

Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales¹

Social Identity and Ideology in Spanish Social Science Textbooks

Encarna Atienza Cerezo

Teun A. Van Dijk

Universidad Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Barcelona, España.

Resumen

Este estudio multidisciplinario crítico examina las identidades sociales según lo representado en libros de texto de Ciencias Sociales en España. Un análisis detallado del discurso de fragmentos de libros de texto de Ciencias Sociales usados en 2º y 3º de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) en Madrid y Cataluña en 2008-09 demuestran un prejuicio ideológico sistemático a favor de endogrupos españoles y europeos frente a inmigrantes y otros exogrupos no europeos. Tales prejuicios resultan contrarios a los objetivos de un plan de estudios democrático, multicultural, y se asume que dichas representaciones en los libros de texto pueden fomentar ideologías eurocéntricas en la formación de las identidades sociales de adolescentes.

Palabras clave: análisis crítico del discurso, identidad, ideología, escuela secundaria, libros de texto, España.

⁽¹⁾ Este trabajo se integra dentro de los siguientes proyectos de investigación, ambos de los Programas Nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica Ministerio de Educación y Ciencia, y ambos, enmarcados en el Departamento de *Traducció i Ciències del Llenguatge*, de la Universitat Pompeu Fabra. Así, por un lado, *Estrategias epistémicas en el discurso, la interacción y la comunicación* (DGICYT, FFI2008-00070), cuyo investigador principal es Teun A. van Dijk. Por otro, *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica* (DGICYT, HUM2007-62118/FILO), cuyo investigador principal es Daniel Cassany i Comas.

Abstract

This critical multidisciplinary study examines social identities as represented in contemporary social science textbooks in Spain. Detailed discourse analysis of fragments of social science textbooks used in the second and third year of ESO (compulsory secondary education) in Madrid and Catalonia in 2008-2009 shows a systematic ideological bias in favour of Spanish and European in-groups while derogating immigrants and other non-European out-groups. It is argued that such bias is inconsistent with the aims of a democratic, multicultural curriculum, and it is assumed that such prejudiced representations in textbooks may foster Eurocentric ideologies in the formation of the social identities of adolescents.

Key words: critical discourse analysis, identity, ideology, secondary schools, textbooks, Spain.

Introducción

Las identidades sociales no son innatas, sino que se adquieren desde la infancia, si bien es cierto que van cambiando y transformándose gradualmente a través del discurso y de otras formas de interacción. El objetivo de este artículo es explorar uno de los principales mecanismos que pueden influir en la adquisición discursiva de las identidades sociales entre adolescentes: los libros de texto, en la forma en que discursivamente refieren la identidad de *Nosotros* y *Ellos*. Analizamos para ello fragmentos de libros de texto de Ciencias Sociales de 2º y 3º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en Madrid y Cataluña durante el curso 2008-09. El objetivo es poder examinar la representación social de endogrupos de españoles, catalanes y europeos, frente a exogrupos no europeos que, en este análisis, hemos concretado en los inmigrantes.

El modo de abordar los datos debe entenderse dentro de un marco crítico y multidisciplinar, como ponen de relieve las nociones teóricas y analíticas propias del análisis del discurso. Se parte del supuesto de que el retrato discursivo de las identidades sociales en los libros de texto está controlado por una ideología subyacente polarizada y eurocentrista, que, paradójicamente, es consistente con un plan de estudios democrático, igualitario y multicultural. Una vez que dicha

ideología es adquirida (no sólo, evidentemente, a través del uso de los libros de texto, sino también mediante otras formas de discurso público en la vida de los adolescentes), define el modo en que estos adolescentes se ven a sí mismos como miembros dominantes europeos e influye en la manera en que interactúan, a lo largo de su vida, con inmigrantes y no europeos.

Nuestro estudio tiene limitaciones obvias. El análisis del discurso detallado y sistemático es parte de un método cualitativo que no permite, dentro de los límites de un artículo, el análisis de un gran número de libros de texto y fragmentos –para lo cual se podría haber usado un análisis contextual cuantitativo–. En consecuencia, nuestro objetivo no es mostrar con qué frecuencia se usan las caracterizaciones de un endogrupo frente a un exogrupo, sino mostrar que, efectivamente, se usan y, especialmente, mostrar el modo en que se expresan discursivamente. En efecto, una simple marca sesgada sobre inmigrantes proveniente de una fuente de autoridad, como es un libro de texto, puede ser suficiente para aprender, aprehender y confirmar prejuicios comunes. Sin embargo, a pesar de nuestro limitado corpus, nuestro análisis concuerda y confirma los resultados de estudios previos sobre las representaciones ideológicas sociales en los libros de texto y sobre el papel de los libros de texto en la reproducción discursiva del racismo en la sociedad. Al mismo tiempo, este artículo sirve como pretexto para involucrarnos en un análisis (crítico) del discurso más explícito y contemporáneo sobre el estudio de la educación (Rogers, 2004).

Identidad social: memoria social y modelo mental

Existen pocos conceptos en las Ciencias Sociales en general, y en la Psicología Social en particular, que se hayan estudiado tan frecuentemente como la identidad social (Abrams & Hogg, 1999; Brewer & Hewstone, 2003; Ellemers, Spears & Doosje, 1999; Tajfel, 1982). Este especial interés que en las últimas décadas ha despertado el concepto ha sido en parte suscitado por la inmigración a gran escala, especialmente desde el sur hacia Europa y Norteamérica, lo que, consecuentemente, ha provocado cambios significativos en la sociedad, cada vez más multicultural y multiétnica. En esta nueva sociedad, el concepto de identidad se ha convertido en un término clave (Hudson & Réno, 2000).

En este estudio, nos limitaremos a las identidades sociales basadas en la nacionalidad, la comunidad autónoma y la etnicidad. Los libros de texto españoles

conforman, entre otras cosas, el discurso sobre las identidades de las comunidades autónomas en España (más notable en el País Vasco, Cataluña y Galicia, con sus respectivos idiomas oficiales), la relación de España con el resto de Europa y del mundo, así como las relaciones entre españoles autóctonos e inmigrantes, la mayoría de África y Latinoamérica (Hudson & Réno, 2000). La necesaria limitación de este estudio (en el que se excluyen, por ejemplo, las identidades de clase, de género, religión o de orientación sexual) ya sugiere que las identidades son, ante todo, relacionales. Así, de este modo, se crea la identidad de español frente a la de no español, catalán frente a castellano, católico frente a no católico, o autóctono frente a inmigrante, entre otras. Por tanto, en términos psicológicos, las identidades se desarrollan a la vez por comparación social y por oposición o contraste entre el endogrupo y el exogrupo (Abrams & Hogg, 1999; Berreby, 2008; Brown, 2000; Suls & Wheeler, 2000). Dicha naturaleza relacional de la creación de identidades sustenta también la base de la polarización ideológica, ya que el endogrupo se concibe esencialmente en términos positivos, frente al exogrupo, caracterizado habitualmente en términos negativos. Por tanto, este estudio examinará, como se ha indicado, la estrecha conexión entre identidad social e ideología (Van Dijk, 1998).

Asimismo, al igual que también ocurre con la adquisición de una determinada ideología, las identidades no son innatas, sino que se adquieren, como hemos planteado desde el principio de este artículo. Una persona puede haber nacido en España o en Cataluña, pero la identidad catalana o castellana se adquiere gradualmente a través de los numerosos discursos –y otras prácticas sociales– en los que se participa (Ivanic 1997, Benwell & Stokoe, 2006; Caldas-Coulthard & Iedema, 2007; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006). Así, del mismo modo que adquirimos un idioma, adquirimos también quiénes somos. De hecho, la lengua materna puede ser una primera y poderosa dimensión de nuestra identidad social. A lo largo de la vida, una persona puede adquirir, cambiar o deshacerse de muy diferentes identidades, si bien algunas son más permanentes que otras. Por tanto, aunque la mayoría de las identidades sociales son relativamente estables –caracterización básica por la que se llaman identidades y no prácticas–, muchas de ellas cambian paulatinamente. Ahora bien, como quiera que las identidades sociales son, por definición, compartidas por una comunidad, sólo pueden cambiar si la mayoría de los miembros de dicha comunidad cambian. Tales cambios requieren normalmente dentro del grupo una extensa comunicación

e interacción a largo plazo, así como debates, conflictos, o luchas, por ejemplo, en contra de aquéllos que no quieren cambiar.

La teoría de la identidad social contemporánea, especialmente en humanidades, enfatiza la naturaleza *performativa* de la identidad, a la vez que niega o mitiga la naturaleza estable o permanente de ésta, como algo que las personas tengan a modo de atributo (Butler, 1989; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006). Desde esta perspectiva, la identidad se define en términos más dinámicos, a partir de lo que la persona hace, muestra o realiza. Así, la identidad de género de una mujer no es un atributo fijo, sino que se adquiere y ejecuta en gran número de actividades cotidianas, como el estilo, el uso del maquillaje, el habla, la forma de vestir, etc. Igualmente, las identidades nacionales se definen como prácticas cotidianas, como hablar un idioma nacional, usar pasaporte, leer periódicos nacionales, ver canales de televisión nacionales, así como interactuar con miembros de otras naciones, entre otras muchas cosas (Pecora, 2001).

Este enfoque dinámico de la identidad social supone una grata adición a la concepción de la identidad como un atributo, si bien debe entenderse, como se ha ido exponiendo en el párrafo anterior, que dicha concepción dinámica de la identidad presupone la representación de identidades sociales compartidas más o menos estables. Así, por ejemplo, para poder llegar a ser madrileño, español o católico, es necesario saber cómo serlo y saber qué (no) hay que hacer. De la misma manera que una lengua, se puede solamente *performar* (usar, aplicar y adaptar) una identidad, de forma contextual y personalmente diferente en cada situación, si ya se ha adquirido y se sabe esa identidad.

Por tanto, suponemos que las identidades sociales son representaciones mentales compartidas (distribuidas) por los miembros de un grupo o comunidad social (Salomon, 1993). Por el momento, sólo tenemos una visión vaga y aproximada de la naturaleza de estas representaciones sociales (Moscovici, 2000), aunque se supone que están situadas en la memoria (*semántica*) sociocultural, que también es parte de la memoria a largo plazo, igual que la memoria episódica (Augoustinos, Walker & Donaghue, 2006; Hogan, 2009).

Al igual que en otras formas de representación social, como el conocimiento, también las identidades sociales se organizan probablemente por un simple esquema que consiste de un número limitado de categorías relevantes para la reproducción de grupos o comunidades humanas, como las *identidades* básicas (nacionalidad, género, religión), las *acciones* características o las prácticas propias de tales identidades (por ejemplo, para las identidades profesionales o religiosas),

los *objetivos* (como para la identidades políticas), las *normas* y los *valores*, las *relaciones* con otros grupos y los *recursos* de poder de la comunidad (como la información de los periodistas, el conocimiento de los profesores, el dinero de la gente rica, etc.). Dicho esquema se aprende y se aplica fácilmente, pero puede ser más o menos detallado y desarrollado entre diferentes miembros de cada colectividad.

Por tanto, a la luz de lo expuesto, cabe asentir que tales representaciones sociales no sólo caracterizan el conocimiento sobre quiénes somos, sino también valoraciones socialmente compartidas, que engloban actitudes complejas. Dichas actitudes pueden determinar cómo entrar a ser miembro de una comunidad (como las actitudes ante la inmigración), así como las prácticas dominantes de los miembros del grupo (como las actitudes y políticas que determinan el conocimiento y el uso del catalán en Catalunya), sus objetivos, normas y valores (como el caso de actitudes conservadoras o socialistas hacia políticas sobre el aborto y la eutanasia), o las relaciones con otros grupos (las actitudes de los castellanos españoles hacia los catalanes), etc. (García, 1998). Muchas de estas actitudes son por tanto canalizadas por unas ideologías subyacentes más generales y abstractas. Así, las ideologías racistas no sólo canalizan actitudes sobre la inmigración de otras personas no europeas, sino que canalizan todo lo que acontece en el día a día en las sociedades multiculturales, como la interacción cotidiana, o las actitudes sobre apariencia, trabajo, actividades de ocio, etc. (Van Dijk, 1993, 1998).

El rol de los modelos mentales

El *uso (performance)* de identidades sociales compartidas, relativamente generales y abstractas, en prácticas sociales concretas tiene lugar a través de la formación de *modelos mentales*, esto es, representaciones personales y subjetivas, almacenadas en la *memoria episódica* autobiográfica (Tulving, 1983). Estos modelos representan intenciones específicas de acción, en general, y de discurso, en particular. Controlan cómo el individuo desempeña las prácticas basadas en la identidad; representan asimismo las experiencias personales, incluyendo las opiniones y las emociones. Los modelos mentales son el punto de conexión entre la dimensión social y personal de la identidad. Explican cómo cada miembro de una colectividad activa la identidad social de una forma única y personal

y *contextualmente variable y apropiada*. Es aquí donde situamos la dimensión dinámica y *per-formativa* de la identidad social apuntada antes.

La concepción de los modelos mentales resulta crucial en nuestro marco teórico porque son también la base de la producción y la comprensión del discurso (Johnson-Laird, 1983; Van Dijk & Kintsch, 1983). Dependiendo de cada situación, un modelo mental mostrará cómo los individuos en cada momento se identifican con la(s) comunidad(s) de la(s) que son miembros, es decir, qué identidades sociales adquiridas son ahora relevantes, activadas, y aplicadas a los hechos o situaciones concretas.

El rol del discurso en la construcción de las identidades sociales

Como se ha sostenido líneas arriba, las identidades sociales controlan las prácticas sociales de los miembros del grupo y la comunidad y, por ende, la manera en que producen y entienden el discurso. Por tanto, el análisis detallado del discurso es una de las maneras más sofisticadas de estudiar las representaciones sociales que, de otra manera, serían invisibles, como el conocimiento, las ideologías y las identidades sociales. En realidad, el análisis del discurso se ha convertido en un destacado método para el estudio de las identidades de género, edad, etnicidad y clase (Benwell & Stokoe, 2006; Caldas-Coulthard & Iedema, 2007; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006; Dolón & Todoli, 2008; Weatherall, 2002). En todos los niveles del discurso, el ser humano, sin ser consciente, muestra los grupos sociales a los que pertenece, junto con sus experiencias personales, opiniones y emociones. Dichas expresiones o ejecuciones dependen también del contexto, es decir, de la manera en que los hablantes en cada momento y continuamente definen los parámetros relevantes de la situación comunicativa, como sus propias identidades y las de los otros participantes, el escenario vigente de lugar y tiempo, las intenciones y los objetivos de la acción y el discurso, y también el conocimiento relevante de los participantes (Van Dijk, 2008, 2009). Esta definición subjetiva de la situación comunicativa es también un modelo mental, llamado *modelo del contexto*. Mientras los modelos mentales mencionados anteriormente son la base de la semántica del discurso, estos modelos del contexto controlan la dimensión pragmática del discurso. Es de esta forma como reconocemos la identidad de los libros de texto y de sus autores, como una expresión

de sus ideologías sociales y educativas, así como de los objetivos educativos del libro y del conocimiento que se presupone en los estudiantes.

Sin embargo, hay otra relación entre identidad social y discurso que debe contemplarse: los libros escriben sobre mujeres y hombres, sobre clase social, identidades sexuales y en general sobre *Nosotros* y *Ellos*. Igualmente, estas representaciones discursivas están, por supuesto, influidas por las identidades sociales de los autores de los libros. La manera en que escribimos y hablamos sobre los *Otros* obviamente depende de quiénes somos y cómo nos representamos a *Nosotros* mismos.

La investigación de la representación ideológica de la etnicidad y el género ha mostrado que dichas representaciones tienden a ser polarizadas entre la autoimagen positiva de *Nosotros* y la imagen negativa de los *Otros* (Van Dijk, 1998). Esto significa que en cada nivel del discurso se enfatizan las características positivas del endogrupo y las negativas del exogrupo, y a la vez se mitigan las negativas del endogrupo y las positivas del exogrupo. Uno de los ejemplos más obvios de esta estrategia general de producción de discurso ideológico en los libros de texto puede hallarse en el modo en el que la nación propia es representada, siempre en términos positivos. La mayoría de los libros de texto suprimirán o mitigarán, por tanto, la historia propia de explotación colonial, racismo, agresión y tortura, y, en su lugar, enfatizará las acciones heroicas, victorias y obras maestras culturales del *Nosotros* (Gasparello, 2004; Moreau, 2003).

En este artículo, sin embargo, iremos más allá de este prejuicio ideológico en la representación de identidades sociales, y exploraremos cómo estas identidades se constituyen discursivamente por categorías específicas de identidad. Por ejemplo, los grupos sociales o las comunidades pueden representarse por categorías variables, como su origen, idioma, religión, o producción cultural. Es interesante el caso de cómo estas categorías básicas de identidad se combinan con otras, como las acciones típicas, los objetivos, las normas y los valores, las relaciones con otros grupos y quizás las características personales de los miembros del grupo. Es de este modo como se crea una imagen del grupo social y es así como se les enseña a los estudiantes el mundo social y ellos reafirman o construyen su identidad social.

Libros de texto e identidad

La representación de las identidades sociales en los libros de texto está no sólo determinada por el conocimiento y las ideologías subyacentes de los autores de esos libros de texto, sino también por los modelos de contexto de la situación comunicativa específica del libro. La denominada sociología crítica de la educación ha probado en numerosas ocasiones que los planes de estudios y los libros de texto enseñan el conocimiento considerado oficial así como las actitudes imperantes e ideologías dominantes (Apple, 1979, 1989, 1993a, 1993b; Apple & Christian-Smith 1991; Giroux, 1981, Torres, 2008, entre otros). Sin embargo, entre los objetivos de los libros de texto está encontrar la manera más práctica y pedagógicamente adecuada para enseñar algunas nociones básicas sobre nuestra sociedad. Esto puede significar que algunos aspectos de los libros de texto son menos tendenciosos que otros. En ese caso, las diferencias entre los libros de texto son menos pronunciadas que cuando los libros de texto tratan sobre género, raza y clase. Incluso antes de expresar y enseñar actitudes ideológicas sobre los inmigrantes, los libros de texto necesitan decir qué son los inmigrantes. En nuestro análisis, necesitaremos, por tanto, distinguir analíticamente entre conocimiento compartido de una comunidad entera, por un lado, y la representación social ideológica, a menudo valorativa, de grupos ideológicos, por otro.

Por supuesto, la distinción entre conocimiento e ideología es notoriamente confusa, pero, dentro de una misma comunidad, los miembros hacen esta distinción. El conocimiento, generalmente, se da por sentado, no es controvertido y se acepta tácitamente. En el discurso, el conocimiento simplemente se presupone. Sin embargo, las actitudes ideológicas se asocian a grupos sociales específicos, con perspectivas de izquierda o de derechas, socialistas o liberales, con prácticas y creencias feministas o machistas, etc. Las creencias ideológicas tienden a ser valorativas, a hacerse explícitas y se defienden frente a otras. Es más, las creencias ideológicas se llaman siempre *creencias* y no conocimiento.

Así pues, los libros de texto son un género discursivo con unas características contextuales especiales. Mientras, por ejemplo, en las noticias de prensa se presupone el conocimiento sobre los grupos sociales y las identidades, los libros de texto, por el contrario, tienen el objetivo de enseñar el conocimiento que se presupone en otros géneros de discurso. La ventaja de esta característica específica de los libros de texto es que podemos examinar la estructura subyacente

del conocimiento generalmente compartido tal y como lo comunican los autores, mientras que en otro tipo de discurso dicho conocimiento no se explicita.

Es cierto que hay numerosos estudios sobre la representación de género, las minorías (Alegret Tejero & Stolcke, 1994; Blondin, 1990; Castiello, 2002, Glazer & Ueda, 1983; Klein, 1985; Van Dijk, 1987) o las naciones en los libros de texto (Herb, 2004; Shardakova, 2004; Leeman, 2007), pero no suelen centrarse en el papel que desempeñan las identidades colectivas representadas en ellos en la formación de las identidades sociales de los estudiantes. Especialmente en los libros de texto, al ser formas de discurso pedagógico, es preciso estudiar el papel del discurso en la formación y el cambio de las identidades sociales de los destinatarios, en este caso los estudiantes (García Coll & García Vázquez, 1995; Davidson, 1996; Sadowski, 2003). Es necesario, por tanto, estudiar también cómo los libros contribuyen a la construcción de las identidades de los adolescentes, y viceversa, cómo los adolescentes leen, comprenden y procesan el discurso del libro de texto en función de sus identidades preexistentes, como adolescentes, estudiantes, hombres y mujeres o ciudadanos de una comunidad, Estado o parte del mundo.

En el marco del gran número de estudios que existen sobre identidad social, en general, y sobre identidad social en el discurso, en particular, es sorprendente que haya relativamente pocos estudios que se centren en el papel de la representación y la formación de la identidad social en los libros de texto. Si las identidades sociales polarizadas desempeñan un papel tan importante en las ideologías y en el discurso y otras prácticas sociales, se hace necesario explorar cómo los estudiantes adquieren gradualmente, y a menudo sutilmente, dichas actitudes e ideologías polarizadas entre *Nosotros* y *Ellos*. En este sentido, cabe reiterar que el principal objetivo de este estudio es explorar el discurso de los libros de texto como un modo de acercarse al proceso de adquisición de identidades sociales, en general, y de las identidades nacionales y étnicas, en particular.

En cuanto a los estudios existentes sobre el análisis de libros de texto, debe señalarse que dicho interés ha sido fundamentalmente objeto de estudio en la didáctica de las Ciencias Sociales (Johnsen, 1996; Marsdem, 2001, entre otros). En España, este interés ha quedado manifiesto en la constitución del Centro de Investigación MANES, dirigido por G. Ossenbach². Una de las premisas iniciales

⁽²⁾ Puede consultarse en <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html>

con las que nace el proyecto es la convicción de la importancia de la cultura escolar y de los libros de texto, en particular, como elementos configuradores de las mentalidades sociales (Tiana y De Puelles, 2003).

El conjunto diverso de investigaciones que integra el proyecto citado así como otras iniciativas llevadas a cabo desde la didáctica de las Ciencias Sociales y recogidas en monográficos sobre el tema (*Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2001); Íber, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2006) o en artículos científicos diversos (Valls, 1998; Montanero, 1994; Castillejo, 2009) reflejan cómo, tras el espejismo de la objetividad científica y de una ilusoria asepsia en cuanto al modo en que se expone el conocimiento científico y cultural de sus páginas, los libros transmiten unas determinadas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es, afirmación fuertemente sostenida también por la sociología crítica de la educación y reafirmada desde estos otros planteamientos teóricos (Torres, 2008; Calvo, 1989; Valls, 1998; Blanco García, 2000; Lomas, 2004, entre otros). Desde estas orientaciones teóricas, se ha llevado a cabo un análisis centrado fundamentalmente en el contenido, sin considerar la relevancia del discurso en la construcción de dicho contenido. Un enfoque discursivo, sin entrar en contradicción con lo atisbado en las investigaciones ya mencionadas, permite concretar la manifestación de la ideología en fenómenos discursivos tangibles.

Por tanto, bajo la aparente objetividad de los libros de texto, pueden entreverse recursos lingüísticos y discursivos diversos –poco analizados desde el punto de vista lingüístico en la bibliografía existente– que desvelan una determinada ideología. En este sentido, deben mencionarse también los trabajos efectuados desde la lingüística sistémico-funcional (Coffin, 1997, 2002, 2004, 2006; Martín, 2002; Martín & Wodak, 2003; Schleppegrell, 2003; Oteiza, 2003; Pinto, 2004; Schleppegrell, Achugar, Oteiza, 2004; Eggins, Wignell, et al, 2006; Achugar, 2007). Pueden encontrarse investigaciones afines a éstas, centradas en libros de texto en español (Van Dijk, 2005; Atienza, 2007; Oteiza & Pinto 2008, entre otros).

Desde esta perspectiva, los libros de texto se caracterizan por presentar los datos desconectados, sin explicitar lingüísticamente las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados, que daría cuenta del conocimiento del mundo presupuesto, lo que se refleja también en el predominio de secuencias textuales narrativas y descriptivas, en detrimento de las explicativas y argumentativas. Todo ello proyecta una visión de las Ciencias Sociales donde los hechos parecen ocurrir de un determinado modo de manera natural, sin

razones que los expliquen (Oteíza, 2003; Atienza, 2007). Son todos ellos factores lingüísticos que apuntalan la existencia velada de una ideología, de un sistema de creencias.

Por otro lado, desde un punto de vista pedagógico, la comprensión de las Ciencias Sociales requiere el desarrollo de unas determinadas competencias específicas, como usar las fuentes documentales, plantear interrogantes y problemas, confrontar las informaciones disponibles, así como indagar en la intencionalidad de los actores históricos y en las principales interpretaciones generadas para un mismo acontecimiento. Sin embargo, el discurso que vehicula los contenidos impide el desarrollo de tales competencias. Por tanto, se está realizando otra cosa, que puede ser definida como transmisión o refuerzo del relato canónico tradicional y de sus estereotipos, pero no como educación en Ciencias Sociales ni como generación de una conciencia histórica. Desde esta óptica, enseñar y aprender Ciencias Sociales se traduce en algo prioritariamente informativo, enunciativo, transmisor de unos datos, donde nada se cuestiona, lo que fomenta una percepción legitimadora de lo existente.

Metodología y corpus de estudio

Los libros de texto de Ciencias Sociales en España incluyen la historia, la geografía y temas sociales. Estos distintos ámbitos suelen ofrecerse de manera simultánea en el currículo español a lo largo de los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), si bien hemos fijado la atención en los manuales de 2º y 3º de ESO, puesto que es en estos cursos donde el currículo se centra de modo más detallado en aspectos sociales y de geografía política; además de que, de esta manera, atendemos a las dos etapas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Hemos efectuado un barrido exploratorio por algunos libros de texto españoles de Ciencias Sociales. La selección de los libros objeto de análisis en este estudio responde a los siguientes criterios:

- Son libros publicados desde el año 2007, usados por tanto en el curso académico 2008-09 (véase Apéndice para la lista de libros de textos analizados).

- Son libros publicados en Cataluña y en la Comunidad de Madrid. Cada comunidad autónoma tiene sus propios libros de texto, que son muy similares a los libros de texto usados en los otros lugares de España –siguiendo el plan de estudios para la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)–, excepto en la sección que trata de la comunidad, como Madrid, Cataluña, Galicia, Andalucía o Euskadi (País Vasco).
- Asimismo, hemos considerado pertinente, para esta primera aproximación a la caracterización de las identidades sociales, la representación de la identidad social en las comunidades señaladas, pues, además de ser dos de las tres comunidades autónomas (la otra es Andalucía) como mayor índice de población, presentan una serie de peculiaridades añadidas: Cataluña, el hecho de constituir una comunidad autónoma con lengua propia. Madrid, el ser una comunidad uniprovincial, que es, además, la capital de España. Como se verá, nuestro análisis comenzará con el estudio de los tipos de identidad que son más cercanos a la identidad de los estudiantes, es decir, las identidades locales y autonómicas, en el caso de la comunidad autónoma de Madrid o de Cataluña, seguidas de las nacionales, las europeas y las internacionales. Teniendo en cuenta la definición relacional de las ideologías y la naturaleza polarizada de las mismas, nuestra atención se depositará especialmente en la construcción de la identificación con el endogrupo (¿Quiénes somos?) en relación con la representación del exogrupo (¿Quiénes son ellos/as?). En estudios posteriores, sería interesante contrastar la creación de la identidad social de las comunidades seleccionadas con la de otras, como ahora el País Vasco, por ejemplo.
- Son libros de texto pertenecientes a editoriales con larga tradición. Así, por ejemplo, la editorial Vicens-Vives es la que presenta una mayor oferta de libros de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria.

Los pasajes analizados de los libros de texto de 2º y 3º año se han tomado de la parte que tiene que ver con la *Geografía del Mundo Moderno*, que habitualmente sigue a otra parte general de Europa y España en la Edad Media (una parte histórica que no analizaremos aquí). Los temas tratados son: población, migración, organización social y económica, realidad social, Europa y la Unión Europea, España y –para los libros de Madrid– la

comunidad autónoma de Madrid. Detallamos a continuación la ubicación de los fragmentos analizados:³

TABLA I. Pasajes estudiados en los libros de la Comunidad de Madrid

Libro	Secciones (capítulos)	Número de páginas en el corpus	Número de ejemplos analizados
Vicens Vives 2 (Limes)	Cap. 10-16	156-265	9
Vicens Vives 3 (Demos)	III, IV	158-288	4
Editex 2	Cap. 1-6	6-103	3
Editex 3	Cap. 7-14	102-229	0

TABLA II. Pasajes estudiados en los libros de Cataluña

Libro	Secciones (capítulos)	Números de páginas	Números de ejemplos analizados
Teide 2	Cap. 2	28-47	0
Teide 3	Cap. 5-12	96-266	1
Vicens Vives 2 (Polis)	Cap. 13-16	224-290	2
Vicens Vives 3 (Polis)	III, IV	178-305	0
Barcanova 2	Unidad 2	46-71	2
Barcanova 3	Unidad 10	238-256	1

Nuestro análisis se define como cualitativo, a partir de la descripción lingüística y discursiva de ejemplos ilustrativos de lo hallado en los manuales observados. Queremos enfatizar la postura de acercamiento cualitativo:

- Consideramos que, aunque sólo aparezca una muestra de un discurso racista, xenófobo o fascista, debe ponerse de manifiesto, para hacer visible la ideología subyacente y, a partir de ahí, poder desmontar su discurso.

⁽³⁾ Las secciones relevantes incluyen capítulos sobre «Un mundo diverso, globalización, migraciones, etc., Europa, España, Madrid o Cataluña».

- Hemos utilizado el contraste en la representación discursiva de la identidad social del *Nosotros* y los *Otros* como instrumento de análisis. Así, identificamos pasajes en los que se habla sobre la identidad de *Nosotros*, (a) europeos, (b) españoles y (c) madrileños o catalanes, frente a los *Otros*, los inmigrantes.
- Se muestra en este artículo una pequeña selección de esos pasajes representativos.
- Un análisis cuantitativo no es relevante por: el número reducido de los libros de texto usados; la unicidad de los pasajes sobre cada tema (por ejemplo, a lo largo de cada libro de texto, habitualmente sólo se habla una vez de cada tema; es decir, sobre *Nosotros* (los madrileños, los catalanes, los europeos, etc.) y una vez sobre los *Otros*, los inmigrantes.
- El análisis discursivo no es interpretativo –y por tanto no se necesitan otras personas independientes, como en trabajos cuantitativos en que se codifican pasajes– sino descriptivo. Se describe, en términos básicos de la lingüística y del análisis del discurso, *qué* se dice sobre *Nosotros* y *Ellos*, y *cómo* se dice eso.

Identidad e ideología en los libros de texto españoles

Como ya hemos señalado sucintamente, hemos articulado el análisis en diferentes secciones: se inicia con el estudio de los tipos de identidad que son más cercanos a la identidad de los estudiantes, es decir, las identidades locales y autonómicas, en el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid o de Cataluña, seguidas de las nacionales, las europeas y las internacionales. De este modo, nos acercaremos a la representación social que se ofrece en el manual de tales identidades sociales. A continuación, abordaremos la identidad social del exogrupo, que hemos limitado en este trabajo a la inmigración. De este modo, el contraste entre ambas identidades permite la definición relacional de las identidades y, en consecuencia, de las ideologías y su naturaleza polarizada.

Identidad local y de la comunidad e ideología: cómo identificarse como madrileño o catalán

Considere el siguiente pasaje en la sección de la Comunidad de Madrid:

Ejemplo 1: Al igual que en el conjunto de la población española, la característica principal de la población de la comunidad de Madrid es su *bajo crecimiento* (...). Como sucede en otros países de la Unión Europea, la natalidad en la comunidad de Madrid alcanza unos valores también muy bajos (1,3 hijos por mujer), que no aseguran el nivel de reemplazo de la población. Ello, unido al progresivo aumento de la esperanza de vida (76 años para los hombres y 84 años para las mujeres) es la causa del *envejecimiento de la población madrileña* (*Vicens Vives*, 2, p. 254)⁴.

Se observa en este fragmento una focalización de la atención en las características de la población. Le sigue un breve pasaje sobre el número de habitantes de la Comunidad de Madrid, y sobre la variación de densidad de la población en la comunidad (la ciudad de Madrid frente a los pueblos circundantes). Lo que parece relevante es –al menos desde la perspectiva de la geografía social, y se ha resaltado además en negrita– la baja tasa de crecimiento así como el envejecimiento de la población. Son estos dos aspectos fundamentales para la construcción de la identidad social de los estudiantes. Tales propiedades de la población de Madrid se comparan con el resto de España y Europa, lo que implica que los madrileños en este aspecto son como los demás españoles y europeos.

Como podrá verse en los pasajes siguientes, la baja tasa de nacimiento se asocia con el Primer Mundo, de ahí la comparación con Europa, con el progreso y la modernidad, en contraste con la alta tasa de natalidad de –la mayoría de– países del Tercer Mundo. El pasaje *no aseguran el nivel de reemplazo de la población* puede ser leído como una autoimagen negativa, si bien es para indicar que esa

⁴ Los pasajes en negrita y cursiva –aquí y en otras citas– son del texto original. Los libros de texto se identifican tal y como se conocen en las escuelas, es decir, por el nombre de la editorial, más que por el de los autores (generalmente desconocidos para los/as usuarios/as) o por sus títulos, que pueden ser tan sólo *Ciencias Sociales*. Sin embargo, algunos libros de texto, como, por ejemplo, los de la editorial *Vicens Vives*, tiene títulos únicos.

baja tasa de natalidad está causando un envejecimiento de la población, tal y como ocurre en otros países del Primer Mundo.

Afortunadamente, sin embargo, hay inmigración, el mayor recurso para el crecimiento de la población. Así, no sorprende que las secciones sobre población tengan pasajes sobre inmigración –como sucede en este libro de texto–:

Ejemplo 2: La Comunidad de Madrid es una de las grandes áreas receptoras de inmigrantes de España. Del total de la población extranjera residente en nuestro país, más del 23% vive en la comunidad, lo que supone un 5% sobre la población total madrileña. Los principales países de origen de los inmigrantes que residen en la comunidad de Madrid son: países de América Central y del Sur, países del norte de África y países de la Comunidad Europea. Los emigrantes viven principalmente en la capital de la Comunidad y en las grandes ciudades situadas en sus alrededores: Alcobendas, Alcalá de Henares, Móstoles... (*Vicens Vives*, 2, p. 254).

Este pasaje parece no decir mucho más sobre los inmigrantes que sus porcentajes, de dónde vienen y dónde viven, sin ninguna otra calificación. No obstante, la frase *La Comunidad de Madrid es una de las grandes áreas receptoras de inmigrantes de España*, puede ser leída como una expresión de la estrategia subyacente de autoimagen positiva. No parece ser suficiente dar simplemente porcentajes, sino que la interpretación de ese porcentaje se formula en términos de «una de las grandes áreas receptoras». Las implicaciones sociales y políticas de dicha autovaloración positiva pueden ser que esta comunidad es especialmente hospitalaria y acogedora con los inmigrantes.

La siguiente sección versa sobre la economía de la Comunidad de Madrid. Aquí pueden leerse pasajes como el siguiente:

Ejemplo 3: La Comunidad de Madrid se encuentra, en cuanto al *valor del PIB*, entre las Comunidades españolas con una economía más desarrollada (...) *El PIB por habitante* es el más alto de España (...). Esto indica que la Comunidad de Madrid tiene un elevado nivel de bienestar económico (...). Madrid es el primer centro financiero y de mercado de España (*Vicens Vives*, 2, p. 258).

Hay muy poca duda sobre este pasaje y sobre la autoimagen positiva que los estudiantes de Madrid pueden crear de su identidad social como madrileños a partir de estas buenas noticias económicas. De nuevo, y como veremos más adelante, la identidad, al tratarse de un concepto relacional, se interpreta con respecto al resto de España. Dichas comparaciones son especialmente relevantes cuando una identidad aparece como la mejor y, por tanto, las imágenes de dicha identidad tienden a tener una naturaleza jerarquizada. Por supuesto, no se puede encontrar ni una sola palabra negativa o crítica en estas páginas, donde lo definidor es una descripción positiva del endogrupo. No sorprende que esta representación social de la identidad no se limite sólo a la economía.

Ejemplo 4: La sociedad madrileña se encuentra entre las más modernas del conjunto de las comunidades españolas, tal y como lo demuestran una serie de hechos:

- Actualmente el 90% de la *población* madrileña es *urbana*.
- Las mujeres de la comunidad de Madrid se han ido incorporando paulatinamente al mercado laboral de forma que la *tasa de actividad femenina* es de 42%, ligeramente superior a la media española, de 40%
- El *nivel de bienestar* de la población madrileña está por encima de la media nacional. Atendiendo a varios indicadores de bienestar social, la educación, la salud o la riqueza, Madrid se encuentra en el tercer puesto del total de las 50 provincias españolas (*Vicens Vives*, 2, p. 261).

Según se desprende de este fragmento, el alto nivel de éxito económico se corresponde con la modernidad, de nuevo en comparación con el resto de España. Dicha autoimagen positiva es crucial, especialmente para un país que hasta hace relativamente poco era uno de los más pobres y menos modernos de Europa, debido en gran medida al régimen de la dictadura de Franco hasta los años setenta, y al continuo poder de la Iglesia católica y sus aliados en la política de derechas hasta la actualidad. Es notable en el Ejemplo 4 cómo el libro de texto define la modernidad en términos de urbanidad (frente al campo) y de la participación de la mujer en el mercado laboral, una afirmación que se ve, de algún modo, mitigada por el uso del adverbio *paulatinamente* y por el porcentaje señalado (42%), que implica que la mayoría de las mujeres de la Comunidad de Madrid no tiene trabajo remunerado y fuera de casa. Lo mismo se aplica para

el bienestar, en donde Madrid también puntúa alto, pero no es la que puntúa más alto. De nuevo, no se observa ninguna voz crítica o negativa ni en el texto, ni en las imágenes, ni en las preguntas. De acuerdo con estos pasajes, en la Comunidad de Madrid no hay pobreza, ni problemas sociales, ni discriminación, ni racismo. Además, el centro importante es, por supuesto, la ciudad de Madrid, que es también la ciudad más grande del país, la capital, la sede del Gobierno, un importante centro cultural con grandes museos, etc. –todo esto, por supuesto, mencionado en estas pocas páginas–. El lector adolescente, que se acerca al libro de texto sin una actitud crítica, probablemente retroalimiente, con esta representación de lo que significa ser madrileño, su identidad social preexistente; el libro puede no hacer más que confirmar su identidad social: ser madrileño sólo comporta beneficios.

Lo comentado para la Comunidad de Madrid es transferible en la representación social de la identidad catalana. Valgan los siguientes ejemplos como ilustrativos:

Ejemplo 5: Barcelona és una metròpoli de **primer ordre** en el sistema mundial de ciutats i també de l'anomenat **arc mediterrani**, que va des del sud de la Comunitat Valenciana fins al nord d'Itàlia (*Polis*, 2, p. 272).

Ejemplo 6: Catalunya té un nivell de **benestar social** (6,8) dels més alts d'entre totes les comunitats autònomes i molt per damunt de la mitjana espanyola (...). Barcelona és una gran **metròpoli cosmopolita** d'abast internacional... (*Polis*, 2, p. 285).

Barcelona es una metrópolis, con toda la implicación positiva que supone el término, de primer orden, si bien no en relación con Europa, sino mundial. La identidad social positiva y exaltada de lo que supone ser catalán y ser barcelonés es una constante a lo largo del manual, lo que, sin duda, puede llegar a repercutir en la representación social que de tales identidades construye el estudiante y en el deseo de querer formar parte de dicho endogrupo, presentado de modo permanente como jerárquicamente superior. Además, en el Ejemplo 6 se establece la identidad en relación con las otras comunidades, por lo que éstas han pasado a formar parte del exogrupo. La tipografía enfatiza lo que el léxico ya de por sí subraya.

Lo cierto es que, a la luz de ejemplos como éstos, los estudiantes lectores pueden sentirse orgullosos si se identifican con su comunidad, moderna, cosmopolita, en la que los problemas no tienen lugar, cuya realidad se presenta de modo natural, sin cuestionarse nada, sin atisbos de conflictos, si bien la ideología subyacente enfrenta de modo sutil y por contraste, el *Nosotros* al *Otros*.

Identidad nacional e ideología: cómo identificarse como español

El mismo análisis efectuado para la identidad social de ser madrileño se puede aplicar a España como nación, como podemos ver en los siguientes pasajes:

Ejemplo 7: España se encuentra actualmente entre los países más avanzados del mundo. Eso se refleja en su nivel de bienestar, que relaciona el crecimiento económico con la calidad de vida y en el nivel asistencial de la población. El nivel de bienestar de un país se mide a partir de diversos indicadores: la educación, la esperanza de vida. (...) (*Vicens Vives*, 2, p. 260).

Ejemplo 8: Actualmente, España es un estado cuyas características sociales básicas se corresponden con las de Europa. Esta situación se ha logrado en apenas dos décadas. La instauración de la democracia y la cooperación con otros países de Europa son las causas de la rápida transformación que ha experimentado la sociedad española y que ha supuesto importantes avances en el plano político, económico y de reconocimiento de los derechos sociales de la ciudadanía (*Editex*, 2, p. 65).

Estos pasajes son, de nuevo, bastante explícitos en su contenido y forma de la autoimagen positiva. Se observa cómo se interpreta la identidad a través de la pertenencia al endogrupo, situando a España *entre uno de los países más avanzados del mundo* en el Ejemplo 7. Cabe señalar que la comparación no se hace con otros países de la Unión Europea, comparación en la cual España no puntuaría muy alto, sino con respecto al resto del mundo. El Ejemplo 8 menciona la instauración de la democracia –enfaticando un aspecto positivo, pero silenciando todo el periodo de la dictadura, que sería el aspecto negativo.

De nuevo, la alta posición jerarquizada no es sólo económica, sino también social, tal y como se expresa en los diversos indicadores de bienestar. Uno de ellos es la educación, que se menciona, a pesar del hecho de que, de acuerdo con los indicadores de la internacional PISA, España puntúa consistentemente muy bajo en numerosos indicadores. Asimismo, como en la mayoría de los libros de texto del mundo, al menos en estos breves pasajes sobre España, no hay mucha referencia a la pobreza, el desempleo, la extendida corrupción política, los desastres ecológicos y de construcción, el terrorismo, los conflictos nacionalistas, el lamentable estado (especialmente en secundaria) de la educación, la carencia de conocimiento del inglés como segundo idioma, el poder debilitante de la Iglesia católica sobre todas las cuestiones morales, etc. Por supuesto, estos pasajes autocríticos serían inconsistentes con una supuesta ideología nacionalista que parece estar subyacente en el libro de texto. Igualmente, dichos pasajes autocríticos no conciliarían bien con un adoctrinamiento nacionalista que se pretendiera en los estudiantes. Vemos, de nuevo, que las identidades están intrínsecamente relacionadas con las ideologías y que ambas controlan todos los aspectos de la autoimagen positiva de la identidad social que se quiere potenciar del endogrupo, con la que se presumiblemente se busca la identificación del estudiante.

La identidad europea e ideología: cómo identificarse como europeo

Obviamente, lo más positivo es identificarse con Europa y, en particular, con la Unión Europea, probablemente la comunidad más exclusiva del mundo (de ahí los problemas a los que se enfrentaron los países del Este de Europa antes de unirse, y las muy serias dificultades que Turquía todavía tiene).

Por supuesto, la identificación positiva es primeramente económica: Europa es ante todo una comunidad de países ricos:

Ejemplo 9: La Unión Europea es la primera potencia comercial del planeta. La UE mantiene relaciones comerciales con todos los países del mundo, sobre todo con los desarrollados. Los principales intercambios comerciales, se producen entre los países comunitarios, con Estados Unidos y con Japón (*Vicens Vives*, 2, p. 244).

La comparación a escala internacional, que se define aquí en términos de *intercambios comerciales*, se hace, predeciblemente, con otras superpotencias económicas –*EEUU y Japón*– y con otros países *desarrollados*. La elección de este término comparativo ya sugiere que existen también países no desarrollados o subdesarrollados, la más dominante diferencia entre *Nosotros y Ellos*. En cualquier caso, el libro de texto parece guiar cómo debe ser definida la identidad social que está adquiriendo el lector adolescente.

Llegados a este punto, la influencia de los fundamentos ideológicos se hace más acusada. En el ámbito estrictamente local, un individuo puede sentirse arraigado a su propio pueblo o ciudad, pero puede asentirse que esto obedece más a una preferencia individual que a una ideología de grupo. Sin embargo, las comunidades autónomas de España ya se asocian con valores ideológicos más fuertes, especialmente aquellas comunidades (identificadas también como *naciones* por algunos miembros de la comunidad) que tienen su propio idioma. A escala de Estado y de nación, el nacionalismo puede ser consistente, como la feroz guerra civil o como la dictadura centralista y nacionalista de Franco puso de manifiesto –especialmente también en su cruel opresión de otras naciones de la península–.

En el ámbito de identidad europea, se podría encontrar más práctica la identificación con la UE, por sus ventajas económicas y sociales: el Euro, las fronteras (más o menos) abiertas, etc. Sin embargo, comparar Europa y el ser europeo con el resto del mundo y enorgullecerse del bienestar económico puede fácilmente asociarse con formas de eurocentrismo, especialmente en el mundo de los asuntos políticos y sociales.

La idea de progreso y modernidad, comparada con el resto del mundo –en algunos aspectos incluso comparada con EEUU– está profundamente arraigada en la identidad colectiva de los europeos. Este tipo de ideologías –tanto históricamente, con la esclavitud y el colonialismo, como hoy en día, con actitudes y discriminación hacia los no europeos/otros blancos– puede llegar a desencadenar un racismo en toda regla. Ningún libro de texto contemporáneo proclamará la superioridad de la raza blanca. Sin embargo, existen otras maneras políticas, sociales y culturales de crear una autoimagen positiva y de crear una identidad considerada superior, en relación o contraste con otras:

Ejemplo 10: La mayoría de estados europeos tienen gobiernos democráticos. Los países de Europa occidental son las democracias más antiguas del mundo. En cambio, las democracias de los países de Europa Central

y del Este son de reciente creación, por lo que algunas de ellas están en fase de consolidación.

Las democracias europeas se caracterizan por tener partidos políticos y por el derecho a votar libremente a los representantes que han de formar parte de los parlamentos. (...)

Europa es un continente económicamente muy desarrollado. Produce un tercio de la riqueza mundial y algunos estados europeos se encuentran entre los países más ricos del planeta. (...)

La población europea tiene un elevado nivel de vida. Ahora bien, este desarrollo es desigual, ya que existen grandes diferencias entre países, y también dentro de un mismo país (*Vicens Vives*, 2, p. 238).

Estos pasajes son muy poco sutiles y modestos. Como en el caso de Madrid y España, las identidades se definen en términos muy explícitos de superioridad política y social: democracia, derechos y libertad, por un lado, y las riquezas y el bienestar económico, por otro. Nótese, en cambio, una pequeña matización a esta autoimagen: no se aplica a los nuevos miembros del Este de Europa, aunque a la situación de estas democracias en ciernes se la describe, aunque vagamente, de forma positiva al establecerla como *en fase de consolidación*. Por otro lado, se hace una exención de responsabilidad (*disclaimer* o *negación*) por las anteriores generalizaciones, introducida mediante *ahora bien: existen grandes diferencias entre países, y también dentro de un mismo país*; por tanto, el bienestar no es universal. Como es habitual, no se da ninguna información sobre qué parte del país o de Europa es pobre, ni tampoco una explicación plausible de tales diferencias. Es más, de lo que más parecen carecer los libros de texto es de explicaciones de las afirmaciones, como, por ejemplo, por qué exactamente algunos países son (o mejor dicho han sido) subdesarrollados (Oteíza, 2003; Atienza, 2007).

A la luz de los ejemplos analizados, puede afirmarse que la construcción de la identidad en Madrid, España y Europa es muy similar. Observamos una estrategia general de enfatizar las características de nuestra ciudad, comunidad, país o continente en todas las dimensiones, ya sean económicas, del bienestar, del empleo, o el estilo de vida moderno. No se da ningún tipo de información negativa. Incluso el pasado reciente de nuestro país o nuestro continente, como las dictaduras,

la guerra civil, el holocausto, la limpieza étnica, entre muchos otros horrores europeos, son convenientemente silenciados en estos pasajes de autoimagen positiva. Especialmente para la educación de un adolescente, no proporcionar información sobre la parte negativa y problemática de nuestra sociedad o nuestro pasado puede ser un factor perjudicial para la formación y la actitud crítica así como para poder desarrollar una actitud más tolerante hacia otras identidades sociales (el exogrupo), cuya representación social es más desfavorable.

La identificación social del exogrupo: los inmigrantes

Pocos temas son tan reveladores sobre la representación polarizada de los ricos y los pobres como el de la migración, un fenómeno donde los ricos y los pobres no están geográficamente separados, sino confrontados en el mismo lugar en el Norte. En este aspecto, la representación de los inmigrantes es muy parecida a la representación del mundo subdesarrollado.

Examinemos alguno de estos pasajes en más detalle. Nuestros primeros ejemplos se tomaron del libro de texto que dedica más páginas al fenómeno de la migración; es uno de los libros de texto de Ciencias Sociales que más se usan en España hoy en día, tanto en castellano (*Vicens Vives*) como en su versión catalana.

Ejemplo 11: La generalización de los estilos de vida occidentales por todo el planeta también actúan como factor para la atracción, pues los canales de las televisiones europeas 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*, 3, p. 255).

Ejemplo 12: El general, los movimientos migratorios actuales son muy complejos y rara vez se deben a un único motivo, son consecuencia de la coincidencia de diversos factores: gobiernos dictatoriales o corruptos, fanatismos religiosos, condiciones climáticas adversas, discriminación étnica y de género, etcétera (*Editex*, 2, p. 15).

Ejemplo 13: Entre los inmigrantes y la sociedad que los recibe pueden establecerse diferentes relaciones y vínculos:

- La integración significa la adopción por parte del emigrante de los valores, normas y conductas de la sociedad receptora. No suele originar problemas, pero significa la pérdida de la personalidad original del emigrante.
- La multiculturalidad física, el reconocimiento y la aceptación en la sociedad receptora de grupos sociales de origen diverso. Los inmigrantes mantienen sus valores, normas y comportamientos, y la sociedad receptora se los respeta. Normalmente es una situación en la que no deberían surgir problemas.
- La marginación o conflicto sucede cuando la sociedad receptora y los recién llegados no se aceptan y no respetan los valores, normas y conductas propias. Pueden desencadenarse problemas de racismo o xenofobia. Las políticas migratorias son esenciales para evitar los conflictos y favorecer la integración y la multiculturalidad (Vicens Vives, 2, p. 178).

Algo que es característico de la representación de la migración es atribuir las causas o condiciones de la migración a los *Otros*, como podemos ver en los ejemplos 11 y 12. No cabe duda de que la migración tiene numerosas causas, entre las cuales la pobreza y la falta de trabajo en el mundo subdesarrollado son muy importantes. No cabe duda de que de entre las causas mencionadas en el Ejemplo 12 se encuentran aquéllas que condicionan la emigración, aunque de nuevo se reformulan con dominantes estereotipos sobre el Tercer Mundo (*dictaduras, corrupción, fanatismo religioso, etc.*), es decir, como algo de lo que se les puede responsabilizar a *Ellos*, en lugar de –al menos en parte– a *Nosotros*, como, por ejemplo, la pobreza.

Por otro lado, las necesidades económicas de los países ricos, que necesitan mano de obra barata, son algunos de los factores a menudo ignorados o que se mitigan en los libros de texto. Nótese, de todos modos, que en el Ejemplo 12 se le atribuye a nuestros medios de comunicación la imagen positiva del mundo occidental como factor de atracción, de modo que al menos así se comparte algo de responsabilidad. Resulta, en cualquier caso, extraño el pensamiento de la interpretación de este hecho por los autores del libro. Se crea la implicación de

que la emigración puede ser causada más por estos factores atrayentes que por factores de expulsión local, como si la gente tomara la tan fundamental decisión de dejar su país, familia y amigos sólo debido a lo atractivo que aparece en la televisión o en las escenas de una película.

El Ejemplo 13 resume algunas de las consecuencias de la inmigración en el mundo desarrollado, como la integración y el multiculturalismo, listados aquí junto a la marginación o el conflicto. Nótese los comentarios valorativos de los tres tipos de relación. El libro de texto establece que las dos primeras opciones normalmente no producen problemas, lo que presupone que, en principio, la inmigración se asocia con problemas. La integración, además, se define sólo en términos de los inmigrantes, adoptando los valores y conductas anónimas de la sociedad receptora, y no viceversa. También, una dimensión colectiva, como la cultura, se confunde aquí con la dimensión personal, como *la personalidad*. La tercera opción, *la marginación y el conflicto*, se define desde ambas perspectivas, es decir, cuando los inmigrantes y los autóctonos no se aceptan mutuamente. Al atribuir una responsabilidad compartida sobre la marginación tanto a *Ellos* como a *Nosotros*, la responsabilidad del endogrupo sobre el racismo se ve mitigada. Finalmente, el mismo pasaje cierra con una afirmación normativa que puede ser leída como una recomendación al Gobierno.

En estos y otros pasajes, se define a los inmigrantes como diferentes, que vienen de un lugar diferente, que tienen una religión diferente, que hablan un idioma diferente, con costumbres diferentes y no se les define como ciudadanos del país receptor. Igualmente, las diferencias culturales tienden a ser descritas con detalle, como si la cultura de los grupos de inmigrantes no cambiara esencialmente como consecuencia de la absoluta inmersión. Dicha representación, ante todo, no contribuye a la conciencia y al conocimiento multicultural de los estudiantes, e ignora completamente la presencia de niños inmigrantes en las clases. Además, perpetúa una identidad social del inmigrante, alejando a ésta de una visión dinámica o con posibilidad de cambio.

Examinemos el siguiente pasaje sobre inmigración:

Ejemplo 14: El control de las migraciones se ha convertido en una de las preocupaciones más importantes de los países receptores de emigrantes. Los países receptores de emigrantes consideran que el número de trabajadores extranjeros que pueden acoger está en relación con el número

de puestos de trabajo que necesitan cubrir. La superación de esos límites puede generar flujos ilegales de personas que desempeñan trabajos clandestinos y de economía sumergida.

El hecho de que los inmigrantes no encuentren trabajo puede ocasionar problemas sociales. A fin de evitarlos, la mayoría de países receptores intenta controlar la entrada de inmigrantes y firmar acuerdos de migración con los países emisores; aún es difícil vigilar las fronteras. Todo ello facilita que un gran número de inmigrantes clandestinos llegue a los países de destino a través de itinerarios controlados por las mafias, que comercian con el tráfico de personas y ponen en peligro incluso la vida los emigrantes (*Vicens Vives*, 2, pp. 178-179).

Ejemplo 15: Hombres, mujeres y niños de África, América Latina y este de Europa (...) la llegada de este grupo se realiza mayoritariamente de forma clandestina, sin permiso de inmigración, y su situación no se regulariza hasta años más tarde (*Vicens Vives*, 3, p. 262).

El del Ejemplo 14 es un fragmento interesante de perspectiva, en concreto la de *nuestros* países, incluso cuando parece estar formulada en términos neutrales. Es decir, en él se halla una formulación relativamente detallada y casi enfática sobre las preocupaciones y argumentos de los países receptores. Incluso las consecuencias de la falta de control de la inmigración se especifican en términos de amenaza, en concreto los *flujos ilegales* y los *trabajos clandestinos*, como puede verse también en el Ejemplo 15. A los inmigrantes se les denomina *clandestinos* antes incluso de que hayan llegado al país de destino. La asociación con las mafias criminaliza aún más a los inmigrantes, a pesar de que éstos son las víctimas. El otro problema del fragmento del Ejemplo 15 es el uso de la palabra *mayoritariamente*, que enfatiza aún más la naturaleza ilegal de la inmigración procedente del sur. Es interesante, en cambio, en el mismo ejemplo, que la referencia no se hace sólo a los inmigrantes de forma general, sino a los *hombres, mujeres y niños*, una especificación poco habitual en informes sobre inmigrantes en un libro de texto (y en los medios de comunicación) (Van Dijk, 2005).

Mientras que algunos libros de texto proporcionan una visión más equilibrada de la inmigración (mencionando tanto aspectos positivos como negativos), otros parecen enfatizar sólo los aspectos negativos, como es el caso del siguiente fragmento de un libro de texto catalán.

Ejemplo 16: Des dels darrers anys del segle XX, Europa s'enfronta al problema de la *immigració il·legal*. Nombroses persones procedents de països pobres s'introdueixen en els països europeus de manera il·legal. És el cas dels nord-africans que travessen l'estret de Gibraltar en pateres o barques de poc calat. Molts d'ells són detinguts per la Guàrdia Civil i altres sovint naufraguen. Malauradament, la notícia del naufragi i la mort de persones que intentaven entrar il·legalment a Espanya creuant l'estret de Gibraltar ha estat freqüent els darrers anys.

Aquests immigrants il·legals, si aconsegueixen arribar als països europeus, es veuen obligats a treballar clandestinament. Com que no tenen documentació de cap mena (permís de residència o contracte laboral), se'ls anomena «sense papers». Solen treballar per a empresaris poc escrupolosos que els paguen sous de misèria. De vegades n'hi ha que es veuen obligats a delinquir per poder sobreviure, i no és estrany que dones que han emigrat de manera il·legal acabin prostituint-se o sent víctimes del tràfic de blanques (*Barcanova*, 2, p. 55).

Este pasaje por sí sólo merecería un detallado análisis, pero sus principales características son obvias: la discusión sobre la inmigración se limita a la inmigración ilegal, enfatizada por las palabras *problema* y *enfrenta*. La magnitud del problema se resalta con el adjetivo *nombroses*, y, de acuerdo con el estereotipo, los inmigrantes (ilegales) no llegan en avión a Madrid, sino en *pateres* y entonces son arrestados por la *Guàrdia Civil*. El concepto de ilegalidad o clandestinidad se repite numerosas veces en este pasaje: entrada ilegal, trabajo, etc. Finalmente, aunque explicado y por tanto mitigado en términos de supervivencia, a los inmigrantes se les atribuye explícitamente algún tipo de actividad criminal. De las mujeres inmigrantes, que no suelen ser mencionadas en los libros de texto, lo único que se comenta es que se pueden convertir en prostitutas (o víctimas de la *trata de blanques*). El único fragmento que resulta una excepción en este pasaje flagrantemente racista es la referencia a los *pocos escrúpulos* de los empresarios, aunque éstos no están representados como *Nosotros*, sino como una minoría negativa de los nuestros.

El problema de este tipo de pasajes no es que en esencia sean inadecuados, sino la muy poca información que se da sobre los inmigrantes. Los libros de texto invariablemente tienden a incluir y enfatizar la naturaleza negativa, ilegal o incluso amenazante de la inmigración (Calvo, 1989; Blondin, 1990). Se reconoce

brevemente que los inmigrantes llevan a cabo trabajos que la gente del país ya no quiere realizar, pero no se proporciona ningún otro detalle sobre la contribución fundamental de la mano de obra inmigrante a la economía, y por tanto al bienestar de los países receptores. En otras palabras, encontramos de nuevo un ejemplo de la estrategia en la que los atributos positivos de los *Otros* tienden a ser ignorados o mitigados, del mismo modo que se hace con nuestros atributos negativos. Y puesto que estos pasajes aparecen, aunque sólo sea una vez, en los libros de texto, deberíamos considerar también el efecto que pueden tener en estudiantes de familias inmigrantes. Seguramente esta representación tan negativa no contribuye a la formación de una identidad integrada entre la minoría y los otros estudiantes.

A pesar de que los inmigrantes puedan representarse, en su identidad social, como integrados y ciudadanos de pleno derecho en el país receptor, son representados en el discurso pedagógico en que se conforma la identidad social de los adolescentes a partir de prejuicios y estereotipos. Tal y como hemos visto arriba, los libros de texto no sólo describen el caso, sino que frecuentemente tienen pasajes normativos que especifican lo que (no) debería hacerse. Por supuesto, esto también puede aplicarse a *Ellos*:

Ejemplo 17: Todas las culturas son respetables, pero las personas que quieran vivir en España, Francia o en cualquier otro lugar, han de respetar las leyes del país de acogida (*Vicens Vives*, 3, p. 259).

Ejemplo 18: Els immigrants han de **respectar les lleis** del país que els acull, perquè no solament arriben a un Estat, sinó també a una societat que té unes normes d'urbanitat, d'higiene, de costums, d'idioma, etc. (*Barcanova* 2, p. 286).

Estos ejemplos muestran la conocida estructura de exención de responsabilidad (*disclaimer*) que responde al *Nosotros no somos racistas, pero...*, en la que la primera parte de la estructura representa positivamente al endogrupo (*España, Francia o cualquier otro lugar; un Estat*), y en la que la segunda aparte afirma la verdadera opinión del autor. Lo mismo sucede en estos ejemplos: la primera parte enfatiza el discurso políticamente correcto en los valores multi-culturales positivos (*el respeto*); en la segunda parte, introducida en el Ejemplo 17 a partir de un *pero*, se recuerda que los inmigrantes deben respetar las leyes

del *Nosotros*, el país receptor. Dicha afirmación puede parecer trivial –de hecho, se aplica a todos los países del mundo– pero en este caso puede tener una sutil presuposición oculta: los inmigrantes son sospechosos de no respetar leyes del endogrupo. En el Ejemplo 18 hay incluso una explicación de por qué es necesario que los *Otros* respeten las leyes, aunque la explicación se refiera sólo a las normas de la comunidad y no a las leyes del Estado. Nótese también la de nuevo implícita presuposición de que los inmigrantes no tienen normas de urbanidad e higiene.

Veamos también los siguientes ejemplos sobre las consecuencias de la inmigración:

Ejemplo 19: La llegada de mucha población emigrante, en ocasiones, causa algunas dificultades de integración, porque son personas con unas costumbres muy diferentes, a veces con una formación escasa y con pocos recursos.

En consecuencia, los emigrantes frecuentemente tienen dificultades para encontrar vivienda y para ser aceptados plenamente en la sociedad (*Vicens Vives*, 3, p. 263).

Ejemplo 20: En los países receptores de inmigración aumenta la población joven y la precariedad laboral, se produce un mayor contacto intercultural que enriquece a las personas, pero que puede provocar problemas de adaptación y de xenofobia (*Editex*, 2, p. 15).

Tras enfatizar los problemas de la inmigración, a los inmigrantes residentes se les asocia con problemas de integración y en dicho proceso se les atribuye unilateralmente toda responsabilidad, en lugar de un reparto de la responsabilidad de *Nosotros* y *Ellos*. En el Ejemplo 19, su falta de adaptación se explica en términos que enfatizan aún más su representación negativa, como su alegada falta de educación. El último párrafo de este pasaje incluso parece emplear la estrategia de culpar a la víctima, cuando la alegada falta de integración –y no los prejuicios y racismo de *Nosotros*– se ve como la causa de que no sean aceptados en la sociedad. El Ejemplo 20 menciona brevemente una consecuencia positiva de la inmigración –un tema que apenas se trata o se desarrolla– pero, inmediatamente después, hace referencia a aspectos negativos, de nuevo en términos impersonales, es decir, sin atribuir la falta de adaptación y la xenofobia a *Nosotros*.

Hemos visto que, de acuerdo con el cuadro ideológico, no sólo se enfatizan los aspectos negativos de los *Otros*, sino que también los *Nuestros* se mitigan. No sorprende que los libros de texto analizados digan muy poco o nada sobre el racismo. Si lo hacen, se hará de forma mitigada o con palabras menos violentas (por ejemplo *xenofobia*), como algo natural que no tiene agentes (*brotos de racismo*) o como algo que *Ellos* están causando o provocando con la inmigración y su presencia, o por sus culturas diferentes:

Ejemplo 21: En els darrers anys, en les zones on hi ha més presència d'immigrants i entre alguns sectors socials, s'han manifestat *actituds racistes*. D'altra banda, també han proliferat *actituds de solidaritat*: treball d'ONG, campanyes de sensibilització i manifestacions (*Teide*, 3, p. 219).

Nótese que el racismo (definido como *actitudes racistas*, sin incluir las prácticas racistas) se limita a las zonas donde hay inmigrantes, por lo que los estudiantes pueden inferir que la presencia de inmigrantes genera racismo, y que en otros lugares no hay racismo. Por supuesto, incluso esta representación mitigada de *Nuestro* racismo tiene que equilibrarse con la representación claramente buena de *Nuestras* acciones y actitudes (solidaridad, ONG's, etc.). Además, de este modo, la identidad social que pueda construirse el adolescente tendrá la característica de *no racista*.

A continuación veremos un pasaje que trata sobre el racismo en términos más generales:

Ejemplo 22: Què és el racisme?

El racisme és una teoria que defensa la desigualtat entre els grups humans pel fet de tenir aspectes físics o culturals diferents. Les persones racistes es consideren membres d'una «raça» superior. En conseqüència, defensen que les persones d'altres «races» han de ser separades, marginades o, fins i tot, explotades econòmicament.

De vegades la persona racista arriba a l'extrem de creure que un determinat grup humà ha de ser exterminat. L'extermini d'un poble de característiques físiques o culturals diferents per part d'un altre és un genocidi.

El racisme és una autèntica malaltia social. Al llarg del segle XX s'han produït casos dramàtics d'esclat de racisme, com l'extermini de jueus per part dels nazis, la segregació social dels nord-americans de pell negra als Estats

Units o l'extermini dels armenis per part dels turcs als primers anys del segle XX. Actualment es donen brots de racisme a diversos llocs d'Europa i també a Catalunya (*Barcanova*, 3, p. 240).

También este pasaje requiere un análisis detallado, pero resaltaremos simplemente los problemas fundamentales. En primer lugar, el racismo se define como una *teoría* y, por tanto, como una (respetable) consideración científica del mundo, y no como un sistema de dominación (étnica, racial). En segundo lugar, el racismo se limita típicamente a las ideas de la extrema derecha sobre la superioridad racial, en lugar del (nuevo) racismo cotidiano, que prevalece a través del espectro político. En tercer lugar, e inconsistentemente, el siguiente párrafo redefine el racismo como una enfermedad social –una metáfora que limita notoriamente la responsabilidad de las prácticas racistas porque la gente no es responsable de las enfermedades que padece–. Los ejemplos que se ofrecen de este tipo de racismo forman parte del pasado o se concentran en otros países. El racismo actual puede ser ligeramente atribuido a España o a Cataluña, pero esto se expresa con otra metáfora de mitigación, como con los términos *brots de racisme*, que no sólo enfatiza el limitado aspecto del racismo contemporáneo, sino también su crecimiento natural, sin que haya responsabilidad humana. Cabe subrayar que en el pasaje inmediatamente posterior a éste, el libro enfatiza que el racismo no es sólo una «enfermedad» de los europeos o los occidentales, que es otra forma de mitigar «Nuestro» problema. Si otros también lo tienen, es un problema universal y, por tanto, natural.

El problema pedagógico y social de estos pasajes es que los estudiantes no aprenden sobre «nuestro» racismo en España y Europa, ni sobre las experiencias diarias de los inmigrantes con ese racismo. Es más, pocos estudiantes españoles, blancos, necesariamente sentirán que este pasaje va dirigido a ellos, ya que claramente no habla de ellos. Vemos que la construcción ideológica de la identidad en los libros de texto no sólo engloba la representación, en gran parte positiva de uno mismo, sino también la protección de la representación negativa, utilizando varias estrategias y movimientos de negación, mitigación, naturalización y «desagentivización».

Conclusiones

Hemos visto en este artículo que las estrategias de la autoimagen positiva se extienden desde nuestra propia ciudad, comunidad, país y continente hasta *nuestra* parte del mundo. Esta construcción de identidad positiva caracteriza todas las dimensiones relevantes de la vida económica, política y social. Nuestros países son más prósperos, más democráticos y disfrutan de mayor bienestar. Para los estudiantes que repetidamente se enfrentan a semejante autoimagen positiva, será muy difícil no identificarse con este tipo de grupo evaluado tan positivamente. En cambio, la representación de los *Otros* es tan negativa que es probable que los estudiantes no se identifiquen con estos otros y que puedan, incluso, desarrollar actitudes de rechazo y superioridad, cuando hubiera sido deseable que el libro de texto propiciara actitudes de respeto a la diversidad y de tolerancia hacia el otro, aspectos estos últimos propios de un lenguaje políticamente correcto, que pareciera lo esperable. Obviamente, la creación de una ideología de rechazo y superioridad no sólo se origina debido a los libros de texto. Los estudiantes se enfrentan con muchos otros tipos de discurso, tanto en los medios de comunicación como en la interacción con sus amigos y miembros de su familia. No obstante, la mayoría de las cosas que aprenden sobre el resto del mundo, sobre su país, o Europa, lo aprenden probablemente por primera vez en sus libros de texto y otros materiales de enseñanza, sobre todo porque la mayoría de los adolescentes no leen el periódico.

Huelga decir que comparar los resultados obtenidos con los ofrecidos por otros estudios resulta complejo, desde el momento que el marco metodológico empleado, el análisis del discurso, no ha sido el considerado en los estudios reseñados en el marco teórico de esta investigación. Lo que aportamos es, en todo caso, un análisis del texto desde el punto de vista discursivo, atendiendo a criterios lingüísticos y comunicativos.

Por otro lado, no pretendíamos, en cualquier caso, con este análisis abogar por un cambio en el planteamiento de los libros de texto, caracterizados por la inamovilidad (Martínez, 2002), sino poner de manifiesto algunas estrategias discursivas para desvelar así la ideología subyacente. Parece éste un paso necesario para poder ayudar a desarrollar la capacidad crítica del estudiante, sobre todo si se tiene en cuenta que el lector es un joven, inexperto, que se acerca al libro de texto como fuente incuestionable del saber. El libro de texto se convierte en un

pilar fundamental en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, en el modo en que los estudiantes perciben la realidad y construyen las representaciones sociales sobre las identidades.

Cabe señalar que ha sido ésta una investigación inicial y parcial sobre el análisis de la construcción de las identidades sociales. Ahora bien, dicha primera prospección permite también abrir camino a líneas futuras de investigación. En primer lugar, se hace necesaria una ampliación del corpus de estudio, incorporando no sólo libros de otras comunidades autónomas, sino también ampliando el objeto de estudio, señalando, por ejemplo, las relaciones de los contenidos analizados con otros igualmente relevantes para el tema de las identidades (desarrollo económico, diferencias de género, etc.). Dicha ampliación del corpus pudiera comportar también un acercamiento analítico que contemplase la cuantificación de lo hallado.

Por último, un estudio como el desarrollado en estas páginas puede considerarse el preámbulo de un estudio de campo sobre cómo los estudiantes, en tanto que lectores de libros de texto, perciben la influencia de éstos en la construcción de sus identidades, y viceversa, cómo los adolescentes leen, comprenden y procesan el discurso del libro de texto en función de sus identidades preexistentes.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2006). Construcción de identidades y enseñanza de Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, monográfico.
- ABRAMS, D. Y HOGG, M. A. (Eds.). (1999). *Social identity and social cognition*. Malden. Oxford: Blackwell.
- ACHUGAR, M. (2007). Between remembering and forgetting: Uruguayan military discourse about human rights (1976-2004). *Discourse y Society*, 18, 521-547.
- ALEGRET TEJERO, J. L. Y STOLCKE, V. (1994). *Cómo se enseñan los otros análisis de la presentación racialisista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Catalunya durante la década de los ochenta*. Bellaterra, Barcelona: Universitat Autònoma.
- APPLE, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London Boston: Routledge y K. Paul.

- (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- (1993a). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.
- (1993b). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (Eds.) (1991). *The Politics of the Textbook*. Londres: Routledge.
- ATIENZA, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1, 4, 543-574.
- AUGUSTINOS, N., WALKER, I. & DONAGHUE, N. (2006). *Social Cognition. An integrated introduction*. Second Edition. London: Sage.
- BENWELL, B. & STOKOE, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BERRBY, D. (2008). *Us and them. The science of identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- BLANCO GARCÍA, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BLONDIN, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal, Québec: Editions Agence d'Arc.
- BREWER, M. B. & HEWSTONE, M. (Eds.). (2003). *Self and social identity*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- BROWN, R. (Ed.). (2000). *Social identity processes trends in theory and research*. London: SAGE.
- BUTLER, J. (1989). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. & IEDEMA, R. (Eds.). (2007). *Identity trouble. Critical discourse and contested identities*. New York: Palgrave Macmillan.
- CALVO, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- CASTIELLO, C. (2002). *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y curriculum*. Universidad de Oviedo: Tesis Doctoral.
- CASTILLEJO, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia. *Bordón*, 61, 2, 45-58.
- COFFIN, C. (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. En F. CHRISTIE Y J. R. MARTIN, *Genre and Institutions:*

- Social Processes in the Workplace and School* (pp. 196-230). London New York: Continuum.
- (2002). The voices of history: theorizing the interpersonal semantics of historical discourse. *Text, Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 22, 4, 503-528.
- (2004). Learning to write history: The Role of Causality. *Written Communication*, 21, 3, 261-289.
- (2006). *Historical Discourse: the language of time, cause and evaluation*. London New York: Continuum.
- DAVIDSON, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools. Student narratives on race, gender, and academic engagement*. Albany: State University of New York Press.
- DE FINA, A., SCHIFFRIN, D. & BAMBERG, M. G. W. (Eds.). (2006). *Discourse and identity*. Cambridge, UK New York: Cambridge University Press.
- DOLÓN, R. & TODOLÍ, J. (Eds.). (2008). *Analysing identities in discourse*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- EGGINS, S., WIGNELL, P. ET AL. (1993). The discourse of history: distancing the recoverable past. En M. GHADDESSY (Ed.), *Register Analysis: Theory and Practice* (pp. 75-109). London: Pinter.
- ELEMERS, N., SPEARS, R. & DOOSJE, B. (Eds.). (1999). *Social identity. Context, commitment, content*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- GARCÍA COLL C. T. & VÁZQUEZ GARCÍA H. A. (1995). Developmental processes and their influence on interethnic and interracial relations. En D. H. WILLIS Y A. WELLS JACKSON (Eds.), *Toward a common destiny: Improving race and ethnic relations in America* (pp. 103-130). San Francisco: Jossey-Bass.
- GARCIA, M. C. (1998). *L'identité catalane: Analyse du processus de production de l'identité nationale en Catalogne*. Paris: L'Harmattan.
- GASPARELLO, A. M. (2004). *Construtores de identidade. A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: The Falmer Press.
- GLAZER, N. & UEDA, R. (1983). *Ethnic groups in history textbooks*. Washington, D.C.: Ethics and Public Policy Center.
- HERB, G. H. (2004). Double Vision: Territorial Strategies in the Construction of National Identities in Germany, 1949-1979. *Annals of the Association of American Geographers*, 94, 1, 140-164.

- HOGAN, P. C. (2009). *Understanding nationalism. On narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: Ohio State University Press.
- HUDSON, R. & RÉNO, F. (Eds.). (2000). *Politics of identity: Migrants and minorities in multicultural states*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire New York: Macmillan Press St. Martin's Press.
- IVANIC, R. (1997). *Writing and Identity. The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam-Philadelphia.
- JOHNSEN, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983). *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge Cambridgeshire New York: Cambridge University Press.
- KLEIN, G. (1985). *Reading into racism: Bias in children's literature and learning materials*. London Boston: Routledge y Kegan Paul.
- LEEMAN, J. (2007). From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks. *Critical inquiry in language studies*, 4, 1, 35- 47.
- LOMAS, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos*, 36, 15-32.
- MARSDEN, W. E. (2001). *The school Textbook. Geography, History and Social Studies*. London: Wobum Press.
- MARTIN, J. R. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. En M. J. SCHLEPPGREGG & M. C. COLOMBI, *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power* (pp. 87-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- MARTIN, J. R. & WODAK, R. (2003). *Re/Reading the Past: Critical and Functional Perspectives on Time and Value*. Amsterdam: John Benjamins.
- MARTÍNEZ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MONTANERO, M. (1994). *Aportaciones de nuevos elementos al modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje. Aplicaciones a la enseñanza de la Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- MOREAU, J. (2003). *Schoolbook nation. Conflicts over American history textbooks from the Civil War to the present*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- MOSCOVICI, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.

- OTEÍZA, T. (2003). How Contemporary History is Presented in Chilean Middle School Textbooks. *Discourse & Society*, 2002, 14, 639-662.
- OTEÍZA, T. & PINTO, D. (2008). Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19, 333-358.
- PECORA, V. P. (Ed.). (2001). *Nations and identities. Classic readings*. Malden, Mass.: Blackwell.
- PINTO, D. (2004). Indoctrinating the Youth of Post-War Spain: A Discourse Analysis of a Fascist Civics Textbook. *Discourse & Society*, 15, 649-667.
- ROGERS, R. (Ed.). (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SADOWSKI, M. (Ed.). (2003). *Adolescents at school. Perspectives on youth, identity, and education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- SCHLEPPEGRELL, M. (2003). Learning language and learning history: A functional linguistics approach. *TESOL Journal*, 12, 2, 21-27.
- SCHLEPPEGRELL, M. J., ACHUGAR, M. & OTEÍZA, T. (2004). The grammar of History Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language. *Tesol Quarterly*, 38, 1, 67-93.
- SHARDAKOVA, M. (2004). Identity Options in Russian Textbooks. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2004, 3, 1, 25-46.
- SALOMON, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge England New York, NY: Cambridge University Press.
- SULS, J. M. & WHEELER, L. (Eds.). (2000). *Handbook of social comparison. Theory and research*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- TAJFEL, H. (Ed.). (1982). *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.
- TIANA, A., Y DE PUELLES, M. (2003). El proyecto MANES: Una investigación histórica sobre los manuales escolares. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 49-50, 163-174.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345, enero-abril, 83-110.
- TULVING, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Oxford University Press.
- VALLS, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 69-78.
- VAN DIJK, T. A. (1987). *Schoolvoorbeelden van racisme. De reproductie van racisme in maatschappijleerboeken (Textbook examples of racism. The reproduction*

- of racism in social science textbooks*). Amsterdam: Socialistische Uitgeverij Amsterdam.
- (1993). *Elite discourse and racism*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London, England UK: Sage Publications.
- (2005). Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, año II, II, 15-37.
- (2008). *Discourse and context. A socio-cognitive approach*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- (2009). *Society and discourse. How context controls text and talk*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York London: Academic Press.
- WEATHERALL, A. (2002). *Gender, language and discourse*. New York: Routledge.

Dirección de contacto: Encarna Atienza Cerezo. Universidad Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. C/ Roc Boronat, 138. 08018 Barcelona, España. E-mail: encarnación.atienza@upf.edu

Apéndice I

Lista de libros de texto analizados

Libros de texto publicados en la Comunidad Autónoma de Madrid

- ALBERT MAS, A. ET AL. (2008). *Demos 3. Ciencias sociales, geografía. Educación Secundaria. Tercer Curso*. Madrid: Vicens Vives.
- GARCÍA SEBASTIÁN, M. ET AL. (2007). *Vicens Vives 2. Ciencias sociales, Geografía e Historia. Educación secundaria. Segundo curso*. Madrid: Vicens Vives.
- MATESANZ, J. ET AL. (2007). *Geografía e Historia 2º. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editex.
- (2007). *Geografía e Historia 3.º Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editex.

Libros de texto publicados en la Comunidad Autónoma de Catalunya

- ALBET, A. ET AL. (2008). *Polis. Ciències socials, geografia. Educación Secundaria. Tercer Curs*. Barcelona: Vicens Vives.
- ALCOBERRO, A. ET AL. (2008). *Geografia i Història. Ciències Socials. 2 ESO*. Barcelona: Teide.
- (2007). *Geografia. Ciències Socials. 3 ESO*. Barcelona: Teide.
- GARCÍA SEBASTIÁN, M. ET AL. (2009). *Polis. Ciències socials, geografia I història. Educación Secundaria. Segon Curs*. Barcelona: Vicens Vives.
- TREPAT, C. ET AL. (2008). *Ciències socials, geografia i història. 2n ESO*. Barcelona: Barcanova.
- (2008). *Ciències socials, geografia i història. 3r ESO*. Barcelona: Barcanova.