo de Europa.

En lo que se refiere a los libros de texto de Japón, existe una dificultad en lograr una representación positiva de *nuestro* grupo si se acepta como un criterio de evaluación a diferentes grupos sociales el modelo occidental de desarrollo. Es decir, si se evalúa a *nosotros y los otros* mediante el *topos* que valora mejor la proximidad al modelo que representan los países más desarrollados del Occidente, *nuestro* grupo japonés, que no se sitúa en el Occidente ni en términos geográficos ni culturales, parte en desventaja, ya que enfatizar su posición geográfica en Asia no fomenta una buena imagen de Japón. El acercamiento a *los otros* prestigiosos, como EE.UU. y algunos países europeos, que constituyen el centro del mundo y el distanciamiento de los otros países asiáticos, que cuentan con una imagen negativa, se llevan a cabo mediante la clasificación de Japón en el grupo de los países desarrollados por motivos principalmente económicos. En términos de economía y del desarrollo, Japón está entre los países occidentales y se distingue de otros países asiáticos. De esta manera, Japón adquiere una imagen positiva en un mundo representado desde la perspectiva etnocéntrica occidental.

Pero, en cualquier caso, el etnocentrismo occidental no deja de ser el etnocentrismo del *otro* desde el punto de vista de Japón. Las relaciones jerárquicas que subyacen en dicho etnocentrismo, en las que los países occidentales más desarrollados ocupan una posición superior que *nuestro* país como representantes de prestigio material y simbólico en ocasiones crean un discurso de autodenigración de Japón como el que hemos observado en el análisis iii), ejemplo en el que se lamentaban las condiciones laborales de Japón por no alcanzar «*todavía*» al nivel europeo. En esta jerarquía etnocéntrica occidental, Asia no se encuentra en una posición alta. Si el discurso se estructura de manera que se acorte la distancia entre Japón y los países occidentales con más prestigio y que se amplíe la distancia de *nuestro* país con respecto a los otros países

asiáticos, se presupone la inferioridad de estos últimos en relación con *nuestro* grupo nacional. Ahí, por tanto, se da una estructura jerárquica, de superior a inferior, en la que se encuentran los países occidentales más desarrollados, *nuestro* país Japón y los otros países asiáticos, por este orden.

## 5.3 Análisis cualitativo de algunos ejemplos concretos

### 5.3.1 Objetivos del análisis y procedimientos seguidos

Uno de los resultados más destacados que hemos observado en los análisis anteriores en relación con la representación de Europa y de Asia ha sido la presencia de la perspectiva del evolucionismo lineal en los libros de texto de ambos países. Esta perspectiva da por sentado que todas las sociedades del mundo se desarrollan siguiendo los pasos de los países más avanzados en términos económicos, materiales y sociales, y nos orienta a evaluar todos los países y regiones del mundo a partir del concepto de avance que representan en general las sociedades occidentales más ricas. Esta perspectiva etnocéntrica occidental, que a menudo representa el mundo de manera dicotómica entre los países ricos y los países pobres, constituye una de las ideologías que se transmiten en los libros de texto de ambos países como parte del currículum oculto. Al mismo tiempo, se puede considerar como un *topos* que nos proporciona un criterio de evaluación sobre diferentes grupos sociales en la escena internacional. En esta sección analizaremos esta perspectiva, centrándonos en unas muestras pequeñas del discurso, a modo de ejemplos concretos. Es decir, se examinará cómo se construye una representación dicotómica del mundo y de diferentes grupos sociales, a través de un análisis local y pormenorizado de algunas de las páginas que forman parte de nuestro corpus de estudio.

Las partes que hemos elegido para el análisis cualitativo consisten en una unidad didáctica de uno de los manuales de España y de Japón. Estas partes analizadas corresponden a:

- la unidad 13 titulada «Interdependencia y globalización. El desarrollo desigual» de Anaya 3º (pp. 224-243), y
- la primera unidad del capítulo 5 de Tokyo-civ (pp. 139-153), titulada «problemas internacionales y ciudadanos de la Tierra» (*Kokusaimondai to chikyuu shimin*).

Dichas unidades tratan de temas similares, ya que tienen que ver con las relaciones internacionales e interregionales que se desarrollan en el mundo actual. En particular, en el contexto de la globalización, caracterizada por las interdependencias entre diferentes lugares. Como se puede prever a través de los títulos de las unidades, los temas tratados giran entorno a las desigualdades entre los países ricos y los países pobres, idea que tiene una gran afinidad en la perspectiva del evolucionismo lineal.

En relación con este tema, las cuestiones que queremos examinar en el análisis son las siguientes:

- 1) ¿Cómo se representan las diferentes regiones del mundo y cómo se refleja la perspectiva del evolucionismo lineal?
- 2) ¿En qué posición se sitúa *nuestro* grupo en el mundo y en relación con los otros grupos, en especial, en relación con Europa y Asia?

### ***Categorías y elementos de análisis***

En el análisis cualitativo, se tendrán en cuenta tanto elementos verbales (ej. el cuerpo del texto, notas a pie de foto, preguntas a los lectores, etc.) como los no verbales (ej. fotografías, mapas, ilustraciones, etc.). Como ya hemos hecho mención antes, los libros de texto que constituyen nuestro corpus se caracterizan por su complejidad semiótica, ya que muchas de sus páginas se componen de diferentes elementos textuales aparte del cuerpo del texto. Esta estructura semióticamente variada implica la complejidad en el proceso cognitivo que llevan a cabo los lectores al comprender sus textos, ya que el significado se construye teniendo en cuenta diferentes elementos textuales que interactúan mutuamente. En esta sección consideramos el texto como una unidad íntegra en la que el significado se construye en la interacción entre diferentes elementos textuales y pretendemos indagar cómo un lector representaría el mundo y las relaciones entre diferentes países o regiones.

En relación con las categorías y niveles de análisis, aunque los textos que hemos elegido para el análisis cualitativo son pequeños, hay un sinfín de posibilidades en lo que se refiere a los aspectos que se pueden examinar, ya que se pueden analizar muy diversas estructuras discursivas a muy distintos niveles en un discurso. Pero como algunas estructuras revelan mejor que otras las ideologías subyacentes, aquellas estructuras que sean más susceptibles de revelar estas ideologías relativas a las cuestiones planteadas serán las que consideraremos para nuestro análisis.

El nivel de análisis que especialmente tenemos en cuenta es la semántica o el significado, ya que es la parte en la se observa mejor la ideología relativa a la manera en la que se representa el mundo y las relaciones entre diferentes países o regiones. Aunque no descartamos tampoco tratar de otros niveles según su relevancia a las cuestiones planteadas, hemos examinado, en particular, el significado global por un lado, y el significado local, por otro.

### ***Construcción del significado global***

En lo que se refiere a la semántica global, hemos analizado, primeramente, el significado global o la macroestructura de las unidades de lección. Esto es porque, pese a que las ideologías subyacentes pueden estar reflejadas en múltiples formas la semántica del discurso, el análisis de la macroestructura es especialmente relevante para obtener una primera idea general del asunto que trata un discurso o un *corpus* del texto (van Dijk, 2003b: 152). Al mismo tiempo, como ya hemos mencionado, la información representada en el nivel macroestructural tiene importancia en la construcción de la representación mental y de la memoria por situarse en el lugar superior en la jerarquía de la estructura de información .

Hemos presentado la macroestructura en forma de una lista de resúmenes sobre el contenido global que se expresa en la unidad didáctica, puesto que, por definición, las

macroestructuras están representadas en los resúmenes (van Dijk, 2003b: 152-153). Por tanto, el procedimiento que hemos seguido en este análisis consiste en extraer las ideas principales a través de la lectura de cada uno de los temas que componen la unidad didáctica y hemos elaborado una lista de dichas macroproposiciones, que en su conjunto representan también un significado global de toda la unidad.

Asimismo, hemos analizado, en especial, la portada del capítulo. Tanto el manual de Anaya como el de Tokyo-civ cuentan con una portada al comienzo del capítulo a modo de introducción. Las portadas, en las que se observa un predominio del uso de los elementos visuales, como fotos e imágenes, parecen resultar simplemente decorativas a la primera vista. Pero en realidad anticipan, mediante las imágenes o textos verbales, el contenido que se va a tratar en las páginas posteriores y proporcionan una representación determinada de los temas tratados en el capítulo. Por esta posición particular que ocupa esta parte del texto y por su posible influencia en la construcción de la representación global de la unidad didáctica, hemos incluido estas páginas como objeto de nuestro análisis.

### ***Representación de diferentes grupos en términos comparativos en la semántica local***

En lo que respecta al significado local, analizamos las representaciones del mundo y las relaciones entre diferentes grupos sociales en los discursos sobre los diferentes temas tratados a lo largo de la unidad. Atendiendo las dos cuestiones que hemos planteado en esta sección (cómo se representan las diferentes regiones del mundo y en qué lugar se sitúa a *nuestro* grupo en dicha representación del mundo), en este análisis nos centramos en la manera de contrastar diferentes grupos sociales, como países, regiones, organizaciones u otros grupos de personas, en lo que se refiere a sus propiedades y sus acciones. Concretamente, las categorías de análisis que principalmente se tienen en cuenta son:

- **categorización de grupos sociales:** es relativa a la cuestión sobre cómo el discurso agrupa a los diferentes individuos, países, regiones, organizaciones, etc. en diferentes categorías.
- **comparación:** se analizarán las maneras de establecer comparaciones sobre diferentes grupos y las imágenes que se construyen sobre cada uno de ellos.
- **descripción de los actores:** se tratará de las siguientes cuestiones: cuando los grupos de personas, países o regiones se consideran como actores sociales que realizan algunas actividades en la escena internacional, ¿cómo representa el discurso sus características, sus acciones, su posición, sus relaciones con los otros grupos? Por ejemplo, con respecto a los problemas internacionales tratados en las unidades de lección que hemos analizado, ¿quiénes se representan como los que sufren las consecuencias causadas por los problemas, a quiénes se les atribuyen las responsabilidades de haber creado los problemas, y quiénes se describen como los que ofrecen soluciones a los problemas?
- **ejemplos concretos:** ¿qué grupos se destacan como miembros representativos dentro de un grupo social y qué ejemplos concretos se ofrecen para representar las propiedades de los grupos, sus acciones o las situaciones en las que se encuentran? Como ya hemos mencionado anteriormente, los ejemplos concretos ofrecen imágenes concretas fácilmente imaginables, que se entienden como casos típicos que generalizan metonímicamente las afirmaciones generales sobre

el grupo, dando una imagen más viva del mismo. Por esta razón, los consideramos como elementos importantes que influyen en la construcción de la representación de los grupos.

• **oposición entre *nosotros* y *los otros***: ¿cuándo se representan diferentes grupos del mundo, cuál es *nuestro* grupo, qué relación tenemos con respecto a los otros grupos y qué estrategias discursivas se emplean para situar a *nosotros* en relación con determinados grupos? Sobre estas cuestiones, tendremos en cuenta, en especial, las estrategias generales de autopresentación positiva y de la representación negativa de *los otros* y la presentación de los grupos nacionales, España y Japón, así como el uso del pronombre *nosotros*.

### 5.3.2 Análisis cualitativo de Anaya 3º

#### 5.3.2.1 Análisis de la semántica global

##### *Análisis de la macroestructura*

La unidad 13, que hemos analizado en este capítulo, consiste una de las 15 unidades que componen el libro de Anaya 3º. De estas unidades, las dos primeras tratan de la Geografía Física, desde la tercera unidad hasta la novena se desarrollan temas relacionados con las actividades económicas de diferentes sectores industriales, y la décima, la undécima y la duodécima tratan de las consecuencias medioambientales, el desarrollo urbanístico y la organización política, respectivamente. Las últimas tres unidades del libro 13, 14 y 15, ponen su foco en grandes áreas geográficas en las que diferentes países tienen interdependencias.

Estas últimas tres unidades están semánticamente relacionadas. La unidad 13 presenta el mundo como un espacio dicotómico entre los países ricos y los países pobres y este esquema del mundo prepara el terreno para la siguiente unidad, la 14, que se dedica a las regiones ricas consideradas como potencias mundiales o regionales, por un lado, y para la unidad 15, que trata de las regiones pobres representadas como áreas dependientes, por otro. Por tanto, podemos decir que la unidad 13 sirve como una introducción general para los dos capítulos posteriores, y que los temas tratados en estos últimos capítulos del manual están directamente orientados, en la descripción de los recursos, a la distinción entre los-que-tienen y los-que-no-tienen.

La unidad 13 está formalmente dividida en cinco temas, seguidos de secciones adicionales tituladas «comprueba lo que has aprendido» (p. 241) y «desarrolla tus competencias» (pp. 242-243), que sintetizan o desarrollan los temas tratados en la unidad. Presentamos a continuación los títulos y macroproposiciones de cada uno de los cinco temas tratados en la unidad 13.

#### **Macroproposiciones de los cinco temas que componen la unidad 13 «Interdependencia y globalización. El desarrollo desigual»**

##### **Tema 1 (pp. 226-229)**

Título de la sección: El proceso de globalización

Macroproposiciones:

- 1) Vivimos en un mundo cada vez más globalizado.
- 2) La globalización implica interdependencia de los distintos espacios geográficos.
- 3) El proceso de globalización se manifiesta en todos los ámbitos, especialmente en el ámbito económico.
- 4) Las causas de la globalización se deben al desarrollo en diferentes ámbitos como las telecomunicaciones, los transportes y el sistema capitalista.
- 5) Las consecuencias de la globalización se extienden por distintos ámbitos socioculturales y tienen aspectos tanto positivos como negativos.

**Tema 2** (pp. 230-235)

Título de la sección: Desigualdades en el desarrollo

Macroproposiciones:

- 1) Según algunos indicadores socioeconómicos, se pueden clasificar los países del mundo en dos grandes grupos: países pobres y países ricos.
- 2) Los países ricos y los países pobres comparten respectivamente algunos rasgos comunes.
- 3) Las grandes diferencias entre ambas regiones originan relaciones centro-periferia, basadas en una división internacional del trabajo y en un sistema desigual de intercambios.

**Tema 3** (pp. 236-237)

Título de la sección: Los desplazamientos de población en el mundo actual:

Macroproposiciones:

- 1) En el mundo actual se producen grandes movimientos migratorios como consecuencia del desequilibrio existente entre los países ricos y los países pobres.
- 2) Los países ricos se caracterizan por la estabilidad política y el bienestar, mientras que los países pobres, por su fuerte crecimiento demográfico y graves carencias.
- 3) Las consecuencias de las migraciones internacionales afectan de distintos modos a los países emisores y a los países receptores de migrantes.

**Tema 4** (p. 238)

Título de la sección: Los movimientos migratorios en Europa y España

Macroproposiciones:

- 1) Europa fue un continente emigratorio.
- 2) Desde el siglo XX, los países más desarrollados de Europa occidental se han convertido en receptores de inmigrantes.
- 3) España también fue un país de migración hasta 1975.
- 4) España recibe un volumen creciente de inmigrantes desde 1995.

**Tema 5** (pp. 239-240)

Título de la sección: Soluciones a las desigualdades del desarrollo

Macroproposiciones:

- 1) Las desigualdades de desarrollo entre los países del Norte y los del Sur



se intentan paliar con diversos tipos de medidas.

2) Entre dichas medidas tomadas para suavizar los efectos negativos del desarrollo desigual, se pueden señalar la concesión de ayudas para el desarrollo y la actuación de las instituciones internacionales.

Pese a que esta unidad está dividida en cinco temas, los temas principales tratados en esta parte giran entorno a las ideas que se pueden expresar en términos de la «globalización», las «desigualdades» entre diferentes partes del mundo y la «migración». Es de esperar que estos temas en sí tengan una estrecha relación con la formación de la representación del mundo dicotómico, ya que son temas que se cimentan en la existencia de diferencias entre los países ricos y los país pobres. Efectivamente estas discrepancias socioeconómicas entre los dos mundos contrapuestos se pueden observar en las macroproposiciones de todos los temas de la unidad. Especialmente, los temas 2, 3 y 5 expresan más directamente en el nivel de macroestructura la presencia de desigualdades en el desarrollo. Pero el tema 1 y el tema 4 también dan por supuesto una visión del mundo dicotómica, puesto que en la segunda macroproposición del tema 1 la interdependencia de los distintos espacios geográficos presupone la existencia de desnivel entre diferentes regiones del mundo. Del mismo modo, en el tema 4, que señala un cambio paralelo que se produjo entre Europa y España, el de ser un país emisor de migración a un país de destino, se indica también la transformación socioeconómica de ambas regiones, de ser un lugar pobre a un lugar económicamente potente.

En lo que se refiere al posicionamiento de *nuestro* país España, este tema 4 es donde se demuestra más explícitamente el lugar que ocupa *nuestro* país a nivel macroestructural, ya que se equipara a España y Europa en términos de similitud en cuanto a su desarrollo y transformación social, por lo que se presenta España dentro del grupo de países desarrollados junto con los otros países desarrollados de Europa. Pero, en los demás temas que constituyen esta unidad también los lectores situarían naturalmente el endogrupo nacional de España en el grupo de los países ricos, puesto que es un conocimiento sociocultural compartido y también el que España se considere como una región desarrollada cuando el mundo se presenta en dos partes contrapuestas es una información que aparece repetidamente a lo largo del mismo libro de texto.

Por consiguiente, podemos decir que la macroestructura de la unidad 13 representa el mundo de forma dicotómica basándose en la distinción entre los países desarrollados y los no desarrollados, y en dicho mundo dividido el endogrupo nacional de España se presenta en el grupo de regiones avanzadas, posición que favorece naturalmente a una buena imagen de *nuestro* país.

#### ***Análisis de la portada de la unidad***

La portada de la unidad analizada en Anaya 3º se titula «Interdependencia y globalización. El desarrollo desigual». Esta portada se extiende por dos páginas contiguas y está compuesta por el título, un texto titulado «Los mundos de Jenny y Safiyya», dos preguntas dirigidas a los lectores, dos fotografías y un mapamundi.

Ilustración 24: Portada de la unidad 13 de Anaya 3º (I) (Anaya 3º: 224)

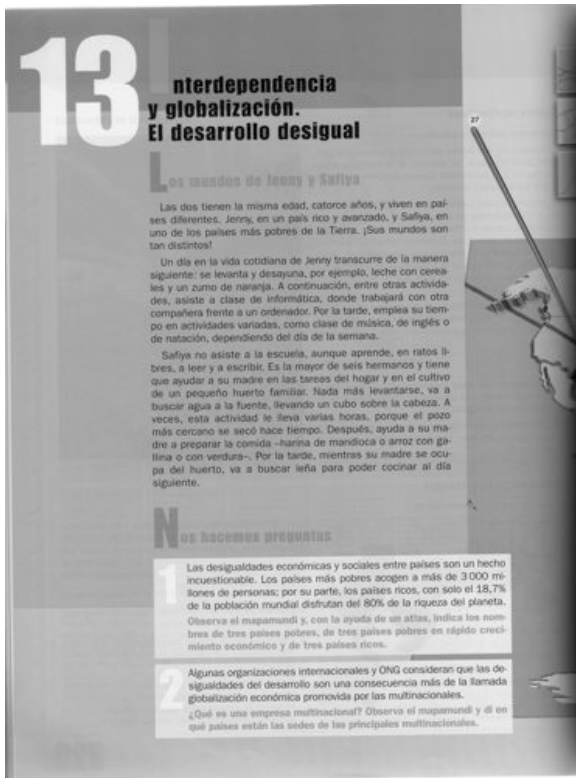


Ilustración 25: Portada de la unidad 13 de Anaya 3º (II) (Anaya 3º: 225)



Estos diferentes elementos textuales construyen conjuntamente una representación de un mundo dicotomizado entre los desarrollados y los no desarrollados y sitúan a *nuestro* grupo nacional en el primer grupo. Podemos observar en primer lugar que el título de la unidad aparece en la parte superior izquierda de la primera página con una tipografía y un tamaño de letra que se destacan visualmente, formato que coincide con el de las otras unidades del mismo libro. Este título «Interdependencia y globalización. El desarrollo desigual» anticipa el contenido que se va a tratar a lo largo de la unidad, que describe el mundo como un lugar en el que existen regiones con distintos grados de desarrollo e interdependencia entre ellas. Justo debajo de este título tenemos un texto titulado «Los mundos de Jenny y Safiya», que tiene una estrecha conexión con el «desarrollo desigual» mencionado en el título de la unidad. Es un texto narrativo que presenta las dos realidades contrapuestas que viven una joven de un país rico y otra de un país pobre. Estos personajes, llamados Jenny y Safiya probablemente son personajes inventados por los autores del libro, ya que dicen que Jenny es de «un país rico y avanzado» y Safiya, de «uno de los países más pobres de la Tierra», sin precisar exactamente de qué países proceden. Este texto está compuesto de tres párrafos: el primero presenta a las dos chicas poniendo énfasis en las grandes diferencias que hay en sus vidas. Estas diferencias se resaltan también con el uso del signo de exclamación de la última frase del párrafo, «¡Sus mundos son tan distintos!». El segundo y el tercer párrafo describen la vida de Jenny y la de Safiya respectivamente, y sirven como una manifestación concreta de los mundos distintos que acaban de referirse en el primer párrafo. Son estilos de vida estereotípicos, que seguramente imaginan muchos miembros de la sociedad española en lo que se refiere a un país rico y a un país pobre.

La vida de Jenny se desarrolla principalmente en el entorno escolar, mientras que Safiya no puede asistir a la escuela porque tiene que realizar las tareas domésticas. Varias actividades relacionadas con estas condiciones de vida que transcurre en un entorno escolar y en otro fuera de la educación formal se contrastan semánticamente en el segundo y en el tercer párrafo. En especial dos de estas actividades se destacan y se comparan: la de trabajar con el ordenador en la vida de Jenny y la de ir a buscar agua con un cubo sobre la cabeza en la vida de Safiya. El énfasis en dichas actividades se da en otros elementos textuales, que son las dos fotos que aparecen en la página contigua (Ilustración 24). Por una parte, la foto de arriba a la derecha ilustra una vida de un país desarrollado con una imagen de dos chicas que trabajan delante de un ordenador y, por tanto, concuerda con la descripción de la vida de Jenny. En este caso, el ordenador simboliza el desarrollo tecnológico y buenas condiciones económicas de la sociedad. Por otra parte, la otra foto situada abajo a la izquierda proyecta a unas personas que llevan un cubo de agua sobre la cabeza como explica en el texto verbal sobre la vida de Safiya. Aunque no se precisa de qué región del mundo se trata en la foto, probablemente muchos miembros de la sociedad española pensarían en algún país de África por la actividad misma de ir a buscar agua, por el tipo de casa que está en un entorno desierto y por el color de la piel de las personas que salen en la foto, que activarían estereotipos sobre dicho continente.

En ninguna parte del texto explícitamente se señala que los lectores se tengan que identificar con una de las dos vidas, la de Jenny o la de Safiya, pero es muy probable que los lectores españoles considerarían más próxima la vida de Jenny. No sé sabe si Jenny es española, pero lleva una vida como la de muchos de los lectores del libro, o

por lo menos, comparada con la realidad que vive Safiya, se espera que la de Jenny sea más próxima a *nuestra* realidad desde el punto de vista de la mayoría de los estudiantes españoles. La vida de Jenny sirve como un ejemplo concreto que explica la vida de los jóvenes que llevan en general en «un país rico y avanzado». La vida de Jenny sirve como una metonimia que representa una situación «normal» que *vivimos nosotros* que pertenecemos al mundo desarrollado. En contraste, Safiya ofrece un ejemplo opuesto, a partir del que se construye una imagen general de la realidad que vienen *los otros* en una sociedad pobre.

En resumen, este texto sobre Jenny y Safiya y las dos fotos ilustran las grandes discrepancias que hay entre los países avanzados y los no avanzados y que se han mencionado en el título de la unidad, a través de los ejemplos concretos que generalizan la realidad de cada grupo social. En esta representación metonímica que representa la vida de los miembros de la sociedad rica y de los de la sociedad pobre a través de Jenny y Safiya, respectivamente, los lectores, sin duda, se sienten más cercanos a Jenny y se identifican como miembros de una sociedad rica, diferenciándose a la vez de *los otros*, que viven en una realidad opuesta en un mundo pobre.

( 158 )

#### **Los dos mundos de Jenny y Safiya**

Las dos tienen la misma edad, catorce años, y viven en países diferentes. Jenny, en un país rico y avanzado, y Safiya, en uno de los países más pobres de la Tierra. ¡Sus mundos son tan distintos!

Un día en la vida cotidiana de Jenny transcurre de la manera siguiente: se levanta y desayuna, por ejemplo, leche con cereales y un zumo de naranja. A continuación, entre otras actividades, asiste a clase de informática, donde trabajará con otra compañera frente a un ordenador. Por la tarde, emplea su tiempo en actividades variadas, como clase de música, de inglés o de natación, dependiendo del día de la semana.

Safiya no asiste a la escuela, aunque aprende, en ratos libres, a leer y a escribir. Es la mayor de seis hermanos y tiene que ayudar a su madre en las tareas del hogar y en el cultivo de un pequeño huerto familiar. Nada más levantarse, va a buscar agua a la fuente, llevando un cubo sobre la cabeza. A veces, esta actividad le lleva varias horas, porque el pozo más cercano se secó hace tiempo. Después, ayuda a su madre a preparar la comida -harina de mandioca o arroz con gallina o con verdura-. Por la tarde, mientras su madre se ocupa del huerto, va a buscar leña para poder cocinar al día siguiente. (Anaya 3º: 224)

En cambio, si bien este texto de lectura y las fotos ofrecen una imagen nítida de un mundo dicotómico, el mapamundi presenta el mismo tema, pero con datos más abstractos, ya que este mapa presenta diferentes países del mundo clasificándolos en tres categorías: países ricos, países pobres y países pobres con rápido crecimiento económico, y también indicando en qué países del mundo se sitúan las principales multinacionales. Este mapamundi ilustra de forma clara, con colores, cuáles son los países ricos, los pobres y los intermedios, representación que ayuda a entender el nivel económico entre los diferentes países de forma jerárquica.

Esta manera simplificada de presentar el mundo se refuerza más a través de la realización de las tareas que se piden en la sección «nos hacemos preguntas», en la que el lector tiene que nombrar tres países pobres, tres países ricos y tres países en rápido crecimiento, e indicar en qué países están las sedes de principales multinacionales. Estas tareas, sin lugar a dudas, ayudan a que los lectores tomen más consciencia de la jerarquía respecto al nivel económico entre distintos países. Además, reconocer que *nuestro* país España, pintado en color amarillo como parte del conjunto de los países desarrollados, tendrá también una repercusión identitaria, puesto que permitiría al lector reconocer visualmente la posición de *nuestro* país y categorizarse como parte del grupo de los países desarrollados

( 159 )

#### **Nos hacemos preguntas**

1. Las desigualdades económicas y sociales entre países son un hecho incuestionable. Los países más pobres acogen a más de 3000 millones de personas; por su parte, los países ricos, con solo el 18,7% de la población mundial disfrutan del 80% de la riqueza del planeta.

**Observa el mapamundi y, con la ayuda de un atlas, indica los nombres de tres países pobres, de tres países pobres en rápido crecimiento económico y de tres países ricos.**

2. Algunas organizaciones internacionales y ONG consideran que las desigualdades del desarrollo son una consecuencia más de la llamada globalización económica promovida por las multinacionales,

**¿Qué es una empresa multinacional? Observa el mapamundi y di en qué países están las sedes de las principales multinacionales.** (Anaya 3º: 224, negrita en el original.)

En definitiva, la portada de la Unidad 13 construye una representación del mundo haciendo hincapié en las diferencias económicas existentes entre diferentes países del mundo y jerarquizando estos países según su nivel de desarrollo. Estas diferencias se expresan con una interacción de diferentes elementos lingüísticos y semióticos, entre los que el mapamundi, junto con las preguntas dirigidas a los alumnos, manifiesta la jerarquía del mundo de forma general, mientras que las fotos y el texto narrativo visualizan las diferencias entre los países ricos y los países pobres mediante ejemplos más concretos que proporcionan una imagen más viva de las supuestas realidades que existen en los dos mundos opuestos. En esta dicotomización entre los países desarrollados y los no desarrollados, los lectores situarían *nuestro* país y *nuestro* estilo de la vida en el primer grupo, formando una identidad como un *nosotros* que *somos* de los países desarrollados.

#### **5.3.2.2 Análisis de la semántica local**

A continuación, examinaremos cómo se representan tres temas principales tratados en esta unidad didáctica, que son la globalización, las desigualdades en el mundo y la migración. Coincidiendo con lo que acabamos de observar a nivel de macroestructura, a nivel local también se resalta la distinción entre los países ricos y los países pobres y la

representación de nuestro país España como un país desarrollado. Seguidamente, veremos sobre cada uno de los tres temas arriba mencionados cómo los distintos elementos textuales interactúan mutuamente y construyen dicha representación del mundo.

#### **a) ¿Cómo se representan los temas relativos a la globalización?**

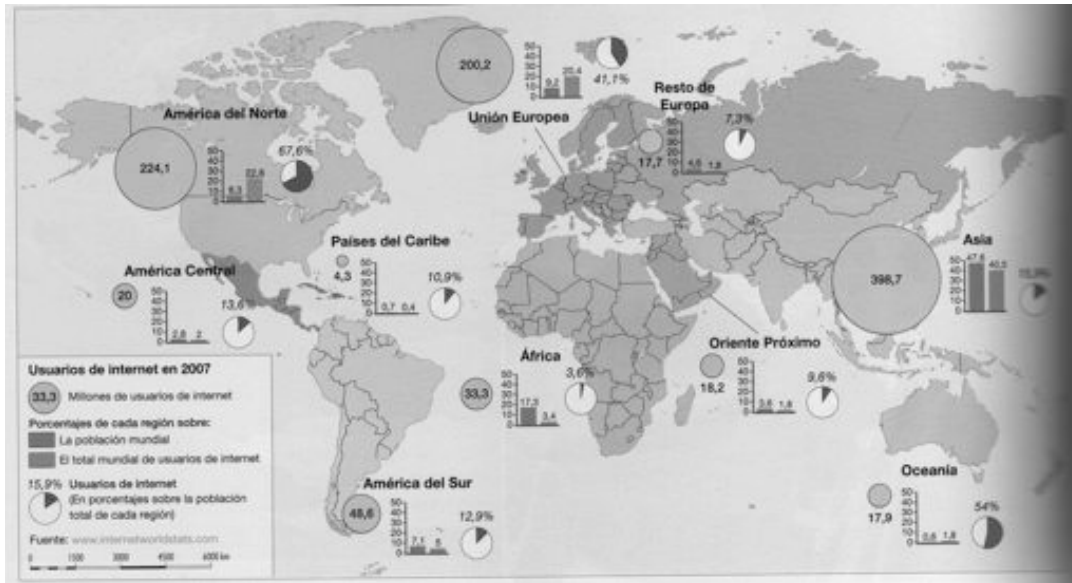
Con respecto a la globalización, el discurso construye la representación del mundo a través del énfasis en la oposición entre los que tienen y los que no tienen, y también en la localización del centro del poder entre los diferentes grupos sociales. Esta imagen del mundo organizado en claves de la dicotomía y la jerarquía se construye, por un lado, en comparaciones entre diferentes países o grupos de personas, y se expresa, por otro, en los diferentes elementos textuales. A continuación, veremos algunos ejemplos.

##### ***Oposición entre los desarrollados y los no desarrollados***

Según el manual, una de las causas de la globalización económica reside en el progreso de las telecomunicaciones. La siguiente cita corresponde a la explicación que aparece junto a un mapa-gráfico, que representa el número de usuarios de internet en diferentes regiones del mundo. Por un lado, este texto verbal señala la existencia de «una pequeña parte de la población mundial» que tiene acceso a internet. Esto establece una comparación implícita entre la población privilegiada y la población que no goza de dicha herramienta tecnológica. En todas las partes del mundo hay personas que tienen acceso a internet y otras que no, pero el mapa-gráfico de la Ilustración 26 ofrece otra comparación relativa a este tema: una comparación entre las regiones en las que el uso de internet está generalizado entre un porcentaje alto de la población y las zonas en las que el acceso a esta tecnología está realmente restringido a una pequeña parte de sus habitantes. Este mapa-gráfico visualiza y evidencia las diferencias regionales en forma de gráfico circular en el mapa y crea una imagen dicotómica y jerarquizada del mundo. Las regiones que cuentan con un porcentaje relativamente alto de usuarios de internet son América del Norte, Oceanía y la Unión Europea, que se comparan con el resto de las zonas, en las que el acceso a internet parece ser un privilegio reservado a una pequeña parte de la población, que no llega ni al 20%.

En esta oposición entre las regiones tecnológicamente favorecidas y las que no, Europa se presenta dividida en dos partes: la Unión Europea y el resto. Esta distinción entre las dos partes permite representar mejor a la Unión Europea por dos razones. Primero, si se hubieran presentado la UE y el resto de Europa conjuntamente, el porcentaje de usuarios de internet en Europa habría disminuido, hecho que podría permitir la interpretación de que en Europa en general el uso de internet no está muy difundido. Esto haría peligrar una posición favorable de Europa en comparación con las otras regiones del mundo con relación al avance económico y social. Segundo, al destacar la diferencia entre la UE y el Resto de Europa, se resaltan las buenas condiciones de las que goza la UE en términos comparativos, ya que las diferencias numéricas entre ambas partes de Europa no son pequeñas. De esta manera, al presentar la UE separadamente del resto de Europa, se representa mejor este grupo en cuanto a su desarrollo socioeconómico y tecnológico. Si en este manual se presenta la UE como *nuestro* grupo para los lectores españoles, esta categorización favorece la autopresentación positiva.

**Ilustración 26: Mapa-gráfico sobre usuarios de internet**



(Anaya 3º: 226)

( 160 )

El desarrollo de las telecomunicaciones ha reducido las distancias y ha transformado el mundo en una «aldea global»; pero el sector de las telecomunicaciones está dominado por unas pocas compañías que controlan los negocios más lucrativos mientras que solo una pequeña parte de la población mundial tiene acceso a internet. (Explicación del mapa titulado «Usuarios de internet en 2007», Anaya 3º: 226)

### ***Oposición entre Occidente y el Resto***

El libro de texto señala que una de las consecuencias positivas de la globalización es la posibilidad de fomentar la difusión de la cultura, pero esto provoca también la imposición de los valores y la cultura del mundo occidental desarrollado. En el texto citado ( 161 ), subyace la comparación entre el mundo occidental desarrollado, que tiene un prestigio cultural y simbólico y el Resto, cuya identidad está presionada por el predominio de los valores de Occidente. Por tanto, la oposición entre Occidente y el Resto se define, en este caso, en términos simbólicos, no materiales, y también en términos de influencia y de capacidad de imposición sobre los otros grupos, estableciendo un contraste entre los culturalmente más potentes y los menos potentes.

( 161 )

**Culturales.** Facilita la difusión de la ciencia, la tecnología y la cultura. Sin embargo, puede provocar la pérdida de la identidad cultural de ciertos pueblos, al imponer los valores y la cultura del mundo occidental desarrollado. (Anaya 3º: 228)

### ***Representación del centro del poder***

El mundo se divide a grosso modo entre los países ricos y los países pobres, pero, además, en el grupo de los países ricos hay algunos especialmente potentes que se

sitúan en la cima de la estructura jerárquica. Primeramente, en una parte del cuerpo del texto citada en ( 162 ), se presentan dos grupos sociales que desempeñan un papel crucial en la política y la economía mundiales, la Organización Mundial del Comercio y el G-8. Esta representación del mundo en el que los ocho países señalados constituyen el poder central se resalta, en especial, en la sección de las actividades de la misma página. En dicha sección los lectores deben realizar una tarea y contestar a una pregunta, como aparece en la cita ( 163 ). El propio hecho de que se pregunte sobre estos países transmite el mensaje de que la información relativa a estos países constituye el conocimiento importante que debe ser aprendido. La realización de estas actividades puede conducir a los estudiantes a que memoricen cuáles son y dónde se sitúan estos países, y que aprendan a representar el mundo entorno a dichos países poderosos.

( 162 )

La **actuación de organizaciones económicas internacionales** favorece el funcionamiento global de la economía. Entre estas organizaciones se encuentran la Organización Mundial del Comercio (OMC), que promueve acuerdos para facilitar y liberalizar el comercio mundial, y el G-8, que reúne a los siete países con las economías más avanzadas de la Tierra (Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y Canadá) y a Rusia para trazar las directrices económicas y políticas mundiales. (Anaya 3º: 227, negrita en el original.)

( 163 )

Localiza los países que conforman el G-8. ¿Con qué otros países limitan?  
(Anaya 3º: 227)

De un modo similar, EE.UU. , la UE y Japón se consideran las tres zonas con más importancia en la escena mundial, de las que EE.UU. constituye el núcleo mismo del poder. Esta manera de representar el mundo se manifiesta en el cuerpo del texto, como podemos observar en el extracto ( 164 ), pero se expresa también en otros elementos textuales. Por un lado, en la parte derecha del cuerpo del texto se puede apreciar una fotografía de la Casa Blanca, junto con una explicación a su pie ( 165 ). Dicha imagen fotográfica en sí trata solamente del edificio de la Casa Blanca, delante del cual aparecen unos turistas haciendo fotos del mismo (Ilustración 27), pero la explicación a su pie atribuye a este edificio un significado como un monumento que simboliza el poder político y económico de EE.UU., referido en el cuerpo del texto. Por otro, en la sección de actividades, el libro dirige dos preguntas a los lectores como podemos ver en ( 166 ). Esta tarea de contestar a estas preguntas requiere releer la parte del cuerpo del texto citado en ( 164 ), y tiene la función de subrayar la importancia de la existencia de países que constituyen un grupo especialmente poderoso a nivel mundial. Por consiguiente, en esta página también se forma una representación jerárquica del mundo en la interacción de la información presentada en el cuerpo del texto y las tareas exigidas en la sección de actividades.

( 164 )

En el terreno **geopolítico**, triunfa un nuevo orden internacional dirigido desde los tres principales focos de la economía capitalista (Estados Unidos, la Unión



Europea y Japón) bajo el liderazgo de los Estados Unidos. En conjunto, estos países ejercen una enorme influencia política a nivel mundial, debido al peso que tienen en las grandes organizaciones internacionales, como la ONU, el G-8, la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial. (Anaya 3º: 228, *negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.*)

#### **Ilustración 27: Foto de la Casa Blanca**



(Anaya 3º: 228)

#### **( 165 )**

La Casa Blanca, en Washington, es la sede de la presidencia de EEUU. Esta superpotencia ostenta el liderazgo político y económico mundial. (Anaya 3º: 228, explicación a pie de la foto que representa la Casa Blanca)

#### **( 166 )**

Reflexiona: ¿Ejercen todos los países la misma influencia política? ¿Cuáles son los que tienen un mayor peso político? (Anaya 3º: 228, una de las preguntas que aparecen en la sección de actividades)

No sólo se presentan los países y las organizaciones internacionales como los actores sociales que ejercen un gran poder socioeconómico en la escena mundial, sino que también son presentadas como tales las empresas multinacionales. Por ejemplo, el manual presenta una foto en la que se muestra a gente que participa con pancartas en una manifestación en contra de *Wal-Mart*. En esta foto, la oposición se establece entre las empresas multinacionales, que cuentan con un gran poder, y los pequeños comerciantes hispanos de Chicago, que se consideran un grupo de gente pobre, cuyos intereses se enfrentan con los de las empresas grandes. El primer grupo representa la globalización y el segundo, movimientos que se resisten en contra de la misma.

#### **( 167 )**

A la izquierda, pequeños comerciantes hispanos manifestándose contra la apertura de un supermercado de la multinacional Wal-Mart, en Chicago. A la derecha, gráfico donde se observa que algunas multinacionales, empresas gigantes orientadas a la obtención de los máximos beneficios, son tan ricas o más que algunos países. (Anaya 3º: 227, explicaciones sobre la foto.)

## b) ¿Cómo se representa el mundo desigual?

La estructura jerárquica entre los países del mundo se representa tanto en la semántica global como a nivel local en el tema 2 del libro, que trata de «desigualdades en el desarrollo». Esta sección, que ocupa seis páginas, tras explicar que diferentes países del mundo se pueden clasificar según el nivel de desarrollo, dedica una página a la presentación de los países ricos y otra a la de los países pobres. Estas dos páginas llevan por título «los países ricos» y «los países pobres» respectivamente, y contrastan las características de estas dos partes. Las proposiciones a nivel más local en dichas páginas también se organizan paralelamente estableciendo comparaciones entre ambos grupos opuestos. Como podemos observar en los extractos ( 168 ) y ( 169 ), en la primera oración de las respectivas citas los recursos lingüísticos que describen estos dos grupos son paralelos. La estructura sintáctica de ambas frases es básicamente idéntica, mientras que los términos utilizados para caracterizar ambas zonas expresan significados opuestos, como podemos ver en el contraste entre «geografía de la riqueza» y «geografía de la pobreza», entre «un reducido número de países» y «un amplio número de países», entre «hemisferio norte» y «al sur de los países ricos», entre «países del Norte» y «países del Sur». Además de este paralelismo léxico y sintáctico, también podemos señalar el uso de las letras en negrita que resaltan dos conceptos contrastados: «geografía de la riqueza» y «geografía de la pobreza» y «países del Norte» y «países del Sur». Este uso de diferentes elementos lingüísticos y semióticos en su conjunto resalta el contraste entre los países ricos y los países pobres.

### ( 168 )

La **geografía de la riqueza** incluye a un reducido número de países situados en su mayoría en la zona templada del hemisferio norte, por lo que reciben también la denominación conjunta de **países del Norte**.

Estos países son los de América del Norte, Europa, Japón y Rusia, a los que se añaden Sudáfrica, Australia y Nueva Zelanda en el hemisferio sur. Entre todos, albergan el 18,7% de la población mundial y concentran el 80% de la riqueza (Anaya 3º: 231, negrita en el original.)

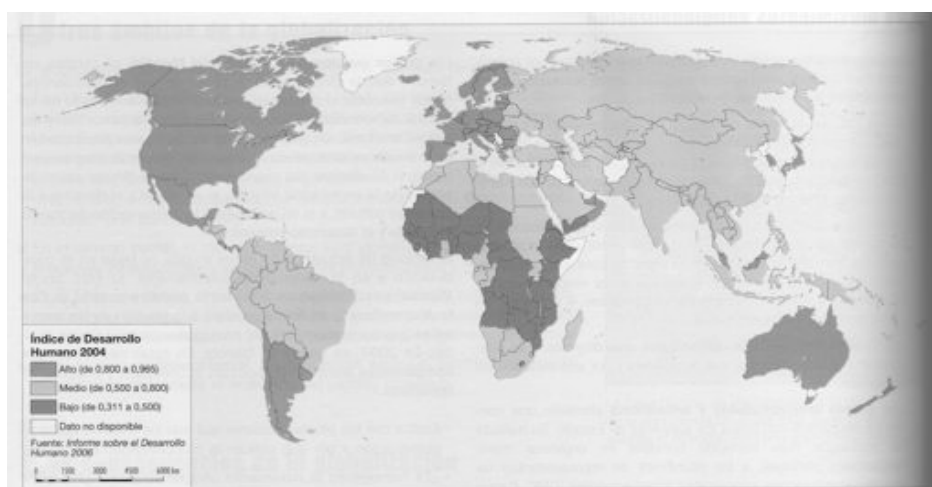
### ( 169 )

La **geografía de la pobreza** incluye un amplio número de países, localizados principalmente al sur de los países ricos, por lo que reciben la denominación de **países del Sur**. Entre ellos hay una gran diversidad de situaciones. La más grave corresponde a los países del África subsahariana y a algunos de América Latina y del sur de Asia. En mejor posición se encuentran China, los Nuevos Países Industriales de Asia y algunos estados de América Latina, como México, Brasil, Chile y Uruguay. (Anaya 3º: 232, negrita en el original.)

Estas diferencias de niveles que existen entre los países y regiones del mundo, referidas reiteradamente en el cuerpo del texto, se visualizan también a través de los mapas y gráficos. En las seis páginas que constituyen la unidad de lección dedicada a las desigualdades, todas, excepto la última página que presenta un texto de lectura complementaria, cuentan con algún soporte visual que representa la estructura jerárquica del mundo según los niveles de desarrollo. Se trata, concretamente, de cuatro

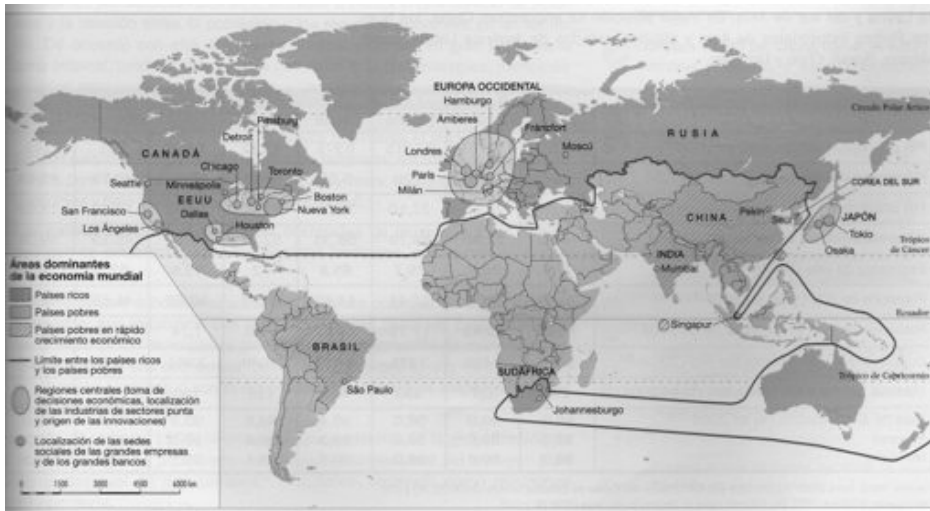
mapas y una tabla que presentan datos estadísticos que indican el desarrollo de diferentes países y evidencian las desigualdades señaladas verbalmente con cifras y/o colores. Por ejemplo, la Ilustración 28 clasifica los países del mundo en tres niveles de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano y pone en evidencia de forma más intuitiva y fácil de reconocer dónde se sitúan las regiones ricas y las regiones pobres. En cambio, la Ilustración 29 también agrupa el mundo en tres niveles, los países ricos, los países pobres y los países pobres en rápido crecimiento económico, además de trazar una línea roja que señala el límite entre los países ricos y los países pobres y de indicar cuáles son las regiones en las que se concentran los poderes políticos y económicos, por lo que se construye también una imagen del mundo marcada por una oposición entre el centro y la periferia. Asimismo, podemos percatarnos de que algunos de los países y ciudades que se destacan por algún motivo, sea por su tamaño, por su relevancia económica, o por su ritmo acelerado del crecimiento, están indicados con sus nombres, mientras que los países calificados como países pobres aparecen mudos. Esta representación demuestra a los lectores cuáles son los países especialmente importantes sobre los que merece la pena aprender. Ambos mapas tienen una importancia semiótica destacada, ya que ocupan más de un tercio de la página, y ello, sin duda, tiene una función relevante en la construcción de una imagen del mundo jerarquizada junto con el significado representado en el cuerpo del texto y con otros elementos textuales.

**Ilustración 28: Mapa-gráfico del Índice de Desarrollo Humano**



(Anaya 3º: 230)

### Ilustración 29: Mapa-gráfico sobre áreas dominantes de la economía mundial



(Anaya 3º: 231)

Junto con el mapa de la Ilustración 28, en la misma página, aparecen dos fotografías (Ilustración 30). Según la nota que acompaña a las fotos, la primera imagen representa a un trabajador especializado de Alemania, que parece estar arreglando o componiendo alguna máquina tecnológicamente compleja, mientras que la segunda foto proyecta a dos niños trabajando en un campo de Níger. Las dos fotos representan ejemplos de una realidad social de un país con un nivel de desarrollo alto y otra realidad, la de un país con un nivel de desarrollo bajo. Por tanto, si el mapa-gráfico de la misma página (Ilustración 28) visualiza de manera general las desigualdades socioeconómicas entre diferentes países del mundo, mencionadas en el cuerpo del texto, estas fotografías ilustran también dichas desigualdades, pero de forma más concreta y fácilmente reconocible, como ejemplos representativos de la realidad en las respectivas partes del mundo.

No obstante, la elección de estos ejemplos para representar a las realidades de dos partes opuestas del mundo no resulta justa. Estas fotos pueden servir como ejemplos concretos por los que se construye una representación general de lo que es la vida en un país rico o en un país pobre, considerándose como ejemplos típicos que habitualmente se encuentran en las respectivas partes del mundo. Pero ambas fotos no parecen representar ejemplos típicos, en realidad. Es decir, en primer lugar, Alemania es uno de los países especialmente desarrollados dentro del grupo de los países ricos, mientras que Níger es uno de los países más pobres, por lo que se puede considerar que como ejemplo de los países ricos se opta por uno de sus mejores ejemplos en términos de desarrollo y como ejemplo de los países pobres se elige uno de los peores. Obviamente la comparación entre uno de los miembros mejor considerado dentro de un grupo favorable y uno de los miembros peor considerados de entre los menos favorables no resulta justa, ya que lo más probable es que el lector construya metonímicamente, mediante dichos ejemplos, una imagen aún mejor del grupo mejor considerado y una imagen aún peor del grupo peor considerado.

Segundo, las dos fotos comparan dos profesiones diferentes. En la foto de Alemania, el trabajador parece ser un técnico especializado en equipamientos complejos y por tanto,

se trata de una profesión bien considerada, mientras que la foto de Níger presenta a dos personas que se dedican a la agricultura, profesión que comparada con el oficio de la foto de Alemania suele tener menor prestigio social. En tercer lugar, el profesional alemán parece ser un trabajador adulto, pero los trabajadores de Níger son niños, de acuerdo con la explicación a pie de foto. Desde el punto de vista de la sociedad española, en la que se espera que los niños estén escolarizados, esta imagen puede asociarse con el problema social de la mano de obra infantil.

Con ello, podemos considerar que la comparación entre estas dos fotos no representa simplemente un trabajador en un país rico y otro trabajador en un país pobre, sino que se establece una comparación entre un trabajador bien valorado en uno de los países más desarrollados y unos niños forzados a trabajar en la agricultura en uno de los países más pobres. Por tanto, ambos ejemplos representados en las fotos no se pueden considerar casos típicos que representen tendencias generales del grupo de países ricos y de países pobres, sino que contrastan un concepto idealizado de país desarrollado y el caso peor considerado dentro de diferentes posibilidades que existen para representar a las realidades de los países pobres. Si estos ejemplos pueden influir en la construcción de una mejor imagen del grupo de países desarrollados y en la generalización de las características de los países pobres en términos peyorativos, este contraste ensancha más la brecha entre las dos regiones del mundo, beneficiando aún más a la imagen positiva de los países ricos y perjudicando más la representación de los países pobres.

#### **Ilustración 30: Fotos de Alemania y de Níger**



*Arriba, trabajador especializado en Alemania, país con un IDH alto. Abajo, niños trabajando en un campo de Níger, país con un IDH bajo.*

(Anaya 3º: 230)

En la sección de las actividades, las tareas y las preguntas que se proponen también tienen una repercusión importante en la construcción de una imagen del mundo estructurado de acuerdo con los niveles de desarrollo. Por ejemplo, la tarea de ( 170 ) hace referencia al mapa-gráfico que acabamos de ver en la Ilustración 28. Por un lado, esta tarea encamina a los lectores a que acepten como premisa la manera de representar el mundo clasificando los países en tres categorías, países de desarrollo alto, medio y bajo. Por otro, la tarea también pide citar tres ejemplos para cada grupo de países, que pueden ser reconocidos como ejemplos representativos dentro de cada grupo. Aunque los alumnos puedan citar cualquier país como ejemplo, los países mencionados en otras partes del texto como el cuerpo del texto, las fotos citadas previamente (en la Ilustración 30) o en el mapa que aparece en la misma página de la Ilustración 28, pueden influir en la elección de países citados porque se trata de una información fácilmente aprovechable.

**( 170 )**

Observa el mapa y cita tres países con IDH alto, medio y bajo. (Anaya 3º: 231)

Asimismo, las dos tareas siguientes, presentadas en ( 171 ) y ( 172 ), en relación con los países ricos y con los países pobres respectivamente, piden representar ambos grupos utilizando tres adjetivos. Si tenemos en cuenta las características señaladas en el cuerpo de texto sobre ambos grupos del mundo, los adjetivos que pueden mencionar son ricos, avanzados, modernos, estables, democráticos, etc. para valorar a los países ricos, mientras que los países pobres recibirían adjetivos con significados opuestos, como pobres, inestables, poco democráticos, etc. Esta tarea dirige a los alumnos a representar ambos grupos de manera simplificada, puesto que, además de aceptar esta dicotomía entre los países ricos y los países pobres, describir con sólo tres adjetivos la realidad de ambas partes, que poseen sus respectivas características heterogéneas y complejas, exige una excesiva generalización o resumen de la realidad. Esto comportará un énfasis en las similitudes entre los países que componen los respectivos grupos y al mismo tiempo en las diferencias que hay entre un grupo y el otro. Además, sin duda, los tres adjetivos elegidos por los alumnos mismos tendrán una repercusión en su memoria, ya que dichos calificativos utilizados pueden servir como palabras clave a la hora de organizar la información relativa a los países ricos y a los países pobres.

**( 171 )**

Califica, usando solo tres adjetivos, a la población de los países ricos y desarrollados. (Anaya 3º: 231)

**( 172 )**

Califica, usando solo tres adjetivos, a la población de los países pobres. (Anaya 3º: 232)

En cuanto a la posición de *nosotros* en el mundo representado de manera dicotómica o jerárquica, *nuestro* país España se sitúa, naturalmente, en el grupo de los países

desarrollados. Este hecho, que favorece a la imagen de España, se puede corroborar visualmente en los mapas que clasifican a este país con el mismo color que los otros países ricos, pero también se puede enfatizar mediante la realización de tareas, como podemos ver en ( 173 ).

Estas tareas aparecen en relación con un mapa-gráfico titulado «el mundo según su riqueza», en el que los países aparecen con tres colores diferentes según su nivel de PIB en un mapamundi. En la segunda tarea se pide que se compare el PIB de los países mencionados, que consisten en general en países pequeños y no muy ricos, con el de EE.UU., Alemania y España. Esta comparación demuestra las grandes diferencias que hay en cuanto al nivel económico de los tres países mencionados de entre los países desarrollados y los demás, por lo que los alumnos reconocerán que España se sitúa entre los países ricos, diferenciándose con claridad de los países pobres en términos de desarrollo económico. Además, tratar a España junto con EE.UU. y Alemania, que son países de élite por excelencia dentro de los países desarrollados, puede generar un efecto adicional, puesto que se califica a España en los mismos términos que a dichos países, que cuentan con una imagen especialmente favorable. Es decir, cuando se presenta a España dentro del marco comparativo entre los países ricos y los países pobres a escala mundial, se minimizan las diferencias que hay entre EE.UU., Alemania y España, que pertenecen al mismo grupo de los países desarrollados, en contraposición a los países pobres.

( 173 )

Localiza los siguientes países: Camboya, Nicaragua, Uzbekistán, Nepal, Ruanda, Vietnam, Zimbabue, Leshoto, Madagascar, Kirguistán, Mauritania, Iraq, Sierra Leona, Yemen, Eritrea.

Compara su PIB per cápita con el de EEUU, Alemania y España, y saca conclusiones. (Anaya 3º: 233)

Al final de la sección que trata del tema de desigualdades en el desarrollo, tenemos un texto de lectura titulado «víctimas de la desigualdad», que describe las duras condiciones de la vida que llevan las mujeres en países pobres. No es un texto que trate directamente de la posición del endogrupo español en el mundo, pero en la descripción de la vida de *los otros* se refleja *nuestra* mirada sobre *las otras* sociedades y, en contraste, sobre *nuestras* condiciones de vida. Esta página se compone de un texto de lectura que explica la situación que viven las mujeres de los países pobres, acompañado de una foto y de algunas tareas que se piden a los lectores en relación con la lectura, como podemos ver en el texto de la Ilustración 31.

## **Víctimas de la desigualdad**

La igualdad entre hombres y mujeres no existe en un gran número de países. Esta afirmación se puede aplicar, sobre todo, a los países del Sur.

En los países del Sur, los salarios femeninos son muy inferiores a los que se pagan a los hombres, las deficiencias sanitarias incrementan el riesgo en los embarazos y en los partos, la educación de las mujeres no es prioritaria, e, incluso, en algunos casos, reciben menos alimento que sus propios hermanos.

### **Un mundo lleno de ejemplos**

En Bangladesh, el 14% de las niñas están desnutridas, frente al 5% de los varones de la misma edad. Y es que no es fácil ser mujer en Bangladesh, país donde la discriminación por razones de sexo alcanza todo su significado.

En este país, las mujeres ven sus vidas postergadas en relación con sus hermanos varones, tanto en lo concerniente a la alimentación, como a la educación y la atención médica.

Las hijas pertenecen a su padre hasta los trece años, y cuando se casan, pasan a ser propiedad del marido. Una de las causas más comunes de divorcio suele ser la alegación por parte del hombre de la baja productividad de su mujer. Teniendo en cuenta que la desnutrición es generalizada en todo el país, y que las costumbres islámicas solo permiten a las mujeres comer cuando lo hayan hecho los hombres y los niños, la consecuencia es que la mayoría de la población femenina está enferma y desnutrida.

En la India, el Sati, antiguo rito hindú por el que las mujeres debían inmolarsse junto al cuerpo de sus maridos, ha desaparecido casi por completo. Sin embargo, la mujer sin esposo no cuenta en la sociedad hindú, ya que no tiene ningún derecho. Este es el motivo por el que miles de viudas huyen hacia ciudades como Vrindavan, una villa creada para que guarden fidelidad a sus maridos difuntos de por vida, donde arrastran una situación llena de miserias.

### **El trabajo femenino en los países pobres**

Millones de mujeres en el mundo realizan trabajos diarios que requieren un gran esfuerzo y sacrificio, sin recibir el más mínimo reconocimiento.

En los países en desarrollo, la mayoría del trabajo femenino se realiza en el sector agrario, en el seno de la familia o en el sector informal de la economía. Las mujeres trabajan, de media, más de setenta horas semanales en Europa del Este, Rusia y África subsahariana; entre sesenta y sesenta y tres, en América Latina y en Brasil; y entre cuarenta y cinco y cuarenta y ocho en Europa Occidental y América del Norte.

Las guerras y la emigración son las causas principales de que en muchos hogares del Tercer Mundo las mujeres sean las únicas responsables: ellas son las que cuidan la casa y los hijos, las que buscan la leña y el agua, que en la mayoría de las ocasiones se encuentra a gran distancia del domicilio, y, en muchos casos, las que cultivan el huerto.

• Busca en el diccionario los términos desigualdad y discriminación, y anota su significado en tu cuaderno.

• Expón tu opinión sobre los ejemplos de discriminación descritos en el texto.

• En los países ricos, ¿existen desigualdades entre hombres y mujeres? Razona la respuesta.

• Si quieres ampliar tus conocimientos sobre este tema, forma un equipo y busca información complementaria en internet. Realiza después un mural al respecto y colócalo en el aula.



**Ilustración 31: Foto que aparece junto con el texto "víctimas de la desigualdad"**



*En la imagen, mujeres y niñas lavando ropa en Udalpur, India. En este país, al igual que en muchos otros lugares del mundo, las mujeres son víctimas de la desigualdad de sexos.*

(Anaya 3º: 235)

Esta página de lectura construye una determinada representación del problema de la desigualdad de género en los países pobres, ofreciendo varias comparaciones entre diferentes grupos sociales y ejemplos concretos que ilustran realidades de las mujeres que sufren discriminación.

La primera comparación entre diferentes grupos se aprecia en el primer párrafo del texto, en el que se afirma que la falta de igualdad entre hombres y mujeres son problemas que se destacan sobre todo en los países pobres. Aquí se contrasta entre los países ricos del Norte y los países pobres del Sur, aunque el texto hace mención explícita sólo de «los países del Sur» (L. 2-3). Representar los problemas sociales como si éstos tuvieran lugar sólo en otras partes del mundo constituye una estrategia típica en el discurso ideológico y sobre todo en el discurso de los libros de texto como observa Calvo Buezas (1989). Mediante esta estrategia, nuestra sociedad se libera de una representación negativa asociada con problemas graves como la discriminación.

Seguidamente, en el siguiente párrafo (L. 4-7), el contraste se manifiesta entre los hombres y las mujeres en los países del Sur, en el que las mujeres sufren desventajas enormes por razón de su género. En el siguiente apartado, titulado «un mundo lleno de ejemplos», se presentan dos ejemplos sobre la discriminación de la mujer, uno de

Bangladesh y otro de India. Estos dos ejemplos describen con más concreción la situación en la que viven las mujeres de ambos países y proporcionan una imagen más viva a la afirmación general sobre la existencia de discriminación del género en los países pobres. De acuerdo con este apartado, las realidades que viven las mujeres en dichos países se describen en términos totalmente negativos. Pese a que no todas las mujeres tengan las mismas condiciones socioeconómicas, ni todos los días de una persona sean totalmente tristes, el texto generaliza y evalúa en términos negativos las situaciones en las que se encuentran las mujeres de Bangladesh y de India.

La foto que aparece en la misma página (Ilustración 31), se presenta como un ejemplo que ilustra una escena de la vida que llevan las mujeres en India y parece tener la función de visualizar la miseria que viven las mujeres de dicho país. Esta imagen ofrece una impresión gris y triste, pero, en realidad, es la interpretación misma del lector lo que le hace percibir la imagen de dicha manera. De hecho, la fotografía en sí no representa explícitamente una situación de discriminación femenina, sino que proyecta simplemente a un grupo de personas que hace la colada en un río. Pero la macroestructura que trata del tema de desigualdad del género, la parte del texto de lectura que menciona el ejemplo de India y la explicación a pie de la foto le otorgan a la imagen un significado específico. En especial, si la explicación a pie de la foto señala que la foto trata de «mujeres y niñas lavando ropa» y que en India «las mujeres son víctimas de la desigualdad de sexos», el lector considerará que estas personas que salen en la foto son víctimas de la discriminación sexual y que la tarea de lavar la ropa representa una parte de su dura realidad.

Asimismo, la interpretación de esta foto no sólo se crea a través de dichas claves textuales, sino también mediante *nuestros* conocimientos y valores compartidos en la sociedad española, ya que el lector construirá el significado sobre la base de una comparación implícita entre *nuestra* sociedad y la sociedad representada en la foto. Por ejemplo, para muchos de los lectores españoles, lavar ropa en un río es un método primitivo comparado con *nuestra* manera de lavar la ropa con la lavadora. Además, según la foto, el agua del río no parece muy limpia, hecho que ayudará a la construcción de una imagen más negativa sobre la vida de estas mujeres. Por su parte, como se menciona en la explicación a pie de foto, se puede observar al menos una niña que parece estar trabajando junto con otras personas. El hecho mismo de que los niños hagan tareas de la casa puede calificarse de positivo o negativo de acuerdo con la opinión de quien lo valore, pero aquí probablemente muchos de los lectores lo valorarían de forma negativa porque lo entenderían como una situación de trabajo infantil. La asociación de conceptos como pobreza, mujer, el río sucio y Tercer Mundo nos encamina a construir una interpretación sobre la situación en la que se encuentran las niñas, considerándolas como víctimas que trabajan forzadas, no como hijas que ayudan a su madre un sábado por la mañana. A partir de la foto, no sabemos si estas niñas van a la escuela, pero como el cuerpo del texto de lectura menciona que la educación de las mujeres en los países pobres no es prioritaria comparada con la de los varones, tal vez los lectores interpreten la foto como una situación del trabajo infantil. Como, desde la perspectiva de *nuestra* sociedad española, se considera normal e importante que los niños estudien en la escuela, este posible problema de falta de educación a las niñas puede representar aún peor la situación de las mujeres que aparecen en la foto.

Esta foto tendrá un papel importante en la construcción de la imagen de la vida de las mujeres en los países pobres en términos generales. Este tipo de ejemplo concreto se suele considerar como un caso generalizable que representa todo el grupo. Es decir, nos hace comprender que muchas de las mujeres del Tercer Mundo sufren desigualdad sexual como las personas de India que salen en la foto. Además, en este caso, el texto mismo le otorga este significado al ejemplo presentado en la foto, puesto que a pie de foto se señala que las mujeres son víctimas de discriminación, «al igual que en muchos lugares del mundo», afirmación que explícitamente generaliza la situación para otras sociedades.

En relación con la comparación entre *nuestra* sociedad desarrollada y la sociedad del Tercer Mundo, podemos señalar dos ejemplos. Por un lado, entre las líneas 33-36, el texto explícitamente contrasta el número de horas que trabajan las mujeres en diferentes partes del mundo. En este contraste, las condiciones laborales de las mujeres se clasifican en tres grupos y se presenta de forma jerárquica su nivel de bienestar social. De acuerdo con esta clasificación, las regiones que gozan de mejores condiciones sociales son Europa Occidental y América del Norte. Si España forma parte de Europa Occidental, se sobreentiende que las mujeres de este país son especialmente privilegiadas comparadas con las mujeres de los países más pobres.

Por otro lado, merece una reflexión lo que implica la tercera pregunta que aparece al final de la lectura (L. 46-47) (en los países ricos, ¿existen desigualdades entre hombres y mujeres?), puesto que precisamente tiene que ver con el posible efecto que causa la representación de los problemas de desigualdad sexual en este texto. Es decir, como acabamos de mencionar, esta página del libro presenta el problema de discriminación sexual como un problema que afecta sobre todo a los países del Tercer Mundo. Aunque no se niegue de manera explícita la existencia de desigualdades del género en países desarrollados, al menos se hace entender que los problemas son principalmente de *los otros* y que, aunque podamos encontrar situaciones que se puedan considerar problemáticas en *nuestra* sociedad, no son tan graves ni tan importantes en comparación con los problemas que tienen *los otros*, porque sus problemas parecen más serios que los *nuestros*. Después de la lectura de este texto, que no asocia los problemas con *nuestra* sociedad, nos parece posible que los alumnos piensen que no existen desigualdades, o, por lo menos, problemas realmente importantes entre hombres y mujeres en los países ricos.

### c) ¿Cómo se representa la migración?

La oposición dicotómica entre los países ricos y los países pobres se representa paralelamente en el contraste entre los países receptores y los países emisores en cuanto a la migración internacional actual. A nivel semántico local, este paralelismo se expresa de la siguiente manera:

( 174 )

Las **migraciones exteriores actuales** se desarrollan desde 1990, y son una consecuencia del desequilibrio existente entre países ricos, caracterizados por la estabilidad demográfica y el bienestar, y los países pobres, de fuerte crecimiento demográfico y graves carencias. (Anaya 3º: 236, negrita en el original.)

Se afirma en esta cita que el desequilibrio entre los países ricos y los países pobres provoca los movimientos de las personas del primer grupo al segundo, ya que, de los países pobres en los que hay demasiada población, se marcha la gente hacia los países ricos que gozan de mejores condiciones de vida. En esta descripción, los países ricos se representan como lugares atractivos en los que mucha gente desearía vivir y los países pobres se definen en los términos contrarios. En la misma página del libro, esta representación se visualiza a través del mapa-gráfico (Ilustración 32), que demuestra, pintados en diferentes colores, los países emisores y los países receptores de inmigrantes, junto con las flechas que indican los movimientos migratorios. Este mapa también tendrá un efecto similar a los mapas que aparecen en páginas anteriores del libro, como los de la Ilustración 28 y la Ilustración 29, puesto que puede reforzar una imagen jerarquizada del mundo. Asimismo, dos tareas que aparecen en la misma página también ayudan a construir dicha representación dicotomizada entre los países desarrollados que constituyen sociedades receptoras de inmigrantes y otros países pobres, orígenes de la migración. En las tareas ( 175 ) y ( 176 ), los lectores deben tomar consciencia de qué regiones son destinos y orígenes de la migración, y, concretamente, qué países se encuentran entre las sociedades receptoras o emisoras.

**Ilustración 32: Mapa-gráfico sobre movimientos migratorios**



(Anaya 3º: 236)

( 175 )

Señala cuáles son los lugares de origen y de destino de las migraciones exteriores actuales. (Anaya 3º: 236, una de las preguntas que aparecen en la sección de actividades)

( 176 )

Identifica algunos de los países emisores de emigrantes, y algunos de los receptores de inmigrantes. (Anaya 3º: 236, pregunta acompañada al mapa de la Ilustración 32)

Naturalmente, al igual que en la oposición entre los países ricos y los países pobres

España está representada como uno de los miembros del primer grupo, en relación con el tema de la migración también se enfatiza el hecho de que España esté entre los países receptores de inmigrantes, pero la representación de España como un país receptor de inmigrantes se realiza mediante una comparación con Europa. En la unidad didáctica que lleva por título «los movimientos migratorios en Europa y España», el cuerpo del texto se compone de dos apartados: el primero trata de los movimientos migratorios en Europa y el segundo, de los movimientos migratorios en España. En dicha parte del texto, se establece una comparación entre la transformación histórica de Europa, que era antes una sociedad emisora de migración y que se ha convertido en una sociedad receptora, y la transformación de España, que también siguió un trazado histórico parecido al convertirse de un origen a un destino de la migración internacional. Este paralelismo entre Europa y España se expresa, por un lado, en las macroproposiciones representadas en estos apartados, y se detalla en el nivel local del significado, que da más detalle sobre la transformación histórica de ambas regiones, por otro. Al mismo tiempo, el paralelismo se construye en comparaciones de diferentes aspectos, esto es, se contrastan Europa y España, el pasado y el presente de ambas regiones y la riqueza y la pobreza que ambas regiones vivieron en el pasado y viven en el presente. En esta comparación entre la Europa de antes y la Europa actual y la España de antes y la España de ahora, lo que se realza no es la diferencia entre ambas regiones, sino la semejanza, puesto que se crea un mensaje de que *nuestro* país España se asemeja a los otros países desarrollados de Europa Occidental, que tienen una historia más larga como sociedades receptoras de la migración que atraen, por su nivel de desarrollo socioeconómico, a los inmigrantes de países más pobres.

El paralelismo entre Europa y España expresado en el cuerpo del texto se construye también en la interacción con otros elementos textuales. Por una parte, aparece un mapa gráfico junto al cuerpo del texto, en el que se presentan pintados los países europeos según su porcentaje de población extranjera. De cinco gradaciones de color verde que clasifican a los países desde los que reciben más inmigrantes a los que reciben menos, España aparece con el segundo tono más oscuro, que indica un porcentaje elevado de inmigrantes extranjeros, junto con muchos otros países del alrededor.

Por otra parte, podemos señalar que las preguntas o tareas citadas en ( 178 ), que se piden a los lectores en la sección de actividades también dirigen la atención a la similitud entre *nuestro* país y Europa en relación con su transformación histórica y enfatiza el hecho de que España hoy en día es una de las sociedades receptoras en Europa. Situar el endogrupo nacional español dentro del grupo de los países europeos desarrollados constituye una estrategia que fomenta una representación positiva del país. Esta parte del texto también se puede considerar uno de los ejemplos en los que se aplica dicha estrategia, puesto que señalar la similitud entre Europa y España en cuanto al tema de la migración permite manifestar la prosperidad actual de España.

( 177 )

#### **Los movimientos migratorios en Europa**

Las **migraciones exteriores** presentan dos **etapas** bien diferenciadas: a lo largo del **siglo XIX** y durante la primera mitad del **siglo xx**, Europa fue un **continente emigratorio**, del que partieron casi 60 millones de personas con destino a los Países Nuevos de América y Oceanía. Desde **mediados del siglo xx**, en cambio,

los países más desarrollados de Europa occidental se han convertido en **receptores de inmigrantes**. Hasta 1975, estos procedían de los países más atrasados del sur de Europa. En cambio, desde 1990 el número de inmigrantes ha crecido y proceden sobre todo de Europa central y oriental y de los países menos desarrollados de África, América Latina y Asia.

#### **Los movimientos migratorios en España**

Las **migraciones exteriores** presentan también dos etapas muy distintas:

- **A lo largo del siglo XIX y hasta 1975**, España fue un país de emigración. Los emigrantes fueron principalmente población campesina que se dirigió (*sic*), primero, a América Latina y, desde 1960, a Europa Occidental en busca de trabajo .

- **Desde 1995**, España recibe un volumen creciente de inmigrantes. Estos, a principios de 2006, superaban los cuatro millones de personas y suponían el 9,3% de la población total española. (Anaya 3º: 238, negrita en el original.)

( 178 )

#### **Actividades**

¿Qué cambios se han producido en los movimientos migratorios europeos a partir de mediados del siglo xx? ¿Y en España a partir de 1995?

Observa el mapa e indica cuáles los principales países europeos receptores de inmigrantes. (Anaya 3º: 238)

#### ***Síntesis de los resultados en el análisis cualitativo de Anaya 3º***

En relación con la primera pregunta del análisis cualitativo sobre cómo se representan las diferentes regiones del mundo, se ha observado una imagen marcadamente dicotomizada del mundo entre los países ricos y los países pobres en el discurso examinado. De dicho contraste entre los países desarrollados y los no desarrollados se deriva la comparación entre otros grupos, tales como Occidente contra el Resto y los países receptores contra los países emisores de migración. Estas relaciones opuestas no se limitan a aspectos socioeconómicos, sino que también incluyen aspectos culturales y simbólicos. Al mismo tiempo, el manual representa el mundo de forma jerárquica, de modo que los diferentes países se clasifiquen en una escala de niveles, y en esta estructura escalada, algunos países, organizaciones y empresas multinacionales se presentan como grupos especialmente poderosos que constituyen el centro del mundo.

En lo referido a la segunda pregunta planteada en este análisis, relativa a la posición de *nuestro* país España en relación con los otros países del mundo, este país naturalmente se sitúa en el grupo de los países ricos y este hecho se subraya en el manual. El discurso que construye tanto la estructura jerárquica del mundo como la representación de *nuestro* grupo en la escala de desarrollo entre los diferentes países se manifiesta a diferentes niveles, en diversas estructuras discursivas y en varios elementos textuales. Sobre este aspecto, podemos destacar las siguientes observaciones:

- En lo que se refiere a la semántica, el contraste entre los países ricos y los países pobres y la posición de España en el primer grupo se expresa tanto a nivel global como a nivel local. Este énfasis semántico en la distinción entre los países desarrollados y los no desarrollados es relevante, sin duda, en la construcción de la representación mental que llevan a cabo los alumnos que utilizan el manual.

- El contraste entre los países ricos y los países pobres expresado en el cuerpo del texto, tanto en la semántica global como en la local, se enfatiza aún más si se combina con otros elementos textuales. Entre estos elementos se destacan, en especial, el mapa-gráfico que visualiza, evidencia y facilita reconocer las diferencias de nivel de desarrollo, fotos que visualizan alguna situación o aspecto de una región rica o de una región pobre, ofreciendo a menudo algún ejemplo concreto que crea una imagen más viva, y también tareas o preguntas que se piden a los lectores en la sección de actividades, cuya función puede ser la de focalizar los desniveles que hay entre las diferentes regiones del mundo.

Asimismo, hemos observado algunas estrategias discursivas que representan las relaciones intergrupales de forma que se favorezca la autopresentación positiva de *nuestro* país España, que se logra a través de dos vías: 1) representar al grupo global, al que pertenece España (ej. el colectivo de los países ricos, Europa, la UE, etc.) en términos positivos en oposición a *los otros*, y 2) relacionar a España con dicho grupo, que cuenta con una imagen favorable. En cuanto a esta primera estrategia general, podemos destacar las operaciones siguientes:

- Utilización de una subcategoría que representa mejor el endogrupo: se ha observado que Europa se representa dividida en dos partes: la UE y el resto, entre las que la UE adquiere una imagen especialmente positiva en contraste con el resto. Esto enfatiza las buenas condiciones socioeconómicas de las que gozan los países miembros de la UE y favorece la imagen de España, que forma parte de este grupo.
- Empleo de ejemplos no típicos a favor del grupo de los países ricos: Los ejemplos concretos que representan situaciones de los países ricos y los países pobres se presentan como si éstos fueran casos típicos, pero comparan un caso idealizado de los países ricos con uno de los peores casos que se encuentran en los países pobres. En términos de Lakoff, el contraste se establece entre un «caso ideal» de los países desarrollados y un «caso de pesadilla» de los países no desarrollados.<sup>125</sup> Esta utilización de ejemplos ensancha aún más la brecha entre ambos grupos, puesto que los países ricos se representan en términos más favorables entorno a dicho ejemplo idealizado, mientras que los países pobres adquieren una imagen aún peor, construida alrededor de un ejemplo no beneficioso.

Con respecto al segundo tipo de estrategias, podemos señalar:

- Énfasis en la pertenencia a Europa: como hemos podido observar en relación con el tema de la migración, hacer referencia a las relaciones paralelas y las similitudes entre otros países europeos desarrollados y España ayuda a situar a este país en el mismo estatus de privilegio del que goza Europa en general.
- Acercamiento a *los otros* más prestigiosos del endogrupo global: representar a

---

<sup>125</sup> Sobre la función que tienen los ejemplos en la categorización de los grupos sociales, véase el apartado 3.3.3.1.

España en el esquema dicotómico entre los países ricos y los países pobres en sí construye una imagen positiva de España, ya que esta dicotomización a nivel mundial pone énfasis en las diferencias entre los países desarrollados y los no desarrollados y minimizan a la vez las diferencias entre los países que se encuentran dentro de cada grupo. Además de este posicionamiento de España en el grupo de los países ricos se ha observado un caso en el que España se presenta junto con EE.UU. y Alemania. Estos países cuentan con una imagen especialmente buena en el grupo de los países ricos, y presentar a España junto con estos *otros* países de élite resalta las similitudes entre dichos países y ayuda en la construcción de una representación aún más favorable de España.

### 5.3.3 Análisis cualitativo de Tokyo-civ

#### 5.3.3.1 Análisis de la semántica global

##### ***Macroestructura de la unidad didáctica***

El libro de Tokyo-civ está compuesto por cinco capítulos en total. El capítulo 5, que hemos analizado, es el último capítulo del libro. Los cuatro primeros capítulos tratan de temas políticos, económicos, sociales y legales, pero todos ellos relacionados principalmente con Japón, mientras que el capítulo 5 se enfoca en las relaciones internacionales. Este capítulo está dividido en dos partes: la primera, que trata de diferentes problemas a que se enfrentan en diferentes lugares del mundo, y la segunda, que hace referencia a las relaciones políticas y diplomáticas en la escena internacional. Nuestro análisis se centrará en la primera parte del capítulo 5, que está compuesto por seis temas distintos, los títulos y macroproposiciones de los cuales se presentan a continuación.

##### **Macroproposiciones de la unidad 1 del capítulo 5 (Tokyo-civ: 139-153)**

Capítulo 5: Sociedad terráquea y *nosotros* (Chikyuu shakai to watashitachi) (p. 139)

Unidad 1: Problemas internacionales y ciudadanos de la Tierra (Kokusaimondai to chikyuu shimin)

##### **Tema 1** (pp. 140-141)

Título de la sección: Tratando de ser ciudadanos del globo (Chikyuu shimin o mezashite)

Macroproposiciones:

- 1) En la actualidad vivimos en una sociedad globalizada, en la que diferentes regiones están interrelacionadas.
- 2) En la sociedad globalizada se requiere la colaboración internacional.
- 3) Es importante fomentar nuestra consciencia de ser ciudadanos del globo.

##### **Tema 2** (pp. 142-143)

Título de la sección: Problemas de recursos y de energía del siglo XXI (21 seiki no shigen, enerugii mondai)

Macroproposiciones:

- 1) El consumo energético en el mundo está en aumento.



- 2) Debemos elegir una fuente de energía que contamine menos para no perjudicar el medioambiente.

**Tema 3** (pp. 144-147)

Título de la sección: Pensar en el medio ambiente de la Tierra (Chikyuu kankyoo o kangaeru)

Macroproposiciones:

- 1) Por el desarrollo de las actividades humanas se están agudizando diferentes problemas.
- 2) Entre dichos problemas, el calentamiento del globo es especialmente importante.
- 3) Con el fin de enfrentarse a los problemas globales, diferentes países intentan tomar medidas conjuntas a pesar de la dificultad de lograr un consenso.

**Tema 4** (pp. 148-149)

Título de la sección: Movimientos medioambientales que sostienen los ciudadanos (Shimin ga sasaeru kannkyoo undoo)

Macroproposiciones:

- 1) Hay diferentes movimientos de protección medioambiental que provienen de la iniciativa ciudadana.
- 2) Estos movimientos tienen lugar en muchas partes del mundo, Japón incluido.

**Tema 5** (pp. 150-151)

Título de la sección: Problemas demográficos y alimentarios (Jinkoo, shokuryoo mondai) Macroproposiciones:

- 1) El problema alimentario se origina en el desequilibrio de la distribución de la comida.
- 2) En los países desarrollados sobra la comida, mientras que los países pobres carecen de ella.

**Tema 6** (pp. 152-153)

Título de la sección: Problemas infantiles en el mundo (Sekai no kodomo no mondai)

Macroproposiciones:

- 1) Los niños con problemas existen tanto en los países desarrollados como en los no desarrollados.
- 2) Los tipos de problemas difieren entre los países ricos y los países pobres.
- 3) Los derechos de los niños se deben proteger en cualquier parte del planeta.

Esta unidad didáctica representa el mundo como un espacio globalizado con muchos problemas que requieren de soluciones conjuntas entre diferentes áreas del planeta. Entre los problemas tratados se da un especial énfasis a los problemas medioambientales, ya que dos unidades (tema 3 y tema 4) tratan de dichos problemas, a los que se dedican en total seis páginas, cuando a cada uno de los otros temas sólo le corresponden dos páginas.

En concordancia con el libro de texto de Anaya 3º, en este manual de Japón también se

hace referencia al desequilibrio económico entre los países ricos y los países pobres en relación con los problemas tratados. Como podemos observar en las segundas macroproposiciones del tema 5 y del tema 6, se señala que los problemas socioeconómicos se manifiestan de forma distinta entre los países desarrollados y los no desarrollados, en lo referido a las consecuencias o efectos causados por los problemas. En la macroestructura no se trata de problemas sociales que sufra Japón, que se presenta como uno de los países ricos, sino que este país aparece en términos positivos como un grupo que intenta solucionar los problemas medioambientales, como podemos ver en la segunda macroproposición del tema 4. Por tanto, podemos observar que aunque en la unidad didáctica examinada se trate de problemas que afectan a todo el planeta, *nuestro* país Japón no se presenta como un país en el que suceden dichos problemas, por lo que la representación de este país no resulta negativa a nivel macroestructural.

### ***Análisis de la portada del capítulo 5***

La portada de este capítulo constituye una página y en ella aparecen más imágenes que textos verbales. De hecho, la aparición de los textos verbales se limita al título del capítulo, a los títulos de las fotos y a los enunciados de los personajes ficticios, mientras que más de la mitad de la página está ocupada por tres fotografías como podemos observar en la Ilustración 33.

Estos elementos, tanto verbales como visuales, crean un significado conjuntamente. En primer lugar, el título del capítulo, «Chikyuu shakai to watashitachi» (sociedad terráquea y nosotros), aparece en la parte superior de la página enfatizado por un tamaño de letra grande. El referente del pronombre «watashitachi» (nosotros), indicado en este título, permite interpretarse como «*nosotros* los lectores», «*nosotros* los japoneses» o «*nosotros* los seres humanos». Debajo de este título, aparecen tres fotografías: la primera foto está titulada «Planeta Tierra visto desde el universo», la segunda, «Sequía que tuvo lugar después de talas los árboles del bosque (Tailandia)» y la tercera, «Niños que buscan basura (Filipinas)».<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Los títulos originales en japonés de las fotos son 宇宙から見た地球 (Planeta Tierra visto desde el universo), 森林伐採後に起こったかんばつ (タイ) (Sequía que tuvo lugar después de talas los árboles del bosque (Tailandia)) y 廃棄物を集める子ども (フィリピン) (Niños que buscan basura (Filipinas)).

Ilustración 33: Portada del capítulo 5



(Tokyo-civ: 139)

En una página, los lectores tienden a percibir que los elementos que aparecen más arriba tratan de una información más ideal o utópica, mientras que las partes más inferiores de la página tienen que ver con asuntos más reales (Kress y van Leeuwen, 1996: 194). La presentación de las tres fotos que aparecen en la portada del capítulo 5 parece coincidir con dicha percepción, puesto que la primera foto que aparece más arriba proyecta una imagen del planeta Tierra, en la que la realidad de la vida humana no es visible, mientras que la segunda y la tercera fotos tratan de problemas reales a los que se enfrentan personas concretas. Incluso, la tercera foto, situada más abajo en la página presenta una realidad más cruda comparada con la segunda, ya que visualiza con más concreción el tipo de vida que llevan las personas fotografiadas. Por tanto, la secuencia que se desarrolla de arriba a abajo de estas tres imágenes se mueve de la lejanía a la

cercanía o de la abstracción a la concreción.

Entre la foto de más arriba y las dos fotos siguientes hay un contraste destacado, puesto que la segunda foto y la tercera tratan de los problemas reales de este mundo, mientras que la primera foto proyecta la belleza del planeta. Este contraste se construye también mediante el enunciado del personaje ficticio masculino como podemos ver en ( 179 ). Cuando señala la foto del planeta diciendo que en «este planeta bonito» también hay problemas climatológicos, esta mención a la belleza del planeta expresa una sorpresa del personaje por la inesperada existencia de problemas severos que no se pueden imaginar por la apariencia bonita de la Tierra. Los problemas medioambientales señalados en este enunciado del chico se visualizan mediante la foto del medio. En concreto, la sequía de Tailandia que aparece en la foto es uno de los ejemplos de dichos problemas ecológicos.

En cambio, el enunciado de la chica citado en ( 180 ), que señala la existencia de grandes diferencias entre los países ricos y los países pobres, corresponde a la foto de abajo. La palabra «también» que aparece en el enunciado indica que, aparte del problema de la destrucción medioambiental mencionado por el compañero ficticio en ( 179 ), hay otro problema, que es el desequilibrio entre los países ricos y los países pobres. No obstante, la imagen de esta foto en sí no representa explícitamente las diferencias económicas entre los países ricos y los países pobres, referidas por la chica de *manga*, puesto que la imagen de la foto sólo proyecta una situación de un país pobre y no presenta situaciones en países ricos. El contraste entre los países ricos y los países pobres se crea en la interacción entre la foto, el enunciado de la chica ficticia y el conocimiento del lector sobre su propia vida en Japón, que posibilita comparar los niños de Filipinas y los jóvenes de *nuestra* sociedad japonesa. Sin duda, la imagen de los niños que buscan basura causa un cierto impacto a los lectores, ya que se trata de una situación que difiere mucho de la vida que llevan los estudiantes japoneses. Dicho de otra forma, este impacto o sorpresa emerge de la comparación entre lo que muchos lectores consideran una vida normal de personas de su edad con la realidad que viven los niños en la foto. Por tanto, se trata de un contraste implícito entre *nuestra* sociedad rica y avanzada y la sociedad de *los otros*, que es pobre y no desarrollada.

( 179 )

**Enunciado del personaje ficticio masculino**

この美しい地球で、環境破壊による異常気象が起こっているんだね。

En este planeta bonito, están sucediendo anomalías climatológicas provocadas por la destrucción del medioambiente.

( 180 )

**Enunciado del personaje ficticio femenino**

豊かな国と貧しい国の格差も大きいね。

Son grandes también las diferencias existentes entre los países ricos y los países pobres. (Tokyo-civ: 139)

Según esta interpretación, que acabamos de hacer a través de los diferentes elementos que aparecen en la portada, podemos resumir que esta página presenta la sociedad terráquea como un lugar en el que hay problemas importantes a pesar de su apariencia

inocente, que no parece contener aspectos negativos. No obstante, la relación entre estos problemas representados en las fotografías y *nosotros* los alumnos japoneses merece una reflexión. A pesar de que el título del capítulo «sociedad terráquea y nosotros» nos permite interpretar que hace referencia a toda la humanidad, los problemas presentados en las fotos de la portada parecen tratar de problemas no muy de *nuestra* sociedad, sino que son ajenos. En primer lugar, esta impresión se debe a que los dos problemas presentados aquí como ejemplos son de dos países extranjeros y pobres. Por tanto, no se trata de situaciones familiares para muchos de los lectores que viven en Japón. Tanto el paisaje totalmente reseco de Tailandia como la imagen de niños sumergidos en el agua buscando basura son dos realidades tan poco imaginables en *nuestra* sociedad japonesa que estos problemas difícilmente representarían ejemplos que comparten todos *nosotros* que *vivimos* en este planeta, sino que más bien se percibirían como problemas de otros que viven en países pobres.

En segundo lugar, las personas que salen en la segunda y la tercera fotos no dan la impresión de ser uno de los miembros del endogrupo, con los que los lectores tengan que establecer algún tipo de relación social. En la segunda foto, disparada desde la distancia con un ángulo oblicuo, no nos induce mucho a considerar que la imagen forme parte de *nuestro* mundo en el que estemos implicados, ya que tanto la distancia como el ángulo tienen relación con la distancia social que percibamos con respecto a la imagen fotografiada, según Kress y van Leeuwen (1996: 130-144). En la tercera foto, en cambio, la distancia de disparo es menor y la chica aparece grande, por lo que los que ven la imagen pueden tener más simpatía hacia ella. Sin embargo, la mirada de la chica está orientada a otra parte, sin mirar a la cámara. Por tanto, no hay contacto visual entre la chica y los que ven la foto y esto induce a una cierta distancia social, de acuerdo con las reglas visuales señaladas por los mismos autores. Quizá la chica que aparece grande en el primer plano de la foto despierta cierta simpatía si también se trata de una persona joven como los lectores del manual, y por eso mismo esta foto puede causar impacto a los lectores japoneses. Al saber que las personas de la misma edad viven una realidad totalmente diferente a la *nuestra* en otras partes del mundo, los lectores establecen comparaciones entre los niños que viven en los países pobres y *nosotros* los jóvenes que *vivimos* en una sociedad desarrollada.

En tercer lugar, el enunciado del personaje masculino que expresa sorpresa por el hecho de que en este planeta tan bonito haya problemas motiva a situar a *nosotros* los lectores en una posición determinada. Es decir, este personaje de *manga*, que los lectores del manual considerarían como una persona parecida a *nosotros*, menciona que en este planeta, a primera vista, parece que no hay problemas, hecho que implica que *nuestra* sociedad japonesa en la que se encuentran la mayoría de los estudiantes no hay problemas severos fácilmente observables como los que se demuestran en las fotografías. Esto condiciona la percepción de los lectores, dándoles la impresión de que *nuestra* sociedad está libre de problemas, al menos, de problemas serios o muy visibles. Por tanto, se representa a *nosotros* como observadores del problema, no como los que sufren los problemas en su propia piel.

En resumen, en esta portada aunque se trate de la sociedad a nivel global que comprende todo el planeta, los problemas presentados no parecen ser compartidos entre todos los seres humanos por igual. Los problemas están presentados como si éstos

pasasen principalmente en los países pobres, mientras que *nosotros* los jóvenes japoneses *vivimos* en una sociedad mejor, donde no existen problemas tan serios.

### 5.3.3.2 Análisis de la semántica local

En el análisis de la macroestructura hemos mencionado que entre los diferentes problemas que se presentan en esta unidad de lección, se da una especial importancia a los problemas medioambientales. Por tanto, empezamos con el análisis del significado local sobre la manera de representar los problemas medioambientales y seguidamente trataremos de los problemas energéticos, de los demográficos y alimentarios y de los problemas relacionados con los niños, en este orden. Sobre cada uno de los problemas, se examinarán, en particular, quiénes son los que sufren estos problemas, quiénes se consideran responsables de haber provocado los problemas y quiénes intentan ofrecer soluciones a los problemas, ya que en esta unidad de lección estas cuestiones son especialmente relevantes a las imágenes atribuidas a diferentes grupos sociales.

#### a) Problemas medioambientales

##### *¿Quiénes sufren las consecuencias de los problemas?*

El manual afirma que los problemas medioambientales existen en muchos lugares del mundo, pero parece que son problemas que afectan sobre todo al extranjero, ya que cuando se refiere a ejemplos concretos de dichos problemas sólo aparecen situaciones dificultosas de otros países, no de Japón.

En primer lugar, el libro señala: «El calentamiento de la Tierra se considera uno de los problemas típicos medioambientales, pero aparte de este problema, la Tierra cuenta con numerosos problemas que pueden dañar seriamente su ecosistema, tales como lluvia ácida, desertización y destrucción de la capa de ozono». <sup>127</sup> «Lluvia ácida», «desertización» y «destrucción de la capa de ozono» son tres problemas que se presentan aquí como ejemplos que afectan a nuestro planeta, pero son ejemplos que probablemente parecen lejanos o poco familiares a muchos de los lectores del manual, en el sentido de que sus efectos concretos no se suelen observar en Japón.

En segundo lugar, en la misma página en la que aparece dicho fragmento, tenemos tres fotografías que presentan imágenes de lugares que sufren problemas medioambientales. Según los títulos que aparecen a pie de las fotos, estos lugares pertenecen a la República Checa, Mauritania e Indonesia. En estos países extranjeros, lejanos para los alumnos japoneses, se representan problemas poco familiares para ellos, que son la lluvia ácida, la desertización y el deterioro de la orilla del mar causado por la deforestación, respectivamente. Dado que estas fotos ocupan un tercio de la página las podemos considerar como elementos enfatizados y por tanto cuentan con cierta relevancia. Obviamente, en Japón también hay problemas medioambientales, pero esta unidad no hace referencia a ningún ejemplo concreto de problemas naturales del país. <sup>128</sup> Esta

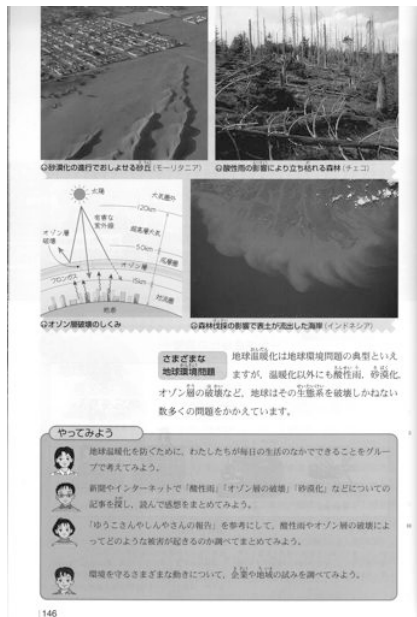
---

<sup>127</sup> El texto original de esta parte es: 地球温暖化は地球環境問題の典型といえますが、温暖化以外にも酸性雨、砂漠化、オゾン層の破壊など、地球はその生態系を破壊しかねない数多くの問題をかかえています。(Tokyo-civ: 146)

<sup>128</sup> En uno de los capítulos anteriores del manual (p. 130), podemos encontrar referencias a las cuatro contaminaciones graves (Minamata-byoo de Kumamoto y Niigata, Itaiita-byoo de Toyama y Yokkaichi-

referencia a los ejemplos concretos de otros países y la ausencia de información sobre las situaciones problemáticas en Japón desconectan los posibles vínculos entre nuestra sociedad y los problemas que pueden perjudicar a la autopresentación positiva del grupo. Por consiguiente, aquí también podemos observar la estrategia habitual de representar los problemas sólo en relación con las otras sociedades, de modo que se mitigue un aspecto negativo del endogrupo y que se enfatice a la vez una mala imagen de *los otros*.

### Ilustración 34: Tres paisajes afectados por la destrucción medioambiental



(Tokyo-civ: 146)

### ¿Quiénes son responsables?

Con respecto a las responsabilidad de haber provocado los problemas medioambientales, esta unidad se caracteriza por no señalar a los países más desarrollados e industrializados como causantes de los problemas. La parte del texto verbal que hace referencia a las causas de los problemas es la siguiente:

これらの災害の原因は、わたしたちが便利で住みやすい生活を求めてきた結果、自然が本来もっていた環境を浄化する力の限界をこえて汚染や破壊がくり返されてきたからだといわれています。  
なかでも、**地球温暖化**は、あらゆる環境問題の象徴といわれています。温暖化は、人々のさまざまな活動がもたらす温室効果ガスが原因とされており、その半分は二酸化炭素(CO<sub>2</sub>)がしめています。本来、地球上の森林が二酸化炭素を吸収し、酸素を供給してくれていましたが、その森林が急速に姿を消しています。例えば、発展途上国のなかには、人口増加により食料や燃料が必要になり、森林の伐採が進んで砂漠化した地域があります。また、ヨーロッパでは酸性雨などが原因で森林が枯れる被

zensoku), que se produjeron en Japón. Pero estos casos se presentan como problemas que tuvieron lugar en el pasado y que ya están solucionados en la actualidad.

害が出ています。

Se dice que las causas de estos desastres medioambientales se deben a que se ha producido repetidamente contaminación y destrozos que van más allá de la capacidad que tiene originalmente la naturaleza para purificar el medioambiente porque nosotros hemos venido buscando un estilo de vida conveniente y cómodo.

Entre los problemas, se dice que el **calentamiento de la Tierra** simboliza todos los problemas medioambientales. Este problema se origina en los gases de efecto invernadero que generan diversas actividades realizadas por las personas, la mitad de los cuales representa el dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>). Originalmente, los espacios forestales absorbían dióxido de carbono y proporcionaban oxígeno, pero dichos espacios están rápidamente en desaparición. Por ejemplo, entre los países en vías de desarrollo, hay zonas que se han desertizado debido a la progresiva despoblación forestal que se originó por las necesidades de combustible y de comida a causa del aumento de la población. En Europa, se mueren los árboles de los bosques a raíz de problemas como la lluvia ácida. (Tokyo-civ: 144, negrita en el original, pero el subrayado es nuestro.)

Primeramente, merece la atención el uso del pronombre «nosotros» en la primera frase. Este pronombre no señala un grupo concreto de personas, sino que se refiere a los seres humanos en general, en contraposición a la naturaleza. En realidad, entre el colectivo de los humanos, hay algunos grupos que tienen más responsabilidad que otros, ya que no todas las personas han podido estar en condiciones de buscar «un estilo de vida conveniente y cómodo». Pese a que entre los países pobres también habrá gente que contamina más y hay otros que contaminen menos, en principio si un determinado estilo de vida tiene relación con los problemas ambientales, como afirma el manual, entonces los habitantes de los países desarrollados estarían más implicados en la destrucción medioambiental. Pero esta responsabilidad queda invisible dentro de la categorización global de los seres humanos.

En segundo lugar, según esta parte del discurso, podemos apreciar dos causas por las que suceden problemas medioambientales: 1) el hecho de que hayamos venido buscando un estilo de vida conveniente y cómodo y 2) el que la contaminación y los destrozos hayan superado la capacidad que tiene originalmente la naturaleza para purificar el medioambiente. Es decir, el problema reside en la contaminación que hemos generado los seres humanos y además en el hecho de que dicha contaminación haya superado el límite más allá del cual la naturaleza no puede depurarse. Entre estas dos causas, la principal tiene que ser la primera y la segunda es un motivo secundario, ya que si no se produjera contaminación, la naturaleza no necesitaría purificarse. Dentro del mismo marco argumentativo, podemos entender las causas del calentamiento de la Tierra que el texto trata a continuación. Por una parte, los gases de efecto invernadero que se consideran causantes del problema son generados por las actividades de «personas» en general. Su referencia señala nuevamente a los humanos en general y no hace referencia a ningún colectivo en concreto como los responsables, a pesar de que se trata de los motivos principales por los que se genera la destrucción medioambiental. Por otra parte, el texto también indica la desaparición de los bosques como causa del problema, porque los bosques tenían la capacidad de limpiar el medio ambiente. Esta causa corresponde a la segunda causa secundaria arriba mencionada, pero el discurso ofrece más detalle, precedido por la expresión «tatoeba» (por ejemplo). Se ofrecen dos ejemplos: 1) entre



los países en vías de desarrollo, hay zonas que se han desertizado debido a la progresiva despoblación forestal debida a las necesidades de combustible y comida que surgieron por el aumento de la población y 2) en Europa se mueren los árboles de los bosques a causa de problemas como la lluvia ácida.

En el primer ejemplo, los países en vías de desarrollo están representados, no sólo como los que sufren el problema de desertización, sino también como los que han causado dicho problema, puesto que, según el texto, ellos son los que cortaron los árboles y provocaron la despoblación forestal. La estructura sintáctica en japonés no supone un tono directo de acusación hacia dichos países, ya que nominaliza su acción de talar los árboles en términos de «shinrin no bassai» (tala de bosques o despoblación forestal), expresión que no señala explícitamente el agente de esta actividad. Además, si ellos tenían la necesidad de cortar los árboles por sus necesidades alimentarias y de combustible debido al aumento poblacional, tampoco parece justo que se les culpe por ello.

No obstante, consideramos que el discurso presenta injustamente a los países en vías de desarrollo en términos más negativos como posibles causantes de los problemas medioambientales, comparados con los países desarrollados, por dos razones. Primero, como acabamos de mencionar, la desaparición de los espacios forestales forma parte de las causas secundarias que provocan problemas medioambientales. Es decir, el deterioro de la capacidad depurativa de la naturaleza no estaría visto como un problema si no se hubiera producido tanta contaminación. Pero en esta segunda causa se ofrece un detalle mayor mediante la presentación de estos dos ejemplos, mientras que hay una ausencia de información con respecto a la primera causa, es decir, de dónde ha venido tanta contaminación y quiénes son responsables de haberla producido. Segundo, el segundo ejemplo de la desaparición de los bosques hace referencia a Europa, en la que se mueren los árboles por la lluvia ácida. Como podemos ver en la traducción del texto en la última frase, el texto no proporciona más explicaciones sobre cómo se ha producido la lluvia ácida. La posible responsabilidad de los países europeos queda oculta, mientras que el texto hace entender, aunque sea de manera no muy explícita, que en los países no desarrollados una parte de la causa de la desertización se encuentra en las actividades realizadas ahí, ya que la gente cortó los árboles por el motivo que sea. Por consiguiente, podemos decir que las responsabilidades de los países desarrollados, que realmente contaminan más, no se resaltan en el discurso, mientras que los países pobres que, en principio, serían menos responsables, se presentan más bien como posibles causantes de los problemas.

En cuanto a la responsabilidad de *nuestro* país Japón, la única referencia que podía presentar al país como responsable de la contaminación aparece en un gráfico sobre la emisión de CO<sub>2</sub> (Tokyo-civ: 125). En este gráfico, Japón ocupa el quinto lugar entre los países que generan más CO<sub>2</sub>, después de EE.UU., China, la UE, Rusia y seguido por la India. Este gráfico es de difícil valoración para los lectores, ya que no se tienen en cuenta las diferencias en la cantidad de población y en la dimensión territorial de los países que se listan. Además, la UE no indica un país, sino un conjunto de países. Por tanto, ocupar el quinto lugar entre los que contaminan más no representa un significado claro en lo que concierne el grado de implicación de *nuestro* país en la contaminación atmosférica.

### **¿Quiénes ofrecen soluciones?**

Los países ricos no se presentan como responsables de producir contaminación medioambiental, pero cuando se trata de los esfuerzos para proteger la naturaleza se destaca su presencia, mientras que hay escasa referencia a los países no desarrollados en relación con este aspecto. Incluso, el manual parece representar a los países no desarrollados como un colectivo que obstaculiza los esfuerzos de protección medioambiental hechos por algunos de los países desarrollados. Podemos observar esta representación en tres elementos textuales.

En primer lugar, por tratarse de la asignatura de la Educación Cívica, este manual se dirige a menudo a los lectores, señalando cuáles son las actitudes deseables como ciudadanos de nuestra sociedad. En relación con el tema medioambiental también podemos observar los siguientes ejemplos:

#### **( 181 )**

環境破壊を防ぐために、身のまわりでできることを考えてみましょう。

Vamos a pensar qué podemos hacer en nuestro entorno cercano para evitar la destrucción medioambiental. (Tokyo-civ: 144, el subtítulo del tema 3 «Pensar en el medio ambiente de la Tierra»)

#### **( 182 )**

地球温暖化を防ぐために、わたしたちが毎日の生活のなかでできることをグループで考えてみよう。Vamos a pensar en grupo qué podemos hacer nosotros en nuestra vida diaria para prevenir el calentamiento de la Tierra. (Tokyo-civ: 146, una de las actividades propuestas por los personajes ficticios, el subrayado es nuestro.)

El ejemplo ( 181 ) aparece como subtítulo del tema, mientras que el ejemplo ( 182 ) representa un enunciado de una compañera virtual que aparece en forma de *manga*. Ambos textos invitan a los lectores del libro para que piensen sus obligaciones y actitudes deseables como buenos ciudadanos que se preocupan de la protección del medioambiente. Estos discursos que se dirigen a los lectores tienen al menos dos repercusiones en lo referente a nuestra postura frente a los problemas medioambientales. Por una parte, al invitar a los lectores que sean conscientes de sus deberes para evitar la destrucción ambiental se representa a ellos como personas que pueden hacer algo por la protección medioambiental. Es decir, se sitúan al colectivo de los estudiantes entre los que intentan ofrecer soluciones a los problemas, representación que se les atribuye una buena imagen como ciudadanos responsables.

Por otra parte, cuando se pide que se busquen soluciones solamente en el entorno de los estudiantes se hacen menos visibles los aspectos estructurales del problema. En el extracto ( 182 ) los autores se dirigen a los lectores con el pronombre «nosotros», utilizando la voz de una estudiante virtual de *manga* como si una compañera de los lectores les invitara a pensar qué pueden hacer ellos por la protección de la naturaleza. Pero, en realidad, los que tienen que pensar sobre dicho tema son los lectores, y en este sentido, se trata de un uso de «nosotros» que significa «vosotros», y su mensaje equivale a «pensad vosotros qué podéis hacer». En los libros de texto de Educación

Cívica aparecen con frecuencia casos en los que se utiliza el pronombre «*watashitachi*» (nosotros) de esta manera. Según señala Ishihara (2005) en sus estudios sobre libros de texto del idioma japonés, el uso del pronombre «*watashitachi*» (nosotros), y en especial «*watashitachi hitori hitori*» (cada uno de nosotros) se utiliza mucho al referirse a los deberes que deben cumplir los lectores como buenos ciudadanos, cuyo ejemplo en nuestro corpus tenemos en ( 183 ).

( 183 )

21世紀においては、わたしたち一人ひとりが地球の一員であるという意識をもって、地球的課題の解決に努力しようとする、「地球市民」としての資質が求められています。 En el siglo XXI, se espera que tengamos cualidades como ciudadanos de la Tierra, que intenten poner esfuerzos para solucionar problemas globales, siendo conscientes de que cada uno de nosotros es un miembro de la Tierra. (Tokyo-civ: 141, el subrayado es nuestro)

De acuerdo con el mismo autor, esta expresión «cada uno de nosotros» tiene cargas ideológicas particulares, puesto que representa problemas sociales importantes como si éstos fueran asuntos que se pudieran solucionar con los esfuerzos individuales de «cada uno de *nosotros*» y oculta a la vez la responsabilidad de la sociedad en su conjunto y en especial los que tienen más poder en la sociedad. En otras palabras, hablar del deber de «cada uno de nosotros» es una manera de impedir que los lectores se interesen por las causas estructurales que subyacen en los problemas sociales.

La ocultación de las causas estructurales de los problemas se debe entender junto con la falta de información sobre cómo las diferencias entre los países ricos y los países pobres influyen en los problemas medioambientales, tratados en la misma unidad de lección. Este es el segundo punto que queremos señalar y que tratamos a continuación.

El mismo libro de texto hace referencia a la existencia de «diferencias entre los países del sur y los del norte en el trasfondo de los problemas medioambientales» (kankyoo mondai no haigo ni aru nanbokukan kakusa) (Tokyo-civ: 147), pero no ofrece más explicaciones sobre qué relación tienen exactamente las desigualdades entre ambas partes del mundo con los problemas medioambientales. Según la cita ( 184 ), los países en vías de desarrollo no estuvieron de acuerdo con el establecimiento de objetivos para la reducción del CO<sub>2</sub> y esto impidió que salieran adelante las medidas planteadas en la conferencia de Kioto para la reducción de los gases del efecto invernadero. Aquí no se explica la razón por la que estos países no estuvieron de acuerdo con el establecimiento de la meta en la reducción de los gases, si bien el texto tampoco manifiesta ninguna crítica explícita hacia dichos países. En esta parte del texto, esta laguna de información sobre el porqué del desacuerdo manifestado por los países en vías de desarrollo no sólo dificulta la comprensión del discurso, sino que puede perjudicar la imagen de dichos países, ya que la ausencia de explicaciones puede conducir a que los lectores infieran que dichos países no quisieron reducir la contaminación debido a sus propios intereses egoístas. Es decir, si se presentan sin más explicaciones dos proposiciones, 1) los países en vías de desarrollo se opusieron en la fijación de metas en la reducción de los gases del efecto invernadero, y 2) esto constituye una de las causas por las que no avanzaron las medidas contra el calentamiento global, los países en vías de desarrollo que están en contra de propuestas consideradas éticamente correctas como la reducción de los gases

parecen ir en contra del bien común y se presentan como grupos sociales que carecen de buena voluntad.

( 184 )

さらに1997年には、地球温暖化防止京都会議が開かれ、二酸化炭素などの温室効果ガスの排出削減を先進工業国に義務づける京都議定書が採択されました。しかし、発展途上国は二酸化炭素の削減目標の設定には同意せず、世界最大の排出国であるアメリカも京都議定書から離脱しました。そのため、世界の温暖化防止策は後退しましたが、京都議定書発効に向けて努力が続けられ、2005年に発効しました。日本でも、地球温暖化防止のために、国・企業・地域・市民が一体となって取り組むことが必要です。

Además, en 1997, se celebró la Conferencia de Kioto de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, donde se adoptó el Protocolo de Kioto, que exigía a los países desarrollados la reducción de gases del efecto invernadero como CO<sub>2</sub>. No obstante, los países en vías de desarrollo no concordaron con el establecimiento de objetivos para la reducción del CO<sub>2</sub>, y EE.UU., que es el mayor emisor del CO<sub>2</sub>, se separó del protocolo. Por estas razones, las medidas mundiales para la prevención del calentamiento global sufrieron retrocesos, pero continuaron los esfuerzos para sacar adelante este protocolo y se adoptó en 2005. En Japón también es necesario prevenir el calentamiento de la Tierra reuniendo al gobierno, las empresas, las comunidades y los ciudadanos. (Tokyo-civ: 147, el subrayado es nuestro.)

En la última frase del texto ( 184 ), la posición de *nuestro* país, Japón, queda clara, ya que el texto se manifiesta a favor de que *nuestro* país trabaje para la protección medioambiental. Dado que Japón acogió la conferencia en la que se adoptó el Protocolo de Kioto, aquí se manifiesta un contraste entre *nosotros* los que estamos a favor del protocolo y *los otros* que están en contra, que son los países en vías de desarrollo y EE.UU. Esta oposición también hace que consideremos mejor a nuestro grupo y en términos más negativos a *los otros*. En lo que se refiere a los diferentes grupos existentes dentro de la sociedad japonesa, todos se representan como actores que deben trabajar conjuntamente para la protección medioambiental, representación que diferencia de lo que hemos observado en el manual de Anaya 3º, que presenta a las empresas multinacionales como entidades que pueden agravar los problemas sociales en la escena internacional globalizada.

En tercer lugar, la imagen de los países desarrollados como protectores del medioambiente se manifiesta también en la cantidad de ejemplos que hacen referencia a dichos países en relación con sus esfuerzos. El tema 4 de la unidad se dedica a los movimientos de protección medioambiental que son iniciativa de los ciudadanos. Se afirma que hay muchos movimientos en diferentes países del mundo, pero un ejemplo concreto que se presenta es el de la iniciativa del *National Trust* (la Fundación Nacional para los Lugares de Interés Histórico o de Belleza Natural) de Reino Unido. Paralelamente a este ejemplo, se menciona un movimiento conducido bajo el mismo nombre en Japón, junto con otras tres actividades que tienen lugar también en este país. Estos ejemplos de Reino Unido y de *nuestro* país Japón ocupan un gran parte de esta

sección, en forma de fotografías e imágenes relacionadas, como podemos apreciar en la Ilustración 35 y la Ilustración 36.

**Ilustración 35: espacio protegido por *National Trust* en Reino Unido**



(Tokyo-civ: 148)

**Ilustración 36: movimientos de la protección medioambiental en Japón**



(Tokyo-civ: 149)

Con todo, podemos considerar que los países en vías de desarrollo están representados en términos negativos en relación con las consecuencias de los problemas medioambientales sufridas por ellos e incluso como posibles causantes de dichos problemas, mientras que los países desarrollados en general, incluido *nuestro* país Japón, adquieren una representación positiva como los grupos responsables que se preocupan

de la conservación de la naturaleza.

### **b) Problemas energéticos**

El tema 2 de la unidad se dedica a los problemas relacionados con la escasez de los recursos naturales y de la producción energética. Como se trata de la necesidad de generar energía que contaminen menos, podemos observar similitudes con los problemas medioambientales que acabamos de mirar, en lo que se refiere a la representación del tema y de los grupos de países o de regiones.

#### ***¿Quiénes causan problemas energéticos?***

**( 185 )**

現在、世界のエネルギー消費量は、人口増加や経済発展などにより、年々増加しています。これまで、世界人口の5分の1をしめるに過ぎない先進工業国（アメリカ、ヨーロッパ、日本など）が、世界の資源・エネルギーの5分の4を消費してきました。しかし、近年では、発展途上国のなかにも工業化の進展がめざましい国々があり、エネルギーの需要が増加しています。化石燃料の利用から生じる二酸化炭素(CO<sub>2</sub>)、硫黄酸化物、窒素酸化物などは、排出量が多すぎると環境破壊の要因になるといわれています。21世紀は、エネルギーの確保と地球環境をどう守るかが大きな課題となっています。

En la actualidad, el consumo energético mundial está en aumento cada año debido a causas como el crecimiento demográfico y el desarrollo económico. Hasta ahora, los países desarrollados (EE.UU., Europa y Japón, etc.), que sólo representan la quinta parte de la población mundial, han venido consumiendo cuatro quintos de los recursos energéticos del mundo. Sin embargo, estos años hay países que están registrando un crecimiento destacado entre los países en vías de desarrollo y la demanda energética va en aumento. Dicen que el dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), el óxido de azufre y el óxido de nitrógeno, etc., que se generan a través del uso del combustible fósil, provocan la destrucción del medioambiente si se emiten en cantidades excesivas. En el siglo XXI, son tareas importantes cómo asegurar los recursos energéticos y cómo proteger el medio ambiente de la Tierra. (Tokyo-civ: 142-143)

En este fragmento, se contrastan dos grupos: los países desarrollados como EE.UU., Europa y Japón por un lado y los países en vías de desarrollo que están creciendo rápidamente, por el otro. La comparación entre estos dos grupos representa al primer grupo como los que ya han venido consumiendo los recursos energéticos y al segundo como los que se han incorporado posteriormente al consumo. Este segundo grupo de los nuevos países industrializados parecen generar las causas de los problemas energéticos. En el fragmento citado, esta relación entre este grupo y las causas de los problemas no se manifiesta explícitamente porque, en concordancia con muchas otras partes del mismo manual, la información se presenta aquí de forma telegráfica, por lo que se requiere un esfuerzo cognitivo importante para inferir las relaciones semánticas entre las proposiciones representadas en el discurso.

Las microproposiciones de este extracto se desarrollan de la siguiente manera: 1) Algunos de los países en vías de desarrollo están creciendo mucho, 2) Esto causó un incremento en la demanda energética, y 3) El exceso en la cantidad de emisión de

residuos provoca la destrucción del medio ambiente. Las relaciones de causa-efecto entre la segunda y la tercera proposición no están señaladas por medio de conectores ni otros recursos lingüísticos y requieren de cierta inferencia por parte del lector para su comprensión. Es decir, según la tercera proposición, el problema ambiental surge cuando se producen los residuos contaminantes «en exceso». Por tanto, la causa más directa de los problemas medioambientales parece residir en la incorporación de los países nuevos industrializados, puesto que si estos países no hubieran aumentado su consumo de combustibles fósiles, la emisión de residuos no habría alcanzado un nivel excesivo. Esto parece indicar también que, cuando sólo consumían los países más desarrollados, no habían problemas medioambientales, pero que después de la participación en la industria de los nuevos países se han sobrepasado los límites. Esta comparación entre los dos grupos, los poderes establecidos antiguos y los países industrializados nuevos, corresponde a un antes, en el que no había problemas destacados, y un después, en el que la contaminación emerge con seriedad. En la presentación del significado local de este texto, no se destaca mucho la responsabilidad de los países más desarrollados, mientras que los países con fuertes crecimientos se representan como causantes directos de los problemas medioambientales.

### ***¿Quiénes intentan solucionar los problemas?***

Japón, que está presentado junto con EE.UU. y Europa, como parte de los países tradicionalmente industrializados, tampoco aparece como responsable de los problemas tratados. En cambio, este país se representa como una sociedad responsable que se esfuerza para solucionar los problemas energéticos y medioambientales mediante el uso de fuentes de energía renovables. Es una representación que no se manifiesta en el cuerpo del texto, sino a través de la presentación de las fotos, como podemos observar en la Ilustración 36. En esta página, tenemos cinco fotografías numeradas, que representan ejemplos que se encuentran en Japón con respecto a la producción de las energías renovables y al uso de recursos energéticos menos contaminantes.

Como podemos ver en la Ilustración 36, estas fotos y sus explicaciones a pie de las mismas ocupan aproximadamente la mitad de la página, por lo que las podemos considerar como una información importante que recibe cuantitativamente cierto énfasis. Estas fotos que representan unas tecnologías más avanzadas que respetan la naturaleza ayudan a construir una imagen positiva de Japón, país en el que se utilizan dichas tecnologías, puesto que el lector consideraría estos ejemplos positivos como prácticas típicas o habituales en dicha sociedad. Sin embargo, esto se trata de una impresión falsa. Para demostrar que el uso de estas tecnologías presentadas en las fotos no son ejemplos habituales en Japón, uno no tiene que recurrir a fuentes externas algunas, ya que bastaría con observar el gráfico que aparece en la misma página del libro (abajo a la izquierda de la Ilustración 36). En este gráfico, podemos apreciar que Japón produce electricidad principalmente mediante centrales térmicas, nucleares e hidráulicas, mientras que la cantidad de electricidad producida a través de métodos más respetuosos con el medio ambiente como las que representan la primera, la cuarta y la quinta fotos resulta tan escasa que no se puede ver siquiera en el mismo gráfico. Por tanto, estos ejemplos no reflejan las situaciones más frecuentes y típicas que se encuentran en Japón, en lo referente a la producción energética, sino que son ejemplos más bien idealizados. Por consiguiente, podemos decir que estamos ante un caso de autopresentación positiva de la sociedad japonesa, mediante el uso de ejemplos positivos que representan a este país

como un agente responsable que respeta el medio ambiente.

**Ilustración 37: 5 fotos que representan esfuerzos por proteger el medio ambiente en Japón**



Las cinco fotografías llevan por título, 1) producción de electricidad mediante paneles solares, 2) coche híbrido, 3) autobús que incorpora pilas de combustible, 4) planta de energía geotérmica y 5) generación de electricidad mediante olas (Tokyo-civ: 143)

### c) Problemas demográficos y alimentarios

#### ¿Quiénes sufren las consecuencias de los problemas?

Los problemas del incremento de la población y escasez de comida se presentan en el constante entre los países desarrollados y los países pobres. En el cuerpo del texto, esta comparación que describe las situaciones de ambas partes del mundo a veces se manifiesta explícitamente utilizando un conector, como podemos ver en el uso de «en cambio» (*ippoo*) de la cita

(186).

(186)

...2025年には、人類の6人に5人が発展途上国の人々でしめられるといわれています。いっぽう、主に北に位置する先進工業国の人口増加はほぼ横ばいの状態で、...

...dicen que en el año 2025 cinco de cada seis personas serán de los países en vías de desarrollo. En cambio, el crecimiento de la población de los países desarrollados, situados principalmente en el norte, se mantendrá... (Tokyo-civ: 150)

El mapa de hambre que ocupa casi la mitad superior de la primera página tiene una



función de evidenciar, mediante la visualización de la situación con datos señalados en diferentes colores, esta diferencia que hay entre los países ricos, donde la gente tiene suficiente comida, y los países pobres, en los que existen serios problemas de desnutrición. En esta representación del mundo dicotomizada, los que sufren los problemas son las personas de los países pobres, mientras que las situaciones de los países ricos se representan en términos opuestos.

En dicha oposición entre los países ricos en los que abunda la comida y los países pobres en los que mucha gente sufre desnutrición, *nosotros* los japoneses se representan como parte del primer grupo. Podemos destacar en especial dos elementos semióticos que orientan a los lectores a comprender el mundo en términos dicotómicos y a situarse a ellos mismos como parte del grupo de los países desarrollados. En primer lugar, justo al lado del mapa del hambre, en la página sucesiva aparece una sección de actividades, en la que se pide contestar a las siguientes preguntas:

( 187 )

左ページのハンガーパップを見て、考えてみましょう。

1) 35%以上の人が栄養不足の国はどの地域に多いでしょうか。

2) 日本の栄養不足人口の割合は何パーセントでしょうか。

Pensemos mirando el mapa de hambre que aparece en la página de la izquierda.

1) ¿En qué regiones se encuentran más los países en los que más del 35% de la población sufre desnutrición?

2) ¿Cuál es el porcentaje de población desnutrida en Japón?

La primera pregunta hace que los alumnos reconozcan qué partes del mundo tienen más problemas dentro de la estructura jerárquica global, en la que hay una gradación en la gravedad de la pobreza. En cambio, la segunda pregunta ayuda a darse cuenta de la condición afortunada de Japón, ya que la población desnutrida en este país resulta escasa según el mapa, y por tanto los lectores clasificarían al endogrupo nacional japonés entre los países con mejores condiciones según el criterio de la posesión de recursos alimentarios. El mapa de hambre mismo resalta las diferencias entre los que tienen y los que no tienen, pero estas preguntas encaminan más expresamente a los lectores a tomar consciencia de la jerarquía del mundo y ubicar a *nuestro* grupo japonés entre los más afortunados.

En segundo lugar, el otro elemento visual que aparece como un ejemplo que ilustra los problemas del hambre es una foto que sale en la misma página. Desde la perspectiva de los lectores japoneses, esta foto de la Ilustración 38 presenta a las personas fotografiadas como *los otros*, no como la gente que forme parte de *nuestro* grupo. En esta foto, las personas están enfocadas a distancia, y según Kress y van Leeuwen (1996: 130), este enfoque «*long shot*» crea una barrera invisible entre la gente fotografiada y los que ven la foto. Además, esta foto apenas permite establecer contacto visual con las personas por su reducido tamaño. De acuerdo con los mismos autores, una proyección de este tipo impide que los espectadores perciban a las personas fotografiadas como gente con la que deban tener alguna relación social, sino que más bien los presentan como objetos de contemplación. Pero, antes que nada, merece la pena mencionar que esta foto, en realidad, no parece representar el hambre o la penuria como indica el título de la misma, ya que lo que podemos ver en la foto es un grupo de personas sentadas en un lugar desértico delante de lo que parecen ser sus casas. Si nos fijamos bien, tal vez podamos

apreciar que los niños están extremadamente delgados, pero a primera vista, es difícil decir que la imagen represente situaciones de hambre. Naturalmente, el título de la foto es el que le atribuye ese significado concreto a la imagen, pero también el conocimiento compartido por los lectores japoneses sobre el hambre en los países pobres puede emplearse en la interpretación de la foto. Es decir, el conjunto de asociaciones que un lector japonés haría entorno a un paisaje del desierto, la gente negra, África y las casas sencillas comparadas con *nuestras* viviendas, etc. seguramente le encaminarán a construir una representación de una vida pobre con hambre. Por consiguiente, el significado se forma en el contraste entre *nuestra* vida y la de *los otros*, y nuevamente los problemas se tienen en otras partes, mientras que *nosotros* vivimos en condiciones de privilegio.

**Ilustración 38: Foto titulada «Penuria en Etiopia» (2000)**



Ⓢ エチオピアききん (2000年)

(Tokyo-civ: 151)

***¿Por qué no se reparten bien los alimentos en todo el mundo?***

En relación con las causas que producen los problemas de desnutrición, tampoco el texto explica de manera clara las estructuras sociales que pueden hacer aumentar las desigualdades a escala mundial entre diferentes países. De acuerdo con la primera frase del texto citado a continuación, en el mundo hay suficiente cantidad de comida, pero se reparte de forma desequilibrada, hecho que provoca problemas de hambre entre la población de los países no desarrollados. Sin embargo, el texto no deja bien explicado por qué se produce el desequilibrio en el reparto de los alimentos entre los que tienen y los que no tienen.

( 188 )

**世界の飢餓問題**

現在、世界で生産されている穀物の量は、約23億トン（2004年）あり、単純計算では、年間151億人の人を養うことができ、世界人口からすると食料不足はないこととなります。しかし、現実には、栄養不足の人たちは全世界で8億人以上おり、世界の7人に一人、発展途上国の6人に一人が飢餓状態にあります。発展途上国では食料生産を増やすために、高収量品種の開発、農薬や化学肥料を大量に使用しての大規模農業などを行い、一時期はめざましい効果を上げて注目されました。しかし、その後地下水が枯れたり、地力が失われるなどの問題が起き、生産量が減少して食料不足が起こっています。

**Problemas de hambre en el mundo**

En la actualidad, la cantidad de cereales que se producen en el mundo es de 2.300 millones de toneladas (en 2004). De acuerdo con un cálculo sencillo, es

una cantidad suficiente para alimentar a 151.000 millones de personas al año y se puede decir que no hay escasez de alimentación si se tiene en cuenta con la población mundial. No obstante, en realidad, más de 800 millones de personas no están suficientemente nutridas, y una de cada siete personas en el mundo y una de cada 6 en los países en vías de desarrollo sufre hambre. En los países en vías de desarrollo se desarrolló la creación de especies más rentables y las prácticas agrícolas utilizando mucha cantidad de pesticidas y abonos químicos, intentos que llamaron mucha atención por sus efectos destacados durante una época. Sin embargo, posteriormente, se generaron problemas, tales como el agotamiento de aguas subterráneas y el empobrecimiento del suelo, y se provocó la escasez de la comida debido a la reducción de su producción. (Tokyo-civ: 150-151)

( 189 )

#### 南北問題

世界の穀物生産量のうちぼう大な量が、家畜のえさとして消費されています。食料を手に入れることができない「南」の人がいる一方で、捨てるほどあり余る食料を手に入れ、かつ家畜を食べることで穀物の消費量をいっそう増やしている「北」の人がいるというのが現状です。このように、世界の食料問題は、先進工業諸国の問題でもあるのです。

#### Problemas del Sur y del Norte

Entre la cantidad de los cereales producidos en el mundo, una parte importante se consume como pienso de los animales. En la actualidad, hay personas del «sur» que no tienen suficiente comida, mientras que los del «norte» consiguen una gran cantidad de alimentación que incluso tiran y aumentan aún más el consumo de los cereales porque lo come el ganado. Por tanto, los problemas alimenticios del mundo son también problemas de los países desarrollados. (Tokyo-civ: 151)

Primeramente, en el apartado de «problemas de hambre en el mundo» ( 188 ), parece que tanto las causas de la falta de alimentación como sus consecuencias parecen encontrarse sólo en los países no desarrollados. Las proposiciones locales expresadas en las últimas dos oraciones del texto ( 188 ), son: 1) en los países desarrollados tomaron medidas para aumentar la producción alimentaria, pero 2) estas medidas perjudicaron su medio natural y 3) se provocó una reducción en la producción agrícola. Es decir, según esta descripción de la situación, los países no avanzados tomaron medidas poco acertadas y agravaron el problema. Por tanto, una de las inferencias más probables que haría un lector al comprender el discurso es que las causas del problema de falta de alimentación por las que la gente está sufriendo en los países pobres se encuentran en dichos países mismos.

En segundo lugar, también es cierto que el manual hace referencia al vínculo entre los países desarrollados y los países no desarrollados en lo que respecta a las causas de la penuria. En la última frase del texto ( 189 ), se afirma «por tanto, los problemas alimenticios del mundo son también problemas de los países desarrollados». Por un lado, el uso de «también» en esta frase, presupone que el problema de hambre se considera principalmente un problema que tienen los países pobres.<sup>129</sup> En este sentido, pese a que en la misma frase se utilice la expresión «problemas alimenticios del mundo», el

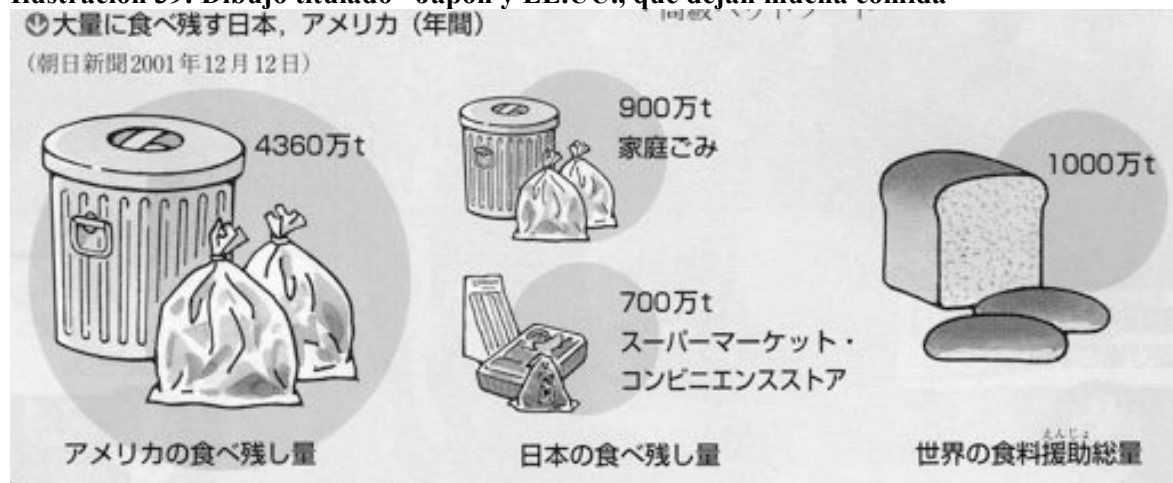
---

<sup>129</sup> «También» corresponde a la partícula «mo» en el texto original japonés en la última frase de esta cita.

«mundo» señala en realidad a los países no desarrollados. Asimismo, el uso de la palabra «mondai» (problema) aumenta la opacidad en el significado de esta frase, ya que la gente de los países desarrollados no sufre el problema del hambre, sino que tienen parte de la responsabilidad en lo referido a las causas de dicho problema, según lo que está explicado en las oraciones vistas anteriormente. El significado local que representan estas oraciones consiste en dos proposiciones: 1) los países ricos acaparan demasiada cantidad de comida y 2) el consumo de carne por parte de la gente de los países ricos agrava el problema de la escasez de los cereales. Pero en la primera proposición el lector no dispone de información para saber por qué la gente de los países ricos puede obtener tanta comida, o, dicho de otra forma, el texto no explica por qué hay un desequilibrio en el reparto de los alimentos entre los países ricos y los países pobres. Aunque esta parte del texto parece ofrecer explicaciones sobre las causas por las que se producen desigualdades en la posesión de alimentos en el mundo, en realidad no señala las causas con claridad. Es posible que los lectores se queden simplemente con una representación de un estilo de vida lujoso disfrutado por las personas en los países desarrollados, que poseen más cantidad de comida de la necesaria y comen carne, sin entender realmente las causas estructurales que subyacen en los problemas de alimentación.

En tercer lugar, la representación de un estilo de vida lujoso de la gente de los países ricos se visualiza en forma de dibujo y se evidencia mediante unas cifras en la sección de actividades, que hemos mencionado previamente. En esta sección se pueden apreciar comparaciones entre la cantidad de comida que se tira en EE.UU. al año (43.600.000 t.), la cantidad que se tira en Japón (16.000.000 t.) y la cantidad total de los alimentos que se proporcionan a los países con hambre (10.000.000 t.). Como podemos observar en la Ilustración 39, estos tres elementos que se contrastan están representados también en forma de dibujos. Entre estas tres cifras, hay dos comparaciones posibles, 1) la cantidad de comida que se tira en EE.UU. y Japón y la cantidad de alimentos que se ofrecen como ayuda a los países pobres y 2) la cantidad de alimentación que se desprecia en EE.UU. y la cantidad de la comida que se tira en Japón. La primera comparación demuestra el reparto injusto de la comida en el mundo, que es el tema principal de esta parte del manual.

**Ilustración 39: Dibujo titulado "Japón y EE.UU., que dejan mucha comida"**



(Tokyo-civ: 151)

En este contraste, EE.UU. y Japón se presentan como ejemplos concretos de países desarrollados donde sobra la comida, cuya cantidad es superior a los alimentos que se ofrecen a los países con hambre. Estos datos resaltan la injusticia que hay en el mundo en la distribución de la comida, y a la vez representan las condiciones afortunadas que disfruta la gente de los países ricos. En la segunda comparación, en cambio, podemos observar que EE.UU. tira mucha más cantidad de comida que *nuestro* país, Japón. El tomar a Japón como uno de los países desarrollados en los que sobra la comida, representa a este país en términos positivos, porque coloca a este país entre los más afortunados, pero al mismo tiempo puede dañar la imagen del mismo porque tirar comida cuando en otras partes del mundo la gente sufre hambre es algo que no se considera éticamente correcto. Pero si EE.UU. derrocha más los alimentos, nuestra representación negativa se mitiga. Por tanto, en estas comparaciones representadas en dicha Ilustración 39, podemos considerar que la autopresentación positiva de Japón se consigue a través de dos estrategias: por un lado, posicionar a Japón en el grupo de los países ricos, donde hay una abundancia de alimentos, y contrastar a Japón con otro miembro de los países ricos, EE.UU. que hace peor en lo que se refiere al desaprovechamiento de la comida.

#### **d) Problemas relacionados con los niños**

##### ***¿Quiénes son los que sufren los problemas?***

Los que sufren problemas durante la infancia son principalmente los niños de los países pobres. Nuevamente podemos observar que el manual pone en contraste los países desarrollados y los no desarrollados, comparación en la que los que asumen las consecuencias de los problemas son los últimos, como podemos ver en los siguientes dos apartados, que presentan los problemas en la infancia.

( 190 )

今、地球の子どもたちは

現在、世界には戦争や飢餓で死んだり、苦しんだりしている子どもたちがたくさんいます。日本では中学校の就学率はほぼ100%ですが、世界には貧しくて子どものときから働かなければならないために、就学年齢になっても学校に通えない子どものいる国が30か国以上あります。そのために、学ぶ権利がうばわれ、文字の読み書きができない子どもがおおぜいいます。

また、発展途上国のなかには、住む家もなく路上で生活しているストリートチルドレンもいます。そのような貧しい国では、子どもが大きな労働力となっています。いっぽう、15歳に満たない子どもたちを兵隊にとって、訓練をしている例もあります。

**Ahora, los niños de la Tierra**

En la actualidad, hay muchos niños que mueren o sufren por la guerra o por el hambre en el mundo. En Japón la tasa de escolaridad a nivel de educación secundaria es casi el 100%, pero en el mundo hay más de 30 países que cuentan con niños que no pueden ir a la escuela al alcanzar la edad de escolarización porque deben trabajar desde la niñez debido a la pobreza. Por eso, hay muchos niños que no saben escribir porque se les priva el derecho a aprender.

Asimismo, en los países en vías de desarrollo, hay niños sin hogar que viven en la calle. En esos países pobres los niños se consideran como una importante

fuerza laboral. Por su parte, hay casos en los que se entrena como soldados a niños que no llegan a los 15 años.

(Tokyo-civ:152, el subrayado es nuestro.)

( 191 )

#### 先進工業国でも

このような子どもをめぐる問題は、発展途上国だけではなく、経済的、政治的に安定した先進工業国においても存在します。例えば、子どもを守るべき親や近親者による虐待や、子どもの薬物使用などが問題になっています。アメリカでは、1年間に100万人以上の子どもが虐待やいじめを受け、そのために1000人以上の子どもが死んでいると報告されています。

#### También en los países desarrollados

Los problemas como éstos relativos a los niños existen no sólo en los países en vías de desarrollo, sino también en los países desarrollados, que cuentan con estabilidad económica y política. Por ejemplo, se pueden señalar como problemas el maltrato recibido de los padres o personas cercanas que tienen el deber de proteger a los niños y el uso de las drogas por parte de los niños. En EE.UU., se informa que más de un millón de niños sufren violencia o maltrato y que a causa de eso mueren más de mil niños. (Tokyo-civ: 152-153, el subrayado es nuestro.)

Primeramente, la macroestructura de estos dos apartados indica la oposición entre los países ricos y los países pobres. En el primer apartado, se trata de los serios problemas que tienen los niños de países pobres, mientras que el segundo apartado señala la presencia de problemas en los países desarrollados. Este contraste se manifiesta también en los títulos de los respectivos apartados «Ahora, los niños de la Tierra» y «También en los países desarrollados». El primer título señala con la palabra «Tierra» principalmente a los países no desarrollados, mientras que el segundo título destaca la presencia de los problemas en los países desarrollados.

En segundo lugar, la semántica a nivel más local también manifiesta esta comparación entre los países ricos y los países pobres. Por una parte, en la primera y la segunda frases del primer apartado del texto ( 190 ) el contraste se resalta con el uso del término «sekai» (mundo), que hace referencia básicamente a los países pobres, al igual que la palabra «Tierra» del título. En especial, en la segunda frase, el «mundo» se contrasta con «Japón» y por tanto señala el espacio extranjero, sobre todo, los países pobres, distinción que paralelamente establece una línea divisoria entre *nosotros* y *los otros*. Como ejemplos que representan problemas de la infancia en el espacio de *los otros*, se mencionan problemas relacionados con la guerra, la penuria, el analfabetismo, la escolarización, niños sin techo, el trabajo infantil y niños soldado, y estos ejemplos supuestamente representan una realidad diferente, sorprendente o impactante, vista desde la realidad conocida por la mayoría de los lectores japoneses. Por esta razón, la primera frase del segundo apartado precisa que los problemas infantiles existen no sólo en los países pobres, sino también en los países desarrollados, puesto que los ejemplos concretos de problemas de niños, referidos en el primer apartado, parecen tan lejanos de la realidad de los países desarrollados que harían pensar que son exclusivamente problemas de los países pobres. Debido a esta posible inferencia que podrían llevar a

cabo los lectores, el título del segundo apartado, «También en los países desarrollados», refleja una ligera sorpresa que podría causar a los lectores el saber que en los países desarrollados también existen problemas. Esto se consigue mediante el uso del término «también».

Sin embargo, el tipo de problemas relacionados con los niños de los países ricos parece ser muy diferente con respecto a los problemas sufridos por los niños de los países no desarrollados. El texto introduce, precedidos del término «*tatoeba*» (por ejemplo), dos ejemplos, que son el maltrato por parte de los familiares y el uso de drogas. Puede que estos problemas no sean exclusivos de los países desarrollados, pero lo que nos llama la atención aquí es que estos problemas que sufren los niños de los países desarrollados parecen ser menos serios. Es decir, comparados con los ejemplos presentados en el primer apartado (los niños que se mueren por la guerra o el hambre, los niños sin techo o los niños que se convierten en soldados) los problemas de maltrato y drogadicción parecen menos graves. Esta selección de ejemplos transmitiría al lector el mensaje de que los problemas más serios e importantes están en los países pobres.

El libro de texto, de hecho, hace más hincapié en los problemas de los países pobres, en cuanto a la selección de ejemplos que se presentan visualmente en fotos. En la página del libro en la que se trata de este tema (p. 152), aparecen dos fotos que presentan ejemplos de niños de países pobres. La primera foto proyecta una imagen del campo de refugiados en el que viven niños del Congo, y la segunda muestra un poster que pide la erradicación del empleo de niños como miembros del ejército, mientras que no presenta ninguna foto u otro recurso visual que tenga que ver con problemas de niños en los países ricos. La primera fotografía tiene una importancia cuantitativa, ya que ocupa casi la mitad de la página. Sin lugar a dudas, estos ejemplos concretos repercutirán en la construcción de la representación mental de los problemas infantiles.

A través del texto verbal y de los elementos visuales, el lector establece comparaciones que resaltan las diferencias entre los países ricos y países pobres y construye una representación de los países pobres como lugares que sufren mayores problemas. De esta manera, nuevamente estamos ante la representación de los problemas como si éstos pasan básicamente en *los otros* lugares, no en *nuestra* sociedad.

### ***¿Dónde nos situamos a nosotros?***

En la comparación dicotómica entre los desarrollados y no desarrollados, naturalmente *nuestro* país Japón está colocado en el primer grupo, pero merece la pena analizar con un poco más de detalle cómo el discurso sitúa a este país en una determinada posición, ya que repercute seguramente en la construcción de la imagen de *nosotros* y por tanto en la construcción de la identidad.

En primer lugar, cuando los problemas de la infancia se entienden a partir de los ejemplos especialmente serios de los países pobres, presentados en el primer apartado (190), los lectores japoneses muy probablemente pensarán que en Japón no hay problemas de niños o aunque conozcan algunas situaciones difíciles relacionadas con los niños, considerarán que éstas no son tan importantes como para poder llamarlas problemas. Esta representación del concepto sobre los problemas infantiles construida en términos de ejemplos extremadamente duros parece estar presupuesta también por

parte de los autores del manual.

( 192 )

物質的にめぐまれた日本の子どもたちには問題はないのだろうか。考えてみよう。

¿Los niños de Japón, que están en condiciones afortunadas en términos materiales, no tendrán problemas? Vamos a pensar. (Tokyo-civ: 153)

( 192 ) es una pregunta orientada a los lectores. En ella se presupone que en Japón no hay problemas fácilmente observables y que muchos de los lectores comparten esta impresión. Sin duda, los autores dirigen esta pregunta a sus lectores para que ellos se percaten de la presencia de los problemas en su sociedad, pero el hecho mismo de hacer esta pregunta refleja su imagen de la sociedad japonesa, una imagen en la que los niños viven en condiciones afortunadas y en la que si existen dificultades para los niños, son problemas leves sustancialmente diferentes a los problemas que sufren los niños de los países pobres en el extranjero. Por tanto, una pregunta como ésta, que es aparentemente inocente, tiene una carga ideológica, ya que hace que los lectores se identifiquen como miembros de una sociedad especialmente afortunada, en oposición a *los otros* que sufren peores condiciones de vida.

En segundo lugar, igualmente a través de elementos visuales se manifiesta la posición afortunada en la que se encuentran los lectores japoneses en la escena mundial. Por una parte, la foto en la que aparecen niños refugiados del Congo está acompañada de dos personajes ficticios con sus correspondientes enunciados enmarcados en un bocadillo, como podemos ver en la Ilustración 40. Los enunciados de estos personajes reflejan un punto de vista de un niño que vive lejos de la realidad representada en la foto, ya que los personajes ficticios se presentan como homólogos de los estudiantes japoneses de educación secundaria. El comentario del personaje masculino, por ejemplo, «han dicho que en el campo de refugiados no hay escuelas ni lugares de recreo» presupone que los lectores japoneses viven en una sociedad en la que es normal que los niños vayan a la escuela y jueguen en parques de recreo. Estos comentarios ingenuos de estos dos chicos de *manga* señalan sutilmente la posición en la que se sitúan los lectores como miembros de una sociedad ajena a los problemas tratados. La imagen de estos chicos se solapa con una parte de la fotografía del Congo y esto les coloca en una posición más cercana a los lectores, mientras que la foto queda detrás de estos personajes. Por tanto, estos chicos de *manga* y los niños que aparecen en la foto se sitúan en dos planos separados, de los que la dimensión más cercana corresponde a *nuestra* realidad, en la que viven los lectores japoneses, mientras que la realidad proyectada dentro de la foto y detrás de los personajes ficticios representa una realidad que viven *los otros*. Estas dos dimensiones que visualmente separan dos realidades reflejan también la distancia entre *nosotros* y *los otros*. En esta dicotomía, nuestra mirada se sitúa fuera del problema y de la realidad dura que viven los otros niños. Es decir, tal como si los espectadores observasen las situaciones proyectadas delante de una televisión, *nosotros* se sitúan también fuera del problema, en una posición de observador.



**Ilustración 40: Foto titulada "niños refugiados (República Democrática del Congo, 2003)"**



Enunciado del chico (abajo a la izquierda de la foto): Me han dicho que en el campo de refugiados no hay escuelas ni lugares de recreo.

Enunciado de la chica (abajo a la derecha de la foto): Me han dicho que todas las cosas que aparecen al fondo son tiendas de campaña. ¿Cuándo podrán volver a casa? (Tokyo-civ: 152)

Esta posición de los lectores, que se sitúan fuera del lugar en el que pasan los problemas, se refleja también en el texto citado ( 193 ). Si el texto apenas ofrece explicaciones sobre las causas por las que los niños de los países pobres sufren muchos problemas, no se sabe cómo deben contestar los lectores a esta pregunta. No queda claro qué tipo de respuestas esperan los autores del manual de sus lectores sobre una cuestión tan difícil para cualquier persona, pero al menos podemos decir que es un tipo de pregunta que sólo harían a las personas que no están sufriendo los problemas en su propia piel y que están en la posición de un espectador alejado de las situaciones difíciles. A través de estos elementos textuales los lectores pueden adquirir una determinada posición frente a los problemas tratados y también verse como unos buenos ciudadanos que desean solucionar dichos problemas, pero desde dicha posición exterior a los problemas.

**( 193 )**

全世界の子どもたちが教育を受け、幸せに暮らすためにはどうしたらよいか考えてみましょう。

Vamos a pensar qué se puede hacer para que los niños del mundo entero reciban educación y vivan felices. (Tokyo-civ: 152, es el subtítulo del tema 6.)

Por último, como ya hemos visto en el segundo apartado de la cita ( 191 ), el texto hace referencia a que los problemas de los niños existen también en los países desarrollados. Pero a la hora de referirse a ejemplos concretos de estos problemas, no se mencionan problemas de Japón, sino de EE.UU. De esta manera, incluso los problemas de los países ricos tampoco se relacionan con *nuestra* sociedad y se representan como algo que pasa en la sociedad de *los otros*. Esta representación evita la creación de una posible mala imagen de Japón como una sociedad que tenga problemas y salva su autopresentación positiva. Dicho de otra forma, lo que se observa aquí es una estrategia

habitual en el discurso ideológico, la de mitigar nuestros aspectos negativos, y esta estrategia se lleva a cabo a través de la referencia a unos ejemplos negativos de EE.UU. Este país es uno de los miembros del grupo de los países desarrollados, al que pertenece también Japón. Por presentar los ejemplos negativos de este otro dentro del mismo grupo y por no hacer mención a malos ejemplos de nuestra sociedad japonesa, se evita que se represente a Japón en términos negativos.

En definitiva, podemos decir que, en combinación con algunas estrategias manifestadas en diferentes elementos textuales, se construye una imagen positiva de Japón y también una representación de *nosotros* los lectores japoneses, que es la de ciudadanos responsables y miembros de una sociedad con condiciones afortunadas.

### ***Síntesis de los resultados en el análisis cualitativo de Tokyo-civ***

#### *El mundo dicotómico*

En concordancia con lo que hemos observado en el manual de Anaya, los problemas mundiales tratados en la unidad didáctica analizada se presentan en relación con las desigualdades que hay entre los países ricos y los países pobres. Esta distinción que describe el mundo de forma dicotómica se expresa en los textos verbales tanto a nivel macroestructural como a nivel microestructural, así como en elementos semióticos como mapas, gráficos y fotografías.

Sobre la base de esta dicotomía entre los países ricos y los países pobres, el manual, por lo general, representa a los países ricos en términos beneficiosos, mientras que a los países no desarrollados los representa en términos negativos. En especial, con respecto a las causas y las consecuencias de los problemas socioeconómicos tratados en la unidad didáctica y a las soluciones que se ofrecen, los países pobres se representan en asociación con las causas y las consecuencias, mientras que los países ricos, como los grupos que intentan ofrecer soluciones a los problemas mundiales.

#### *Países pobres como los que causan y sufren los problemas*

Los problemas tratados en el manual se relacionan principalmente con los países pobres. En el cuerpo del texto también se señala semánticamente que los lugares que tienen más problemas son los países pobres, pero esta representación se realiza también con la presentación de ejemplos concretos. Muchos de los ejemplos que ilustran las situaciones problemáticas indican condiciones que sufre la gente del Tercer Mundo y estos ejemplos se enfatizan a menudo, mediante las fotografías que les acompañan. De esta manera, se establece un contraste entre *los otros* que viven en los países pobres repletos de problemas serios y *nosotros* los habitantes de un país desarrollado, donde no existen dichos problemas importantes.

El libro de texto evita mencionar las causas de los problemas cuando éstas tienen que ver con las acciones realizadas por los países desarrollados. Por ejemplo, en relación con los problemas medioambientales, el manual ofrece escasa información relativa a quiénes han contaminado el medioambiente, mientras que señala a los países en vías de desarrollo como causantes de los problemas, relacionándolos con una causa secundaria de dichos problemas, que es el haber reducido el espacio forestal, que tenía la capacidad de depurar el aire contaminado. Si no hubiera contaminación, tampoco haría falta la depuración, pero el manual ofrece más detalle sobre esta segunda causa, por la cual el

problema medioambiental se ha pronunciado y, así representa a los países pobres como posibles responsables del problema.

No obstante, esta acusación a los países no desarrollados como responsables de los problemas no se manifiesta de forma directa, sino que se realiza a través de la omisión de información y las inferencias del lector. Estos dos factores asocian las causas de los problemas con los países pobres a la vez que ocultan el vínculo entre los países desarrollados y su responsabilidad. En este manual, a menudo las microproposiciones se presentan de forma telegráfica, sin aportar claves textuales que precisen las relaciones de causa-efecto entre ellas. Por tanto, el lector es el que rellena esta laguna de información que le falta. A través de las inferencias, el lector puede establecer conexiones entre las proposiciones y entre las acciones de un grupo y las consecuencias de un problema. Un caso ilustrativo es la parte del cuerpo del texto en la que se señala que debido a la oposición de los países en vías de desarrollo y de EE.UU. en el Protocolo de Kioto, las medidas conjuntas de protección medioambiental sufrieron un revés. Como el texto no ofrece más explicaciones sobre las razones por las que los países pobres no estuvieron de acuerdo, el lector puede inferir que estos países no quisieron colaborar para la mejora del medio ambiente por razones injustificadas o por puro egoísmo. El texto no lo dice de forma explícita, y menos aún acusa a estos países, pero la omisión de información puede permitir al lector establecer unos vínculos que resultan perjudiciales en la construcción de la imagen de *los otros*, que, además de ser quienes sufren los problemas sociales, se representan como los que no tienen actitudes cooperativas para solucionarlos.

#### *Países ricos representados como los que solucionan el problema*

En contraposición a los países pobres, los países ricos están representados en términos positivos. Esta representación positiva se logra mediante dos estrategias generales del discurso ideológico, la de enfatizar *nuestros* aspectos positivos y la de mitigar *nuestros* aspectos negativos. Por una parte, en lo referente a la autopresentación positiva, se subrayan *nuestros* esfuerzos para solucionar los problemas socioeconómicos del mundo. Por ejemplo, en el nivel de macroestructura, el texto trata del tema sobre los movimientos de protección medioambiental que son promovidos por los ciudadanos de Reino Unido y Japón.

Por otra, se mitigan *nuestros* aspectos negativos, mediante diferentes estrategias. En primer lugar, el libro ofrece menos ejemplos concretos de problemas que sufren los países desarrollados y dan más énfasis a las desgracias que pasan en los países pobres, con un uso frecuente de fotografías que ofrecen una imagen viva de los problemas. De esta manera, la imagen de ser un lugar en el que existen muchos problemas se atribuyen a los países pobres, no a los países desarrollados. En segundo lugar, la falta de información relativa a las causas de los problemas dificulta ver las responsabilidades de los países desarrollados. En otras palabras, el nivel de detalle en la semántica local con respecto a este tema es tan poco preciso que evita una acusación directa a los países ricos como posibles causantes de los problemas. En tercer lugar, al enfatizar los esfuerzos que debe hacer cada uno de *nosotros* presenta los problemas del mundo como si éstos se pudieran solucionar mediante los esfuerzos de cada individuo. Lo que se oculta mediante este uso del pronombre *nosotros* son las causas estructurales que residen en las desigualdades que existen en el mundo globalizado, y con esto, también

parte de las responsabilidades que pertenecen a los países desarrollados por haber generado los problemas tratados en el libro. En cuarto lugar, el uso de la categorización global «*nosotros* los seres humanos» también sirve para ocultar la responsabilidad de los países desarrollados en la destrucción medioambiental, ya que esta referencia general a todo el colectivo impide hacer distinciones entre los colectivos que tienen más responsabilidad y los que tienen menos. Por tanto, ampliar la categoría favorece la representación positiva de los países ricos, ya que mitiga sus responsabilidades, que puede perjudicar su imagen.

#### *Posición de nuestro país, Japón*

En el contraste entre los países desarrollados y los países no desarrollados, el endogrupo nacional, Japón, pertenece al primer grupo. Por tanto, el texto resalta también comparaciones entre *nosotros* los japoneses y *los otros* los países pobres. Entre las maneras por las que se resalta el contraste entre ambos grupos, podemos destacar:

- Dar a entender que los problemas pasan sólo en las sociedades de *los otros*, no en *nuestra* sociedad. El texto hace mención a los ejemplos de otros países sin hacer referencia a situaciones de *nuestro* país. Esto representa que los problemas pasan sólo en las otras partes y que *nosotros* no somos los que sufrimos las consecuencias de los problemas. Así se idealiza nuestra sociedad como un lugar mejor, comparada con la de *los otros* que está repleta de problemas. Además, estos ejemplos de los países pobres representan, de forma metonímica, el concepto sobre qué puede calificarse de «problemas». Es decir, como los ejemplos de problemas presentados son graves o poco habituales desde *nuestro* punto de vista, otras situaciones menos graves que se observan en *nuestra* sociedad no se consideran como problemas o al menos como problemas importantes.<sup>130</sup>
- Enfatizar *nuestras* acciones positivas a través del empleo de ejemplos idealizados. Como hemos podido ver en el tema de los recursos energéticos, se presentan ejemplos idealizados para representar a *nuestro* país Japón en términos positivos. Japón se presenta como un protector del medio ambiente a través de la presentación de algunas prácticas poco habituales como si éstas fueran ejemplos típicos en el país. Es decir, dichos «casos ideales» representan de forma metonímica la actitud de Japón frente a los problemas medioambientales, estrategia que ayuda a construir una imagen beneficiosa del país.
- Mitigar *nuestros* aspectos negativos, mediante el énfasis en los aspectos negativos que tiene *el otro* del mismo grupo, como hemos observado en dos casos:
  - Presentar datos sobre la cantidad de comida que se tira en Japón

---

<sup>130</sup> Por ejemplo, en relación con los problemas medioambientales, los problemas que se presentan como ejemplos son la lluvia ácida, la desertización, la deforestación, la destrucción de capa de ozono. Si se construye el concepto sobre qué son problemas medioambientales mediante estos ejemplos concretos, a lo mejor, el aire sucio de Tokio no representa un problema medioambiental o al menos no parece un problema tan importante comparado con los ejemplos mencionados.

junto con los datos de EE.UU., que desprecian más comida. En esta comparación entre EE.UU. y Japón, la imagen negativa de Japón se mitiga, ya que EE.UU., que es otro miembro del mismo grupo de los países desarrollados, se comporta peor en lo referente al aprovechamiento de los alimentos.

- Mencionar problemas de niños de EE.UU. como ejemplos de problemas infantiles que tienen los países desarrollados y no hacer referencia a *nuestros* problemas. Es decir, naturalmente que en Japón también existen problemas relativos a los niños, pero en lugar de poner ejemplos de *nuestra* sociedad japonesa, se presentan ejemplos de EE.UU., y, así, el énfasis en los malos ejemplos del *otro* oculta aspectos negativos de Japón.

#### *La representación de nosotros los lectores japoneses*

El manual transmite a los lectores que *nuestro* país Japón se sitúa en el grupo de los países desarrollados, representación que puede repercutir en la construcción de la identidad como miembros de una sociedad rica. Pero, además, el manual refleja quiénes son o cómo son los lectores jóvenes en los enunciados de personajes ficticios, en las preguntas o tareas dirigidas a los alumnos, etc. Las principales observaciones que hemos llevado a cabo en este aspecto se resumen en los siguientes puntos:

- Como uno de los objetivos de la asignatura de la Educación Cívica consiste en formar ciudadanos responsables, se ha observado que a menudo se utiliza el pronombre «nosotros» para indicar a los lectores actitudes deseables. Este uso del pronombre representa a *nosotros* los lectores como actores sociales que intentan solucionar el problema y construye una autoimagen positiva de ser buenos ciudadanos.
- Los enunciados de personajes ficticios representados en forma de dibujos de *manga* también manifiestan *nuestra* posición como miembros de la sociedad japonesa y *nuestra* mirada hacia *los otros*. Estos personajes se presentan como homólogos de los lectores y representan una serie de reacciones, intereses u opiniones que compartirían los jóvenes de la misma generación de Japón sobre diferentes temas. Esto puede transmitir y reproducir la manera de reconocer dónde *nos situamos nosotros* en el mundo y qué relación *tenemos nosotros* con *los otros*, e incluso puede influir en los sentimientos que *tenemos nosotros* hacia ciertos temas y hacia *los otros*.
- Las preguntas dirigidas a los lectores también tienen repercusiones importantes en la construcción de su identidad, ya que ahí se refleja el concepto que tienen los autores sobre lo que son y lo que deben ser los jóvenes japoneses y este concepto se puede convertir en el conocimiento compartido entre los lectores. Según nuestro análisis, los lectores se representan como ciudadanos responsables que se preocupan por los problemas existentes en el mundo e intentan buscar soluciones, y como jóvenes que viven en un país desarrollado con condiciones afortunadas, en contraposición con los niños residentes en países pobres.

## 6 Conclusiones

En el presente trabajo, hemos examinado algunos de los libros de texto más representativos de Ciencias Sociales de Educación Secundaria Obligatoria utilizados en España y en Japón, con el objetivo de responder a dos preguntas principales: 1) ¿cómo se representa a Europa y a Asia en los libros de texto de España y de Japón?, y 2) ¿cómo se manifiestan identidades de endogrupo en relación con la representación de Europa y de Asia? Atendiendo a dicho objetivo hemos realizado tres análisis principales: un análisis preliminar sobre la macroestructura, las características lingüísticas y semióticas, el uso del pronombre «nosotros» y la definición de los límites geográficos de Europa y Asia, un análisis cuantitativo de los términos «Europa» y «Asia», y un análisis cualitativo que examina algunas partes de texto a nivel más local con el fin de ofrecer ejemplos concretos. A continuación, intentaremos formular nuestras respuestas a las dos cuestiones planteadas, integrando los resultados obtenidos en estos tres análisis.<sup>131</sup>

### 6.1 Imágenes de Europa y de Asia (respuesta a la primera pregunta)

Aunque se hayan percibido algunas variaciones tanto entre las diferentes editoriales como entre los manuales españoles y los japoneses, en relación con la representación de Europa y de Asia las imágenes atribuidas a dichas regiones coinciden sustancialmente.

Primero de todo, cabe mencionar que tanto en los libros de texto de España como en los de Japón, Europa y Asia no hacen referencia solamente a regiones geográficamente definidas, sino que se consideran grupos sociales, cuyos límites se modifican según el contexto en el que los grupos aparezcan mencionados. Es decir, los libros de texto analizados definen de alguna forma las demarcaciones físicas de Europa y de Asia, y estos límites geográficamente definidos coinciden básicamente entre los manuales españoles y japoneses, pero hay ocasiones en las que se alteran los límites, incluso en relación con temas geográficos (análisis preliminar). Esta alteración de los límites se observa con frecuencia en relación con las fronteras de los países que se encuentran en zonas limítrofes de Europa o de Asia. Especialmente, el hecho de que los límites de dichas categorías se modifiquen según las fronteras de los estados situados en las zonas limítrofes demuestra un cierto grado de importancia de las demarcaciones estatales. Dicho de otra forma, las categorías de Europa o de Asia parecen entenderse metafóricamente como recipientes que contienen diferentes países en su interior y, por eso, en muchas ocasiones, un país que está entre dos regiones, Europa y Asia, se clasifica en un lado o en el otro.

---

<sup>131</sup> Entre paréntesis indicamos de qué parte de análisis provienen los resultados a los que nos referimos a continuación.

En lo que concierne a la representación de Europa y de Asia, en los manuales de ambos países, por lo general, se describe a Europa en términos positivos y a Asia en términos negativos. Por una parte, Europa se representa principalmente como una región que goza de un alto nivel de desarrollo y también del poder político. De ahí también se derivan sus características relacionadas, como la de ser destino de inmigrantes. Igualmente, en los libros de texto de España se hace referencia a la atracción de su entorno, que seduce a muchos turistas, mientras que en los manuales japoneses, Europa se presenta como un modelo pionero de integración regional. Estas características, en general, se pueden considerar propiedades positivas que ostentan, sobre todo, los países miembros de la UE o algunos de los países más desarrollados en la región. Por otra parte, en muchos casos, a Asia se le atribuyen propiedades contrarias a las que describen a Europa. Es decir, Asia se representa como una región que no cuenta con un buen nivel de desarrollo ni el poder político, a diferencia de Europa, que se considera como una región rica y potente (análisis cuantitativo ii)).

Estas imágenes casi opuestas de Europa y de Asia se crean así porque ambas regiones se representan en un esquema dicotómico del mundo que diferencia a «los que tienen» de «los que no tienen». En este esquema, Europa se sitúa en el primer grupo y Asia en el segundo. Se trata de una clasificación del mundo a escala global, que agrupa, por un lado, a algunas regiones como Europa, EE.UU., Japón y Oceanía como grupo de regiones avanzadas, y por otro, a Asia, África y América Latina como países poco desarrollados (análisis cuantitativo iv)). El hecho mismo de representar dichos grandes grupos de forma simplificada da énfasis a las diferencias que hay entre un grupo y otro y a la vez a las supuestas homogeneidades existentes entre los diferentes países y regiones que pertenecen a cada uno de los grupos. Los libros de texto, en ocasiones, exageran aún más las diferencias entre grupos y la supuesta homogeneidad interna. La dicotomía entre los países ricos y los países pobres se destaca, tanto a nivel global como a local, en diferentes estructuras lingüísticas y semióticas y en diferentes elementos que constituyen cada página (ej. cuerpo del texto, mapas, fotos, gráficos, etc.), empleando diversas estrategias discursivas.

Entre las estrategias que dan énfasis a las diferencias entre los países desarrollados y los no desarrollados podemos señalar la representación metonímica de ambos grupos mediante algunos ejemplos ilustrativos. Por una parte, los manuales españoles y los japoneses coinciden en presentar a Europa positivamente mediante algunos de los países de Europa Occidental que se caracterizan por sus buenas condiciones socioeconómicas. Alemania, Reino Unido y Francia constituyen los ejemplos más representativos. Al representar a Europa como países que cuentan con mejores condiciones socioeconómicas, la imagen general europea se construye de manera idealizada, ya que su representación no refleja todas las realidades de la región, sino sólo algunas de sus mejores partes o aspectos. En otras palabras, mediante la metonimia, lo que se construye es una imagen estereotipada de Europa que exagera sus aspectos favorables. En los manuales japoneses, sobre todo, esta idealización de Europa se acentúa, ya que casi todos los ejemplos presentados de Europa son positivos (Análisis iii)).

Por otra parte, en lo referido a la imagen de Asia, los países asiáticos que aparecen como ejemplos representativos de Asia son principalmente algunos de los países del este y del Sureste Asiático, que se destacan últimamente por su fuerte crecimiento

económico e industrial. Estos países, sin embargo, no representan las características generales de Asia a diferencia de los ejemplos de países europeos que representan metonímicamente a Europa en términos positivos. Por un lado, estos países aparecen como ejemplos precisamente porque no representan las tendencias generales en Asia, caracterizadas por ser países atrapados en una pobreza crónica. Por tanto, los países que aparecen como ejemplos representan más bien excepciones entre los países pertenecientes a la región, mientras que el resto de Asia, que no cuenta con aspectos especiales a destacar en cuanto a su desarrollo, aparece escasamente en los manuales de forma individualizada. Por otro lado, puede que los países referidos como ejemplos de Asia influyan hasta cierto punto en la construcción de una imagen general de Asia, pero no parece evidente que la mención a dichos países contribuya a la representación positiva de Asia. Es cierto que estos países representan mejores características que otros países asiáticos más pobres, pero el mismo hecho de estar representados como países en vías de desarrollo presupone una posición de inferioridad con respecto a los países más avanzados del primer mundo. Por tanto, la imagen de Asia construida a partir de las economías emergentes no resultaría plenamente positiva (análisis iii)). En cualquier caso, Asia está percibida detrás de los países occidentales en la escala de desarrollo, pero, sin embargo, la representación de Japón constituye una excepción, porque este país se considera un país económicamente desarrollado. Por esta razón, Japón en ocasiones aparece excluido de Asia y esta exclusión no sólo sucede en los manuales japoneses, sino también en los manuales de España (análisis i)).

En el nivel más local del discurso también hemos observado que, cuando se trata de algún tema o alguna situación de los países ricos y de los países pobres, se presentan ejemplos concretos que demuestran realidades especialmente buenas de los países ricos y realidades especialmente negativas de los países pobres. Por ejemplo, cuando se habla de trabajos, se contrastan dos escenas laborales, una de los países ricos y otra de los países pobres. Para presentar una realidad del primer grupo se utiliza una foto de un técnico adulto de alta especialización que trabaja en Alemania, mientras que como ejemplo de una situación laboral de un país poco desarrollado se emplea una foto de niños trabajando en la agricultura en Níger. Entre diferentes realidades existentes en cada uno de los grupos, con respecto al país, a la profesión y a la edad de los trabajadores, como ejemplo de los países desarrollados se opta por una de las mejores realidades y podemos considerar que, como ejemplo de los países pobres una de las más negativas (análisis cualitativo de Anaya 3º). Si utilizamos los términos de Lakoff (2008: 159-162), el contraste se establece entre un «caso ideal» de los países desarrollados y un «caso de pesadilla» de los países no desarrollados.<sup>132</sup> De esta manera, se representa aún mejor a los países ricos y aún peor a los países pobres y se exageran las diferencias que hay entre ambas partes.

La diferencia entre los países ricos y los países pobres se manifiesta tanto a nivel global como a nivel local del discurso, y también en diferentes elementos textuales. Entre estos elementos, destacan, en especial, el mapa-gráfico que visualiza, evidencia y facilita reconocer las diferencias de nivel de desarrollo, o fotos que visualizan alguna situación o aspecto de una región rica o de una región pobre, ofreciendo a menudo algún ejemplo concreto que crea una imagen más viva. Asimismo, las tareas o preguntas que se piden a

---

<sup>132</sup> Véase el apartado 3.3.3.1.



los lectores en la sección de actividades son elementos a tener en cuenta, ya que pueden exigir a los alumnos que se fijen en los desniveles que hay entre las diferentes regiones del mundo (análisis cualitativo de Anaya 3º).

La concordancia en estas representaciones de Europa y de Asia en los libros de texto de ambos países seguramente se debe a la perspectiva del evolucionismo lineal, que se comparte en los manuales de los respectivos países. Esta perspectiva es la que comprende el mundo de una forma dicotómica, que separa los países ricos de los países pobres y que construye una representación jerárquica de las sociedades de acuerdo con su nivel de desarrollo. Esta perspectiva constituye un *topos* con cargas ideológicas importantes, puesto que ofrece un criterio crucial para calificar a diferentes grupos sociales sin que se cuestione si su uso es realmente adecuado. «Cuánto más nivel de desarrollo tenga una sociedad, más exitosa será» es una idea que parece estar aceptada en muchas de las páginas de los manuales analizados.

## **6.2 Representaciones del endogrupo nacional en los manuales de España y Japón**

En relación con la segunda pregunta (¿cómo se manifiestan identidades de endogrupo en relación con la representación de Europa y de Asia?), se ha observado que en los libros de texto de ambos países las categorías supranacionales, Europa y Asia, desempeñan un papel importante en lo que se refiere a la autopresentación positiva del endogrupo nacional, España o Japón.

En el esquema del mundo basado en el evolucionismo lineal existe una constante comparación entre diferentes países, regiones, sociedades, grupos étnicos, etc., y la posición en que se sitúa a *nuestro* grupo se considera una cuestión vital para lograr una imagen positiva de *nosotros*. En cuanto a esta cuestión, las estrategias principales observadas en los manuales de ambos países consisten en aproximarse a Europa, que tiene una representación positiva, y en guardar distancia con respecto a Asia, que se caracteriza negativamente en general.

En los manuales aparecen varios grupos que se pueden considerar como endogrupos, que en ocasiones están referidos con el pronombre «nosotros». Estos grupos pueden representar desde una unidad pequeña que agrupa a los lectores jóvenes de los respectivos países hasta la unidad más grande que comprende a todos los seres humanos (análisis preliminar). Tanto las categorías de estados como las categorías supranacionales (como Europa o Asia) aparecen con frecuencia en los libros de texto en calidad de *nuestros* grupos. En este sentido, *nosotros* en los manuales no señala un único grupo ni una única categoría fija, sino que se trata de una categoría flexible que varía según el contexto. En cada contexto, se activa un grupo u otro como *nuestro* grupo de acuerdo con su relevancia.

Entre los diferentes grupos sociales que aparecen en los libros de texto, los grupos estatales tienen una especial importancia como una unidad básica, según la cual se explican diferentes temas de Ciencias Sociales. Los manuales presentan con frecuencia datos relativos a diferentes países y los ponen en un horizonte de comparación.

Igualmente, el hecho de que el límite que perfila Europa y Asia cambie dependiendo de las fronteras nacionales indicaría la importancia que tienen las unidades estatales, ya que prevalecen las fronteras estatales sobre los límites de Europa y de Asia (análisis cuantitativo i)).

Los grupos estatales, y España y Japón en particular, ocupan un lugar especial entre los grupos sociales que pueden considerarse como endogrupos en los manuales de los respectivos países. Esta importancia de España y de Japón se puede percibir en diversas estructuras discursivas. En primer lugar, en la organización global de los temas en los índices de los manuales de ambos países, puesto que se da prioridad a los temas relativos a los propios países y se presentan como temas centrales. Esta manera de seleccionar y estructurar los temas a nivel macro refleja una perspectiva etnocéntrica basada en las unidades de Estado español o japonés (análisis preliminar). En segundo lugar, los colectivos referidos con el pronombre «nosotros» son varios. Pero, como es de esperar, si se trata de los libros de texto de España o de Japón, los grupos representados más habitualmente con el pronombre de primera persona plural son los endogrupos nacionales, es decir, «*nosotros* los españoles» y «*nosotros* los japoneses», hecho que también pone de manifiesto la importancia de estas unidades estatales (análisis preliminar). En tercer lugar, cuando el referente de los términos “Europa” y “Asia” excluye a España o a Japón respectivamente, también se destaca la importancia de estas unidades nacionales. Europa o Asia, que señala en estos casos un espacio exterior a *nuestro* país, refleja una mirada proyectada desde el interior de España o de Japón y construye un sentido de unidad que separa *nuestro* espacio del espacio exterior (análisis cuantitativo i)).

Estas categorías estatales, España y Japón, y otras categorías que hacen referencia a grupos sociales más grandes o más pequeñas no son mutuamente exclusivas como unidades que representan *nosotros*. Por ejemplo, es posible que el grupo referido como «*nosotros* los españoles» se represente al mismo tiempo en términos de «*nosotros* los europeos» o de «*nosotros* los occidentales». Entre varios grupos que pueden considerarse endogrupos, se activan el o los que tengan más relevancia de acuerdo con el tema tratado, de manera que se favorezca la autopresentación positiva de *nosotros*, que más habitualmente se refiere al grupo nacional, España o Japón.

Una de las estrategias que fomentan una autopresentación positiva del endogrupo tiene que ver con la asociación y la disociación de los grupos nacionales con respecto a los otros grupos sociales. Es decir, se construye una autopresentación positiva de *nuestro* país, mediante el acercamiento a los grupos mejor considerados como Europa o el grupo de los países desarrollados y mediante el distanciamiento de los grupos representados negativamente como Asia o el grupo de los países pobres. A continuación, señalamos algunos de los casos en los que se emplean estrategias concretas que hemos observado en los libros de texto españoles y japoneses.

### ***Estrategias principales de los libros de texto de España***

En los libros de texto de España, se resalta mucho el contraste entre dos grupos como el de los países desarrollados contra el de los países subdesarrollados, los países occidentales y los no occidentales, los países miembros de la UE y el resto de los países europeos, etc. En esta dicotomía establecida entre dos grupos, España se representa

dentro del grupo que cuenta con mejor imagen. Y así, la autopresentación positiva de *nuestro* país España se logra a través de dos vías: dar énfasis a la pertenencia de España en el grupo mejor considerado, por un lado, y representar a este grupo global en términos positivos en oposición a *los otros*, por otro lado.

Por una parte, este contraste que dicotomiza el mundo se manifiesta a diferentes niveles semánticos. En el índice de los manuales aparecen unos capítulos dedicados a los países desarrollados y otros a los países pobres. Esta representación pone en contraste dos partes del mundo a nivel macroestructural y enfatiza la dicotomía que simplifica las realidades de ambos grupos (análisis preliminar). Asimismo, en general los manuales presentan de forma bastante explícita la organización jerárquica del todo el contenido, no sólo a nivel global en el índice, sino también a nivel más local en la organización de capítulos y subcapítulos en cada una de las páginas. En este nivel de organizaciones macroestructurales también se observa la agrupación del contenido relativo a los países desarrollados y de la información sobre los países no desarrollados, de manera que se contrasten un grupo y el otro (análisis cualitativo).

Por otra parte, en cuanto al énfasis a la pertenencia de España en Europa, en los manuales se resalta, a través de diferentes estrategias en diferentes estructuras discursivas, que España forma parte de Europa. En primer lugar, podemos señalar que los títulos que estructuran el índice de cada libro presentan esta relación de inclusión de España dentro de Europa cuando se organiza la información desplazando el foco de atención desde el ámbito mundial hasta la Comunidad de Madrid, en la que viven los lectores, pasando por Europa y España, en este orden. En esta estructura, las relaciones de inclusión se pueden expresar de la siguiente manera: «Europa > España > Comunidad de Madrid». Esta representación, además de resaltar la pertenencia de España a Europa, destaca la oposición entre *nuestra* región, Europa, y el resto del mundo, atribuyendo una imagen positiva a *nuestro* grupo (análisis preliminar). En segundo lugar, a nivel más local también podemos observar el énfasis que se da a la inclusión de España dentro de Europa. Pese a que no es tan frecuente como el caso de referencia al grupo nacional español, Europa también está señalada en ocasiones con el pronombre de primera persona plural en términos de «*nosotros* los europeos» (análisis preliminar). En tercer lugar, incluso los territorios españoles situados en África también se presentan en asociación con Europa. Hemos observado que el discurso establece el vínculo entre las Islas Canarias y otras islas situadas en África y Europa como si dichas partes del territorio español se situasen en Europa. Esto también sería una muestra de representación que enfatiza el vínculo entre Europa y *nuestro* territorio nacional (análisis cuantitativo i)). En cuarto lugar, una de las estrategias a las que más se recurre consiste en subrayar las similitudes en Europa y España. Se caracteriza a España como una región que comparte algunas características positivas con Europa, de manera que se valore España en los mismos términos positivos que Europa (análisis ii), análisis cualitativo). En ocasiones, sobre todo en los manuales de Anaya, estas similitudes entre España y Europa se resaltan mediante la yuxtaposición de los términos «Europa» y «España» de forma redundante (análisis. iv)).

Asimismo, la dicotomización que separa dos grupos caracterizados opuestamente se observa también dentro de la unidad de Europa. Por ejemplo, Europa se representa dividida en dos partes: la UE y el resto, donde la UE adquiere una imagen

especialmente positiva en contraste con el resto. Esto enfatiza las buenas condiciones socioeconómicas de las que disfrutaban los países miembros de la UE y favorece la imagen de España, que forma parte de este grupo (análisis cualitativo). Los grupos globales, sean los países desarrollados, sea Europa, sea la UE, o sea Europa Occidental, que incluye *nuestro* país España, representan normalmente el grupo de «los que tienen» en contraposición a *los otros*, que son «los que no tienen». Estos grandes grupos también se consideran endogrupos y, al mismo tiempo, existe cognitivamente otro grupo *nuestro* más pequeño, que es «nosotros los españoles».

En definitiva, las estrategias de autopresentación positiva de España que hemos observado en los libros de texto españoles consisten principalmente en establecer un contraste a escala global entre un grupo positivamente presentado y otro considerado en términos negativos y en situar a España en el primer grupo con una mejor imagen en el esquema dicotómico. El mero hecho de situar a España en Europa, o en la UE o en Europa Occidental, enfatiza las diferencias entre *nuestro* país y el grupo de los países menos desarrollados, bien sea Europa del Este o el resto del mundo, en un mundo representado jerárquicamente. Dicho de otra forma, ser miembro de un grupo prestigioso como Europa asegura a España una buena posición en el mundo en contraste con *los otros* menos favorecidos.

Esta estrategia se puede entender como una manifestación de una de las subestrategias indicadas en el cuadrado ideológico que señala van Dijk: la de enfatizar buenos aspectos de *nosotros*.<sup>133</sup> Pero su expresión resulta algo indirecta, ya que el discurso no pone de manifiesto directamente una propiedad positiva de España, sino que sus buenas cualidades se resaltan mediante las características positivas del grupo de dimensión superior, Europa, que engloba a España. En otras palabras, una característica positiva de España «x» no se expresa diciendo de forma directa: «España es x», sino que se expresa: «Europa es x y España pertenece a Europa. Por tanto España también es x».

Cuando se representa España de esta manera, tanto el grupo supranacional Europa como el grupo nacional España constituyen *nuestros* grupos, pero en realidad, desde el punto de vista de «*nosotros los españoles*», esta representación no implica exactamente el énfasis en las propiedades positivas de *nuestro* país España, sino la adjudicación a España de una imagen positiva que tienen *los otros*. Si Europa está representada en términos idealizados a partir de algunos de los países más prestigiosos, como Alemania, Reino Unido y Francia, que pertenecen a la región, señalar que las características de España se asemejan a las de Europa puede traducirse en un énfasis en las similitudes que tiene España con dichos países más avanzados de Europa, que son *los otros* dentro del mismo grupo supranacional, Europa. En este sentido, Europa es *nosotros*, pero a la vez *los otros*. Es *nosotros* porque es un grupo que *pertenecemos* «*nosotros los españoles*» y *los otros* porque está representada metonímicamente en términos de *los otros* miembros de élite. Por consiguiente, esta búsqueda de una autopresentación positiva de *nuestro* país dentro de Europa conlleva una apropiación de las propiedades positivas con las que cuentan *los otros*. Dicho de otra forma, se trata de una aproximación al centro del prestigio representado por *los otros*.

---

<sup>133</sup> Véase el apartado 3.5.3.1.

### ***Estrategias principales de los libros de texto de Japón***

Como acabamos de mencionar, los libros de texto japoneses también representan el mundo de forma dicotómica dando énfasis al contraste entre los países desarrollados y los subdesarrollados. En este esquema del mundo, entre Europa, que pertenece al grupo de los países ricos, y Asia, considerada como una región pobre, se debe resaltar la asociación con Europa si se quiere lograr una autopresentación positiva del endogrupo nacional. En concordancia con lo que se observa en los manuales españoles, en los libros de texto de Japón también se sitúa al endogrupo nacional, Japón, junto con los países occidentales desarrollados, mientras que se distancia del resto de las regiones, incluida Asia. No obstante, posicionar el endogrupo nacional en el grupo de los países con imágenes favorables no resulta tan sencillo en los manuales japoneses, puesto que Japón geográficamente se sitúa en Asia.

Como subrayar esta posición geográfica no beneficia a la imagen del país, en los manuales japoneses se desvincula, a través del discurso, al propio país, Japón, de Asia, excepto cuando la representación de Asia atribuya a una imagen positiva al endogrupo japonés o al menos no le proporcione una imagen negativa (análisis cuantitativo ii)). En primer lugar, pese a que Japón se sitúa en Asia, los manuales japoneses no son asiacéntricos. A diferencia de los libros de texto de España, que organizan los temas principales dando prioridad a los contenidos relativos a Europa, región en la que se encuentra el propio país, en los libros japoneses no se le otorga a Asia una posición central en la organización del contenido global ni se dedican más páginas para presentar información de esta zona (análisis preliminar, análisis cuantitativo). En segundo lugar, el distanciamiento con Asia se observa también en el uso del pronombre en primera persona plural. En los libros japoneses, se han observado casos en los que el referente del pronombre excluye a Japón de Asia e incluso en ocasiones se contraponen «*nosotros los japoneses*» con respecto a los otros países que pertenecen a Asia (análisis preliminar). Cuando se excluye a Japón del referente del término «Asia», se resaltan las diferencias y la distancia entre Japón y el resto de los países asiáticos (análisis i)). Por un lado, este contraste entre Japón y los otros países asiáticos se destaca sobre la base de la dicotomización entre los países desarrollados y los países pobres, en la que, por sus condiciones económicas, Japón se presenta excluido de Asia, considerada como una región pobre (análisis ii)). Por otro lado, cuando el referente del término Asia señala a los países vecinos de Japón en los manuales japoneses, estos países se caracterizan desde el punto de vista de *nuestro* grupo japonés. Por ejemplo, se representan como países extranjeros que fabrican productos que exportan a Japón, países en los que empresas japonesas establecen sus fábricas de ensamblaje o países vecinos invadidos por Japón en la Segunda Guerra Mundial. Estas representaciones también enfatizan el contraste entre Japón y estos países: el país importador contra los productores, el país de origen de las empresas multinacionales potentes contra los países de producción, o el invasor contra las víctimas en las guerras pasadas (análisis i)).

Dicha estrategia que aleja a Japón de los otros países asiáticos va aparejada a otra estrategia paralela, la de asociar este país con los países desarrollados, como países europeos y EE.UU., ya que estos países representan riqueza, poder y prestigio. Entre diferentes manifestaciones discursivas que vinculan a Japón con los países occidentales de élite, un ejemplo más fácil de observar son los casos en los que se equipara a Japón con los países occidentales de Europa y de EE.UU., utilizando en ocasiones recursos

discursivos en japonés que quieren decir «junto con» o «al igual que», que indican equivalencia y crean conexiones entre los países occidentales y Japón. En el esquema del mundo dicotómico que representa las realidades de forma simplificada entre los países ricos y los países pobres, a Japón se le atribuyen las mismas propiedades con las que cuentan los países desarrollados, mientras que se diferencia claramente de las regiones pobres, que incluyen a Asia (análisis iv)).

No obstante, pese a que la estrategia principal para lograr una autopresentación positiva reside en acercar Japón al grupo de los países desarrollados y tomar distancia de este país con respecto a Asia, si observamos, con un poco más de detenimiento, las operaciones discursivas relativas a dicha estrategia, nos percatamos de que la manera de regular la distancia entre Japón y otros grupos sociales representa cierta complejidad. Aquí recordaremos algunos de los casos más ilustrativos que hemos observado en los análisis.

Primeramente, el destacar las diferencias que hay entre los países ricos y los países pobres, asignándole al primer grupo una imagen positiva y al segundo una imagen negativa, constituye una de las estrategias más repetidas. De acuerdo con lo que se ha observado en el análisis cualitativo, los países pobres se representan como causantes de los problemas socioeconómicos y sufridores de sus consecuencias, mientras que los países ricos se consideran como los que intentan ofrecer soluciones a los problemas mundiales. Por un lado, cuando se expresa que los problemas existen en los países pobres por excelencia, se construye una imagen negativa de dichos países. Como ya hemos hecho mención en el marco teórico, describir los problemas como si sólo los tuvieran *los otros* es una de las estrategias habituales en la representación del endogrupo.<sup>134</sup> Esto perjudica la imagen de *los otros* porque se da énfasis a *sus* aspectos negativos, y al mismo tiempo contribuye a la formación de una imagen positiva de *nosotros*, ya que hace invisible la posible existencia de problemas en *nuestras* sociedades. Por tanto, la estrategia de resaltar los aspectos negativos de *los otros* y la de mitigar *nuestros* posibles aspectos negativos se expresan de forma paralela, de manera que la primera estrategia proporciona una base para la segunda. Además, al representar los problemas que tienen los países subdesarrollados tomando ejemplos especialmente graves, se define el concepto mismo sobre qué quiere decir «problemas» y construye una representación metonímica de este concepto a partir de dichos ejemplos muy negativos. Una posible consecuencia que genera esta representación es nuevamente la desconexión de *nuestra* sociedad de la posible existencia de problemas. Es decir, como los ejemplos de problemas presentados son graves o poco habituales desde *nuestro* punto de vista, otras situaciones menos graves que se observan en *nuestra* sociedad no se consideran como problemas o al menos como problemas importantes. De esta manera, se evita una representación negativa de *nuestro* grupo (análisis cualitativo).

Por otro lado, en lo referente a las responsabilidades de haber creado algunos problemas importantes que afectan a gran parte del globo, los países pobres están señalados como posibles causantes de los problemas, mientras que la asociación entre los países desarrollados y sus responsabilidades queda menos visible. Sin embargo, la acusación a los países no desarrollados como responsables de los problemas no se manifiesta de

---

<sup>134</sup> Véase el apartado 5.2.2.

forma directa, sino que se realiza a través de la omisión de información y las inferencias del lector. En el manual examinado, a menudo las microproposiciones se presentan de forma telegráfica, sin aportar claves textuales que precisen las relaciones de causa-efecto entre ellas. Por tanto, el lector es el que rellena esta laguna de información. A través de las inferencias, el lector establece conexiones entre las proposiciones que representan las acciones de un grupo y las consecuencias de un problema. Las microproposiciones invitan a que se asocien las causas de los problemas con las acciones de los países pobres, mientras que las posibles inferencias no señalan responsabilidades de los países desarrollados. En otras palabras, el nivel de detalle en la semántica local con respecto a este tema es tan poco preciso que evita una acusación directa a los países ricos como posibles causantes de los problemas. Por consiguiente, en este caso también la atribución de una imagen negativa a *los otros* países pobres, como posibles responsables de los problemas, ayuda a liberarse a *nosotros* los países ricos de la imagen negativa asociada con sus responsabilidades.

En segundo lugar, en relación con los mismos temas sobre los problemas mundiales, hemos observado que el uso de la categorización global «*nosotros* los seres humanos» también sirve para ocultar la responsabilidad de los países desarrollados en la destrucción medioambiental, ya que esta referencia general a todo el colectivo humano impide hacer distinciones entre los colectivos que tienen más responsabilidad y los que tienen menos. Es decir, probablemente, los países ricos son más responsables en la emisión de gases perjudiciales por su elevado nivel de industrialización, comparado con los países subdesarrollados, pero esta posible diferencia en grado de implicación en la generación de los problemas se diluye en la colectividad que agrupa a todos los seres humanos en la misma categoría. Esta categoría global de los seres humanos, en realidad, no tiene la función de categorizar un grupo, sino que más bien anula la existencia de las categorías, por lo que también se mitigan los posibles aspectos negativos de *nosotros* como causantes de los problemas medioambientales.

En tercer lugar, igualmente en el análisis cualitativo, se han encontrado casos en los que se enfatizan directamente los aspectos positivos de los países desarrollados, incluido *nuestro* país, Japón. Por un lado, esta estrategia de autopresentación positiva se resalta a través del énfasis en el papel que desempeñan los países ricos en solucionar los problemas mundiales. Así, los países ricos se presentan en términos positivos como grupos que no sufren los problemas ni tampoco son responsables de los mismos, pero que, en cambio, intentan ofrecer soluciones. Por otro lado, la autopresentación positiva se construye mediante el uso de ejemplos que enfatizan nuestras acciones positivas. Estos ejemplos representan a los países desarrollados en términos positivos en general, y en particular a *nuestro* país. Así, refiriéndose a los esfuerzos de protección medioambiental, se presentan ejemplos del Reino Unido y de Japón. Lo interesante es que el libro presenta algunos ejemplos de Japón paralelos a los del Reino Unido, y esto representa a Japón en términos positivos, pero por sus similitudes con el Reino Unido, que pertenece al mismo endogrupo global de los países desarrollados. Por tanto, desde el punto de vista japonés, los países desarrollados constituyen *nuestro* grupo o un *nosotros* más grande que el grupo nacional japonés. Aquí, el Reino Unido es *el otro* que pertenece al mismo grupo supranacional y que atesora un prestigio sobre el tema medioambiental por ser pionero en los esfuerzos por la protección de la naturaleza. Señalar las similitudes entre el Reino Unido y Japón en este caso favorece la

autopresentación del grupo nacional japonés, puesto que esto permite representar a Japón en los mismos términos que *el otro* prestigioso del mismo grupo. Es decir, la estrategia empleada es la de enfatizar *nuestros* aspectos positivos, pero dicha imagen positiva se logra mediante la apropiación de las propiedades positivas del *otro* bien considerado, que es un miembro del mismo grupo al que pertenecemos *nosotros*. Al mismo tiempo, con la omisión de ejemplos de esfuerzos realizados por los países subdesarrollados para solucionar los problemas mundiales se ocultan posibles aspectos positivos de estos *otros*. Aquí podemos observar operaciones discursivas complejas en las que se activan las categorías grupales de diferentes dimensiones a favor de una representación positiva de *nuestro* grupo nacional.

En cuarto lugar, también se han observado casos en los que se subrayan los aspectos negativos que tiene *el otro* del mismo grupo de los países desarrollados, con lo que se dejan de enfatizar los aspectos negativos de Japón. En concreto, cuando se trata de la cantidad de comida que se desprecia en los países desarrollados, se citan unos datos relativos a Japón junto con otros datos de EE.UU., que tienen un peor comportamiento. Y en lo referido a los problemas infantiles que sufren los países desarrollados, se hace referencia a los ejemplos de EE.UU. sin presentar ningún problema que exista en *nuestro* país. El énfasis en los aspectos negativos de EE.UU. oculta lo malo que *lo hacemos nosotros* los japoneses o, al menos, minimiza la importancia de *nuestras* acciones negativas. Especialmente, cuando este *otro* es un país que cuenta con mucho prestigio, se puede transmitir el mensaje de que si EE.UU. también hace lo mismo o peor, no será tan dramático lo que *hacemos nosotros*.

Por último, Japón no siempre se presenta separado de Asia en lo que concierne a su autopresentación positiva. Hemos observado que Japón se representa en términos positivos como el primer país que consiguió hacer algo positivo en Asia. En una representación como ésta, Japón forma parte de Asia, pero no en la misma posición con respecto a los otros países asiáticos. Japón está por encima de *los otros* del mismo grupo asiático y el marco de referencia «Asia» sirve para presentar mejor la posición de Japón, ya que limita el espectro de comparación y facilita representarlo como el mejor país. Por tanto, el endogrupo de «*nosotros* los asiáticos» resalta un aspecto positivo que tiene el otro endogrupo de «*nosotros* los japoneses» (análisis cuantitativo ii)).

Con todo, podemos decir que la autopresentación positiva de *nosotros* se construye en relación con varios grupos sociales, tales como los seres humanos en general, Europa, Asia y Japón, así como otros países individuales. Estos grupos se pueden constituir en endogrupos y exogrupos según el contexto, de manera que se favorezca una autopresentación positiva del grupo nacional de Japón. Esta representación positiva del país probablemente fomenta el sentido de unidad que se puede expresar en términos de «*nosotros* los japoneses».

### ***Para concluir***

En cuanto a las representaciones sobre Europa y Asia en los libros de texto de España y de Japón, en las similitudes observadas entre los libros de texto de ambos países subyace la perspectiva del evolucionismo lineal, según la cual el mundo se presenta de una forma dicotómica, que diferencia los países desarrollados de los países subdesarrollados. En este esquema del mundo, la estrategia básica para la



autopresentación positiva del endogrupo nacional, España o Japón, consiste en situar al propio país en el primer grupo, que cuenta con una imagen positiva, y distanciarlo del segundo grupo, que atribuiría al propio país propiedades negativas. Esto se traduce en un acercamiento a Europa, que pertenece al primer grupo, y a un distanciamiento de Asia, considerada como una de las regiones pobres del mundo. El grupo representado como *nuestro* es principalmente el propio país España o Japón, pero no es el único. En cada contexto, se puede activar una o más categorías como *nuestro* grupo y dentro de las relaciones formadas por diferentes grupos el discurso se construye de manera que se favorezca a la autopresentación positiva de *nuestro* grupo nacional.

En los libros de texto de Japón, la adopción de la perspectiva del evolucionismo lineal implica la aceptación de un sistema de valores del *otro*, ya que este sistema refleja un etnocentrismo occidental. De entrada se trata de una perspectiva que no favorece a Japón porque geográficamente este país pertenece a Asia, que forma parte de «el resto» con respecto a Occidente, considerado el centro del prestigio. El poder económico de Japón permite a este país colocarse junto con grupos como EE.UU. y Europa en el grupo de los países occidentales y distanciarse al mismo tiempo del resto de Asia. Por tanto, la estrategia para lograr una autopresentación positiva se resume en la aproximación al *otro* más prestigioso o al centro del poder y del prestigio, y en el distanciamiento del *otro* representado en peores términos. No obstante, en cualquier caso, Japón no se sitúa en una posición plenamente favorable para su autopresentación, si se entiende el mundo de acuerdo con la perspectiva etnocéntrica occidental, puesto que, si algunos de los países occidentales especialmente potentes constituyen el centro, Japón se situará siempre en una posición periférica. La aceptación de la perspectiva del evolucionismo lineal implica también la admisión de una jerarquía cuyo orden, de superior a inferior, consiste primero en los países occidentales de élite, seguidos de Japón y finalmente las regiones subdesarrolladas, incluida Asia. Esta inferioridad de Japón con respecto a los países occidentales puede conducir a una autodenigración del endogrupo, como hemos observado en un ejemplo que trata de las condiciones laborales japonesas, de las que se dice que «todavía» no alcanzan al estándar europeo (análisis iii)).

Esta búsqueda de posicionamiento de Japón entre Europa y Asia nos recuerda lo que hemos tratado en la revisión bibliográfica de este trabajo en lo concerniente a la construcción discursiva de la identidad japonesa. Históricamente, la identidad japonesa se ha venido construyendo en busca de un acercamiento a los países occidentales, que monopolizan el prestigio internacional, y de un distanciamiento de Asia, que se considera una región dominada. Según la época, el discurso modifica estas distancias entre Japón y dichas regiones, pero la carga ideológica positiva que tienen los países occidentales y la carga negativa que representa Asia se mantienen en una visión jerárquica del mundo que se comparte socialmente.

En cambio, desde el punto de vista español, no hay contradicciones en considerar, tanto a Europa como a España, endogrupos al mismo tiempo. Si miramos sólo este hecho, la construcción discursiva de *nosotros* en los manuales españoles parece realizarse a través de una simple estrategia de dar énfasis a *nuestros* aspectos positivos de dichos endogrupos. Sin embargo, esta estrategia, en realidad, consiste en resaltar los aspectos positivos de *los otros* mejor considerados del mismo endogrupo global. Es decir, si la

representación de Europa se construye de forma metonímica a partir de las propiedades positivas de algunos de los países más avanzados de la región, realzar Europa quiere decir alabar los aspectos positivos de estos países, que son *los otros* desde la perspectiva española. Cuando España se presenta en términos positivos por ser un país europeo, se le atribuyen, en realidad, las propiedades positivas que tienen estos países europeos de élite. Por tanto, ser europeo es sinónimo de tener cualidades similares a las que poseen los países europeos de élite. Esta manera de entender la noción «Europa», que simboliza el desarrollo y la democracia y que en ocasiones se utiliza en un significado similar al de «Occidente» no sólo se observa en los manuales escolares que hemos observado, sino también forma parte de las representaciones ideológicas que se comparten en la sociedad española, como hemos tratado al comienzo de este trabajo.<sup>135</sup>

En lo referido a las cargas ideológicas que manifiestan «Europa» y «Asia» y la manera de incorporar estas cargas en el discurso por el cual se construye la representación positiva del propio país, parece haber coincidencias entre el discurso de los libros de texto y el discurso de otros ámbitos sociales en los respectivos países. Nuestro estudio no revela hasta qué punto exactamente el discurso de los manuales escolares y el de otros ámbitos sociales están interrelacionados, pero si los libros de texto también se sitúan en la intertextualidad dentro de cada sociedad, no es de extrañar que una parte de la ideología representada en ellos se nutra del discurso previamente existente en distintos ámbitos sociales.

En definitiva, podemos señalar dos similitudes principales en los libros de España y en los de Japón. La primera reside en la representación del mundo basada en la perspectiva del evolucionismo lineal y las cargas ideológicas que representan «Europa» y «Asia». La segunda es la manera de lograr una autopresentación positiva, haciendo uso de las buenas propiedades de *los otros* que representan el centro del mundo. En la imagen del mundo jerárquicamente organizado basada en la perspectiva del evolucionismo lineal, ni España ni Japón se sitúan en el pleno centro del poder y del prestigio. Estas posiciones española o japonesa próximas al centro, pero no totalmente centrales, originan unas maniobras para acercarse a *los otros* más prestigiosos que se sitúan en la cima de la jerarquía, con el objetivo de favorecer la autopresentación positiva de *nuestro* país. Por tanto, los resultados de este estudio demuestran cómo los autores de los manuales de los respectivos países formulan el discurso identitario nacional, sea de forma consciente o inconsciente, a partir de una posición ligeramente desplazada de la cima en la estructura jerárquica, desde un rincón de Europa y desde otro rincón de Asia.

### 6.3 Currículum oculto

Lo que se transmite como currículum oculto en los manuales escolares analizados no parece limitarse simplemente a las imágenes positivas o negativas de los grupos, Europa, Asia, España y Japón, puesto que detrás del discurso por el que representamos dichas regiones y países quedan latentes unas determinadas maneras ideológicas para entender el mundo. En especial, como ya hemos visto, una de estas ideologías, que puede tener repercusiones importantes en la comprensión de las relaciones entre diferentes grupos

---

<sup>135</sup> Véase el apartado 2.3.

en la escena mundial y en la construcción de la identidad nacional, es la perspectiva del evolucionismo lineal, que aparece en muchas páginas de los libros de texto de ambos países. Los manuales no declaran en ninguna parte que representen el mundo de acuerdo con dicha perspectiva y que evalúen las sociedades según su nivel de desarrollo, pero a través del análisis del discurso se percibe que el evolucionismo lineal constituye una noción clave para describir las relaciones intergrupales.

Es posible que ni los profesores ni los alumnos se den cuenta de la existencia de dicha perspectiva, e incluso puede que los autores de los manuales tampoco sean muy conscientes de que redacten sus textos desde este punto de vista etnocéntrico occidental, ya que la comprensión del mundo basada en la perspectiva del evolucionismo lineal muy probablemente forma parte del conocimiento considerado como el sentido común en muchos ámbitos sociales. El problema, por tanto, es que dicha perspectiva difícilmente se cuestiona ni recibe críticas, y ello comporta que los lectores adquieran o consoliden, mediante la utilización de sus libros de texto, esta manera de valorar diferentes grupos sociales según su nivel de riqueza. También es posible que la misma perspectiva se mantenga durante muchos años después de que los lectores finalicen sus estudios de la educación secundaria obligatoria.

Aquí resumimos algunas de las ideas que pueden constituir parte del currículum oculto de los manuales analizados y que pueden tener repercusiones importantes en la representación de diferentes grupos sociales y en la construcción de las identidades nacionales.

- **La manera de representar el mundo jerárquicamente:** se transmite una imagen del mundo en el que los distintos países se sitúan de forma jerárquica según su nivel de desarrollo. En este esquema del mundo aprendemos a comparar constantemente a los países y situarlos en un lugar correspondiente dentro de la jerarquía.
- **Importancia de las unidades estatales:** en la representación del mundo jerarquizado, los estados constituyen unidades importantes. Por un lado, los países con frecuencia se representan de forma antropomórfica y se perciben como actores sociales, que se desarrollan, crecen y compiten contra *los otros*. Por otro lado, los estados se comparan mediante datos estadísticos que los toman como unidades básicas de cálculo y se colocan, según su nivel, en la estructura jerárquica del mundo. Esto subraya también la importancia de las unidades estatales en cuanto a las relaciones internacionales y presenta dichas comunidades imaginadas como realidades más tangibles.
- **Adopción del etnocentrismo occidental:** el nivel de desarrollo se define en la proximidad al modelo social que representan algunos países occidentales especialmente ricos y potentes, por lo que podemos considerar que se trata del sistema de valores basado en el etnocentrismo occidental.
- **Formación de endogrupos:** los grupos sociales que se representan como endogrupos no se limitan al propio país, España o Japón, sino que, según el contexto, se active más de una categoría. Por tanto, los libros de texto pueden

contribuir a la formación de identidades relativas a diferentes grupos, entre lo que podemos destacar: «*nosotros* los españoles», «*nosotros* los europeos», «*nosotros* los que vivimos en un país desarrollado» en los libros de texto de España, y «*nosotros* los japoneses», «*nosotros* los que pertenecemos al mundo de los países occidentales desarrollados» (o *nosotros* los que *no* somos asiáticos) en los libros de texto japoneses.

- **Topos del evolucionismo lineal y sus metáforas:** se constituye un *topos* que acepta sin críticas la idea de ensalzar la posesión de riqueza y de poder. «Cuanta más riqueza y más nivel de desarrollo, mejor está la sociedad» es una creencia que subyace en la perspectiva del evolucionismo lineal. Dicho *topos*, probablemente transmite también metáforas, tales como la manera de representar el grado de desarrollo en términos de «más es arriba menos es abajo», y también en términos de un camino en el que los países más desarrollados están más adelante y los menos desarrollados están más atrás. Esto implica, al mismo tiempo, que se coloca a las sociedades en relaciones temporales y espaciales que representan a *los otros* en un tiempo pasado, que se implica un distanciamiento con respecto a *nosotros*.<sup>136</sup>

- **Reconocimiento de nuestra posición semiperiférica:** desde el punto de vista de los países que no forman parte de los países occidentales de élite, adoptar la perspectiva del evolucionismo lineal como criterio de evaluación de distintos grupos sociales implica interiorizar una ideología que no es propia, sino del *otro*. Esto resulta potencialmente amenazador a la autopresentación positiva del propio país. Evidentemente, en los manuales japoneses, el etnocentrismo occidental se trata del etnocentrismo del *otro*, pero desde el punto de vista de España, tampoco constituye exactamente *nuestra* perspectiva etnocéntrica. El evolucionismo lineal refleja el etnocentrismo occidental y aunque España es un país occidental, en realidad, se trata del etnocentrismo de *los otros*, que son los países occidentales mejor considerados. Debido a que ni España ni Japón se sitúan en el pleno centro del prestigio en la escala del evolucionismo lineal, en el discurso observado en los manuales de los respectivos países se logra una autopresentación positiva de cada endogrupo nacional acortando la distancia entre *nuestro* país y *los otros* países de élite. Probablemente, las estrategias discursivas para situar a *nuestro* grupo en una posición que favorezca *nuestra* imagen formen parte del conocimiento que se puede transmitir a los lectores, al mismo tiempo que se transmite el posible complejo cultural de no pertenecer al centro del prestigio en la jerarquía mundial.

- **Formación de perspectivas racistas:** Klein (1985: 70-71) afirma, refiriéndose a libros de texto de Estudios del Mundo de Gran Bretaña, que una perspectiva racista se cimenta de manera muy obvia en una visión del mundo anglocéntrica y occidental en su núcleo. Dado que el prestigio reside en algunos países de élite de Occidente, el resto de los países cuentan con posibilidades de ser representados en términos negativos o de ser discriminados. Si es así, en lo concerniente a los manuales que hemos analizado, también podemos decir que

---

<sup>136</sup> Véase el apartado 3.5.2.2.

estos manuales pueden fomentar un desprecio hacia *los otros*, ya que demuestran una clara característica etnocéntrica. Aunque los libros de texto no discriminen explícitamente, o incluso rechacen la discriminación a *los otros* países o grupos étnicos, si representan, al mismo tiempo, las sociedades en la escala basada en el evolucionismo lineal, parece inevitable que se produzca un desprecio hacia *los otros* con menos recursos. No obstante, lo que conlleva esta visión etnocéntrica occidental no fomenta sólo las perspectivas racistas hacia *los otros*, sino también hacia *nosotros* mismos cuando *nuestra* sociedad no está situada en el centro del prestigio. Esto puede producir una autodenigración, ya que admitir el sistema de valores basado en el etnocentrismo occidental quiere decir la aceptación del motivo por el que *nuestra* posición se considera inferior a la de *los otros* con mejor imagen. Es una ideología potencialmente peligrosa, puesto que exige a los grupos que se encuentran en una posición de inferioridad permanecer en su posición y les dificulta reivindicar el respeto que se merecen.

#### **6.4 Limitaciones de este estudio y futuras líneas de trabajo**

En el presente estudio, de entre las múltiples opciones existentes en cuanto a la elección de teorías relevantes y a las categorías de análisis, nos hemos centrado en algunas de ellas que, a nuestro parecer, son las más reveladoras del tema del presente estudio. Pero, evidentemente, se podría llevar a cabo un análisis mucho más pormenorizado, tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa, sobre cada una de las categorías de análisis empleadas. Teniendo en cuenta los resultados generales de este trabajo, que han arrojado luz sobre la construcción de realidades en los libros de texto de ambos países y sobre las cargas ideológicas que pueden resultar perjudiciales hacia *los otros* grupos, nuestras futuras líneas de investigación incluirán estudios detallados sobre algunos aspectos más concretos, tales como las estrategias de comparación entre los diferentes grupos y la estrategia de autopresentación positiva del propio grupo en dicha comparación, y el empleo de las metáforas que subyacen en la representación del mundo basada en la perspectiva del evolucionismo lineal. También sería importante realizar un análisis más local, como el que hemos llevado a cabo en el apartado 5.3, utilizando un corpus más amplio, ya que es en ese nivel donde el lector desarrolla precisamente su proceso de interpretación.

En lo que respecta al proceso interpretativo y la construcción del significado, los libros de texto se leen y se interpretan en un contexto educativo concreto, mediante la interacción entre los participantes de la clase. Por tanto, para conocer el verdadero proceso de construcción del significado se precisa un estudio de corte etnográfico que tenga en cuenta los diversos factores que influyen en dicho proceso interpretativo, tales como el uso que se les da a los manuales en el aula, las maneras de presentar determinados temas tratados en los libros, las interacciones entre el docente y los alumnos, etc. Sería interesante si se pudiesen contrastar los resultados de dichos tipos de estudio más empíricos realizados en el aula con los resultados del presente trabajo, obtenidos mediante el análisis del discurso de los libros de texto.

Las ideologías que hemos observado en nuestro estudio pueden formar parte de la representación del mundo y del conocimiento sobre diferentes grupos sociales, así como

de la imagen sobre quiénes *somos* y dónde *nos situamos nosotros* en el mundo. Sería interesante estudiar hasta qué punto las representaciones del mundo construidas en los manuales coinciden con las que cuentan sus lectores y hasta qué punto se conservan o cambian a lo largo del tiempo. Gil Saura (1993: 8-9) observa que en la imagen que tienen los alumnos españoles sobre el Tercer Mundo hay una verdadera dicotomización de los dos mundos: subdesarrollado/desarrollado, inferior/superior, que presentan hasta tal extremo contrapuestos que no se admiten posibles relaciones ni interferencias. Esta forma de conceptualizar el mundo de manera dicotómica coincide con lo que hemos observado en nuestro corpus. La realización de una encuesta o una entrevista a los lectores de los libros de texto nos permitiría conocer una parte del conocimiento y las creencias que comparten ellos sobre las relaciones internacionales y sobre el lugar que ocupa *nuestro* grupo en dichas relaciones.

En nuestro estudio, se trata de los libros de texto de dos países que no están en el centro mismo del prestigio en la estructura jerárquica del mundo, vista desde la perspectiva etnocéntrica occidental. No obstante, como ambos países están en una posición próxima al centro, la estrategia discursiva principal adoptada para lograr una mejor autopresentación consistía en acercar los respectivos países a dicho centro y dar énfasis a las similitudes entre el propio país y los países de élite. Sería interesante contrastar los resultados del presente estudio con otros estudios que analicen los libros de texto de algunos de los países que se encuentran precisamente en la cima de la estructura jerárquica del mundo, y también los manuales de algunos de los países pobres que están lejos del centro del poder para poder incluirse discursivamente en el grupo de los países desarrollados.

Por último, a nuestro parecer, merece la pena analizar también el significado ideológico de Europa u Occidente y Asia en relación con las expresiones identitarias de los respectivos países, España y Japón, en los discursos de otros ámbitos sociales, tales como la política, la diplomacia, el ámbito económico y comercial y en los medios de comunicación. Esto es porque el discurso de los manuales no se forma aislado de los discursos de otros ámbitos sociales, sino que se encuentra en las relaciones intertextuales y también porque los alumnos construyen sus conocimientos no sólo a través del discurso del ámbito educativo, sino también del discurso de otros ámbitos sociales. Parece probable que la perspectiva del evolucionismo lineal, omnipresente en los libros de texto analizados, oriente a los jóvenes lectores en la formación de actitudes y opiniones negativas hacia *los otros* que están en una posición inferior en la escala del desarrollo socioeconómico. Si los manuales transmiten como currículum oculto este sistema de valores que representa a *nuestro* país y a los otros países como si todos participasen en una misma competición de progreso y de acumulación de riqueza, el hecho de que los manuales resalten la importancia de no discriminar a las personas de otros países u otros grupos étnicos no servirá de mucho. Por lo tanto, si se quisiera impedir la producción y la reproducción de creencias negativas e ideologías racistas hacia *los otros*, se tendría que buscar un discurso alternativo para los libros de texto de Ciencias Sociales. Para ello, el primer paso es tomar consciencia de la perspectiva del etnocentrismo occidental que subyace en el discurso sobre los temas internacionales tratados en la asignatura de Ciencias Sociales y al mismo tiempo en el discurso formado en otros ámbitos de la sociedad.



# Anexo I. Cuestionario para entrevistas a los profesores de Ciencias Sociales

## 1. Información general sobre el profesor y el instituto donde trabaja

- 1.1. Nombre y apellido:
- 1.2. Nombre del instituto en el que imparte clases:
  - 1.2.1. Tipo de centro: privado, concertado, público
  - 1.2.2. Número de alumnos:
  - 1.2.3. Número de profesores en total:  
Número de profesores que imparten clases de Ciencias Sociales:
  - 1.2.4. ¿Qué curso de ESO imparte usted?

## 2. Selección de libros de texto

- 2.1. ¿En su clase utilizan los libros de texto? (Si la respuesta es afirmativa, continuar a la pregunta siguiente. Si no, pasar a la pregunta 4.4.)
  - 2.1.1. ¿Cuáles son los libros de texto que se utilizan en su instituto?
- 2.2. ¿Cómo seleccionan los libros de texto en su instituto?
  - 2.2.1. ¿Organizan alguna reunión para intercambiar opiniones sobre los libros de texto y decidir qué libros van a utilizar?
  - 2.2.2. ¿Quiénes pueden participar en la toma de decisiones sobre la selección de libros de texto? ¿Quién tiene la última palabra?
  - 2.2.3. ¿Cuáles son los criterios principales a la hora de elegir un libro (ej. el contenido, el precio u otro)?
- 2.3. ¿Cuántos años utilizan los libros de texto una vez seleccionados?
  - 2.3.1. ¿Todos los alumnos tienen que comprar los libros de texto cada año académico?
  - 2.3.2. ¿Los alumnos pueden utilizar los libros de texto antiguos que utilizaron sus hermanos mayores? ¿En su instituto se intercambian los libros de segunda mano?
- 2.4. En relación con las editoriales de los libros de texto:
  - 2.4.1. ¿Cómo promocionan las editoriales sus libros de texto? ¿Visitan su instituto y/o les facilitan algunos ejemplares de muestra?
  - 2.4.2. ¿Los profesores y las editoriales tienen ocasiones para intercambiar opiniones sobre los libros de texto?

## 3. Utilización de los libros de texto

- 3.1. Materiales utilizados:
  - 3.1.1. Aparte de los libros de texto, ¿qué otros materiales utilizan en clase?
  - 3.1.2. Si utilizan más de un material didáctico en clase, cuál consideraría que es el material principal?
- 3.2. Desarrollo de la enseñanza en clase:



- 3.2.1. ¿Organizan clases principalmente siguiendo las pautas que marcan los libros de texto? ¿Hasta qué punto respeta el orden de sus capítulos y su contenido?
- 3.2.2. ¿Tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año?
- 3.2.3. En caso de que no tengan tiempo para acabar todo el libro, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos que enseñan y los que descartan en clase?
- 3.2.4. ¿Los alumnos leen los libros de texto con frecuencia en clase? ¿En qué momentos los suelen mirar?
- 3.2.5. ¿Alguna vez hacen las actividades que proponen los libros de texto en clase?

3.3. Uso de los libros de texto en casa:

- 3.3.1. ¿Los alumnos normalmente se llevan sus libros a casa o los dejan en el instituto?
- 3.3.2. ¿Qué tipo de deberes tienen en Ciencias Sociales? ¿Los deberes en general requieren del uso de los libros de texto?
- 3.3.3. ¿Qué importancia tienen los libros de texto para la preparación de los exámenes? ¿Cuántos exámenes hacen al año?

**4. Fase preparativa del profesor**

- 4.1. ¿Qué tipo de materiales consulta usted para preparar una clase? ¿Alguna vez consulta los libros de texto de otras editoriales que no se estén utilizando en clase?
- 4.2. ¿Qué importancia tienen el currículo de la Generalitat y el del Ministerio cuando usted planifica lo que va a hacer a lo largo del curso académico y en cada clase?
- 4.3. ¿Considera que el libro de texto dirige la actividad del profesor? ¿En qué medida?
- 4.4. *La siguiente pregunta es solamente si NO UTILIZAN los libros de texto en clase*
  - 4.4.1. *¿Con qué material enseña principalmente?*
  - 4.4.2. *¿Es el currículo del Ministerio y/o el currículo de la Generalitat los programas que usted consulta como la referencia principal para planificar sus clases?*
  - 4.4.3. *¿En caso de que elabore materiales propios, qué suele consultar? ¿Alguna vez consulta o fotocopia libros de texto de alguna editorial?*

## Anexo II. Dos encuestas respondidas de forma escrita

Tenemos aquí las respuestas que nos dieron dos profesores de Ciencias Sociales que imparten clases en un centro situado en la provincia de Barcelona. Las partes subrayadas son las respuestas a la encuesta y hemos codificado los encuestados como profesor 1 y profesor 2. Las respuestas originales del profesor 2 estaban en catalán, y las hemos traducido al castellano. Las explicaciones adicionales de la autora están entre doble paréntesis.

### Profesor 1

#### 1. Información general sobre el profesor y el instituto donde trabaja

- 1.1. Nombre y Apellido: ((Anónimo))
- 1.2. Nombre del instituto en el que imparte clases: ((Anónimo. Es un centro que se sitúa en la provincia de Barcelona.))
  - 1.2.1. Tipo de centro: concertado
  - 1.2.2. Número de alumnos: 80
  - 1.2.3. Número de profesores en total: 40 (?)  
Número de profesores que imparten clases de Ciencias Sociales: 5 (?)
  - 1.2.4. ¿Qué curso de ESO imparte usted? 2º

#### 2. Selección de libros de texto

- 2.1. ¿En su clase utilizan los libros de texto? (Si la respuesta es afirmativa, continuar a la pregunta siguiente. Si no, pasar a la pregunta 4.4.) Sí.
  - 2.1.1. ¿Cuáles son los libros de texto que se utilizan en su instituto? Santillana
- 2.2. ¿Cómo seleccionan los libros de texto en su instituto?
  - 2.2.1. ¿Organizan alguna reunión para intercambiar opiniones sobre los libros de texto y decidir qué libros van a utilizar? No
  - 2.2.2. ¿Quiénes pueden participar en la toma de decisiones sobre la selección de libros de texto? ¿Quién tiene la última palabra? El profesor titular de la asignatura
  - 2.2.3. ¿Cuáles son los criterios principales a la hora de elegir un libro (ej. el contenido, el precio u otro)? El contenido
- 2.3. ¿Cuántos años utilizan los libros de texto una vez seleccionados? 3 (si es de reutilización)
  - 2.3.1. ¿Todos los alumnos tienen que comprar los libros de texto cada año académico? No.
  - 2.3.2. ¿Los alumnos pueden utilizar los libros de texto antiguos que utilizaron sus hermanos mayores? Sí. ¿En su instituto se intercambian los libros de segunda mano? Sí.
- 2.4. En relación con las editoriales de los libros de texto:

- 2.4.1. ¿Cómo promocionan las editoriales sus libros de texto? ¿Visitan su instituto y/o les facilitan algunos ejemplares de muestra? Facilitan ejemplares e intentan dar regalos extra si realizamos la compra.
- 2.4.2. ¿Los profesores y las editoriales tienen ocasiones para intercambiar opiniones sobre los libros de texto? ((sin respuestas))

### 3. Utilización de los libros de texto

- 3.1. Materiales utilizados:
- 3.1.1. Aparte de los libros de texto, ¿qué otros materiales utilizan en clase? Webs, fotografías
- 3.1.2. Si utilizan más de un material didáctico en clase, ¿cuál consideraría que es el material principal? El libro
- 3.2. Desarrollo de la enseñanza en clase:
- 3.2.1. ¿Organizan clases principalmente siguiendo las pautas que marcan los libros de texto? ¿Hasta qué punto respeta el orden de sus capítulos y su contenido? Sí, siguiendo el libro. Sigo bastante el orden.
- 3.2.2. ¿Tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año? No.
- 3.2.3. En caso de que no tengan tiempo para acabar todo el libro, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos que enseñan y los que descartan en clase? Lo más importante.
- 3.2.4. ¿Los alumnos leen los libros de texto con frecuencia en clase? ¿En qué momentos los suelen mirar? No.
- 3.2.5. ¿Alguna vez hacen las actividades que proponen los libros de texto en clase? Sí.
- 3.3. Uso de los libros de texto en casa:
- 3.3.1. ¿Los alumnos normalmente se llevan sus libros a casa o los dejan en el instituto? En el instituto.
- 3.3.2. ¿Qué tipo de deberes tienen en Ciencias Sociales? ¿Los deberes en general requieren del uso de los libros de texto? Sí.
- 3.3.3. ¿Qué importancia tienen los libros de texto para la preparación de los exámenes? ¿Cuántos exámenes hacen al año? Los exámenes son sobre el contenido del libro. Entre 10 y 15.

### 4. Fase preparativa del profesor

- 4.1. ¿Qué tipo de materiales consulta usted para preparar una clase? ¿Alguna vez consulta los libros de texto de otras editoriales que no estén utilizando en clase? No.
- 4.2. ¿Qué importancia tienen el currículo de la Generalitat y el del Ministerio cuando usted planifica lo que va a hacer a lo largo del curso académico y en cada clase? Pues, bastante.
- 4.3. ¿Consideran que el libro de texto dirige la actividad del profesor? ¿En qué medida? Sí, mucho.
- 4.4. *La siguiente pregunta es solamente si NO UTILIZAN los libros de texto en clase*
- 4.4.1. *¿Con qué material enseña principalmente?*
- 4.4.2. *¿Es el currículo del Ministerio y/o el currículo de la Generalitat los programas que usted consulta como la referencia principal para planificar sus clases?*

4.4.3. *¿En caso de que elabore materiales propios, qué suele consultar?  
¿Alguna vez consulta o fotocopia libros de texto de alguna editorial?*

## **Profesor 2**

### **1. Información general sobre el profesor y el instituto donde trabaja**

- 1.1. Nombre y Apellido: ((Anónimo))
- 1.2. Nombre del instituto en el que imparte clases: ((Anónimo, el mismo centro en el que imparte clases el profesor 1))
  - 1.2.1. Tipo de centro: concertado
  - 1.2.2. Número de alumnos: ((sin respuestas))
  - 1.2.3. Número de profesores en total: ((sin respuestas))
- Número de profesores que imparten clases de Ciencias Sociales: 3
- 1.2.4. ¿Qué curso de ESO imparte usted? ESO, Bachillerato

### **2. Selección de libros de texto**

- 2.1. ¿En su clase utilizan los libros de texto? (Si la respuesta es afirmativa, continuar a la pregunta siguiente. Si no, pasar a la pregunta 4.4.) Sí
  - 2.1.1. ¿Cuáles son los libros de texto que se utilizan en su instituto? «La casa del saber», editorial Santillana
- 2.2. ¿Cómo seleccionan los libros de texto en su instituto?
  - 2.2.1. ¿Organizan alguna reunión para intercambiar opiniones sobre los libros de texto y decidir qué libros van a utilizar? Sí
  - 2.2.2. ¿Quiénes pueden participar en la toma de decisiones sobre la selección de libros de texto? ¿Quién tiene la última palabra? Profesores de la materia, Jefe del departamento
  - 2.2.3. ¿Cuáles son los criterios principales a la hora de elegir un libro (ej. el contenido, el precio u otro)? Contenidos, actividades, recursos de aprendizaje
- 2.3. ¿Cuántos años utilizan los libros de texto una vez seleccionados?
  - 2.3.1. ¿Todos los alumnos tienen que comprar los libros de texto cada año académico? No
  - 2.3.2. ¿Los alumnos pueden utilizar los libros de texto antiguos que utilizaron sus hermanos mayores? No. ¿En su instituto se intercambian los libros de segunda mano? Sí
- 2.4. En relación con las editoriales de los libros de texto:
  - 2.4.1. ¿Cómo promocionan las editoriales sus libros de texto? ¿Visitan su instituto y/o les facilitan algunos ejemplares de muestra? No lo sé
  - 2.4.2. ¿Los profesores y las editoriales tienen ocasiones para intercambiar opiniones sobre los libros de texto? ??

### **3. Utilización de los libros de texto**

- 3.1. Materiales utilizados:
  - 3.1.1. A parte de los libros de texto, ¿qué otros materiales utilizan en clase? Pizarra digital, proyectores, ordenadores
  - 3.1.2. Si utilizan más de un material didáctico en clase, cuál consideraría que es el material principal? Ordenadores
- 3.2. Desarrollo de la enseñanza en clase:

3.2.1. ¿Organizan clases principalmente siguiendo las pautas que marcan los libros de texto? ¿Hasta qué punto respeta el orden de sus capítulos y su contenido? No. Depende de la organización del centro.

3.2.2. ¿Tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año? ((sin respuestas))

3.2.3. En caso de que no tengan tiempo para acabar todo el libro, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos que enseñan y los que descartan en clase? Depende de la organización del centro.

3.2.4. ¿Los alumnos leen los libros de texto con frecuencia en clase? ¿En qué momentos los suelen mirar? Depende. Según las necesidades.

3.2.5. ¿Alguna vez hacen las actividades que proponen los libros de texto en clase? Sí.

3.3. Uso de los libros de texto en casa:

3.3.1. ¿Los alumnos normalmente se llevan sus libros a casa o los dejan en el instituto? Depende.

3.3.2. ¿Qué tipo de deberes tienen en Ciencias Sociales? ¿Los deberes en general requieren del uso de los libros de texto? Actividades diversas, algunas veces.

3.3.3. ¿Qué importancia tienen los libros de texto para la preparación de los exámenes? ¿Cuántos exámenes hacen al año? Depende del tipo de prueba.

#### **4. Fase preparativa del profesor**

4.1. ¿Qué tipo de materiales consulta usted para preparar una clase? ¿Alguna vez consulta los libros de texto de otras editoriales que no estén utilizando en clase? Audiovisuales, recursos informáticos, prensa, bibliografía. Alguna vez.

4.2. ¿Qué importancia tienen el currículo de la Generalitat y el del Ministerio cuando usted planifica lo que va a hacer a lo largo del curso académico y en cada clase? Imprescindible.

4.3. ¿Consideran que el libro de texto dirige la actividad del profesor? ¿En qué medida? Depende del uso que hagas.

4.4. *La siguiente pregunta es solamente si NO UTILIZAN los libros de texto en clase*

4.4.1. *¿Con qué material enseña principalmente?*

4.4.2. *¿Es el currículo del Ministerio y/o el currículo de la Generalitat los programas que usted consulta como la referencia principal para planificar sus clases?*

4.4.3. *¿En caso de que elabore materiales propios, qué suele consultar? ¿Alguna vez consulta o fotocopia libros de texto de alguna editorial?*

## **Anexo III. Resumen de las entrevistas a las profesoras de CC.SS. de ESO**

A continuación, se presentan los resúmenes de las entrevistas realizadas a cinco profesoras que imparten clases de CC.SS. en centros de educación secundaria en España o en Japón. Estos resúmenes se han elaborado a partir de los apuntes de la entrevistadora y/o de la grabación. Las cinco profesoras entrevistadas son referidas como profesoras A, B, C, D y E. Las explicaciones adicionales de la investigadora van entre dobles paréntesis.

### **Profesora A: (entrevista realizada el 9 de marzo de 2010 en el colegio)**

#### **1. Información general sobre el profesor y el instituto donde trabaja**

- 1.1. Nombre y Apellido:
- 1.2. Nombre del instituto en el que imparte clases: Colegio San Viator
  - 1.2.1. Tipo de centro: concertado
  - 1.2.2. Número de alumnos: En todo el colegio hay unos 1400 alumnos, entre los cuales unos 500 son alumnos de ESO. Hay 30 alumnos por clase aunque excepcionalmente puede haber 32.
  - 1.2.3. Número de profesores en total y número de profesores que imparten clases de Ciencias Sociales: En total unos 70 y los profesores de CC.SS. de ESO son 6, entre los cuales 2 imparten también clases de Educación para la Ciudadanía (EpC).
  - 1.2.4. ¿Qué curso de ESO imparte usted?  
4º de ESO y 2º de Bachillerato.

#### **2. Selección de libros de texto**

- 2.1. ¿En su clase utilizan los libros de texto?  
Sí.
  - 2.1.1. ¿Cuáles son los libros de texto que se utilizan en su instituto?  
Lo que tienen que comprar los alumnos es solamente el libro de SM. La profesora utiliza el libro de profesor que tiene una forma horizontalmente alargada porque en el centro aparecen las mismas páginas que el libro del alumno y en los dos lados aparece el contenido para el profesor.
- 2.2. ¿Cómo seleccionan los libros de texto en su instituto?
  - 2.2.1. ¿Organizan alguna reunión para intercambiar opiniones sobre los libros de texto y decidir qué libros van a utilizar?  
Sí. Entre los profesores se reparte la tarea de calificar los libros de texto. Cuando toca el cambio de libro, los profesores valoran los libros y eligen uno. Ahora utilizan SM por el contenido y también porque la filosofía de la editorial tiene buena sintonía con la filosofía del centro. De hecho, SM tiende a ser popular entre muchos colegios. Si la asignatura es de EpC, el

aspecto filosófico es más importante porque no podemos utilizar un libro demasiado discrepante con el ideario del centro. Para saber los procedimientos para la evaluación, ver el dossier de documentación para el profesorado del Colegio San Viator.

2.2.2. ¿Quiénes pueden participar en la toma de decisión sobre la selección de libros de texto? ¿Quién tiene la última palabra?

Los profesores son los que eligen los libros y normalmente la dirección respeta su decisión.

((La entrevistadora preguntó sobre el papel que tiene el Consejo Escolar mencionado en el Real Decreto 1744/1998, artículo 6.2. como un órgano que puede formular observaciones relativas a los libros de texto y materiales complementarios seleccionados.))

Puede que la última palabra tenga el Consejo Escolar, compuesto por los representantes de los alumnos, los profesores, los padres y la dirección. Teóricamente, si los alumnos, los padres y los profesores vetan a la decisión de la dirección, puede ganar con tres votos contra uno, pero normalmente los profesores van con la dirección y eso no pasa. Los padres protestan sobre todo cuando los profesores no utilizan mucho los libros a pesar de haberlos comprado pagando mucho dinero, pero no les suele importar qué libros eligen los profesores. Por la ley no es obligatorio utilizar los libros de texto, pero si una vez compran los libros, los padres piden a los profesores que los aprovechen.

((¿Alguna vez la dirección vetó la selección del libro que hicieron los profesores?)) Sí. Eso pasó alguna vez. Si la dirección recibe ayudas económicas de alguna editorial, le sabe mal si no utilizaran los libros de ese editorial. Es algo que no se comenta, pero lo sabe todo el mundo.

2.2.3. ¿Cuáles son los criterios principales a la hora de elegir un libro (ej. el contenido, el precio u otro)?

((Véase el dossier del colegio. ))

2.3. ¿Cuántos años utilizan los libros de texto una vez seleccionados?

Como dice la ley, cada 4 años.

2.3.1. ¿Todos los alumnos tienen que comprar los libros de texto cada año académico?

Sí.

2.3.2. ¿Los alumnos pueden utilizar los libros de texto antiguos que utilizaron sus hermanos mayores? ¿En su instituto se intercambian los libros de segunda mano?

No hay sistemas de intercambio aunque entre los hermanos se pueden aprovechar libros antiguos. En general, los alumnos no suelen querer abandonar los libros que han utilizado y prefieren conservarlos. Las editoriales tampoco quieren que reutilicen. Para comprar libros hay becas, pero no muchas. No hay descuento especial para el colegio, pero en grandes superficies comerciales a veces hacen descuentos en forma de regalos.

2.4. En relación con las editoriales de los libros de texto:

2.4.1. ¿Cómo promocionan las editoriales sus libros de texto? ¿Visitan su instituto y/o les facilitan algunos ejemplares de muestra?

Promocionan activamente sus productos. Sobre todo, cuando lanzan un

nuevo libro, vienen y hacen publicidad. Como visitan el colegio con demasiada frecuencia, a veces la dirección tiene que decir que no vengano tanto. Igualmente, envían muchos correos a los profesores.

2.4.2. ¿Los profesores y las editoriales tienen ocasiones para intercambiar opiniones sobre los libros de texto?

A las editoriales les interesa saber la opinión de los profesores. Les pasan un cuestionario y buscan su colaboración. Yo también colaboré en la edición de un libro.

### **3. Utilización de los libros de texto**

#### 3.1. Materiales utilizados:

3.1.1. Aparte de los libros de texto, ¿qué otros materiales utilizan en clase?

Mapa (Vicens Vives), cañones, DVD, video, los recursos que tiene la página web de SM y también de otras editoriales, fotocopias, etc.

3.1.2. Si utilizan más de un material didáctico en clase, cuál consideraría que es el material principal?

El libro de texto

#### 3.2. Desarrollo de la enseñanza en clase:

3.2.1. ¿Organizan clases principalmente siguiendo las pautas que marcan los libros de texto? ¿Hasta qué punto respeta el orden de sus capítulos y su contenido?

En los 3º y 4º de ESO sí, pero en los 1º y 2º se avanza a la vez la parte de Geografía y la parte de Historia porque los profesores tienen especialidades diferentes y así pueden ir más cómodo. También pueden ser más ameno para los alumnos.

3.2.2. ¿Tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año?

Normalmente sí porque acabar el libro es uno de los objetivos que proponemos en nuestro colegio. También es el objetivo del colegio que cada alumno lea todo el libro.

3.2.3. En caso de que no tengan tiempo para acabar todo el libro, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos que enseñan y los que descartan en clase?

Lo básico según el criterio del profesor y del departamento.

3.2.4. ¿Los alumnos leen los libros de texto con frecuencia en clase? ¿En qué momentos los suelen mirar?

Depende del profesor. Hay profesores que no utilizan mucho el libro en clase, pero que mandan a los alumnos como deberes la lectura del libro subrayando lo importante.

3.2.5. ¿Alguna vez hacen las actividades que proponen los libros de texto en clase?

Sí. Procuramos aprovecharlas.

#### 3.3. Uso de los libros de texto en casa:

3.3.1. ¿Los alumnos normalmente se llevan sus libros a casa o los dejan en el instituto?

Depende de los deberes. Si no tienen que estudiar en casa los dejan en el colegio.

3.3.2. ¿Qué tipo de deberes tienen en Ciencias Sociales? ¿Los deberes en



general requieren del uso de los libros de texto?

Los deberes son, por ejemplo, ejercicios, materiales propios, fotocopias, etc. En general los alumnos tienen que utilizar los libros de texto.

3.3.3. ¿Qué importancia tienen los libros de texto para la preparación de los exámenes? ¿Cuántos exámenes hacen al año?

Para preparar los exámenes es importante estudiar los libros de texto en ESO. En cambio, en el bachillerato los apuntes son más importantes. A diferencia de Japón, los alumnos no tienen un examen de admisión al finalizar ESO.

#### 4. Fase preparativa del profesor

4.1. ¿Qué tipo de materiales consulta usted para preparar una clase? ¿Alguna vez consulta los libros de texto de otras editoriales que no estén utilizando en clase?

Utilizo mucho los materiales didácticos de soporte que tiene SM, tales como la página web, el libro del profesor y CD. Pero también nos aprovechamos de los materiales de otras editoriales. En la sala de profesores tenemos muestras de los materiales y si hay mapas u otros elementos interesantes, los comentamos y procuramos combinar buenos recursos para enseñar de mejor manera.

4.2. ¿Qué importancia tienen el currículo de la comunidad de Madrid y el del Ministerio cuando usted planifica lo que va a hacer a lo largo del curso académico y en cada clase?

Podemos consultar el currículo entero en el CD de SM, pero también tenemos una página que presenta una programación en cada unidad didáctica del libro del profesor. Estamos elaborando también programación de aula, que es una programación del centro más personalizada al contexto educativo del San Viator.

4.3. ¿Consideran que el libro de texto dirige la actividad del profesor? ¿En qué medida?

Depende, pero cuánto más pequeños son los alumnos, más importante seguir el libro.

#### 5. Otros datos adicionales y temas comentados

- **Información sobre el centro:** tiene todas las etapas desde la educación infantil hasta bachillerato. Es concertado, excepto el bachillerato, que es privado. El colegio tiene un certificado de calidad que otorga el Ministerio de Educación y que se revisa cada año. Está en una zona de clase media o media baja. Muchos padres del barrio prefieren enviar a sus hijos a este colegio aunque tengan que pagar, pensando que en los colegios públicos hay más problemas de disciplina. El bachillerato cuesta 307 euros por mes. En ESO los padres pagan por el comedor y también opcionalmente una cuota convenida de 30 euros.

- **La diferencia entre el 1º ciclo y el 2º de ESO:** en teoría la filosofía que están detrás de ambas etapas es diferente porque el 2º se considera una etapa más adulta. Pero en cuanto a CC.SS. no hay grandes diferencias.

- **Sobre el libro que utiliza:** ((contestando a la pregunta de la entrevistadora sobre qué es lo que le gusta y lo que no le gusta del libro de texto que utiliza)) Me gusta que las explicaciones sean muy detalladas. También están bien los materiales de apoyo para el profesor. Sin embargo, al mismo tiempo el libro de SM es demasiado detallista. ((¿Qué opina de otras editoriales?)) ECIR, Anaya y Vicens Vives son interesantes. Vicens Vives es aún más detallista que SM y es bueno en elaboración de mapas grandes. Ecir

es una editorial pequeña, pero hace libros interesantes.

**- El trato de la diversidad cultural en los libros de texto:** ((en su opinión, ¿cómo tratan los libros la inmigración y los inmigrantes?)) Los libros de texto tratan esos temas con mucho cuidado y delicadeza. ((¿En su opinión, ¿cómo tratan los libros temas como la sociedad multicultural, la discriminación y el racismo?)) Los libros hacen un gran esfuerzo para transmitir información sobre otras culturas, especialmente en los libros de Educación para la Ciudadanía. En nuestro colegio, el departamento de Pastoral organiza actos para fomentar valores de convivencia. Por ejemplo, en uno de esos actos alumnos de diferentes nacionalidades hacen una presentación en su idioma. Nuestro colegio es cristiano, pero no sólo intentamos transmitir valores cristianos, sino que también nos esforzamos para fomentar el respeto a otras culturas. ((¿Hay extranjeros en las clases?)) El colegio está en una zona de inmigración y sobre todo hay alumnos sudamericanos y chinos. En general se integran bien, pero a veces hay conflictos entre los alumnos en el colegio o en el barrio con otros jóvenes. En 1º de ESO hay 2 o 3 extranjeros por clase y en Primaria entre 6 y 8. Pero algunos de ellos se han nacionalizado y ya no son extranjeros. El hecho de seguir contándolos como extranjeros nos hace ver el concepto que tenemos sobre qué es ser extranjero.

## **Profesora B (entrevista realizada el día 26 de mayo de 2010 en el colegio)**

### **1. Información general sobre el profesor y el instituto donde trabaja**

1.1. Nombre y Apellido:

1.2. Nombre del instituto en el que imparte clases: La Salle Bonanova

1.2.1. Tipo de centro: De infantil a ESO: concertado, Bachillerato: privado.

1.2.2. Número de alumnos: ESO: 1200 alumnos aproximadamente

1.2.3. Número de profesores en total y número de profesores que imparten clases de Ciencias Sociales: En ESO hay más de 40 profesores. Los de CC.SS. 7 u 8.

1.2.4. ¿Qué curso de ESO imparte usted?  
2º, 3º y 4º de ESO.

### **2. Selección de libros de texto**

2.1. ¿En su clase utilizan los libros de texto?

Sí.

2.1.1. ¿Cuáles son los libros de texto que se utilizan en su instituto?

Vicens Vives (ESO 1º, 2º, 3º y 4º)

2.2. ¿Cómo seleccionan los libros de texto en su instituto?

2.2.1. ¿Organizan alguna reunión para intercambiar opiniones sobre los libros de texto y decidir qué libros van a utilizar?

2.2.2. ¿Quiénes pueden participar en la toma de decisión sobre la selección de libros de texto? ¿Quién tiene la última palabra?

Entre algunos candidatos, los profesores hacen una selección. La Salle Catalunya tiene varios colegios y la organización quiere que todos los colegios utilicen los libros de texto de la misma editorial. Vicens Vives salió con votación de todos los colegios. Por ejemplo, en la Salle

Bonanova no eligieron Vicens Vives, pero la mayoría votó por esta editorial y fue seleccionada.

2.2.3. ¿Cuáles son los criterios principales a la hora de elegir un libro (ej. el contenido, el precio u otro)?

No hay una serie de criterios preestablecidas que compartan todos los profesores. Cada profesor valora los libros por sus propios criterios, basados en sus experiencias docentes pero a la hora de redactar la evaluación, si que seguimos a un guión que puede incluir los elementos como forma de explicar acontecimientos, actividades, ejercicios, visualización, etc.

2.3. ¿Cuántos años utilizan los libros de texto una vez seleccionados?

4 años, pero es posible que eso cambie por el tema de libro digital. El año que viene por primera vez en Sociales en el colegio utilizarán libros digitales. El libro está en el ordenador porque la Unión Europea destina dinero para este proyecto. De momento, se combina el libro digital y el libro tradicional. Las editoriales tradicionales invirtieron mucho esfuerzo en hacer libros digitales y la idea es que a la larga desaparezcan los libros en papel.

2.3.1. ¿Todos los alumnos tienen que comprar los libros de texto cada año académico?

2.3.2. ¿Los alumnos pueden utilizar los libros de texto antiguos que utilizaron sus hermanos mayores? ¿En su instituto se intercambian los libros de segunda mano?

Hay un proyecto de intercambio de libros de texto que gestiona la AMPA, pero no es fácil gestionarlo en un colegio tan grande como la Salle Bonanova. La participación es voluntaria y los padres interesados pagan un precio muy reducido para recibir los libros para el próximo curso a cambio de los libros que sus hijos utilizaron en el presente curso. Los alumnos que quieren participar en el intercambio tienen que mantener sus libros limpios y no pueden subrayar o escribir algo en las páginas. En realidad no hay muchos alumnos que participen en el intercambio. Otros alumnos compran libros nuevos o también reutilizan los libros entre hermanos y primos.

2.4. En relación con las editoriales de los libros de texto:

2.4.1. ¿Cómo promocionan las editoriales sus libros de texto? ¿Visitan su instituto y/o les facilitan algunos ejemplares de muestra?

2.4.2. ¿Los profesores y las editoriales tienen ocasiones para intercambiar opiniones sobre los libros de texto?

Las editoriales vienen mucho a promocionar sus productos y la dirección las atiende. También hay algunas (pero no muchas) que pasan encuestas a los profesores para pedir opiniones sobre sus materiales. Si hay encuesta, intento contestar para transmitir mis opiniones a las editoriales.

### **3. Utilización de los libros de texto**

3.1. Materiales utilizados:

3.1.1. A parte de los libros de texto, ¿qué otros materiales utilizan en clase?

Los materiales necesarios aparte del libro de texto, los cuelgan en el aula virtual. Los alumnos no tienen que comprar nada más que el libro de

texto. Incluso los mapas también los pueden mirar en la pantalla.

3.1.2. Si utilizan más de un material didáctico en clase, cuál consideraría que es el material principal?

La base es el libro de texto porque es el programa que tú has de seguir. A partir de ahí amplías o recortas el contenido.

3.2. Desarrollo de la enseñanza en clase:

3.2.1. ¿Organizan clases principalmente siguiendo las pautas que marcan los libros de texto? ¿Hasta qué punto respeta el orden de sus capítulos y su contenido?

Por ejemplo, hemos organizado los cursos de la siguiente manera:

- 1º de ESO: Hemos recortado un poco los temas porque es demasiado para los alumnos que acaban de terminar el sexto de primaria.

- 2º de ESO: Solamente estudian Historia porque son demasiados temas que estudiar, porque si no estudian la Historia medieval en esta etapa no vuelven a estudiarla nunca más hasta terminar el bachillerato a los 18 años. Los cuatro temas de Geografía, que los alumnos tampoco tienen mucha edad para entender, los dejan para el tercer año porque ese contenido se repite. Como los programas son demasiado cargados y los tratan con demasiada superficialidad, preferimos profundizar cada tema seleccionando algunos contenidos.

3.2.2. ¿Tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año?

3.2.3. En caso de que no tengan tiempo para acabar todo el libro, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos que enseñan y los que descartan en clase?

Criterios para seleccionar los temas: edad de los alumnos, lo que realmente pueden hacer en un año (aprenden a hacer esquemas, aprenden a estudiar, aprenden a resumir, tener una visión crítica ante la vida, mejorar la comprensión escrita), los temas que se repiten en otros años o en otras asignaturas (ej. EpC) para no perder tiempo estudiando dos veces el mismo contenido. En esta escuela estudiamos CC.SS. tres horas semanales.

3.2.4. ¿Los alumnos leen los libros de texto con frecuencia en clase? ¿En qué momentos los suelen mirar?

Depende. CC.SS. es una asignatura que puede incorporar muchos temas de la vida. Aunque los alumnos suelen tener los libros abiertos, según el tema sacrifico la parte teórica para que surja más ambiente de opiniones, que les hace pensar y madurar a los alumnos.

3.2.5. ¿Alguna vez hacen las actividades que proponen los libros de texto en clase?

No utilizo mucho las actividades de los libros de texto porque no me convencen. Prefiero elaborar actividades propias.

3.3. Uso de los libros de texto en casa:

3.3.1. ¿Los alumnos normalmente se llevan sus libros a casa o los dejan en el instituto?

Si utilizan los libros en casa, se los llevan, si no, tienen un cajón para guardarlos.

3.3.2. ¿Qué tipo de deberes tienen en Ciencias Sociales? ¿Los deberes en general requieren del uso de los libros de texto?

3.3.3. ¿Qué importancia tienen los libros de texto para la preparación de los exámenes? ¿Cuántos exámenes hacen al año?

Hacemos dos exámenes de evaluación por trimestre, uno parcial y otro final, es decir, seis al año. Para estudiar, necesitan todo lo que han visto en clase: apuntes, libro de texto, actividades, etc. Los exámenes siguen siendo importantes.

#### 4. Fase preparativa del profesor:

4.1. ¿Qué tipo de materiales consulta usted para preparar una clase? ¿Alguna vez consulta los libros de texto de otras editoriales que no estén utilizando en clase?

Consulto también los libros de otras editoriales y los libros están en el departamento. Cada editorial tiene su estilo y sobre todo en la asignatura de Historia esto se nota mucho. Utilizando varios libros intento ser lo más neutral y objetiva posible. Aparte de eso, intento hacer mis propios materiales porque como nuestra profesión es repetitiva, hay que ir cambiando y así podemos adoptarnos mejor a los estudiantes actuales y al cambio social.

4.2. ¿Qué importancia tienen el currículo de la Generalitat y el del Ministerio cuando usted planifica lo que va a hacer a lo largo del curso académico y en cada clase?

El currículum hace falta para preparar la programación al inicio del curso, pero no lo utilizo para preparar las clases del día a día porque el contenido del currículum es muy teórico y general y está alejado de la realidad de las clases del día a día.

4.3. ¿Consideran que el libro de texto dirige la actividad del profesor? ¿En qué medida?

#### 5. Otros datos adicionales y temas comentados

- **Sobre el libro que utiliza:** ((¿qué le gusta del libro de texto que utiliza ahora? 5-2) ¿Qué no le gusta del libro?)) A mí no me gusta Vicens Vives, tanto el contenido como las actividades. Es un libro demasiado simplista y va demasiado al mínimo. Eso empobrece la educación. Pero me veo obligada a utilizar el libro porque éticamente no está bien hacer comprar a las familias el libro y no utilizarlo luego. El libro que me parece bien es, por ejemplo, Teide y Edebe, aunque Teide es muy profundo y quizá es para bachillerato y para el 4º de ESO.

- **El trato de la diversidad cultural en los libros de texto:** ((en su opinión, ¿cómo tratan los libros la inmigración y los inmigrantes?, ¿cómo tratan los libros temas como la sociedad multicultural, la discriminación y el racismo?)) Los libros que he consultado no se mojan y no se implican en cosas en las que se tienen que implicar. Cataluña en los años 60 tuvo una inmigración importante de otras partes de España y se produjo un cambio social importante, pero los libros de texto no explican esto. El tema de la inmigración es tan antiguo como el propio hombre y la desigualdad es lo que provoca la inmigración. La inmigración es producida por el primer mundo. Como los libros de texto no explican la inmigración de esta manera, hay que ampliar el tema. En el colegio también se observan las actitudes racistas de los alumnos. En el barrio de este colegio no hay muchos contactos con los inmigrantes y si hay algunos extranjeros en el colegio, son hijos de buena familia que no son considerados como inmigrantes. Los alumnos piensan que los inmigrantes son cuatro, cinco o seis chavales marroquíes que vienen a robar, por ejemplo. Hay que hacer actividades para cambiar su concepto.

*Profesora C (Entrevista realizada en el colegio el 2 de marzo de 2010)*

**1. Información general sobre el profesor y el instituto donde trabaja**

1.1. Nombre y Apellido:

1.2. Nombre del instituto en el que imparte clases: Anónimo. Es un colegio que está en la provincia de Barcelona.

1.2.1. Tipo de centro: concertado

1.2.2. Número de alumnos: 500 aproximadamente en el centro.

1.2.3. Número de profesores en total: 60 aproximadamente

Número de profesores que imparten clases de Ciencias Sociales: 3

1.2.4. ¿Qué curso de ESO imparte usted?

2º, 3º y 4º. Otro profesor enseña el 1º y tengo unas 25 clases por semana.

**2. Selección de libros de texto**

2.1. ¿En su clase utilizan los libros de texto?

Sí.

2.1.1. ¿Cuáles son los libros de texto que se utilizan en su instituto?

Edebé para CC.SS. Gredos para Ciudadanía porque antes Edebé no tenía libros de Ciudadanía. Una vez elegido el libro de Gredos se mantiene 4 años sin cambiar, como establece la ley. Pero después es posible que tengan que coger el libro de Edebé.

2.2. ¿Cómo seleccionan los libros de texto en su instituto?

2.2.1. ¿Organizan alguna reunión para intercambiar opiniones sobre los libros de texto y decidir qué libros van a utilizar?

Se organizan reuniones por departamento. Hay dos departamentos: humanístico y científico. También se reúnen tres profesores de CC.SS., para hablar de la programación vertical. Es decir, si algunos contenidos del libro se repiten, deciden en qué curso se dedica más a cada tema. En este sentido, también tienen que hablar con los profesores de Ciencias Naturales.

2.2.2. ¿Quiénes pueden participar en la toma de decisión sobre la selección de libros de texto? ¿Quién tiene la última palabra?

Los profesores de la misma materia hablan y se ponen de acuerdo para elegir un libro.

2.2.3. ¿Cuáles son los criterios principales a la hora de elegir un libro (ej. el contenido, el precio u otro)?

Tipos y diversidad de actividades que se ajusten a los alumnos. Para los alumnos que quieren aprender más tiene que haber actividades de ampliación y para los alumnos no muy buenos en la materia ha de haber otras actividades de refuerzo. También quiero que los libros tengan actividades y recursos atractivas para los alumnos.

2.3. ¿Cuántos años utilizan los libros de texto una vez seleccionados?

4 años por ley.

2.3.1. ¿Todos los alumnos tienen que comprar los libros de texto cada año académico?

No.

2.3.2. ¿Los alumnos pueden utilizar los libros de texto antiguos que

utilizaron sus hermanos mayores? ¿En su instituto se intercambian los libros de segunda mano?

Sí que pueden utilizar los libros de sus hermanos. Hasta hace poco, no tenían sistema de intercambio de los libros de texto y los alumnos hablaban entre ellos para intercambiar los libros. Pero la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) ha creado un sistema para facilitar el intercambio. Ahora los alumnos no escriben nada en los libros e intentan mantenerlos bien.

2.4. En relación con las editoriales de los libros de texto:

2.4.1. ¿Cómo promocionan las editoriales sus libros de texto? ¿Visitan su instituto y/o les facilitan algunos ejemplares de muestra?

Las editoriales saben que nuestro colegio, que es de congregación salesiana, tiene limitaciones para elegir un libro que no sea de Edebé, pero aun así hacen visitas para promocionar diccionarios, atlas, cuadernos, etc. También proporcionan muestras.

2.4.2. ¿Los profesores y las editoriales tienen ocasiones para intercambiar opiniones sobre los libros de texto?

Sí. Las editoriales están interesadas en saber cómo opinan los profesores de sus productos porque los clientes principales son los profesores más que los alumnos.

### **3. Utilización de los libros de texto**

3.1. Materiales utilizados:

3.1.1. Aparte de los libros de texto, ¿qué otros materiales utilizan en clase?

Lo que tienen los alumnos es el libro y no tienen cuaderno de Edebé. Utilizamos también DVD, recursos informáticos, proyector, video, documental, fotocopias (periódico, libros de otra editorial, material propio, etc. )

3.1.2. Si utilizan más de un material didáctico en clase, cuál consideraría que es el material principal?

Libro de texto.

3.2. Desarrollo de la enseñanza en clase:

3.2.1. ¿Organizan clases principalmente siguiendo las pautas que marcan los libros de texto? ¿Hasta qué punto respeta el orden de sus capítulos y su contenido?

Principalmente seguimos el orden del contenido presentado en el libro, pero si hay necesidad el orden se modifica de manera flexible. Por ejemplo, si organizamos una salida al Parlament, miramos el contenido relevante a esta visita o si hay algún tema candente, también dan prioridad en ese tema. Las salidas normalmente se organizan dos veces al año. El año pasado fueron, por ejemplo, al Parlament, la iglesia Románica, Barri Gòtic, Derechos humanos y Minas de Gavà.

3.2.2. ¿Tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año?

Geografía del tercero, sí. Pero Historia en el cuarto curso tiene demasiados temas para acabarla. Los libros de España son grandes, pero de momento no harían tomos más pequeños porque si hacen más tomos se encarecen más fácilmente y subirían más el precio.

3.2.3. En caso de que no tengan tiempo para acabar todo el libro, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos que enseñan y los que descartan en clase?

Lo importante. Los contenidos básicos que deben saber por cultura. Por ejemplo, acontecimientos como la Revolución francesa, la Revolución industrial, las dos guerras mundiales o la Guerra Civil Española son temas importantes, pero la transición española y las épocas recientes se pueden tratar sólo superficialmente porque también las estudiarán en el bachillerato o pueden aparecer temas similares en las asignaturas de ética y Ciudadanía.

3.2.4. ¿Los alumnos leen los libros de texto con frecuencia en clase? ¿En qué momentos los suelen mirar?

Sí que miran bastante el libro de texto. A veces lo leen en voz alta y hacen esquemas del contenido. También miran fotos y gráficos.

3.2.5. ¿Alguna vez hacen las actividades que proponen los libros de texto en clase?

Sí, con bastante frecuencia.

### 3.3. Uso de los libros de texto en casa:

3.3.1. ¿Los alumnos normalmente se llevan sus libros a casa o los dejan en el instituto?

En principio en casa. Los alumnos de primaria suelen dejarlos en la escuela, pero en ESO a veces hay robos o pérdidas y los profesores aconsejan que los alumnos se lleven a casa los libros.

3.3.2. ¿Qué tipo de deberes tienen en Ciencias Sociales? ¿Los deberes en general requieren del uso de los libros de texto?

Actividades del libro, buscar información para ampliar el conocimiento, preparar un esquema, preparar una exposición oral, etc.

3.3.3. ¿Qué importancia tienen los libros de texto para la preparación de los exámenes? ¿Cuántos exámenes hacen al año?

El contenido visto en clase en general forma parte del examen, como por ejemplo, el libro de texto, ampliación, trabajos hechos en grupo. No suelen tomar muchos apuntes en clase. Depende del profesor, el tipo de examen es diferente. Prefiero incorporar preguntas variadas, desde la redacción de textos largos hasta las preguntas más puntuales. Pero hay otros profesores que cuelgan las preguntas del examen en su blog para que los alumnos preparen bien la respuesta y así aprendan lo más importante. También puede pedir a los alumnos que hagan las preguntas del examen ellos mismos. De esta manera, pueden reflexionar sobre cuáles son temas más relevantes. Igualmente, hay profesores que prescinden del examen y evalúan otras actividades que hacen en clase. Por ejemplo, un juego de rol para comprender las diferencias entre los países desarrollados y no desarrollados puede salir bien. Los alumnos piensan en grupo y llegan a una conclusión antes de ver el libro. Así la clase se hace más dinámica y participativa.

## 4. Fase preparativa del profesor:

4.1. ¿Qué tipo de materiales consulta usted para preparar una clase? ¿Alguna vez consulta los libros de texto de otras editoriales que no estén utilizando en clase?



Libros del profesor (tienen páginas fotocopiables, un examen preparado que si te gusta puedes utilizar), Internet, libros de texto de otras editoriales

4.2. ¿Qué importancia tienen el currículo de la Generalitat y el del Ministerio cuando usted planifica lo que va a hacer a lo largo del curso académico y en cada clase?

El currículo de la Generalitat y el del Ministerio no son muy diferentes. Las diferencias residen principalmente en temas específicos de la comunidad, como por ejemplo el currículo de Catalunya incorpora la historia de Catalunya. Cuando consulto el decreto, es normalmente para ver qué contenido puedo suprimir porque no está en la ley. Si tenemos que trabajar con el tiempo limitado, debemos descartar temas poco importantes y seleccionar bien el contenido. Habrá profesores que consultan el decreto a menudo y habrá otros que sólo siguen el libro de texto porque el libro está editado según el programa oficial.

4.3. ¿Consideran que el libro de texto dirige la actividad del profesor? ¿En qué medida?

Bastante, aunque creo que no debería. Pero por otra parte, me parecería un problema desaprovechar los libros de texto si los padres pagaron mucho dinero por ellos.

## **5. Otros datos adicionales y temas comentados**

- **Información sobre el colegio:** es un colegio de la congregación salesiana y creado según el ideario de Sant Joan Bosco. Estudian los alumnos de infantil hasta secundaria.

- **Número de alumnos por aula y la repetición del curso:** en la primaria el número máximo de alumnos por aula es de 25 y en la secundaria es de 35. En la secundaria de este centro actualmente hay entre 21 y 35. El número de alumnos varía porque hay alumnos que repiten el curso. Los que repiten no suelen ser muchos, en general uno o dos por clase y les hacen repetir al final de cada ciclo en vez de cada curso.

- **Sobre el libro que utiliza:** ((¿Qué le gusta del libro de texto?)) los libros de Edebé son sencillos de entender y se adaptan bien al nivel de los alumnos. También están bien estructurados y tienen textos complementarios. ((¿Qué es lo que no le gusta?)) A veces encuentro errores técnicos en mapas, como por ejemplo, errores en gamas de colores, aunque últimamente se han mejorado bastante. Otro aspecto que no me gusta es que no tengan mucha variedad en actividades y repiten el mismo tipo de actividades, lo cual no despierta el interés de los alumnos.

- **El trato de la diversidad cultural en los libros de texto:** ((¿en su opinión, cómo tratan los libros de texto la inmigración y los inmigrantes?)) Los derechos humanos son uno de los temas principales que trata la asignatura de Educación para la Ciudadanía y nosotros tratamos de utilizar el libro correctamente, pero los niños hoy en día son bastante racistas. En casa escuchan palabras racistas y las utilizan también en el colegio. Tratamos de trabajar en este aspecto para que no adopten estas actitudes. Los libros de texto no me parecen racistas. ((¿Qué le parece el trato de temas como la sociedad multicultural y la convivencia en los libros de texto?)) Creo que los libros de texto fomentan la tolerancia hacia otras culturas y los valores favorables a la convivencia. En clase también hay extranjeros, más o menos cinco niños por clase. Hay sobre todo latinoamericanos. Pero en nuestro colegio, al ser concertado, los padres tienen que pagar algo, y eso hace que haya menos extranjeros en comparación con los colegios públicos.

## **Profesora D (Entrevista realizada en el colegio el 7 de junio de 2010)**

Esta entrevista fue realizada en la sala de profesores en la que trabajaba otra profesora de CC.SS. Como esta profesora también comenzó a intervenir en la entrevista ofreciéndonos amablemente más explicaciones y opiniones, surgió interacciones activas entre las dos profesoras y la entrevistadora. Con el objetivo de ilustrar mejor estas interacciones y también ricos ejemplos que nos proporcionó la profesora D, en este resumen de la entrevista incorporamos parcialmente la transcripción de la conversación entre las profesoras y la entrevistadora.

Al transcribir el texto, hemos realizado mínimas modificaciones de estilo para asegurar su inteligibilidad. Los signos utilizados en este apunte son los siguientes:

(( )): Explicaciones adicionales de la autora, basadas en el apunte que tomó ésta durante la entrevista.

PD: Profesora entrevistada

PM: La compañera de la profesora entrevistada

I: Intervención de la investigadora

### **1. Información general sobre el profesor y el instituto donde trabaja**

1.1. Nombre y Apellido:

1.2. Nombre del instituto en el que imparte clases: IES Anna Gironella de Mundet

1.2.1. Tipo de centro: público

1.2.2. Número de alumnos:

1.2.3. Número de profesores en total:

Número de profesores que imparten clases de Ciencias Sociales: 4

1.2.4. ¿Qué curso de ESO imparte usted?

1º, 2º y 4º

### **2. Selección de libros de texto**

2.1. ¿En su clase utilizan los libros de texto?

Sí.

2.1.1. ¿Cuáles son los libros de texto que se utilizan en su instituto?

Vicens Vives, pero el año que viene vamos a utilizar en el primero de ESO el libro digital de Cruïlla. No siempre hemos utilizado los libros de la misma editorial para los cuatro cursos de ESO.

2.2. ¿Cómo seleccionan los libros de texto en su instituto?

2.2.1. ¿Organizan alguna reunión para intercambiar opiniones sobre los libros de texto y decidir qué libros van a utilizar?

Sí.

2.2.2. ¿Quiénes pueden participar en la toma de decisión sobre la selección de libros de texto? ¿Quién tiene la última palabra?

Los profesores hablan y se ponen de acuerdo. Aunque no hay libros de texto que sean totalmente satisfactorios, tenemos que seleccionar un libro teniendo en cuenta la necesidad del centro.

2.2.3. ¿Cuáles son los criterios principales a la hora de elegir un libro (ej. el contenido, el precio u otro)?

No hay criterios compartidos. Cada profesor valora los libros según su

experiencia docente.

2.3. ¿Cuántos años utilizan los libros de texto una vez seleccionados?

Legalmente son 4, pero ya llevamos muchos años. En una época utilizábamos sólo Barcanova y luego empezamos a utilizar sólo para el 3º de ESO Vicens Vives.

2.3.1. ¿Todos los alumnos tienen que comprar los libros de texto cada año académico?

2.3.2. ¿Los alumnos pueden utilizar los libros de texto antiguos que utilizaron sus hermanos mayores? ¿En su instituto se intercambian los libros de segunda mano?

Compran o intercambian. Este año también hemos intentado la socialización de libros, que gestiona una empresa contratada por el AMPA.

2.4. En relación con las editoriales de los libros de texto:

2.4.1. ¿Cómo promocionan las editoriales sus libros de texto? ¿Visitan su instituto y/o les facilitan algunos ejemplares de muestra?

Las editoriales visitan mucho el colegio. Una vez escogido el libro, más difícilmente, pero vienen, ahora sobre todo con los libros digitales. Vienen y explican sobre sus libros.

2.4.2. ¿Los profesores y las editoriales tienen ocasiones para intercambiar opiniones sobre los libros de texto?

Sí. Incluso les comentamos los errores que tienen los libros. No nos pasan encuestas escritas, pero los comentamos verbalmente.

### **3. Utilización de los libros de texto**

3.1. Materiales utilizados:

3.1.1. A parte de los libros de texto, ¿qué otros materiales utilizan en clase?

Los alumnos tienen que tener el libro, pero los cuadernos de Vicens Vives, los fotocopian los profesores si hacen falta. Después de cada tema, los alumnos tienen que presentar un dossier, que incluye, por ejemplo, una interpretación de un mapa del libro, un esquema del algún contenido del libro o de las diapositivas que miraron en clase. Hay cuadernos de diversidad, que son para alumnos con dificultad y que recogen las competencias básicas, y hay otros cuadernos estándar para otros alumnos.

3.1.2. Si utilizan más de un material didáctico en clase, cuál consideraría que es el material principal?

Trabajamos con la base del libro de texto, pero también utilizamos muchos otros materiales.

- PD: Para poder seguir un orden con la base del libro, además de tener una estructura clara para los alumnos, seguimos el orden del libro. Nosotros revisamos cada tema, de cada tema escogemos las partes del libro que nos gusta y después sobre esto aplicamos otros materiales didácticos. Por ejemplo, ahora con los alumnos estamos estudiando el siglo del Barroco. Les pasé una película donde vieran como era organizada la sociedad de las monarquías absolutas. Los alumnos con los apuntes de la clase tenían que encontrar los aspectos que habían tratado de la monarquía absoluta. Dependiendo de los temas que estamos

tratando, cogemos imágenes de Internet, las pasamos y hacemos comentarios de las obras de arte. Son otros materiales que les ponemos, pero sobre la base del libro.

- I: ¿cuando los alumnos revisan, en el libro pueden saber estructuralmente lo que han hecho en clase?

- PD: Es con el dossier.

- I: si yo fuera estudiante y mañana tuviera un examen, ¿qué tendría que hacer?

- PD: Esto ((señalando el dossier)). En algunos cursos los alumnos pueden estar divididos en tres grupos dependiendo de su nivel. Los exámenes también suelen ser diferentes. ((La profesora D explica enseñando un dossier hecho por un alumno a la investigadora. )) Aquí hay todas las imágenes que yo les puse en la pizarra. Qué observamos y qué deducimos. ¿Qué observamos? Una ciudad romana en un dibujo y con un plano. ¿Qué observamos? Un dibujo y una fotografía de un acueducto. ¿De esto qué deducimos? Observamos y deducimos. Esto es un trabajo que hemos hecho en clase con imágenes de las construcciones romanas. ¿Qué observamos y qué deducimos? Después ellos tienen una ciudad. Van poniendo todos los nombres. La sociedad: ¿cómo es la sociedad? La situación de la mujer en Roma. los grupos sociales, agricultura, comercio. Esto es un trabajo de un mapa y estos son preguntas de un texto que era la crisis del Imperio Romano. Cuando yo digo “examen”, preparamos, cogemos, miramos y de dónde tiene que sacar es esto. Lo que pasa que muchas de estas cosas dónde está. Aquí ((señalando el dossier)). Si no les han quedado claro, pueden acudir al libro, pero las preguntas que hago en el examen, las hago de aquí. De lo que yo estoy seguro de que hemos trabajado en clase. Lo más importante es esto, el dossier.

- PD: ¿Pero qué pasa? «Grupos sociales», nosotros cogemos esto, todo lo que he explicado y ¿cómo lo trabajamos? Haciendo un cuaderno. «Grupos sociales»: ¿cómo es la organización social de Roma? ¿Cómo se divide? Entre ciudadanos y no ciudadanos. ¿Quiénes son los ciudadanos? Estos, que están marcados. ¿Quiénes son no ciudadanos? Estos y estos. Esto está explicado aquí, pero yo les he hecho hacer un cuadro trabajando toda la información para que aquellos de aquí sepan organizar ésta.

- I: Es una información más digerida.

- PD: Sí. Información más digerida, si no, van leyendo, leyendo, leyendo... Es aquí, la estructura de las ciudades. Aquí, la agricultura. Es este texto. Nosotros hemos hecho las aportaciones que hicieron en la agricultura los romanos, los tipos de exportaciones agrícolas. Entonces, vemos el comercio. Hay que ver por donde llegaban productos de otras partes del imperio. Los productos llegaban por las calzadas y por vía marítima y utilizaban a moneda. Entonces toda la información la tenemos que volver a digerir, porque si no, lo que vayan leyendo de aquí no sirve de nada.

### 3.2. Desarrollo de la enseñanza en clase:

3.2.1. ¿Organizan clases principalmente siguiendo las pautas que marcan los libros de texto? ¿Hasta qué punto respeta el orden de sus capítulos y

su contenido?

- I: ¿Entonces enriquecéis el contenido del libro, pero siguiendo el orden del libro?

- PD: Sí. Pero no tanto del libro, a ver, el libro sigue lo que dice la Generalitat. Él coge un tema y nosotros miramos. De todas estas cosas de cada tema, qué será lo que realmente haremos y qué ponemos aquí y qué ponemos allá. Por ejemplo, aquí en la Prehistoria nosotros ponemos una salita donde hacemos taller de prehistoria, donde los alumnos pintan con las manos, pueden tirar flechas, hacen cerámica, etc. En el período romano: hacemos una visita a Barcelona. En esta visita ellos hacen como un trabajo por estar en este tema. Nosotros cogemos esto y miramos esto. Que es lo que haremos real para los alumnos y que pondremos en cada sitio. ¿Qué cosas? Pondremos más. Por ejemplo, cuando hacemos la prehistoria, nos llevamos al aula materiales líticos para que los vean, para que los toquen y para que los descubran. Nosotros cogemos y decimos, vale, de este libro haremos esto, esto y esto y lo trataremos así, así y así. Pero claro en alguna cosa nos tenemos que centrar. Nos centramos básicamente en el libro. Y después ponemos cosas por ejemplo, ahora con las imágenes que ellos verán, pero esto no está el libro. Yo les preparo este trabajo, que es muy sencillo, para que ellos descubran las tres etapas del arte griego y vayan poniendo las cosas. Yo les enseñaré las imágenes y les pondré en la pizarra y ellos harán este trabajo. Esto no está en el libro, pero el tema sí que está en el libro.

3.2.2. ¿Tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año?

- PD: No estudiamos todo el contenido del libro. En el departamento nos reunimos y seleccionamos. Nos decimos primero, cuáles son las competencias que nos pide la Generalitat y para eso qué temas trataremos, qué parte de temas.

3.2.3. En caso de que no tengan tiempo para acabar todo el libro, ¿con qué criterio seleccionan los contenidos que enseñan y los que descartan en clase?

- I: Por ejemplo, ¿aquí qué temas tiene más énfasis y qué no?

- PD: Primero de ESO tiene más énfasis en la historia porque los de Ciencias Naturales, nosotros los reunimos también con los de Ciencias Naturales y vimos que algunos temas de aquí se repiten con ellos. Entonces los que se repiten con los de Ciencias Naturales no los hacemos porque ya los hacen en las Ciencias Naturales. Entonces, algunos otros temas aquí que se repiten en el tercero de ESO porque sólo hacen Geografía en el tercero. Entonces también los quitamos. Entonces sólo ponemos lo que nos parece básico.

- PM: pero todo esto está en la programación, eh.

- PD: Está programado.

- PM: La programación de la Generalitat es muy abierta. Por ejemplo, globalización. La globalización, la puedes hacer de muchas maneras. Los libros adaptan eso, pero tú puedes adaptarlo como quieras, con tal de que lo hagas.

- I: ¿En el grupo tres, reduce más el contenido? ¿Cómo seleccionáis? Entonces, en ese caso lo básico del libro, o sea, ...

- PD: En el grupo tres en vez de hacer todo esto, hago menos cosas. Lo que yo creo, es que, además hay libros especiales. Estos son cuadernos de diversidad que yo también puedo mirar aquí. ¿Qué tratan aquí?, con esto es suficiente. Pues, esto. Entonces yo voy reduciendo, depende del nivel. Pero siempre dentro de las competencias básicas. La Generalitat te marca unas competencias, que hay que seguir. Entonces tú sigues esas competencias básicas y lo que van a hacer los alumnos depende de esas competencias básicas. La Generalitat te da y te dice en el primero de ESO hay que tratar este tema con estas competencias. Entonces nosotros cogemos el libro y de aquí la competencia la tratamos aquí, está aquí, está aquí y lo vamos redistribuyendo. Entonces, programamos nuestra programación según todos estos criterios. Que no se repitan en otros cursos, que tenga una periodización clara, que tenga todas las competencias básicas en todos los temas que nos piden.

- I: ¿La programación de la Generalitat es una cosa que siempre tenéis a mano y que la consultáis?

- PD: Bueno, cada día no. Si no, nos volveríamos locos. Nosotros ya tenemos nuestra programación aquello, hemos realizado nuestra programación.

- I: ¿Es una programación más específica del centro?

- PD: No, cada departamento tiene su programación.

- I: ¿Aparte de la de la Generalitat?

- PD: Claro.

- I: ¿Esto lo tienen en todos los colegios?

- PD: Claro. Esto es obligatorioísimo. Es obligatorio total y absoluto. Todos los institutos tienen que tener esto, todos los departamentos. Todos, es obligatorio. ((Enseñando a la investigadora un ejemplo de programación)) aquí ponemos qué metodología, qué materiales haremos servir y cómo evaluaremos. Nosotros los explicamos aquí. Todo esto es lo que nosotros hacemos metodológicamente. Ahora en seis sesiones, nosotros primero lo explicamos en cronología. Entonces, nosotros aquí ponemos qué objetivos, primero qué objetivo de la cronología utilizar correctamente, unidades de las mediadas de los tiempos y las convenciones cronológicas. Realizar cálculos matemáticos sencillos, siglas u otras medidas. Esto es un objetivo. Concepto, el tiempo histórico. Calendario y la cronología, procedimientos, qué haremos. Lectura y comprensión de textos, de cronología, de hechos cronológicos. Valoración histórica de patrimonios artísticos e históricos. Entonces cómo evaluaremos. Comprobar que utilizan correctamente las unidades de medidas de tiempo. Esto es la programación. Nosotros tenemos que seguirla. de nuestro departamento.

- I: ¿La programación se basa en las competencias que tienen que adquirir los alumnos o en los temas?

- PD: Todo. Qué metodología. No, es todo. Qué metodología utilizaremos, qué materiales y cómo los evaluaremos. Después de cada tema que tratamos, qué objetivos pretendemos, qué conceptos trataremos, qué procedimientos, qué actitudes valoraremos y cómo evaluaremos.

- I: ¿Es una cosa que revisáis cada año?

- PD: Sí, sí, revisamos cada año. Yo aquí tengo los ejercicios de la cronología para pasar con los alumnos. Más ejercicios de cronología, ejes cronológicos, apuntes, ejes cronológicos que hacen los alumnos y otro. Entonces, yo con mi material hago esto que pongo aquí. Yo les pongo un control que sería este. Comprobar que utilizan correctamente las medidas del tiempo. Saber si saben los períodos de la historia. Bueno, esto lo pongo aquí.

El departamento tiene la programación. Entonces tenemos la secuenciación por cada unidad. Pues, entonces utilizar correctamente las unidades del tiempo. ¿Cómo lo haremos? La definición de la página 47, ejercicios, cómo se calcula ((la profesora lee parte de su programación para poner un ejemplo.)) Esta es la programación general y esta es la programación secuencial. Clase por clase, hora por hora.

3.2.4. ¿Los alumnos leen los libros de texto con frecuencia en clase? ¿En qué momentos los suelen mirar? (Véase la respuesta a la pregunta 3.1.1.)

3.2.5. ¿Alguna vez hacen las actividades que proponen los libros de texto en clase?

### 3.3. Uso de los libros de texto en casa:

3.3.1. ¿Los alumnos normalmente se llevan sus libros a casa o los dejan en el instituto?

Aquí cada alumno tiene su libro y se lo lleva a casa.

3.3.2. ¿Qué tipo de deberes tienen en Ciencias Sociales? ¿Los deberes en general requieren del uso de los libros de texto?

- PD: Depende. A veces sí porque por ejemplo, a lo mejor haces un ejercicio del libro y tienen que hacer un esquema o tienen que responder a unas preguntas. Entonces en ese caso necesitan un libro. En otros casos no. Por ejemplo, si tratamos las Venus. Entonces, les hago hacer un trabajo de las Venus, no necesitan el libro. Tienen que buscar su información por su lado, por su cuenta., en Internet o en biblioteca o donde sea.

I: ¿utilizáis bastante los ejercicios de libros? ¿Depende también de los temas?

- PD: Depende de los temas. A veces sí, depende. Sí y no, sí.

3.3.3. ¿Qué importancia tienen los libros de texto para la preparación de los exámenes? ¿Cuántos exámenes hacen al año?

- I: ¿cuántos exámenes hay por año?

- PD: ¿Por año? No sé, no lo sé. Cada tema normalmente hacemos uno o dos. Depende del tema. Pero después no quiere decir que sólo se evalúe esto. Tienes muchas notas de evaluaciones porque si no sería dramático. A ver por ejemplo, ((enseñando una hoja a la investigadora)) aquí hice preguntas al aula. Entonces, valoré positivo o negativo, depende. Aquí hicieron exposición oral porque presentaron un trabajo sobre una dama ibérica. Entonces, les evalué el trabajo, les evalué la exposición oral, otra vez las preguntas en el aula. un esquema, también lo recogí, el dossier, otros ejercicios, otra vez el dossier, control, control.

Aquí tres controles. Aquí pues, había un mapa, un cuestionario, ejercicios, deberes, un esquema, un mural, una exposición oral, dossier, dossier.

Tienes más notas. Sólo con los exámenes, no. Sí que hay trabajos. Trabajos más grandes trabajos más pequeñitos, deberes.

En cada clase normalmente ponen deberes. Por ejemplo, tienen que elaborar el dossier, tienen que acabar algo que miraban en clase, tienen que buscar un concepto, hacer un esquema de un texto del libro que estudiaron en clase, contestar a un par de preguntas, hacer murales sobre una salida que hacen, etc. Las actividades de CC.SS. son muy variadas.

(Véase también la respuesta a la pregunta 3.1.2.)

#### **4. Fase preparativa del profesor:**

4.1. ¿Qué tipo de materiales consulta usted para preparar una clase? ¿Alguna vez consulta los libros de texto de otras editoriales que no estén utilizando en clase?

- I: ¿para preparar las clases, miráis los libros de texto de otras editoriales?

- PD: Sí, de todo. Miramos de todo. Todo lo que cae en nuestras manos.

-I: porque tenéis aquí también varios libros ((señalando las estantería de la sala de los profesores))

- PD: Todos aquellos son los libros de otras editoriales. Y todo esto de aquí, más libros y más libros. Tenemos todos. Todas las editoriales que nos traen nosotros los miramos. Y muchas veces sirven porque hay muchas cosas interesantes. Recursos didácticos del libro de texto, películas, ordenador, imágenes del arte...

4.2. ¿Qué importancia tienen el currículo de la Generalitat y el del Ministerio cuando usted planifica lo que va a hacer a lo largo del curso académico y en cada clase? (Véase la respuesta a la pregunta 3.2.2.)

4.3. ¿Consideran que el libro de texto dirige la actividad del profesor? ¿En qué medida? (Véase la respuesta a la pregunta 3.1.2.)

#### **5. Otros datos adicionales y temas comentados**

- **Sobre el centro:** este centro tiene ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de grado medio y de grado superior

- **Sobre el libro que utiliza:** ((¿Qué le gusta del libro de texto que utiliza ahora?)) En el libro de los profesores hay una programación bien hecha y desarrollada, que incluye todas las competencias que tienen que desarrollar para cada tema, los objetivos, recursos didácticos etc. Tiene mucho contenido. Te permite hacer muchos ejercicios y tiene mucha información. Entonces tú puedes elaborar la información. Si tiene muy poca, no puedes organizar nada. Vicens Vives te permite esto. Mucha información. Puedes escogerla y adaptar los ejercicios. ((¿Qué no le gusta del libro? A esta pregunta, la profesora D contesta que no sabía y pregunta a su compañera profesora M qué le parece. Y responde la profesora M.)) Todos los libros tienen cosas buenas y cosas malas. A ver, Vicens Vives a veces tiene demasiada, si quieres tratar todo con el libro, te sirve para un grupo, pero para otros lo has de adaptar demasiado. Es un libro que es muy polivalente, a la hora de trabajar por niveles tengas que trabajar mucho porque a veces hay tanto contenido para los grupos dos y tres, lo has de trabajar demasiado. ((¿El nivel es alto? Sigue la profesora M.)) El nivel es alto, excesivamente a veces. Entonces tienes que sacarte más o meterte más, lo haces de esto. Después, que últimamente no está tan actualizado. Por ejemplo, la parte de geografía. La Historia sí, está muy bien. La Geografía es una cosa que has de actualizar muchísimo, ¿no? Entonces, puedes tratar la de muchas maneras, y los conceptos son, es que claro, tú imagínate, estos temas de globalización, por ejemplo de fenómenos migratorios...



((Desde aquí, como las dos profesoras hablan alternando turnos, transcribimos la interacción.))

- PD: Geografía se repite mucho. Es muy espeso. La Historia está mejor.

- PM: La historia está mejor, sí. La has de adaptar mucho, las áreas metropolitanas, ... Pero a ver, te pasan con todos, con todos los libros, ¿eh?. Al final tienes que adaptártelo mucho. El concepto de ciudad difusa hoy en día, para adaptártelo para un universitario, vale, pero para un niño de... Entonces hay que ver, entonces lo centralizas mucho en nuestro entorno, ¿no? En Barcelona en la ciudad y en centros, pues claro, el temario es amplísimo. Has de centrar, has de centrarte mucho. Es que no hay ninguno, no hay ninguno.

- PD: pero la Geografía es la que te pica y te pincha más, ¿eh?.

- PM: Yo de hecho, por ejemplo, con el libro lo que hago son los tres sectores, lo que entran en el secundario. Después toda la parte de Geografía Física y Geografía Humana, has de hacer muy activa, si no se aburren y toda la parte política sus conceptos lo haces mucho a través de Internet y de exposiciones orales. Por ejemplo, en Geografía Física cada uno explica su continente, lo exponen, lo hacen y después lo hacemos memorizar. La parte política de países democráticos y toda la ... tú vas haciendo porque, claro, después está toda la parte política de España, que se supone Cataluña y toda la parte física y todo eso. Lo que tiene es mucha información. Tú, por ejemplo, con esto puedes hacer muchísimas cosas. Pero, has de estructurar tú mucho.

- ***Distribución de información sobre grandes regiones del mundo:***

- I: ¿Asia, la estudiáis bastante o no tanto? Hay bastante información sobre Europa, pero de otros continentes...

- PM: Bueno, teóricamente la idea es que partas del medio más cercano y que vayas generalizando. Pero, por ejemplo, aquí en el tercero hacemos todo el mundo. Hacemos toda la geografía del mundo, que de hecho en el primero lo tendría que hacer, pero si no llegamos... No llegamos, entonces repetirlo, porque cuando se acaba la primaria, se supone que habrán visto de forma general España y Europa. Entonces, cuando empezamos el tercero, haremos todo el mundo, de geografía física y de globalización, y después Europa, claro, mucho. Porque vas repitiendo todos los conceptos a cuatro niveles, Catalunya, España, Europa y el mundo. Entonces, al final es que no llegas, entonces vas generalizando, pero a ver, claro, sí, siempre hacemos más Europa y España. Depende de que, en algunos sitios fuera de España dicen que sólo estudiamos Cataluña, pero es mentira. A ver, yo me centro más en España porque es más general y además puedes comparar con mucho más cosas, distintas comunidades y hacer. Y después Europa y después de otro vas generalizando, pero a ver, sí. Cuando haces el sector primario de todas las materias primas, de dónde vienen, todo el movimiento que hay en comercio, todo eso es a nivel mundial porque... Ellos hacen todo eso, todos los sectores, los estudiamos a nivel mundial. Lo que pasa es que les cuesta, entonces tienes que... todo el comercio, por ejemplo, a nivel mundial.

- I: también depende del tema, ¿no?

- PM: sí claro. Los bloques comerciales, por ejemplo, todo esto sí... Lo que pasa es que todo esto se da en Geografía de Bachillerato en profundidad. Entonces, el problema es saber cuál es el nivel de profundización que tienes que hacer. Es un nivel de profundización. Con que sepan que existe cada país o las diferentes globales entre los continentes, pues, ya vas haciendo. Porque todo esto es la geografía del segundo de bachillerato. Es la geografía del segundo de bachillerato, que se presenta en la selectividad. Entonces, pues, en general son todo aunque profundizas más en España y

Cataluña y Europa. O sea, hay un tema específico de la Unión Europea, que no te lo puedes saltar. Puedes hacer más o menos, pero hay algunos temas que ... la parte física puedes ir intercalando o haciendo.

- ***El trato de la diversidad cultural en los libros de texto:*** ((En su opinión, ¿cómo tratan los libros la inmigración y los inmigrantes?))

- PD: Pues, muy bien. Pero que muy bien, muy bien. Súper bien.

- PM: contrastan mucho con la realidad.

- PD: Pero en los libros, perfecto.

- PM: Yo creo que es el único sitio que reciben ideas positivas, claras sobre la relación sobre la función que tiene la inmigración, cómo se ha de tratar.

- PD: Es al contrario de todo lo que se puedan pensar. No es nada discriminatoria, es totalmente integrado los conceptos, aclaran muy bien lo que significan inmigrantes, las situaciones y las causas de por qué se hace la inmigración.

- PM: La idea de que ha habido inmigración durante toda la historia.

- PD: Siempre, toda la historia, ... los valores positivos, los valores culturales los que suman. La inmigración se trata súper bien.

- PM: en todos, eh.

- PD: en todos los libros.

- PM: Sí, sí, sí.

- PD: desde luego, de verdad, eh.

- PM: Lo que pasa es que después contrastan muchísimo. Una cosa que se ha de trabajar mucho con los niños son vivencias completamente diferentes.

- PD: Ellos sí que tienen muchos recelos a la inmigración. Entonces, en las clases han de tratar estos temas. Con el libro tú puedes hacer un gran labor de integración y entendimiento de la inmigración.

- I: ¿Hay bastantes extranjeros entre los alumnos?

- PD: Sí, sobre todo sudamericanos. Nosotros tenemos muchos sudamericanos, muchísimos.

- I: ¿Hay algún conflicto?

- PD: No.

- I: ¿Normalmente se llevan bien?

- PD: Sí. Normalmente hacen más sus grupos.

- PM: Hacen más sus grupos. Pero esta es una escuela muy especial a nivel de inmigración porque sólo tenemos ...

- PD: sólo tenemos sudamericanos.

- PM: dentro de Barcelona, hay de todo.

- PD: pero aquí no. Aquí básicamente sudamericanos.

- PM: Algún país del este sí que tenemos. Hemos tenido algunos marroquíes porque venían de centros de acogida. Al principio, a gusto, pero después no aguantan. Serían cuatro o cinco, pero después no aguantaron.

- PD: Básicamente son sudamericanos.

- PM: porque el entorno ...

- PD: vienen a vivir familias sudamericanas, entonces vienen aquí. Básicamente sudamericanos.

- I: ¿Básicamente los que viven cerca aquí?

- PD: Sí. Las escuelas tienen adscripciones. Tú no puedes matricularte en la escuela que quieras a no ser que sea privada. Con las públicas tienes unas escuelas públicas donde puedas matricularte. No puedes ir a la que tú quieres.

- I: ¿Tienes que sumar puntos?

- PD: Sí. Sumas puntos.

- ***Acerca del sistema de admisión en las escuelas públicas:*** ((La entrevistadora pregunta a la profesora D cómo funciona el sistema por el que las familias escogen las escuelas y cómo adjudican plazas a los alumnos.)) Hay dos o tres escuelas públicas a escoger en el barrio. Según algunas condiciones como proximidad, tener hermanos en la misma escuela, la renta, etc. se suman puntos a las familias. Cuanto más puntos, más posibilidad de poder enviar al niño a un determinado centro. Ahora mismo en la escuela de Mundet las plazas sobran y no hay problemas para entrar. Depende de la zona varía la relación entre el número de alumnos y el de las escuelas.

- ***Precio, digitalización y el uso de los libros de texto:***

- I: ¿Libros digitales, cómo va eso? ¿Tienes que pagar?

- PD: Pagan una licencia. Los padres tienen que pagar una licencia.

- I: ¿Pagarán más o menos?

- PD: Dependerá de la editorial. Supongo que si la escuela tiene dos o tres licencias en las materias con la misma editorial, con precio más reducido. Pero como es la primera vez que lo hacemos... ((Explica que todavía no se sabe bien, pero que están en un programa que hace la Generalitat, con el cual teóricamente la Generalitat paga licencia de un año.))

- I: Simplemente por curiosidad porque me parece que aquí los libros de texto son muy caros.

- PD: Sí, son carísimos.

- PM: carísimos. Los padres realmente tienen que ahorrar para comprar los libros de texto. De hecho, hay comunidades autónomas que es gratis y de hecho hay ayuntamientos, poquitos, eh, poquitos, que dentro de sus programas pagan los libros de texto a los alumnos.

- PD: No es lo mismo en toda España, eh. En Andalucía tienen los libros de texto gratis. En Extremadura son gratis. Y los ordenadores también. Y aquí tuvieron que pagar una parte. Aquí pagan todos los libros en Cataluña. Hay becas, pero sólo para algunos. Pero allá gratis para todo el mundo. Vas a Andalucía y son gratis. Como va por comunidades autónomas, en Cataluña pagas todo.

- PM: Hay escuelas que han desarrollado más los libros de segunda mano. De hecho también aquí todas las escuelas no funcionan igual. Después hay mucha diferencia entre la primaria y secundaria. En la primaria utilizan muchos textos comunitarios. En muchas escuelas los libros de texto, no utilizan. Aquí por ejemplo, hay algunas asignaturas que no utilizan los libros de texto. Por ejemplo, en Historia del Arte no utilizan ningún libro de texto. Lo hace todo ella. Depende, la primaria, por ejemplo, la de abajo no comparan libros, es todo comunitario, la primaria. Eso depende mucho con la evolución de las escuelas.

- I: ¿En secundaria, en las Ciencias Sociales normalmente se utilizan los libros de texto o hay escuelas que hacen clases sin utilizar los libros?

- PD: Claro, puede ser.

- PM: Tú no tienes ninguna obligación de utilizar los libros de texto. Nosotros lo hacemos más por comodidad. Yo, por ejemplo, lo podría trabajar sin libro de

texto, pero mis niños no me seguirían si no se llevan libro muchas veces para hacer este trabajo, me pierden las hojas, me pierden las fotocopias, me pierden ... y ahora cuando lo hagamos con el ordenador, no lo sé, qué harán. Es que muchas veces el libro de texto te da la seguridad de que, bueno, él sabe por dónde va, saben los temas que tiene que hacer, les ordena un poco. A ver, cuanto más independiente son los niños, a ver si vas a un colegio, en el colegio donde estudió mi hija, no utilizaban los libros de texto. Pero son otro tipo, a ver, niveles culturales también... A nosotros, se nos pierden los libros, nos vienen sin libros, sin hojas y no sé qué. Quiero decir que todo te da depende del tipo de escuela que sea.

### **Profesora E (Entrevista realizada el 18 de abril de 2010 en la ciudad de Matsuyama)**

Como el sistema educativo japonés difiere del español, tuvimos que modificar algunas preguntas preparadas en la encuesta en castellano de acuerdo con el contexto educativo de Japón. Aquí presentamos las respuestas de la profesora sobre los cuatro temas principales que constituyen el cuestionario: la adopción de los libros de texto, el uso de los libros de texto en clase, el uso de los libros de texto por parte de los alumnos en casa y los materiales didácticos que utiliza la profesora para preparar sus clases.

#### **1. Información general sobre el profesor y el instituto donde trabaja**

1.1. Nombre y Apellido:

1.2. Nombre del instituto en el que imparte clases: Escuela Secundaria del Oeste de Matsuyama

1.2.1. Tipo de centro: público, gestionado por la ciudad de Matsuyama

1.2.2. Número de alumnos: 630 (1º de ESO: 7 grupos de 30 o 31 alumnos, 2º de ESO: 7 grupos de 32 alumnos y 3º de ESO: 5 clases de 37 o 38 alumnos)<sup>137</sup>

1.2.3. Número de profesores en total y número de profesores que imparten clases de Ciencias Sociales: En toda la escuela hay 38 profesores, entre los cuales cuatro son profesores de Ciencias Sociales.

1.2.4. ¿Qué curso de ESO imparte usted?<sup>138</sup>

1º y 3º

#### **2. Adopción de libros de texto**

- **Los libros de texto utilizados:** En los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria se aprenden paralelamente Geografía e Historia y en el tercer año se estudia la

---

<sup>137</sup> La ley Fundamental de Educación (*Kyooiku kihon hoo*) estipula que, salvo casos excepcionales, el número total de alumnos por clase debe de ser 40 o menos. El Ministerio de Educación establece como objetivo reducir el número de alumnos por clase, ya que actualmente el número medio de estudiantes en las instituciones de la enseñanza secundaria obligatoria en Japón fue 32.9 en el año 2011, ratio superior al medio de los países de OCDE, que es de 23,5 alumnos por clase. (Informe del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón, *Shooninzuu gakkyyuu suishin nado keikakutekina kyooshokuin teisuu no kaizen ni tsuite: kodomo to shoomen kara mukiau kyooshokuin taisei no seibi*, en [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/hensei/003/\\_icsFiles/afieldfile/2012/09/18/1325926\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/_icsFiles/afieldfile/2012/09/18/1325926_1.pdf) [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012].

<sup>138</sup> La enseñanza secundaria obligatoria en Japón se compone de tres cursos académicos.

educación cívica. Los libros utilizados son de las editoriales Tokyoshoseki para Geografía, Tokyoshoseki para Historia y Nihonbunkyoishuppan para Educación Cívica.<sup>139</sup>

- ***Selección de libros de texto:*** Cuando toca la adopción de libros de texto, tenemos la oportunidad de ir a ver muestras de los libros de texto que publica cada editorial. Los profesores podemos contestar a una encuesta y demostrar nuestras preferencias entre las distintas opciones de libros de texto. La encuesta también tiene una sección en la que podemos escribir opiniones libremente.

En cuanto al material complementario, algunas editoriales publican una versión para la prefectura de Ehime y otras no. Los profesores de cada asignatura se reúnen y deciden qué material complementario comprar. Debemos hacer que el coste total de los materiales complementarios de todas las asignaturas no supere una determinada cantidad, pero los materiales para Ciencias Sociales cuestan más o menos igual. La razón por la que hemos elegido el material de Tokyohoreishuppan, que estamos utilizando ahora, se debe a que es visualmente atractivo, a que trata de temas que no aparecen en los libros de texto, a que es fácil de utilizar y a que tiene una sección dedicada a la preparación para exámenes de admisión en los bachilleratos.

- ***¿Cómo se seleccionan los libros de texto en escuelas privadas o nacionales?:*** Por ejemplo, en la escuela secundaria nacional en la que trabajaba los profesores de cada asignatura se reunían y decidían qué libro escoger.<sup>140</sup> En la actualidad, se utiliza el libro de texto de Tokyo-shoseki porque es el manual que se utiliza en la mayoría de las escuelas de la ciudad.

- ***¿En el año en el que toca la revisión de los libros de texto, la modificación del contenido del libro le supone más trabajo a la hora de preparar clases?:*** Debemos tener cierta flexibilidad para adaptarnos a acontecimientos como el cambio curricular, pero no me parece que la revisión de los libros de texto me suponga más trabajo para llevar a cabo preparaciones diarias de clase. Cuando toca una revisión global de los libros de texto, el gobierno prefectural nos envía un especialista y nos explica cuáles son las características de los nuevos manuales y cómo los podemos utilizar en una reunión. Todos los profesores participan en esta reunión, que tiene lugar en la época de las vacaciones de verano, una vez cada tres años.<sup>141</sup>

### **3. Uso de los libros de texto en clase**

- ***A parte de los libros de texto, ¿qué otros materiales utilizan en clase?:*** Los alumnos tienen tres tipos de materiales para CC.SS., que son el libro de texto, el atlas y un material de documentación complementario. El libro de texto y el atlas son gratuitos, pero el material complementario se compra. Otros soportes didácticos que utilizamos en clase son, por ejemplo, DVD (por ejemplo, grabaciones de noticias, imágenes de elaboración propia, DVD hecho por las editoriales de libros de texto), artículos de periódico, fotos que hago, música relativa a temas tratados en el libro, mapas grandes, globo terráqueo, televisión de pantalla grande (51 pulgadas, en todas las escuelas municipales de Matsuyama cada aula cuenta con una televisión de este tamaño conectada a Internet por LAN.), etc. En cuanto a

---

<sup>139</sup> El libro de texto es la versión que publicaba hasta el año anterior la editorial Osakashoseki, que a causa de un fracaso en unas inversiones inmobiliarias tuvo que cerrar el negocio y cedió los derechos de autor a esta editorial.

<sup>140</sup> La profesora entrevistada impartió clases también en una escuela nacional de la misma ciudad, *Junior high school of Ehime University Faculty of Education*.

<sup>141</sup> Las escuelas japonesas también tienen vacaciones de verano, pero los profesores continúan trabajando en esa época.

recursos informáticos, en la sala de ordenadores hay un ordenador por alumno.

Organizaciones públicas como las agencias tributarias, la Comisión de Comercio Justo o el Tribunal de Justicia tienen un servicio por el que envían a sus oficiales a las escuelas para explicar su trabajo a los niños de manera pedagógica y fácil de comprender. Cada escuela en abril, al comienzo del curso académico, puede solicitar este servicio si lo desea. Es una actividad que normalmente interesa a los alumnos porque pueden conocer experiencias reales de personas que trabajan en un determinado ámbito.

- **¿Organiza usted las clases de acuerdo con el desarrollo temático de los libros de texto?:** Sí.

- **¿Hay profesores que no utilizan los libros de texto?:** En principio, no creo que haya profesores que no utilicen el libro de texto en clase.

- **¿Tienen suficiente tiempo para acabar todo el libro en un año?:** Con el currículo actual es imposible que nos falte tiempo para acabar el libro.

- **¿Cómo decide a qué temas o contenido da más prioridad?:** En cuanto al énfasis que ponemos en algunos temas en clase, por ejemplo, a veces no dedicamos demasiado tiempo a estudiar la fase más reciente de la Historia porque también se trata el mismo contenido en la primera parte de la asignatura de Educación Cívica. Como dicta el currículo oficial, intento no tratar detalles innecesarios en clase.<sup>142</sup>

Los temas que se preguntan en exámenes de admisión de bachillerato se deben tener en cuenta para organizar clases, pero el contenido de los exámenes de admisión en sí está determinado de acuerdo con el currículo. Por ejemplo, aunque en clase tratemos de una determinada región, en los exámenes de admisión no se hacen preguntas que requieran un conocimiento específico relacionado con una región. Como lo que se pregunta es la capacidad de saber interpretar gráficos o razonar a partir de los datos, a menudo los países o regiones que aparecen en los exámenes están identificados como «país X» o «región X». El currículo ministerial estipula que se deben tratar en la asignatura de Geografía sólo tres países extranjeros y dos prefecturas de Japón. Además señala que el objetivo principal no es aprender sobre dichas zonas, sino aprender cómo obtener información y cómo investigar tomando como ejemplo determinadas regiones.

En nuestra escuela, entre los países del mundo, hemos elegido tres países en Asia, América del Norte y la UE, concretamente Malasia o China en Asia, EE.UU. en América del Norte y Francia, en la UE. Hemos seleccionado Malasia y China porque son regiones que se están desarrollando actualmente, y también EE.UU. porque es un país que está en el centro del mundo. Con respecto a prefecturas de Japón, hemos decidido tratar de Ehime, donde se sitúa Matsuyama, y Tokio. No podemos ignorar Tokio. Dedicamos tres o cuatro horas a cada región y realizamos algunas tareas como interpretar datos y hacer trabajos escritos, pero en cualquier caso, evitamos entrar en detalles.

En cuanto a la Educación Cívica, que estudiamos en el tercer curso, terminamos el libro de texto hasta enero, puesto que si no tuviéramos el libro acabado antes del comienzo de los exámenes de admisión para el bachillerato, podríamos recibir quejas por parte de los padres.<sup>143</sup>

#### **4. Uso de los libros de texto por parte de los alumnos en casa**

- **¿Qué tipo de deberes tienen en Ciencias Sociales? ¿Los deberes en general requieren**

---

<sup>142</sup> En el currículo elaborado bajo la doctrina de la educación *yutori*, aparecen reiteradamente advertencias de que no se entre en detalles o de que no se trate de temas demasiado avanzados.

<sup>143</sup> Los exámenes de admisión en los bachilleratos de Matsuyama normalmente tienen lugar en febrero y marzo.

*del uso de los libros de texto?:* Los alumnos deben hacer trabajos escritos utilizando el libro de texto, el material complementario y otros documentos que consigan. Muchos alumnos intentan trabajar sólo con los documentos que ya están a mano en clase, pero hay algunos que buscan datos e información adicionales y que hacen trabajos realmente buenos.

- *¿Elabora usted exámenes a partir del contenido de los libros de texto?:* Sí.

- *¿Cuántos exámenes hay cada año?:* En el primero y segundo año, tenemos seis exámenes, mientras que en el tercero, nueve, porque hay exámenes de repaso general. Actualmente no tenemos exámenes comunes de nivel prefectural, como los que teníamos antes, en los que se señalaba la posición de cada alumno entre todos los examinandos.

### **5. Materiales didácticos utilizados en la preparación de clases**

- *¿Qué tipo de materiales consulta usted para preparar una clase? ¿Alguna vez consulta los libros de texto de otras editoriales que no estén utilizando en clase?:* En Internet consulto, por ejemplo, páginas web de organizaciones públicas, tales como Naciones Unidas y UNICEF. También utilizo algunos datos estadísticos, voy al ayuntamiento para hacer preguntas, voy a un supermercado para observar la subida de precio de las verduras, etc. Existe también un libro para profesores que corresponde al libro de texto, aunque yo no lo suelo utilizar. Es un libro bastante caro, pero normalmente la escuela lo tiene comprado y los profesores interesados lo pueden consultar.

- *¿Qué importancia tiene el currículo ministerial cuando usted planifica lo que va a hacer a lo largo del curso académico y en cada clase?:* Como cuando trabajaba en la escuela nacional tenía ocasiones de estudiar temas relacionados con el currículo, conozco bien el contenido. Pero sé que hay profesores que casi no lo consultan. En lo que respecta a la preparación de clase, el currículo no es algo que debemos consultar diariamente. Por ejemplo, cuando comenzamos un nuevo tema o cuando debemos hacer una demostración de clase, puede que consultemos el currículo con el fin de comprobar qué contenido debemos incorporar en la enseñanza, pero en clases diarias no hace falta el currículo porque los libros de texto ya tienen todo el contenido que se debe estudiar. En los libros de texto, al inicio de cada página se señalan temas importantes recogidos en el currículo en forma de preguntas. Por ejemplo, en el libro de Historia, tenemos un tema que es «el crecimiento de los guerreros samurai». En el inicio de la página tenemos la pregunta «¿cómo iban ganando los guerreros su poder político?», que constituye el tema principal según el currículo.

### **6. Otras cuestiones más generales en relación con la educación en Japón**

- *¿Usted cree que su manera de utilizar el libro de texto ha cambiado a medida que tenía más experiencia docente?:* Sí. Antes intentaba enseñar el libro de texto, pero ahora doy clases utilizando el libro de texto como un instrumento. Sobre todo, hago mejor uso de los gráficos y fotos, que especialmente utilizo para introducir nuevos temas.

- *Sobre el libro de texto que están utilizando ahora:* Es visualmente atractivo. Hay gráficos y datos de nuestra prefectura, Ehime, los temas tratados son de actualidad y también tiene artículos especiales interesantes. No hay elementos que no me gusten especialmente.

- *¿Cómo organizan clases de la asignatura de estudios integrados?<sup>144</sup> ¿Hacen*

---

<sup>144</sup>La asignatura de estudios integrados (*soogoo tekina gakushuu no jikan*) se introdujo como parte de la educación *yutori* y pretende que los alumnos fomenten habilidades para aprender, pensar, juzgar y solucionar problemas por ellos mismos de acuerdo con las situaciones sociales cambiantes de hoy en día.

**actividades que tienen que ver con Ciencias Sociales?:** Para preparar las actividades de la asignatura de estudios integrados, nos reunimos todos los profesores de diferentes asignaturas. Organizamos el horario de manera que podamos hacer estas actividades de forma ininterrumpida en un período determinado. Por ejemplo, hemos realizado actividades siguientes:

1º curso: El tema es «conocer nuestra región». Los alumnos programan salidas e investigan sobre el entorno social en el que viven visitando diferentes sitios y haciendo preguntas a la gente. En esta actividad, los alumnos pueden aprender también otras habilidades necesarias en nuestra sociedad, como por ejemplo, hablar por teléfono de manera educada con personas que no conocen.

(2º curso) Una semana de prácticas laborales en grupo o individual. Los profesores nos encargamos de buscar, de antemano, empresas y negocios que puedan acoger a los alumnos.

(3º curso) Los temas son cooperación internacional, bienestar social, etc. Por ejemplo, invitamos a las personas que trabajan como cooperantes en otros países.

- **¿Cómo se califica a los alumnos en la escuela?:** Antes el sistema de calificación era relativo. Es decir, calificábamos a los alumnos con notas de uno a cinco, de peor a mejor, y el porcentaje de los alumnos que puedan obtener cada calificación era fijo por clase, mientras que ahora si todos los alumnos fueran muy buenos, todos podrían obtener la calificación máxima de 5, aunque en realidad esto no pasa. La calificación se determina en base de actividades diarias en clase, de trabajos presentados, de exámenes, etc.

Las notas en la escuela son importantes porque forman parte del resultado en los exámenes de admisión para el bachillerato. Aunque cada bachillerato aplica un sistema de calificación diferente, las notas en la escuela secundaria obligatoria ocupan aproximadamente la mitad en la nota final del examen de admisión. Por eso, hay alumnos que pasan el examen del bachillerato público más difícil sin obtener una nota casi perfecta en el examen porque tenían muy buenas notas en la escuela secundaria, cosa que antes no sucedía. En cambio, el bachillerato privado de máximo nivel no tiene en cuenta en las notas de la secundaria y admite a alumnos solamente por el resultado del examen de admisión. A este bachillerato no tenemos que enviarle ningún dato por nuestra parte. Las notas de la secundaria se ponen a través de la calificación global de los tres cursos, lo que requiere del alumno un esfuerzo constante a lo largo de la educación secundaria.

- **Exámenes de admisión para bachilleratos:** actualmente, los exámenes de admisión se están cambiando. Hay más preguntas que no son de tipo «selección múltiple», sino que se tienen que responder con un texto escrito y hay cada vez menos preguntas que se apoyen en la capacidad memorística, como por ejemplo la que cuestiona directamente en qué año tuvo lugar un acontecimiento. Pero como algunas preguntas requieren reordenar sucesos según el orden cronológico, en realidad a menudo es difícil responder bien si uno no se acuerda de los años de los sucesos.

- **¿Cómo califican a los alumnos que no vienen a la escuela?:** Hay una sala de consulta en la que un profesor atiende a los alumnos que tienen problemas de adaptación para estar junto con otros compañeros en clase, pero que pueden venir a esta



sala de consulta. Si un alumno ni siquiera puede venir a la sala, puede acudir a un centro municipal para alumnos con problemas de *futookoo* (no poder ir a clase) y este centro envía a un especialista a casa del alumno una vez por semana. También existe la opción de educación a distancia o educación por Internet.

- **Academias privadas (Juku):** Más o menos la mitad de los alumnos van a academias privadas después de las clases en nuestra escuela. A medida que se acerca la época de los exámenes de admisión en el tercer grado, aumenta el número de alumnos que estudian en academias privadas. Los alumnos que no pueden apuntarse en dichas escuelas privadas por falta de recursos económicos también pueden quedarse en la escuela después del horario escolar y hacer preguntas a los profesores que todavía están en el trabajo.

- **Condiciones laborales de los profesores:** Horas laborales: Horario laboral legalmente establecido es de 7:55 a 16:55, pero las horas que hacemos en realidad son mucho más. Como hay alumnos que vienen a la escuela por la mañana para estudiar por su cuenta, estamos normalmente desde las 7:30. Acabamos normalmente entre las 18:00 y 20:00, pero algunas veces hemos estado hasta las 12 de la noche en el trabajo. Las horas extras hechas en días laborales no se pagan, pero cuando trabajamos los fines de semana por actividades extra-escolares, nos pagan un plus si lo solicitamos.<sup>145</sup> Yo me encargo de impartir unas 20 horas de clase semanalmente.

- **¿Un profesor puede impartir clases en la escuela secundaria obligatoria y en el bachillerato al mismo tiempo?:** Como la escuela secundaria es de enseñanza obligatoria y el bachillerato tiene carácter no obligatorio, normalmente uno no trabaja en los dos centros. Pero, actualmente, como se están introduciendo clases de inglés en las escuelas primarias, puede que un profesor de esta materia imparta clases en la escuela primaria y en la secundaria.<sup>146</sup>

---

<sup>145</sup> En Japón es muy común que los alumnos se apunten a actividades extra-escolares, tales como béisbol, fútbol, tenis, voleibol, natación, coro, pintura, caligrafía, etc., y que dediquen mucho tiempo a ellas. Especialmente, si uno pertenece a un grupo de deporte, con frecuencia se entrenan también los fines de semana y las épocas vacacionales, a parte del entrenamiento que hacen después del horario escolar entre semana. Los profesores que se encargan de cada actividad escolar, lógicamente, tienen mucho trabajo y muchas horas y días de dedicación más allá de lo establecido legalmente.

<sup>146</sup> En España muchos centros cuentan con diferentes niveles educativos desde la educación infantil hasta el bachillerato. Pero en Japón las escuelas de cada etapa educativa suelen tener una instalación diferente y una organización más independiente.

## Anexo IV. Tablas de análisis

Este anexo presenta las tablas que hemos elaborado para realizar el análisis cuantitativo i), ii), iii) y iv). Son en total treinta tablas, que recogen los resultados de cada tomo analizado sobre el uso del término «Europa» por un lado, y sobre el término «Asia» por el otro.

Por una parte, se darán explicaciones sobre cómo se han elaborado las tablas, junto con algunos ejemplos concretos de análisis realizados sobre algunos fragmentos extraídos de nuestro corpus. Por otra parte, se presentarán las tablas de análisis que hemos elaborado en formato digital, almacenadas en el CD-ROM adjunto. Este anexo recoge la información en el siguiente orden:

1. Explicaciones sobre los signos y las expresiones utilizadas en la elaboración de las tablas
2. Ejemplos del texto citado en las tablas de análisis
3. Nueve tablas sobre el análisis del término «Europa» en los libros de texto españoles (véase el CD-ROM)
4. Seis tablas sobre el análisis del término «Europa» en los libros de texto japoneses (véase el CD-ROM)
5. Nueve tablas sobre el análisis del término «Asia» en los libros de texto españoles (véase el CD-ROM)
6. Seis tablas sobre el análisis del término «Asia» en los libros de texto japoneses (véase el CD-ROM)

### 1. Signos y expresiones utilizadas en las tablas

Cada tabla contiene cuatro columnas: «pp.», «tema», «cita» y «análisis». A continuación, explicaremos sobre la información representada en cada columna, así como sobre los signos y expresiones utilizadas.

#### ***Columna «pp.»***

- En esta columna se indicará el número de la página en la que aparece cada fragmento citado.
- Cuando en los libros de texto las páginas no aparezcan numeradas de manera convencional, especificamos la localización de las citas de la siguiente manera:
  - La tapa del libro y las primeras páginas antes del índice las denominamos «cubierta anterior (CA)» y las últimas páginas del libro, «cubierta posterior (CP)».

- Cuando los fragmentos citados se extienden en dos páginas seguidas, se señala el número de ambas páginas, como, por ejemplo «pp.160-161».
- Si hay páginas que no están numeradas, se indica su posición de la siguiente manera: «s/n 112-113», que quiere decir «página sin número situada entre las páginas 112 y 113».

#### ***Columna «tema»***

- En esta columna se señala el tema global de la sección, en la que aparece cada fragmento citado.
- Dado que los libros de texto suelen tener una estructura temática jerarquizada, en esta columna hemos intentado respetar esta estructura utilizando las mismas expresiones que los propios manuales adoptan como títulos de capítulos, de subcapítulos o de unidades de lección, siempre y cuando consideremos que esos títulos representan apropiadamente el contenido global de la página en la que aparecen los extractos citados. Esta relación jerárquica de los temas se señalará utilizando el signo «>», que implica inclusión, como «A > B», que quiere decir el tema B aparece dentro del tema más global A. Por ejemplo, si se cita un fragmento en una página titulada «los paisajes agrarios tradicionales», que forma parte de un capítulo global que lleva por título «las actividades agrarias y la pesca», indicamos el tema de la siguiente forma: «las actividades agrarias y la pesca > los paisajes agrarios tradicionales».

#### ***Columna «citas»***

- En esta columna aparece cada fragmento citado en la que se puede observar el uso del término «Europa» o «Asia».
- Las palabras en negrita son originales. En cambio, el subrayado es nuestro, a no ser que se indique lo contrario. La parte subrayada corresponde a los términos «Europa» y «Asia» y sus derivaciones.
- Si la cita de una página resulta extensa o si se citan unos fragmentos relacionados, pero que aparecen en diferentes partes textuales, estas citas se señalarán con números como, «1)» y «2)». Esta numeración es de carácter meramente técnico y su orden no indica el grado de importancia de los textos citados.
- Si se omite una parte de la cita, se señala con puntos suspensivos entre corchetes: «[...]».
- Las explicaciones adicionales de la autora que se añaden al fragmento citado con motivos aclaratorios también irán entre corchetes.
- En las tablas de los libros de texto japoneses, irán primero los textos originales en japonés seguidos de su correspondiente traducción al castellano hecha por la autora. Aunque el japonés es una lengua que da preferencia a expresiones impersonales y se omite con frecuencia el sujeto agente, a veces, al traducirlo al castellano, se debe explicitar el posible sujeto para que la traducción sea inteligible. Por esta razón, la persona gramatical que aparece en las frases traducidas no necesariamente refleja la manifestación o no del sujeto en el texto original japonés, hecho que nos advierte que no es oportuno realizar un análisis sobre el uso de los pronombres solamente a partir de los fragmentos traducidos al castellano.
- Cuando aparecen «Europa» y «Asia» fuera del cuerpo del texto (ej. a pie de fotos, en mapas, en ilustraciones, etc.), señalamos su localización entre corchetes, como por ejemplo, [Mapa], [Pie de foto] y [Cartograma]. Entre estos elementos textuales,

«[Bocadillo]» señala el enunciado de los personajes ficticios de estilo *manga*, que aparece en los libros japoneses y que está perfilado con un marco como en los cómics.

- En los mapas y gráficos a veces aparecen los nombres de regiones o países. Para evitar que las citas sean demasiado extensas, cuando la lista de estos nombres es larga, sólo citamos en la tabla algunas de las regiones más relevantes.

- Si las palabras aparecen en textos semióticos, como suele ser caso de los nombres de países que aparecen en un mapa, se señalan con una raya diagonal «/» para separar una palabra de otra.

- Cuando aparece un elemento de texto que se extiende por más de una página, como por ejemplo un mapa grande que ocupa dos páginas, los términos «Europa» y «Asia» que aparecen en dicho elemento se interpretan sólo una vez. En este caso, etiquetamos las citas con el número de la primera página.

### ***Columna «Análisis»***

- Esta columna se compone de tres aspectos examinados: a) los límites geográficos a los que hacen referencia los términos de «Europa» y «Asia», b) características que se les atribuyen a las regiones de Europa y de Asia, y c) ejemplos representativos que se utilizan para explicar algún aspecto de Europa o de Asia.

### ***Sobre el análisis del aspecto a)***, señalamos lo siguiente:

- Este análisis es especialmente relevante al análisis cuantitativo i) sobre referencias de los términos «Europa» y «Asia». El objetivo del análisis consiste en especificar a qué límites geográficos hacen referencia los términos «Europa» y «Asia» y en contrastar dichos límites con los que perfilan una «Europa geográficamente definida» y una «Asia geográficamente definida».

- Por tanto, como resultado de este análisis, podemos especificar tres casos posibles:

1) Si los «Europa» y «Asia» señalan la misma área definida en términos geográficos, se señalará en la tabla, «Europa geográficaemnte definida» o «Asia geográficamente definida».

2) Si, al contrario, el referente de «Europa» o «Asia» señala un ámbito que no se ajusta a los límites definidos en términos geográficos, se especificará qué parte está incluida o excluida, o bien qué parte representa dichas regiones. Por ejemplo, si la parte europea de Rusia está excluida de la referencia del término «Europa», se indicará «(-) Rusia», y si, contrariamente, todo el espacio de Rusia está incluido en Europa, se señalará como «(+) Rusia». Asimismo, en caso de que «Europa» y «Asia» señalen un área en particular, por ejemplo si la palabra «Europa» se utiliza como sinónimo de la Unión Europea limitando su referencia únicamente a sus países miembros en lugar de incluir a todos los países que se encuentran en la zona, en la tabla figurará «los países miembros de la UE».

3), Si no nos parece posible especificar qué ámbito geográfico está referido con los términos «Europa» y «Asia» porque éstos están empleados de manera general, indicamos «no especificado» en el sentido de que el ámbito geográfico no está especificado por dichos términos.

- Si interpretamos los límites de Europa o de Asia a partir de algún elemento textual que no forme parte del cuerpo del texto, se indicará entre corchetes su localización como [Mapa], [Pie de foto] y [Cartograma], a no ser que ya se haya señalado en la columna «cita».

***Sobre el análisis del aspecto b)***, señalamos lo siguiente:

- Este análisis tiene relación con el análisis ii) sobre las características atribuidas a Europa y a Asia, iii) sobre las zonas y países que representan a Europa y Asia, y iv) sobre las relaciones de Europa o de Asia con otras grandes regiones del mundo.
- Cuando los libros de texto hacen referencia a Europa o a Asia en términos generales, se determinará qué características están atribuidas a dichas regiones a partir del análisis del uso del cada término, que llevamos a cabo teniendo en cuenta el contexto global expresado en cada página de los manuales. Las características se indicarán, por ejemplo: «Europa = una región turísticamente atractiva», que quiere decir que Europa está representada como una región turísticamente atractiva.
- Del mismo modo, cuando los libros de texto hacen referencia a subcategorías de Europa y de Asia, tales como Europa Occidental, Sur de Europa, Asia Meridional o Sureste Asiático, se especificarán las características atribuidas a estos grupos, por ejemplo, de la siguiente manera: «Sureste Asiático = una región con un fuerte crecimiento económico», que significa que el Sureste Asiático está representado como una región que está experimentando un fuerte crecimiento económico.
- La Unión Europea también se considerará como una subcategoría dentro de región de Europa referida en términos generales y por tanto se incluye en nuestro análisis.
- Cuando las palabras «Europa» o «Asia» forman parte del nombre de una organización o de una institución, lo indicamos como «nombre de una institución».
- Los términos «Europa» y «Asia» están empleados con frecuencia en gráficos como unidades regionales, entre las que se establece una comparación en cuanto a diferentes temas sociales. Algunos gráficos manifiestan de forma relativamente clara lo que representa Europa o Asia, pero otros no nos permiten hacer una interpretación sencilla, ya que representan diferentes posibilidades de lectura. Por tanto, cuando el propio gráfico caracteriza a Europa o a Asia con cierta claridad, o bien en el cuerpo del texto u otro elemento textual especifica la interpretación del gráfico, señalamos qué característica está atribuida a Europa o a Asia. Contrariamente, en caso de que la lectura del gráfico sea compleja porque nos permite varias posibilidades de lectura, se indicará simplemente como una «unidad gráfica» para evitar que nos lancemos a una interpretación demasiado subjetiva. En cualquier caso, consideramos que el hecho mismo de que Europa o Asia represente una unidad en un gráfico en comparación con otras regiones tiene cierto significado en la construcción de nuestra representación mental, puesto que nos orienta a utilizar las categorías de Europa y de Asia como unidades de pensamiento a la hora de reflexionar sobre diferentes temas y que esto nos encamina a percibir el mundo o las relaciones internacionales de una determinada manera.

***Sobre el análisis del aspecto c)***, señalamos lo siguiente:

- Este análisis sirve especialmente para examinar la pregunta iii) relativa a los ejemplos que representan la categoría de Europa o la de Asia.
- Lo que se indica aquí son países, regiones o elementos naturales o culturales que aparecen en los manuales como ejemplos representativos que explican algún aspecto de Europa o Asia en general o de sus subregiones. Por ejemplo, «Corea del Sur, China y Malasia = países del este o sureste de Asia que se está desarrollando notablemente en términos económicos» significa que los tres países arriba mencionados se representan

como buenos ejemplos entre los países del este y del sureste de Asia que están demostrando un notable crecimiento económico.

- Cuando el libro enumera más de siete elementos que representan a Europa o Asia, no se considerarán como ejemplos representativos de dichas regiones, ya que un número excesivo de ejemplos no quedará grabado especialmente en la memoria de los lectores como casos destacados, y por tanto no contribuiría a la formación de estereotipos sobre las regiones. No obstante, se citarán si algunos de dichos ejemplos están más enfatizados que los demás de alguna forma dentro de la página, como por ejemplo, estar presentados en una foto o en otro elemento textual aparte del cuerpo del texto.

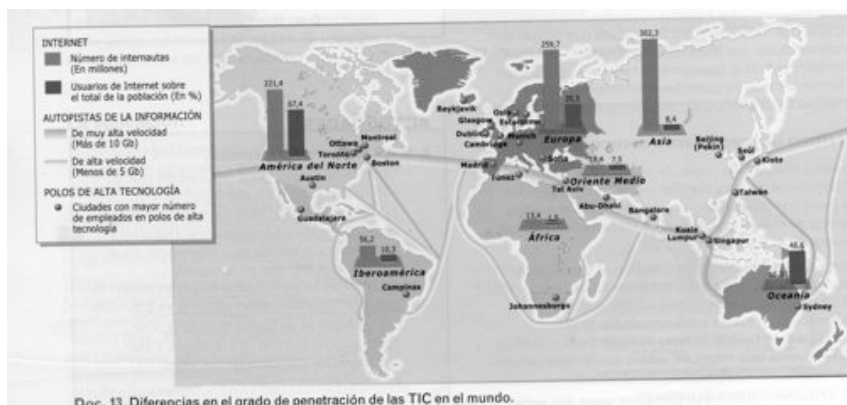
## 2. Ejemplos del texto citado en las tablas de análisis

He aquí dos ejemplos que demuestran cómo hemos recogido en la tabla las observaciones de nuestro análisis. Ambos ejemplos analizan el uso del término «Asia», pero el primero trata de uno de los manuales españoles, mientras que el segundo es de un manual de Japón. El primer ejemplo está recogido en la tabla «análisis del uso de la palabra “Asia” en Santillana 3º», y el segundo, en la tabla titulada «análisis del uso de la palabra “Asia” en Tokyo-civ».

### *Primer ejemplo de Santillana 3º*

Este ejemplo demuestra los resultados del análisis sobre el uso del término «Asia» que aparece en un mapa que tenemos a continuación. En la Tabla 63, los mismos resultados que están recogidos en la tabla de análisis de este manual, pero aquí les hemos añadido explicaciones sobre su contenido<sup>147</sup>.

**Ilustración 41: Mapa en el que aparece el término «Asia»**



(Santillana 3º: 250)

<sup>147</sup> En esta tabla, la «columna» y «contenido de análisis recogido en la tabla» están verticalmente presentados y sus respectivas explicaciones les acompañan a su derecha. Pero se debe tener en cuenta que en las tablas de análisis, en las que aparecen los resultados de análisis de todas las páginas, la presentación de las columnas va en sentido horizontal.

**Tabla 63: Primer ejemplo de análisis de Santillana 3º**

Columna	Contenido de análisis recogido en la tabla	Explicaciones sobre el contenido
pp.	250	Este mapa aparece en la página 250 del manual.
Tema	El reto del desarrollo y el bienestar > Las causas del subdesarrollo	«El reto del desarrollo y el bienestar» es el título del tema que ocupa las páginas 244-261 del mismo libro, mientras que «Las causas del subdesarrollo» es el título de la unidad de lección que forma parte de dicho tema global y que tiene extensión de cuatro páginas.
Cita	Diferencias en el grado de penetración de las TIC en el mundo: Europa/ <u>Asia</u> / América del Norte/ Iberoamérica/ África/ Oriente Medio/ Oceanía [Mapa-Gráfico]	En este mapa-gráfico, podemos percibir, por un lado, los nombres de las grandes zonas del mundo, que son América del Norte, Iberoamérica, Europa, África, Oriente Medio, Asia y Oceanía, y por otro lado, encontramos también los nombres de ciudades, tales como Sydney, Cuadajajara, Madrid y Beijing. Pero como para nuestro análisis los elementos relevantes son los nombres de las grandes regiones, en la tabla sólo se recoge esta información, junto con el título de este mapa y el tipo de elemento textual, que es un mapa-gráfico, entre corchetes.
Análisis	a) - Oriente Medio, - Turquía	En este mapa, ni Oriente Medio ni Turquía forman parte de la región referida con el término «Asia», puesto que el primero constituye una unidad propia en el gráfico y el segundo aparece pintado como parte de Europa. Por tanto, señalamos estas dos zonas con el signo de exclusión «-».
	b) Asia = una unidad gráfica para referirse al uso de las TIC	Asia está representada como una unidad sobre la que se calcula el grado de penetración de las TIC, en contraste con otras grandes regiones del mundo.
	c) -	En esta página del texto no tenemos el resultado para el análisis c), ya que no hemos encontrado ejemplos que representen la región de Asia.

**Segundo ejemplo sobre Tokyo-civ:**

Aquí tenemos el segundo ejemplo, sobre un fragmento extraído del libro de Tokyo-civ.

**Tabla 64: Segundo ejemplo de análisis de Tokyo-civ**

Columna	Contenido de análisis recogido en la tabla	Explicaciones sobre el contenido
pp.	19	Esta cita aparece en la página 19 del manual.
Tema	現代生活と私たちの生活 > アジアとわたしたちの生活 Nuestra vida y la vida moderna > Asia y nuestra vida	Está situada en el capítulo titulado «Nuestra vida y la vida moderna» y concretamente aparece en la sección que trata de «Asia y nuestra vida».

Cita	<p>1) 日本に輸出している国のことを考えてみよう：「飽食と物があふれる日本」の一方で、パーム油を輸出しているマレーシアにはどんな影響が出ているのか考えてみましょう。Vamos a pensar sobre los países que exportan sus productos a Japón: Japón es “un país con abundante comida y bienes materiales”, pero ¿qué influencia tiene Malasia, que exporta aceite de palma a Japón?</p> <p>2) なぜ日本の企業がアジアに工場をつくるのか、また、なぜアジア産の製品が増加しているのか考えてみましょう。Vamos a pensar por qué las empresas japonesas hacen sus fábricas en Asia y por qué se están incrementando productos hechos en Asia. [Preguntas]</p>	El fragmento 1) aparece en el cuerpo del texto, mientras que el 2) figura en la sección de «preguntas» como hemos indicado entre corchetes. El texto original en japonés irá acompañado de nuestra traducción al español.
Análisis	a) - Japón	Como Asia se representa como una región extranjera que se contrapone al territorio nacional de Japón, consideramos que el término «Asia» empleado en esta cita excluye a Japón, por lo que hemos señalado este país con el signo «-».
	b) Asia = una región de producción para las empresas japonesas	En esta unidad de lección, Asia está representada como un área en la que las empresas japonesas establecen sus fábricas por sus costes reducidos de producción y también como un conjunto de países que exportan sus productos a Japón.
	c) Malasia = uno de los países más representativos que exportan sus productos a Japón	Malasia se presenta como un ejemplo representativo de países que exportan sus productos a Japón.

### 3. Nueve tablas sobre el análisis del término «Europa» en los libros de texto españoles

Véase el CD-ROM adjunto.

### 4. Seis tablas sobre el análisis del término «Europa» en los libros de texto japoneses

Véase el CD-ROM adjunto.



**5. Nueve tablas sobre el análisis del término «Asia» en los libros de texto españoles**  
Véase el CD-ROM adjunto.

**6. Seis tablas sobre el análisis del término «Asia» en los libros de texto japoneses**  
Véase el CD-ROM adjunto.



## BIBLIOGRAFÍA

Aamotsbakken, Bente (2007), “Capacitación docente en el uso de libros de texto”, en Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares: SITE 2006*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, pp. 119-122.

Aamotsbakken, Bente (2009), “Imágenes de Groenlandeses y Sami en textos de historia de Noruega”, en Ministerio de Educación de Chile, *Seminario Internacional. Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales Santiago de Chile 2008*, Santiago de Chile, Gobierno de Chile Ministerio de Educación, pp. 374-382.

Adam, Jean-Michel Y Revaz, Françoise (1996), “(Proto) Tipos: La estructura de la composición en los textos”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 10, pp. 9-22.

Alzate Piedrahita, María Victoria (1999), “¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes”, *Revista de Ciencias Humanas*, nº 20, en [Publicación electrónica en: <http://www.Utp.edu.co/%7Echumanas/revistas/revistas/rev20/alzate.htm>, Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2002]

Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2006.

Anscombe, Jean-Claude y Ducrot, Oswald (1983), *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1994.

Aoki, Tamotsu (1990), «*Nihonjinron*» *no henyoo: sengo nihon no bunka to aidentitii*, Tokyo, Chuoukouronsha, 1992.

Apple, Michael W. (1989), *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, M.E.C./ Paidós.

Apple, Michael W. (1991), “The Culture and Commerce of the Textbook”, in Michael W. Apple y L. K. Christian-Smith (eds.) *The politics of the textbook*, New York/ London, Routledge, pp. 22-40.

Apple, Michael W. (1993), “El libro de texto y la política cultural”, *Revista de Educación*, nº 301, pp. 109-126.

Apple, Michael W. y Christian-Smith, Linda K. (1991), “The politics of the Textbook”, en M. W. Apple y L. K. Christian-Smith (eds.) *The politics of the textbook*, New York/ London, Routledge, pp. 1-21.

Arregui, Javier (2007), “Europeización y transformación institucional del sistema político español”, en Francesc Morata y Gemma Mateo (eds.), *España en Europa Europa en España [1986-2006]*, Barcelona, Fundació CIDOB, pp. 123-148.

Asanuma, Shigeru; Nasu, Masahiro e Ichikawa, Shinichi (2006), “«Gakuryoku teekaron» he no hanron”, en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingusu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 77-92.

Askehave, Inger y Swales, John M. (2001), “Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution”, *Applied Linguistics*, 22/2, pp. 195-212.

Atienza Cerezo, Encarnación (2006), “Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestación del currículo oculto”, en Villayandre Llamazares, M. (ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León, pp. 135-151. [Publicación electrónica en: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>, Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2007]

Atienza Cerezo, Encarnación (2007), “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”, *Discurso & Sociedad*, 1(4), pp. 543-573.

Balfour, Sebastian y Quiroga, Alejandro (2007), *España reinventada*, Barcelona, Ediciones Península.

Banfield, Beryle (1980), “Racism in Children’s Books: an Afro-American Perspective”, en R. Preiswerk (ed.), *The Slant of the Pen: Racism in Children’s Books*, Geneva, World Council of Churches, pp. 13-25.

Beas Miranda, Miguel (2005), “Consideraciones sobre el mercado editorial español y sobre el flujo comercial exterior, en especial con Latinoamérica: 1988-2000”, en Jean-Louis, Guereña; Gabriela, Ossenbach y María del Mar, del Pozo (dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, pp. 155-176.

Becker, Jörg (1980), “Some Typical Patterns of Argumentation Leading to Racism in Children’s Books”, en R. Preiswerk (ed.), *The Slant of the Pen: Racism in Children’s Books*, Geneva, World Council of Churches, pp. 7-10.

Befu, Harumi (1987), *Ideorogii toshite no nihonbunnkaron*, Tokyo, Shisoonokagakusha.

Befu, Harumi (1993), “Nationalism and Nihonjinron”, en Harumi Befu (ed.) *Cultural Nationalism in East Asia: Representation and Identity*, Berkeley, Institute of East Asian Studies, University of California, pp. 107-135.

Beneyto, José María (2001), “Identidad europea e identidad española ante el siglo XXI”, en Luis, Ribot García; Julio, Valdeón Baruque y Ramón, Villares Paz (coods.), *Año 1000, Año 2000 Dos milenios en la Historia de España (II)*, Madrid, España Nuevo Milenio, pp.

103-122.

Bennett, Mark y Sani, Fabio (2008), "Social Identities in Childhood: When Does the Group Become a Part of the Self-Concept?", *Social and Personality Psychology Compass*, 2/3, pp. 1281-1296.

Bernete, Francisco (1994), "Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de Historia", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 22, pp. 59-74.

Bhatia, Vijay, K. (2002), "Applied genre analysis: a multi-perspective model", *Ibérica* 4, pp. 3-19.

Burch, Lis (2007), "La publicación de textos de estudio: el punto de vista de las editoriales internacionales", en Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares: SITE 2006*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, pp. 223-229.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo (1999), *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2004.

Calvo Buezas, Tomás (1989), *Los racistas son los otros: Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*, Madrid, Editorial Popular.

Calvo Buezas, Tomás (1990), "El racismo en los textos escolares", en Manuela Mesa Peinado y Tomás Calvo Buezas, *Escuela y Tercer Mundo, Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*, Madrid, Cruz Roja Española, pp. 71-101.

Castagnani, Tiziana y Colordo, César (2009), "La representación de la mujer inmigrante en la prensa española", *Discurso & Sociedad*, vol. 3(4), pp. 621-657.

Chaban, Natalia *et al.* (2006), "Seeing Europe Through the Eyes of Others: How «local» is the EU in Asia Pacific News?", *Language and Cultural Communication*, vol. 6, nº 3, pp. 188-210.

Chilton, Paul y Schäffner, Christina (2000), "Discurso y Política", en Teun A. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, pp. 297-329.

Choppin, Alain (2002), "La historia de España en los Manuales Escolares", en M. Boixareu y R. Lefere, (coord.): *La Historia de España en la literatura francesa*, Madrid, Castalia, pp. 27-35.

Clément, Hélène (2007), "Captación para profesores en la evaluación de textos de estudios", en Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares: SITE 2006*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, pp. 312-318.

Cuenca, Maria Josep y Hilferty, Joseph (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

- David, Barbara y Turner, John C. (1999), "Studies in self-categorization and minority conversion: The in-group minority in intragroup and intergroup contexts", *British Journal of Social Psychology*, 38, pp. 115-134.
- de Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich (1981), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- de Blas Guerrero, Andrés (2001), "Identidad y conciencia nacional española", en Luis, Ribot García; Julio, Valdeón Baruque y Ramón, Villares Paz (coods.), *Año 1000, Año 2000 Dos milenios en la Historia de España (I)*, Madrid, España Nuevo Milenio, pp. 255-262.
- de Cillia, Rudolf, Reisigl, Martin y Wodak, Ruth (1999), "The discursive construction of national identities", *Discourse & Society*, 10 (2), pp. 149-173.
- de Puelles Benítez, Manuel (2007), "La política escolar del libro de texto en la España contemporánea", *Avances en Supervisión Educativa: revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 6, pp.1-17.
- Díez Medrano, Juan (2007), "La opinión pública española y la integración europea (1986-2006)", en Francesc Morata y Gemma Mateo (eds.), *España en Europa, Europa en España [1986-2006]*, Barcelona, Fundació CIDOB, pp. 205-233.
- Equipo de 2º ciclo de Ed. Primaria CEIP Hermanos Tora (Humanes de Madrid) (2007), "Entrevista a profesorado de educación primaria", *Avances en Supervisión Educativa: revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 6 [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2010, [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=207&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=207&Itemid=47)]
- Fabian, Johannes (1983), *Time and the Other: How Anthropology makes its object*, New York, Columbia University Press.
- Fairclough, Norman y Wodak, Ruth (2000), "Análisis crítico del discurso", en T.A. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, pp. 367-404.
- Florea, Dana (2007), "East Meets West: Cultural Confrontation and Exchange after the First Crusade", *Language and Intercultural Communication*, vol. 7, nº 2, pp. 144-151.
- Fukuoka, Yasunori (1993), *Zainichi Kankoku Chosen jin*, Tokyo, Chuokoron Shinsha, 2008.
- Fujimura, Kazuo (2008), "«Gimukyooiku kyookasho ni kansuru kyooshi no ishiki oyobi hogosha no yooboo ni tsuite no choosa» no chuukan hookoku ni tsuite", *Sentaa tsuushin*, nº 90, pp. 2-3.
- Fujitani, Takashi (1993), "Inventing, Forgetting, Remembering: Toward a Historical Ethnography of the Nation-State", en Harumi Befu (ed.) *Cultural Nationalism in East*

*Asia: Representation and Identity*, Berkeley, Institute of East Asian Studies, University of California, pp. 77-106.

Garrido González, Carlos Francisco (2009), “Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)”, en Ministerio de Educación de Chile, *Textos Escolares de Historia y Ciencias sociales*, Santiago de Chile, Gobierno de Chile: Ministerio de Educación, pp. 346-360.

Geeraerts, Dirk (2006), “Prospects and problems of prototype theory”, en Dirk Geeraerts (ed.) *Cognitive linguistics: Basic Readings*, Berlin/ New York, Mouton de Gruyter, pp. 141-165.

Gil Saura, Encarna (1993), “Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 7, pp. 3-38.

Gimeno Sacristán, José (1995), “Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural”, en García Mínguez, J. y Beas Miranda, M. (comps.), *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*, Granada, Proyecto Sur, pp. 75-130.

Gómez García, María Nieves (2005), “Nacionalismo y europeísmo en textos españoles de bachillerato: Historia, Geografía, Lengua y Literatura (1938-1990)”, en Jean-Louis, Guereña; Gabriela, Ossenbach y María del Mar, del Pozo (dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, pp. 425-444.

Gómez Pradas, Muriel (2007), *La comida en el Japón*, Barcelona, UOC.

Granados, Buenaventura (2007), “Entrevista al director del IES barrio Loranca de Fuenlabrada (Madrid)”, *Avances en Supervisión Educativa: revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 6 [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2010: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=208&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=208&Itemid=47)]

Grupo Eleuterio Quintanilla (1997), “La diversidad cultural en los manuales escolares. Vino viejo en odres nuevos”, *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 22, [Publicación electrónica en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=716](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=716), Fecha de consulta: 26 de enero de 2012].

Hall, Stuart (1992), “The West and the Rest”, en Stuart Hall y Bram Gieben (eds.), *Formations of Modernity*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 275-331.

Haslam, Nick y Whelan, Jennifer (2008), “Human Natures: Psychological Essentialism in Thinking about Differences between People”, *Social and Personality Psychology Compass* 2/3, pp.1297-1312.

Hogg, Michael A.; Hofman, Zachary P. y Rivera, Jason E. (2008), “Why Do People

Join Groups? Three Motivational Accounts from Social Psychology”, *Social and Personality Psychology Compass*, 2/3, pp. 1269-1280.

Hogg, Michael A. y Reid, Scott A. (2006), “Social Identity, Self-Categorization, and the Communication of Group Norms”, *Communication Theory*, 16, pp. 7-30.

Hornsey, Matthew J. (2008), “Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review”, *Social and Personality Psychology Compass*, 2/1, pp. 204-222.

Horsley, Mike (2007), “Didáctica del uso de libros de texto: un análisis sociocultural”, en Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares: SITE 2006*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, pp. 407-430.

Hugenberg, Kurt y Sacco, Donald F. (2008), “Social Categorization and Stereotyping: How Social Categorization Biases Person Perception and Face Memory”, *Social and Personality Psychology Compass*, 2/2, pp. 1052-1072.

Ienaga, Saburo (2007a), “Kyookasho soshoo jyuunen”, en H. Mitani (ed.), *Riidingo nihon no kyooiku to shakai 6: rekishi kyookasho mondai*, Tokyo, Nihon toshosentaa, pp. 178-202.

Ienaga, Saburo (2007b), “Ureubeki kyookasho kentei”, en H. Mitani (ed.), *Riidingo nihon no kyooiku to shakai 6: rekishi kyookasho mondai*, Tokyo, Nihon toshosentaa, pp. 203-217.

Ikegami, Yoshihiko (1992), “«Danwa» to shite no nihongo «jin» ron to nihongo «jin» ron hihan”, *Gekkan nihongo*, vol. 21, nº 11, pp. 92-97.

Iori, Isao *et al.* (2000), *Shokyuu o oshieru hito no tame no nihongo bunpoo hando bukku*, Tokyo, Suriieenettowaaku, 2003.

Ishihara, Chiaki (2005), *Kokugo kyookasho no shisoo*, Tokyo, Chikuma shoboo.

Ishii, Yuri (2006), “Shoogakkoo ongaku kyookasho keisaikyoku no hensen ni miru bunkateki aidentitii”, *Yamaguchi daigaku kyooiku gakubu fuzoku kyooiku jissen soogoo sentaa kyooiku kiyoo*, nº 22, pp. 173-183.

Ishiwata, Nobuo y Koshida, Takashi (2002), “Nihon: manabu gawa kara no shiten”, en Nobuo, Ishiwata y Takashi, Koshida (eds.), *Sekai no rekishi kyookasho: 11 kakoku no hikaku kenkyuu*, Tokyo, Akashishoten, pp. 255-280.

Japan Textbook Reserch Center (2000), *Kyookasho no taikyuu do ni tsuite no choosa. Choosa kekka hookokusho*, Tokyo, Japan Textbook Reserch Center.

Johnson, Donna M. (1994), “Who is we?: constructing communities in US-Mexico border discourse”, *Discourse & Society*, 5 (2), pp. 207-231.



Johnson, Craig, Schaller, Mark y Mullen, Brian (2000), "Social categorization and stereotyping: 'You mean I'm one of «them»?", *British Journal of Social Psychology*, nº39, pp. 1-25.

Kawai, Yuko (2009), "Neoliberalism, Nationalism, and Intercultural Communication: A Critical Analysis of a Japan's Neoliberal Nationalism Discourse under Globalization", *Journal of International and Intercultural Communication*, 2 (1), pp. 16-43.

Klein, Gillian (1985), *Reading into Racism: Bias in Children's Literature and Learning Materials*, London, Routledge & Kegan Paul, 1986.

Kondo, Dorinne K. (1990), *Crafting selves: Power, Gender, and Discourses of Identity in a Japanese Workplace*, The University of Chicago Press, Chicago y London.

Kondo, Takahiro (2001), *Rekishu kyooiku to kyookasho: doitsu, oosutoria soshite nihon*, Tokyo, Iwanamishoten.

Kotani, Satoshi y Seki, Hirono (2006), "Kyooiku kaikaku o yomu", en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 361-377.

Kress, Gunther y van Leeuwen, Theo (1996), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London etc., Routledge.

Kusahara, Kazuhiro (2007), "Chirikyooiku no koomin kyooiku ka: chiiki o tani ni shita soogootekina shakai kenkyuu", *Shakaika kenkyuu*, nº 66, pp. 11-20.

Kyookasho kyookai seido, kyookyuu, kakaku senmon iinkai (2008), "Kyookasho no tokushusei to kyookasho kyookai no katsudoo (2)", *Sentaa tsuushin*, nº 90, pp. 6-8.

Kyookasho kenkyuu sentaa (2004), *Shin nihon no kyookasho*, Tokyo, Kyookasho kenkyuu sentaa.

Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago y London, The University of Chicago Press.

Lakoff, George (1999), "Cognitive Models and Prototype Theory", en Eric Margolis y Stephen Laurence (eds.), *Concepts: Core Readings*, Cambridge (Mass.) etc., MIT Press, pp. 391-421.

Lakoff, George (2006), "The contemporary theory of metaphor", en Dirk Geeraerts (ed.) *Cognitive linguistics: Basic Readings*, Berlin/ New York, Mouton de Gruyter, pp. 185-238.

Lakoff, George (2008), *The political mind : why you can't understand 21st-century politics with an 18th-century brain*, New York, Viking.

Lippmann, Lorna (1980), "Racism in Australian Children's Books", en R. Preiswerk

(ed.), *The Slant of the Pen: Racism in Children's Books*, Geneva, World Council of Churches, pp. 61-71.

Lüpke, Rolf (1980), "Racism in the Religious Instruction Textbooks of Protestant West Germany", en R. Preiswerk (ed.), *The Slant of the Pen: Racism in Children's Books*, Geneva, World Council of Churches, pp. 105-127.

Lutz, Hartmut (1980), "Images of Indians in German Children's Books", en Roy Preiswerk (ed.), *The Slant of the Pen: Racism in Children's Books*, Geneva, World Council of Churches, pp. 82-102.

Makino, Seiichi (1996a), "Uchi to soto no geogo bunka gaku: hikikomi to sasupensu, shooryaku no bunpoo", *Gekkan Nihongo*, 96-07, pp. 50-53.

Makino, Seiichi (1996b), "Uchi to soto no geogo bunka gaku: bika to kenashi to Kansetsusei keigo no kuukan", *Gekkan Nihongo*, 96-08, pp. 56-59.

Makino, Seiichi (2002), "Uchi to soto: nihon no bunka to gengo o musubu kuukan gainen", *Musa*, vol. 9, pp. 1-22.

Marco, José María (2000), "La nación española", en Benjamín, Michavila (coord.), *España en la nueva Europa*, Madrid, Fundación para el análisis y los estudios sociales, pp. 27-56.

Margolis, Eric (1999), "How to Acquire a Concept", en Eric Margolis y Stephen Laurence (eds.), *Concepts: Core Readings*, Cambridge (Mass.) etc., MIT Press, pp. 549-567.

Martín Herranz, Enrique (2007), "Entrevista al director del CEIP Rosalia de Castro de Fuenlabrada (Madrid)", *Avances en Supervisión Educativa: revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 6 [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2010, [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=211&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=211&Itemid=47)]

Martín Rojo, Luisa y van Dijk, Teun A. (1998), "«Había un problema y se ha solucionado» La legitimación de la expulsión de los inmigrantes «ilegales» en el discurso parlamentario español", en Luisa Martín Rojo y Rachael, Whittaker (eds.), *Poder decir o El poder de los discursos*, Madrid, Arrecife Producciones, pp. 164-234.

Martínez Bonafé, Jaume (2002), *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Ediciones Morata.

Martínez Bonafé, Jaume (2007), "¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?", en Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares: SITE 2006*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, pp. 431-438.

Matsuda, Kenjiro (2009), "Aso Taro no jishooshi barieeshon: tandoku washa ni Okeru

ichininshoo no heni”, en K. Miyake, H. Satake y M. Takenoya (eds.), *Media to kotoba 4: genzai o yomitoku mesodoroji*, Tokyo, Hitsuji shobo, pp. 2-35.

Matsushita, Ryohei (2006), “Tanoshii jugyoo, gakkoon no keifu gaku: kodomo Chuushin shugiteki kyooiku rinen no aironii”, en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 313-330.

Mejía Botero, William (2007), “A priori in fieri y a posteriori. Una evaluación integral de los libros de texto escolar”, en Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares: SITE 2006*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, pp. 352-362.

Mesa Peinado, Manuela (1990), “El fenómeno del desarrollo y el subdesarrollo en los libros de texto: una aproximación crítica”, en Manuela Mesa Peinado y Tomás Calvo Buezas, *Escuela y Tercer Mundo, Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*, Madrid, Cruz Roja Española.

Meyer, Michael (2003), “Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD”, en Ruth Wodak y Michael Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 35-59.

Mitani, Hiroshi (2007a), “21 seiki shotoo no seido to ronsoo koozu: kaisetsu”, en H. Mitani (ed.), *Riidingu nihon no kyooiku to shakai 6: rekishi kyookasho mondai*, Tokyo, Nihon toshosentaa, pp. 93-100.

Mitani, Hiroshi (2007b), “«Sengo» no mondai koozo: kokunai mondai toshite no ienaga kyookasho soshoo: kaisetsu”, en H. Mitani (ed.), *Riidingu nihon no kyooiku to shakai 6: rekishi kyookasho mondai*, Tokyo, Nihon toshosentaa, pp. 171-177.

Molina Cañabate, Juan Pedro (2009), “Los editores de libros de texto. Agentes del proceso de la opinión pública (1996-2008)”, *revista TELOS*, nº 79 [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2010, <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articuloexperiencia.asp@idarticulo=1&rev=79.htm>].

Murakami, Kyoko (2001), “Talk about Rice: a Discursive Approach to Studying Culture”, *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), [Fecha de consulta: 25 de junio de 2009, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/908/1985>].

Nagao, Akio (2006), “Gakuryoku teeka hihan no poritikkusu bunseki: kyooiku seisaku hihan toshite no gakuryoku teekaron o kenshoo suru”, en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 93-105.

Nakajima, Tetsuhiko (2003), “Kyookasho saitaku ni okeru jiyuu to jichi”, en Tatsuo, Sakaki (ed.), *Kyooiku jichi to kyooiku seido*, Okayama, Daigaku kyooiku shuppan, pp. 75-87.

- Namimoto, Katsutoshi (2007), “Nihon no kyookasho seido no kenshoo: kensei to saitaku o meguru mondai jookyoo”, en H. Mitani (ed.), *Riidingis nihon no kyooiku to shakai 6: rekishi kyookasho mondai*, Tokyo, Nihon toshosentaa, pp. 101-129.
- Natsume, Fusanosuke (1997), *Manga wa naze omoshiroi no ka: sono hyoogen to bunpoo*, Tokyo, Nihon hoosoo shuppan kyookai, 2007.
- Nieves-Falcón, Luis (1980), “The Ideology of Racism in Puerto Rican Children’s Books”, en R. Preiswerk (ed.), *The Slant of the Pen: Racism in Children’s Books*, Geneva, World Council of Churches, pp. 52-60.
- Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai (2002), *Kyookasho repooto No. 46*, Tokyo, Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai.
- Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai (2006), *Kyookasho repooto No. 50*, Tokyo, Nihon shuppan roodoo kumiai rengookai.
- O’Donnell, Hugh (1994), “Mapping the mythical: a geopolitics of national sporting stereotypes”, *Discourse & Society*, vol. 5(3), pp. 345-380.
- Oga, Toru (2003), “Nihon gaikoo to aidentitii: «ajiataiheyoo» kara «higashiajia» e”, *Shakaikagakukenyuu*, vol. 54, nº 2, pp. 127-152.
- Oguma, Eiji (1995), *Tanitsu minzoku shinwa no kigen: «Nihonjin» no jigazoo no keifu*, Tokyo, Shinyoosha, 2004.
- Oguma, Eiji (1998), *The Boundaries of the Japanese: «Nihonjin» no kyookai: Okinawa, Ainu, Taiwan, Choosen shokuminchi shihai kawa fukki undoo made*, Tokyo, Shinyoosha, 2004.
- Okamoto, Noriko (2008), “Nihongo no bijuaru gramaa o yomitoku”, en N. Okamoto, A. Sato y M. Takenoya (eds.), *Media to kotoba 3: shakai o koochiku suru kotoba*, Tokyo, Hitsuji shoboo, pp. 26-57.
- Pearce, Lynne y Wodak, Ruth (2010), “(Re) constructing the region in the 21st century”, *European Journal of Cultural Studies*, 13(1), pp. 3-8.
- Pérez Herrero, Pedro y García-Arévalo Calero, María Jesús (1994), “La imagen de América Latina entre la población estudiantil española (13-18 años)” *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, pp. 147-172.
- Perrot, Dominique y Preiswerk, Roy (1979), *Etnocentrismo e Historia: América Indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*, México D.F., Editorial Nueva Imagen.
- Portolés, José (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 2001.

- Preiswerk, Roy (1980a), "Introduction", en R. Preiswerk (ed.), *The Slant of the Pen: Racism in Children's Books*, Geneva, World Council of Churches, pp. vii-xvii.
- Preiswerk, Roy (1980b), "Ethnocentric Images in History Books and Their Effect on Racism", en R. Preiswerk (ed.), *The Slant of the Pen: Racism in Children's Books*, Geneva, World Council of Churches, pp. 131-139.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús (2007), "La investigación sobre los libros de texto y materiales curriculares", en Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares: SITE 2006*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, pp. 187-193.
- Romero González, Dámaris (2004), "El mito del rapto de Europa como punto de partida para la creación de una identidad", *Ámbitos: revista de estudios de Ciencias Sociales*, n° 12, pp. 13-18.
- Rosch, Eleanor (1999), "Principles of Categorization", en Eric Margolis y Stephen Laurence (eds.), *Concepts: Core Readings*, Cambridge (Mass.) etc., MIT Press, pp. 189-206.
- Rutland, Adam y Cinnierlla, Marco (2000), "Context effects on Scottish national and European self-categorization: The importance of category accesibility, fragility and relations", *British Journal of Social Psychology*, 39, pp. 495-519.
- Sakai, Naoki (1994), "Shisan sareru nihongo · nihonjinn: nihongo toiu tooitsutai no seisaku o meguru (han)rekishiteki koosatsu", *Shisoo 11*, n° 845, pp. 5-36.
- Sakai, Naoki (1996), "Nashonaritii to bo(koku)go no seiji", en Naoki, Sakai; Brett de Bary y Toshio, Iyotani (eds.), *Nashonariti no datuskoochiku*, Tokyo, Kashiwa shoboo, pp. 9-53, 1997.
- Selander, Staffan (1990), "Análisis de textos pedagógicos hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa", *Revista de Educación*, 293, pp. 345-354.
- Shiomi, Toshiyuki (2006), "«Gakuryoku» o koeru", en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingsu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 69-76.
- Soler Castillo, Sandra (2008), "Pensar en la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia", *Discurso & Sociedad*, vol. 2(3), pp. 643-678.
- Suwa, Tetsuo (2006), Nihon no kyooiku kaikaku ga susumu beki hookoo, en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingsu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 331-360.
- Suwa, Tetsuo *et al.* (1995), *Ajia shokoku ni okeru kyookasho to kyooiku seido*, Tokyo,

Research Institute for Oriental Cultures Gakushuin University.

Suzuki, Takao (1973), *Kotoba to bunka*, Tokyo, Iwanami shoten, 2008.

Tajfel, Henri (1984), *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herder.

Takahashi, Hiroto (2004), “Kyooiku katei seido”, en Junichi, Sato (ed.), *Gendai kyooiku seido*, Tokyo, gakubunsha, pp. 127-144.

Takahashi, Keiko (2005), “«Kuroozuappu gendai» no monogatari”, en K. Miyake, N. Okamoto y A. Sato, *Media to kotoba 2: kumikomareru oodiensu*, Tokyo, Hitsuji shobo, pp. 62-99.

Takahashi, Tetsuya (2007), “Konnichi no «rekishininshiki» ronsoo o meguru jyookyoo to ronten”, en H. Mitani (ed.), *Riidingu nihon no kyooiku to shakai 6: rekishi kyookasho mondai*, Tokyo, Nihon toshosentaa, pp. 58-71.

Terawaki, Ken (2006), “Naze ima yutori kyooiku nano ka”, en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 29-38.

Tomiya, Ichirou (1994), “Kokumin no tanjoo to «nihonjinshu»”, *Shisoo 11*, nº 845, pp. 37-56.

Ujihara, Yoko (1997), “Kyookasho ni okeru jendaa messeiji (I): chugakkoo shakaika koominteki bunya no suuryooteki bunseki”, *Nagoya daigaku kyooiku gakubu kiyoo (kyooikugaku)*, nº44, vol. 1, pp. 91-103.

Valls, Rafael (2001), “La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en Estepa Giménez; Jesús, Frieria Suárez, Florencio, y Piñero Peleteiro, Rosario (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, KRK, pp. 485-494.

van Dijk, Teun A. (1985), “Semantic Discourse Analysis”, en Teun A. van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis, vol. 2 Dimensions of Discourse*, London, Academic Press, pp. 103-136.

van Dijk, Teun A. (1996), “Análisis del discurso ideológico”, *Versión*, 6, pp. 15-43.

van Dijk, Teun A. (1997), “Cognitive Context Models and Discourse”, en M. Stamenow (ed.), *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*, Amsterdam, Benjamins, pp. 189-226.

van Dijk, Teun A. (2000a), “El discurso como interacción en la sociedad”, en Teun A. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-66.

van Dijk, Teun A. (2000b), “New(s) Racism: A Discourse Analytical Approach”, en Simon Cottle (ed.), *Ethnic Minorities and the Media*, Milton Keynes (UK), Open

University Press, pp. 33-49.

van Dijk, Teun A. (2000c), On the analysis of parliamentary debates on immigration, en M. Reisigl y R. Wodak (Eds.), *The semiotics of racism. Approaches to critical discourse analysis*, Vienna, Passagen Verlag, pp. 85-103.

van Dijk, Teun A. (2003a), *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel.

van Dijk, Teun A. (2003b), “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad”, en Ruth Wodak y Michael Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 143-177.

van Dijk, Teun A. (2004), “Knowledge and News”, *Revista Canaria de estudios ingleses*, 49, pp. 71-86.

van Dijk, Teun A. (2007), “Macro contexts”, en U. Dagmar Scheu Lottgen y José Saura Sánchez (eds.), *Discourse and International Relations*, Bern, Lang, pp. 3-26.

van Dijk, Teun A. et al. (2000), “Discurso, filiación étnica, cultura y racismo”, en Teun A. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social, Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, vol. 2, Barcelona, Gedisa, pp. 213-262.

van Leeuwen, Theo (1995), “Representing social action”, *Discourse & Society*, vol.6(1), pp. 81-106.

van Leeuwen, Theo (1996), “The representation of social actors”, en Carmen Rosa Caldas-Coulthard y Malcolm Coulthard (eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, London y New York, Routledge, pp. 32-70.

Vera Nuñez, María Isabel y Espinosa Brilla, Dina (2001), en Estepa Giménez; Jesús, Frieria Suárez, Florencio, y Piñero Peleteiro, Rosario (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, KRK, pp. 551-556.

Wodak, Ruth (2003a), “De qué trata el análisis del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos”, en Ruth Wodak y Michael Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 17-34.

Wodak, Ruth (2003b), “El enfoque histórico del discurso”, en Ruth Wodak y Michael Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 101-142.

Wodak, Ruth et al. (1999), *The Discursive Construction of National Identity*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009.

Yamamoto, Mutsumi (2006), *Agency and Impersonality: Their Linguistic and Cultural Manifestations*, Amsterdam y Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Yamanouchi, Kenshi (2006), “Yutori kyooiku no jisshi to gakuryoku ronsoo: kaisetsu”, en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingsu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 21-28.

Yamanouchi, Kenshi y Hara, Kiyoharu (2006), “Gakuryoku mondai, yutori kyooiku, joron”, en Kenshi Yamanouchi y Kiyoharu Hara (eds.), *Riidingsu: nihon no kyooiku to shakai. Gakuryoku mondai yutori kyooiku*, Tokyo, Nihontoshosentaa, 2009, pp. 3-18.

Zepeda Harasic, Ximena (2007), “Diseño gráfico y libros de texto. Un modelo conceptual del libro en la sala de clases”, en Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares: SITE 2006*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, pp. 230-235.