

NOSOTROS Y ELLOS: LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO EN UN LIBRO DE TEXTO DE
ELE EN FRANCIA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CLAUDIA MARCELA ORTIZ YEE
ELIZABETH VIANA HENAO

WILLIAM ENRIQUE SÁNCHEZ AMÉZQUITA
ASESOR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BOGOTÁ

2017

*Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo,
pero también pueden reparar esa dignidad rota.*

Chimamanda Adichie

Agradecimientos

La vida es un constante cambio, cada día trae su propio afán, cada paso que damos nos enfrenta a un sinnúmero de oportunidades y retos y decidir qué hacemos con ellos es parte del proceso que como seres humanos debemos afrontar. No se puede ir por la vida sin analizar nuestro andar y reconstruir cada cosa que hemos hecho para mejorarla y sacar el mejor de los aprendizajes.

Uno de estos grandes retos para las dos fue la Maestría en la Pontificia Universidad Javeriana. Cada día íbamos construyendo conocimientos y en este transitar académico durante las clases la vida nos dio la oportunidad de conocernos y reconocernos dentro de un grupo tan genial de personas. Hoy Claudia y Elizabeth damos gracias a Dios por habernos guiado y puesto en el mismo camino, por haber permitido que en medio de tantas personas nos escogiésemos como compañeras de tesis.

Hoy culminamos este proceso y no nos resta más que darnos mutuamente gracias por existir, por el compromiso y la entrega de la una con la otra en este arduo proceso académico y a todos nuestros compañeros por la confianza en nuestra investigación y por escucharnos una y mil veces. Fuimos un excelente equipo de trabajo de la mano de nuestro asesor de tesis, maestro de maestros William Sánchez, quien compartió su conocimiento y experiencia con nosotras, quien con su particular y única manera de enseñar nos dio las bases para crecer y caminó de nuestra mano hacia el logro. Gracias mil profe, siempre te recordaremos.

Finalmente y no menos importante queremos agradecer a nuestros padres, quienes fueron los constructores y diseñadores de nuestra esencia, los primeros maestros que la vida nos dio, gracias y felicitaciones por haber hecho de nosotras mujeres de bien, los amamos. A nuestras familias y amigos que siempre han estado cerca animándonos, amándonos y dándonos una fuerte voz de aliento.

A Paula Viana, quien culmina este año su primer pequeño logro académico pero que desde su nacimiento creció entre letras, libros, tareas, que la prepararon para este proceso de la maestría, la pequeña que dejó de lado todo esto para ser fuerte y esperar por su mamá, quien con Claudia termina hoy una de las mejores etapas de su vida.

Claudia & Elizabeth

Tabla de contenido

Introducción	3
1. Problema	6
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Justificación	10
1.3. Estado de la cuestión.....	11
1.4. Objetivos.....	18
1.4.1. Objetivo general	18
1.4.2. Objetivos específicos.....	18
2. Marco referencial	19
2.1. Análisis crítico del discurso	19
2.2. Identidades	23
2.3. Estudios coloniales	28
3. Marco Metodológico	32
3.1. Enfoque de investigación	32
3.2. Metodología: la versión de análisis crítico del discurso de Siegfried Jäger.....	34
4. Análisis	36
4.1. Sector del plano discursivo: Los libros de texto.....	36
4.2. Material de base: libro de texto Juntos (2012), material para la enseñanza de español como lengua extranjera.....	39
4.3. Análisis de la estructura	41
4.3.1. Análisis de frecuencias.....	41
Tabla 1: Análisis de frecuencias en la sección <i>Documentos y textos</i> . Nivel B1	42
Tabla 2: Análisis de frecuencias por países en la sección <i>Documentos y textos</i> . Nivel B1.....	44
4.3.2. Análisis de imágenes	45
Imagen 1: Portada del libro Juntos (2012)	46
Imagen 2: Guarda anterior	48
Imagen 3: Proyección cartográfica de Gall-Peters.....	50
Imagen 4: Chabolas en Madrid en 1950 (p.13).....	51
Imagen 5: Inmigrantes jugando baloncesto con españoles en Lavapiés.....	56
Imagen 6: Una joven lleva una camiseta con el rostro de Che Guevara (p. 200).....	58
Imagen 7: Manifestando por la educación gratuita,	60
4.4. Análisis fino.....	61
4.4.1. Análisis de fragmentos	62

Fragmento 1: México desde arriba	62
Fragmento 2: Ampliar lazos.....	65
Fragmento 3: Fidel o Castro	68
Fragmento 4: El punto de vista de un narcotraficante.....	69
4.4.2. Contraste: Juntos y Algo más.....	71
Fragmento 5: Los Tangos de Carlos Gardel.....	73
4.4.3. <i>Juntos</i> en el aula: testimonio.....	75
Imagen 8: Una escuela a 4800 m de altura en Perú (p. 43).....	77
4.5. Análisis global.....	78
5. Conclusiones.....	87
Referencias.....	90

Introducción

El aprendizaje de lenguas se ha convertido en un aspecto fundamental en la actualidad. La globalización, los avances tecnológicos y el comercio entre países han hecho que personas de diferentes lugares del mundo tengan una necesidad cada vez mayor de comunicarse. En este contexto, el español se ha ido convirtiendo poco a poco en una de las lenguas más estudiadas en el mundo. En Francia, por ejemplo, las cifras de estudiantes de español aumentan paulatinamente con el paso de los años:

“Las últimas estadísticas oficiales (curso 2013/2014) reafirman que el estudio de la lengua española mantiene un incremento progresivo, que alcanza una cifra cercana a los 2.600.000 alumnos, únicamente en primer y segundo grado. En estos están incluidos los 3.321 alumnos de las secciones internacionales españolas y a ellos hay que sumar los 2.798 alumnos que estudian nuestro idioma a través de los demás programas educativos coordinados desde la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia.” (Ministerio de educación, cultura y deporte de Francia, 2014)

Las cifras anteriores indican que la cantidad de estudiantes que optan por el Español como lengua extranjera en Francia es cada vez mayor, haciendo que la demanda de recursos incremente. Surge entonces una mayor necesidad de profesores, programas de formación y, en general, recursos para el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de dicha lengua. Dentro de ellos podemos encontrar currículos, formas de evaluación, estrategias pedagógicas y, en los que ahondaremos en este trabajo, libros de texto.

Este recurso juega un papel crucial en los procesos de enseñanza aprendizaje al constituir (en gran parte) una guía tanto para profesores como para estudiantes. Stray (1991, citado en Borre, 1996) define los libros de texto como “libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza”, es decir que se trata de un recurso cuyo objetivo principal es hacer parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas. Ahora bien, así como existen diversos actores que participan tanto en la producción como en el uso de los libros de texto, existen también diversas formas de aproximarse a ellos. Borren (1996) señala tres caminos que tradicionalmente han guiado el análisis: 1) la ideología de los libros de texto (cuando se indaga por lo que subyace a su contenido); 2) el uso de los libros de texto (cómo se emplean en el aula por alumnos y maestros; 3) el desarrollo de los libros de texto (el proceso que conlleva su elaboración antes de llegar al uso).

A pesar de que las categorías anteriores brindan un punto de partida para el análisis, consideramos que tanto el contenido, como el uso y la producción de los libros de texto están estrechamente relacionados y que generan un impacto en la sociedad y, al mismo tiempo, reflejan su realidad. Por esta razón, hemos optado por llevar a cabo nuestro análisis bajo una perspectiva que nos permite, no sólo analizar el contenido de un libro de texto y relacionarlo con su contexto, sino también adoptar una postura crítica que promueva la reflexión respecto al impacto que éste genera y a las implicaciones que tiene tanto en la educación como en la sociedad: el análisis crítico del discurso (ACD).

A grandes rasgos, dicha perspectiva nos permite analizar cómo se construyen realidades a través del discurso que en ocasiones naturalizan y legitiman situaciones de poder y dominación. En esta investigación, buscamos analizar cómo se construye al *otro* en un libro de texto titulado *Juntos* (2012), empleado en Francia para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). La idea para la realización de este trabajo surgió gracias a una experiencia directa con dicho material que nos llevó a cuestionarnos ¿Cuál es la imagen del *otro* que se proyecta a los estudiantes a través de los libros de texto?

Sin embargo, no sólo buscamos dar respuesta a esta pregunta. También esperamos que esta investigación constituya un alto en el camino, una oportunidad de reflexión para todos los actores inmersos en los procesos educativos y en la creación de material. En ocasiones olvidamos cuál es nuestro papel en la construcción de sociedad y muchas veces reproducimos prácticas y discursos excluyentes sin darnos cuenta, lo cual genera un impacto aún más considerable si hablamos de contextos educativos.

Buscamos entonces analizar cómo se construye la imagen del *otro* en el libro *Juntos* (2012) a partir del análisis crítico del discurso. Para ello empezaremos por establecer el planteamiento del problema junto a la pregunta de investigación, para luego dar a conocer las razones por las que éste es relevante y pertinente. Después pasaremos al estado de la cuestión donde haremos un recorrido por las investigaciones que se han llevado a cabo en torno a los libros de texto y a cómo estos construyen realidades. Para finalizar la sección, estableceremos los objetivos del trabajo.

El siguiente apartado constituye el marco referencial donde definiremos los conceptos que tomaremos como referencia para la investigación y desde qué perspectivas dialogaremos con los diferentes autores. Continuaremos con el marco metodológico donde definiremos el enfoque de investigación y la ruta metodológica propuesta por Seigfried Jäger (2001), para

luego dar paso al análisis. Finalizaremos con las conclusiones y las implicaciones de los hallazgos, así como con algunas recomendaciones.

1. Problema

1.1. Planteamiento del problema

Para la formulación del problema del presente trabajo, es importante establecer las razones por las que el campo del Español como lengua extranjera constituye un contexto relevante para el análisis crítico del discurso. Para empezar, es preciso explorar cuál es la situación del español en los últimos años y quiénes son sus hablantes:

“En la actualidad, el español es una lengua que hablan más de 540 millones de personas como lengua nativa, segunda o extranjera. El español se ha convertido en la segunda del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional, además de ser la tercera lengua más utilizada en la Red. [...] Esta expansión ha venido acompañada de una creciente demanda del estudio del español en los últimos años [...]” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 5)

Lo anterior muestra la importancia que ha ido adquiriendo el español como lengua extranjera en diferentes países del mundo. Cada vez son más las instituciones que incluyen programas de formación en dicha lengua, haciendo que la demanda de profesores y material aumente a una velocidad sorprendente. Europa, por ejemplo, constituye una de las áreas con mayor demanda en la enseñanza de español y en el curso académico 2000-2001, Francia se convirtió en el país con mayor concentración de estudiantes en el continente, con un 62,1% del total europeo. (Blanco et al. s.f., p.227)

Adicional a esto, en el 2002 la Unión Europea estableció el objetivo de que, desde las edades tempranas, los estudiantes aprendan al menos dos idiomas aparte de la lengua materna (Comisión Europea, 2012). En cuanto a la política de educación de Francia en particular, se le da a los estudiantes autonomía para optar por diversas lenguas, que verán como áreas obligatorias de la educación secundaria superior, entre las que destacan como lenguas extranjeras en primer lugar el inglés, y el español, en segundo lugar.

En cuanto a la estructura del sistema educativo francés, cabe mencionar que éste se encuentra organizado de la siguiente manera (Ministerio de la educación, 2013, p. 8):

- Escuela maternal (3 a 6 años)
- Escuela primaria (6 a 11 años)
- Colegio (11 a 15 años)
- Liceo (15 a 18 años)

Debido a que el material a analizar en el presente proyecto va dirigido a estudiantes del liceo, se ahondará en dicho ciclo, el cual está compuesto por los grados de *segundo*, *primero* y *terminal*, siendo este el último grado de la educación secundaria. Al mismo tiempo, según sus intereses, necesidades y rendimiento, los estudiantes pueden cursar estudios de bachillerato general (para acceder a la educación superior), tecnológico o profesional (para aprender un oficio) (Ministerio de Educación de Francia, 2013, p. 8). En el caso del libro de texto *Juntos* que está dirigido al curso *terminal* del Bachillerato general, lo que indica que su población está constituida por estudiantes que buscan acceder a la educación superior y que están a un año de terminar sus estudios de bachillerato.

Por otro lado, es importante mencionar los grandes principios que rigen la educación en Francia (Ministerio de Educación, 2013, p. 2-3):

- **La libertad de enseñanza:** Los colegios y centros públicos de enseñanza coexisten, dentro del servicio público de enseñanza, con centros privados concertados. Dichos centros, como contrapartida al contrato de concertación firmado con el Estado, se benefician de la ayuda estatal, pero se someten al control de éste y tienen la obligación de respetar los programas de enseñanza pública.
- **La gratuidad:** La enseñanza de primer ciclo (preescolar y primaria) y la enseñanza secundaria (“collèges” y “lycées”, ya sean estos últimos de enseñanza general y tecnológica, o profesionales) se imparten de forma gratuita en los centros públicos. En primaria, los ayuntamientos se hacen cargo del material escolar y – a menudo – de los libros de texto. El Estado asigna partidas específicas para garantizar la gratuidad de los libros de texto en el “collège”. En los “lycées”, la compra de libros de texto corre por cuenta de las familias aunque puede estar subvencionada por los gobiernos regionales que así lo decidan.
- **La neutralidad:** Los programas y contenidos de la enseñanza tienen que respetar el principio de neutralidad. Dicha neutralidad filosófica y política se impone a profesores y alumnos en todos los centros educativos.
- **La laicidad:** El respeto a las creencias de los alumnos y sus progenitores implica la ausencia de formación religiosa en los programas – lo que no quiere decir que se prohíba el estudio de las religiones – y la prohibición del proselitismo.
- **La escolaridad obligatoria:** Esta obligatoriedad se aplica a partir de los seis años, para todos los niños franceses o extranjeros, de ambos sexos y que residan en Francia. La escolarización obligatoria, en su origen era hasta los trece años, en 1959 se prolongó hasta la edad de dieciséis años cumplidos.

Adicionalmente, al final del curso de *terminal*, los estudiantes deben presentar un examen llamado *Baccalauréat* (BAC), que da acceso al primer curso de estudios universitarios. (Ministerio de Educación, 2013, p. 16) De ahí que la presentación de dicho examen sea de gran importancia, y esto se ve reflejado en los libros de texto, pues, en su gran mayoría incluyen secciones de preparación y tienen el objetivo de guiar a los estudiantes en su presentación. En el libro de texto *Juntos* (2012), por ejemplo, se dedica gran parte a la

preparación de las competencias que el estudiante aplicará en el examen. El material refuerza las habilidades de producción y comprensión oral y escrita, con actividades enfocadas según los estándares del examen.

Los principios anteriores permiten concluir que las exigencias de la educación en Francia son múltiples y variadas. En lo que respecta al material, este es, en la mayoría de los casos, seleccionado y otorgado a las escuelas por parte del estado y, teniendo en cuenta que la educación pública representa el 83% del total del país, la cantidad de estudiantes que accede a dicho material es bastante alta. Por otro lado, los principios de neutralidad y laicidad implicarían que los libros de texto no deberían promover ninguna religión, posición política ni filosófica. La duda que surge en este punto es ¿cómo esto se manifiesta en las instituciones y en las aulas de clase?

De manera que, en lo que respecta a los libros de texto para la enseñanza de ELE, estos deberían cumplir con todo lo anterior para adaptarse a las exigencias del sistema educativo francés. En este punto podemos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Puede un libro de texto carecer de posición política y filosófica? Y más aún, ¿cómo hacen dichos manuales para articular las exigencias políticas del sistema educativo con los contenidos lingüísticos y culturales que implican enseñar una segunda lengua?

Ahora bien, una vez contextualizada la situación de la enseñanza de español en Francia, procedemos a indicar la importancia de los libros de texto en la enseñanza de español como lengua extranjera y las razones por las que éstos deben ser analizados desde una perspectiva crítica. Es posible decir que los libros de texto no sólo incluyen contenidos específicos, sino que traen consigo todo un bagaje cultural e histórico que hace fundamental analizarlos a profundidad y desde múltiples perspectivas. De manera que, los libros de enseñanza de español no son la excepción a esta regla, y no sólo incluyen contenido gramatical y léxico, sino que promueven visiones específicas en el contexto real de la enseñanza de ELE en Francia con alumnos que cursan el grado *terminal*. Kim et. al (2003, p.219) sugieren que “el análisis de discurso de libros de texto es crucial para investigar cómo el imperialismo cultural está inmerso en la explicación, interpretación y análisis de anécdotas históricas”

Adicionalmente y como dice Tosi (2011) “Es sabido que los textos escolares cuentan con restricciones institucionales para poder circular y competir en el mercado, por ejemplo: la imposición de los temas y el enfoque pedagógico dado por el currículum oficial.” (p.476) Por

ende, los textos escolares no sólo incluyen una carga política e histórica, sino que además, responden a las necesidades, objetivos, currículos y enfoques de las instituciones.

Para enriquecer el análisis de libros de texto y su relación tanto con las estructuras de poder como con sus contextos particulares, es posible hacerlo desde una perspectiva de análisis crítico del discurso ya que éste busca “mostrar cómo las prácticas discursivas lingüísticas están relacionadas con las estructuras sociopolíticas de poder y dominación” (Van Dijk 1993: 249, citado en Quang, 2007, p. 44). Por lo tanto, no bastaría con analizar puramente el contenido temático y lingüístico de los libros de texto si no que sería necesario analizar cuáles son los efectos que estos tienen en la educación, en los individuos y en la sociedad en general a corto, mediano y largo plazo.

Pasando ahora a la construcción del *otro*, es importante tener en cuenta que ésta se da, en muchos casos, a través de lo que Ashcroft et al (2007) llaman el discurso colonial, el cual “está inmerso en las ideas de centralismo de Europa y, por ende, en presunciones que se han convertido en características de la modernidad: presunciones sobre historia, lenguaje, literatura y ‘tecnología’” (p. 37) Por ende, teniendo en cuenta el auge que tiene el español y la inmensa cantidad de estudiantes que tienen acceso a los libros de texto, es preciso analizar cómo se construye al *otro* en dichos materiales. ¿Qué importancia se le da a la historia, al lenguaje, la literatura y la tecnología? Y ¿cómo se muestra al *otro* dentro de estas dimensiones?

Ahora bien, el presente trabajo busca aproximarse a algunos de estos cuestionamientos con base en el libro de texto *Juntos* (2012), al ser éste un material reciente que cumple con los requisitos arriba mencionados y que hace parte de los manuales distribuidos por el gobierno francés para la enseñanza de español como lengua extranjera en el nivel de Liceo. Es además un material alineado con los niveles del Marco Común de Referencia Europeo que aborda dos niveles (B1 y B2) en el mismo texto, alternando los contenidos entre un nivel y otro.

Finalmente, es importante precisar las razones por las que este trabajo se interesa en las diferentes formas en las que los libros de texto construyen discursivamente al *otro*. ¿Quién es ese *otro*? ¿Qué lo define? ¿De qué manera? Estas son sólo algunas de las preguntas que se propone resolver esta investigación. En este punto es esencial tener en cuenta que el libro de texto seleccionado es un material empleado en un país específico, con un sistema educativo particular y para la enseñanza del español, lo que hace que una gran cantidad de

estudiantes tengan acceso a él y perciban la realidad desde la perspectiva que éste promueve.

Pregunta de investigación

¿De qué manera se construye la imagen del *otro* en los libros de texto de ELE en Francia?

1.2. Justificación

En esta sección daremos a conocer las razones por las que esta investigación constituye un estudio relevante y pertinente, no sólo para docentes, estudiantes, creadores de material y demás actores inmersos en el sistema educativo, sino también para la construcción de una sociedad más empática y consciente. Esto al tratarse de un trabajo que busca dar a conocer la forma en que, por medio de un libro de texto, se construye una versión unidireccional de la realidad en la que se silencian voces y se promueven relaciones jerárquicas entre los individuos.

Para empezar, es importante señalar las razones por las que la evaluación de material constituye un campo relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Tomlinson (2003, p.2) define los *materiales* como todos aquellos recursos que facilitan el aprendizaje de una lengua (pueden incluir videos, documentos impresos, canciones, etc.). Sin embargo, señala que el recurso más común y mayormente empleado es el libro de texto. Esta es una de las razones por las que el análisis de este recurso en específico resulta de gran utilidad para el campo.

Ahora, como mencionamos anteriormente, existen varios caminos para acercarse al libro de texto y varios aspectos para analizar. Tomlinson (2003), por ejemplo, señala que la evaluación de material debe establecer procesos “exhaustivos, rigurosos, sistemáticos y fundamentados en unos principios claros” (p. 5). Este autor, así como otros expertos en el desarrollo de material sugieren diferentes rutas y principios a la hora de analizar un libro de texto. Sin embargo, debido al objetivo del presente trabajo, la ruta que vamos a seguir para el desarrollo de nuestro análisis es la propuesta por Seigfried Jäger (2001), bajo la perspectiva del análisis crítico del discurso, que dicho autor define así:

El análisis de discurso, ampliado para incluir el análisis de dispositivos, se propone identificar el conocimiento (válido en determinado lugar y en determinado tiempo) de los discursos y los dispositivos, explorar los correspondientes contextos concretos de conocimiento y poder y someterlos a crítica. (p.62)

Como mencionamos anteriormente, el análisis crítico del discurso (ACD) permite ver cómo, a través del discurso, se construyen y naturalizan relaciones de poder y dominación. Sin embargo, no sólo busca identificar estas relaciones, sino que se propone también ver cómo éstas se evidencian en contextos específicos y se materializan en instituciones tangibles, para así promover la reflexión, la crítica y el cambio.

Entonces, ¿a qué contribuye el desarrollo de un análisis crítico-discursivo de la construcción del *otro* en un libro de texto para la enseñanza de ELE empleado en Francia?:

1. Permite hacer un llamado a profesores y creadores de material a la hora diseñar libros de texto.
2. Promueve el desarrollo de análisis críticos que evidencien la importancia de ver la realidad desde diferentes perspectivas, sin imponer una visión sobre la otra.
3. Da a conocer las formas en que se construye al *otro* en un libro de texto en Francia, evidenciando que en este tipo de textos se promueven formas de exclusión y se legitiman relaciones de poder.
4. Devela relaciones de poder naturalizadas a través de los libros de texto.
5. Hace un llamado de alerta respecto a las construcciones que se proyectan a los estudiantes en Francia y da paso al cuestionamiento de cómo éstas se construyen en libros empleados en otros países.
6. Invita a profesores, creadores de material y demás actores del sistema educativo a cuestionar sus propias prácticas y buscar nuevas formas de construir realidades.

1.3. Estado de la cuestión

A continuación se presentan algunos de los estudios que han sido realizados en torno al análisis de libros de texto y de discurso. Se describen estudios realizados a nivel nacional, así como internacional (del más antiguo al más reciente) con el objetivo de enriquecer y ampliar el espectro de la presente investigación.

En primer lugar, Kim et. al (2003) realizaron un estudio titulado “Elusive images of the other: A postcolonial analysis of south korean world history textbooks”, en el que se propusieron examinar cómo la formación eurocéntrica y colonial de las prácticas discursivas y coloniales se reproducen en los libros de texto de un estado-nación. Para alcanzar este objetivo, se basaron en 4 criterios de análisis: las construcciones del sujeto/otro; los discursos de inclusión/exclusión; el silenciamiento de las voces y las narrativas de re/colonización.

A partir de dichos criterios los autores descubrieron que los libros de texto analizados excluían importantes procesos y resultados de la colonización y marginalizaban las experiencias de los colonizados tales como la represión, la explotación, el saqueo y la violencia. (Kim et. al, 2003, p. 226) Adicionalmente, los resultados indicaron que dichos libros sólo reproducían el poder económico de Oriente de manera parcial, sin explicar la verdadera complejidad de los eventos, haciendo énfasis en el desarrollo de Occidente.

Como conclusión los autores indican que a pesar de que su estudio se centró principalmente en los libros de historia de Corea del sur, esperan que su trabajo abra las posibilidades de ampliar la perspectiva crítica en los campos de la interpretación, la enseñanza y el aprendizaje. También sugieren que con el análisis de la hegemonía cultural y la ideología colonial se proponen contribuir con el diálogo internacional de la exclusión, el silencio y la dominación inmersos en la epistemología eurocéntrica tradicional. (Kim et. al, 2003, p. 242)

La investigación de Kim et. al. es de gran relevancia para el presente trabajo pues demuestra la importancia del análisis crítico de los libros de texto desde una perspectiva de los estudios coloniales que abra la discusión respecto a lo que se transmite verdaderamente a través de los libros de texto, así como todo aquello que no se dice. De igual forma, se trata de un estudio cuyo eje de análisis es el *otro*, proporcionando no sólo una base teórica para este estudio, sino también haciendo evidente la relevancia de estudiar dicha construcción.

Ahora bien, Lee y Hernández (2009) llevaron a cabo el proyecto “Theories of immigration: An analysis of textbooks on human behavior and the social environment”, en el que analizaron el contenido relacionado con temas de inmigración en catorce libros de texto, con el objetivo de determinar “hasta qué punto los estudiantes de trabajo social están informados sobre teorías de inmigración para potenciar su comprensión e informar su práctica con población inmigrante” (Lee & Hernández, 2009, p. 663).

Los autores indican que uno de los contextos para crear conciencia sobre temas de inmigración lo constituyen los estudiantes de trabajo social y uno de los caminos para dirigirse a dichos asuntos son los libros de texto empleados en clase. Por eso realizaron un análisis para “evaluar hasta qué punto los problemas y teorías de inmigración son abordados en los libros de texto de los cursos de comportamiento humano y ambiente social”. (Lee & Hernández, 2009, p. 664)

Los manuales fueron analizados inicialmente a partir del índice, la tabla de contenidos, los títulos y las secciones relacionadas con la inmigración o la migración, para lo que se tuvieron en cuenta palabras clave como “inmigración, migración, refugiado, asilo y asimilación. Algunos conceptos relacionados con la inmigración como: cultura, raza, etnia y lengua, también fueron investigados. Sin embargo, sólo el contenido relacionado explícitamente con la inmigración hace parte del análisis.” (Lee & Hernández, 2009, p. 667)

Después de determinar el espacio dedicado a la inmigración en los manuales, se analizó el contenido teniendo en cuenta tres criterios: la manera en que se identifica la inmigración; la medida en la que ésta se describe en términos de comportamiento humano, ambiente social o la interacción entre ambos; y el contexto en que se presenta. (Lee & Hernández, 2009, p. 667)

Los resultados del análisis arrojaron que el contenido relacionado con la inmigración no se presenta de manera consistente ni minuciosa en los catorce manuales evaluados. Esto debido a que, a pesar de tratar la inmigración como un tema independiente, la mayoría de las discusiones en torno a ella son superficiales, descriptivas e inmersas en diálogos sobre la diversidad cultural y étnica. En este punto, los autores indican que sería más apropiado que los libros de texto proporcionaran teorías específicas de inmigración para permitir a los estudiantes conectar teoría y práctica en lo que respecta a dicho tema. Finalmente, los contenidos presentes en los manuales se enfocan principalmente en perspectivas psicológicas y sociales, dejando a un lado aspectos económicos y políticos que podrían enriquecer los análisis.

Esta investigación hace varias contribuciones al presente trabajo pues analiza cómo se construye la realidad de la inmigración en los libros de texto, bajo qué perspectivas y teniendo en cuenta ciertos criterios específicos que pueden ayudar a orientar el análisis.

En tercer lugar, Tibavisco E. (2010) realizó un estudio titulado “Aproximación a la representación de los conquistadores y conquistados en los libros de texto renacer 4 e identidades 4.”, en el que indagó acerca de la universalidad del discurso colonial y la veracidad de la conquista que se ha configurado en los libros de texto. De igual forma, en esta investigación se pone en duda el criterio con el que se han seleccionado los temas para los libros de texto y la fiabilidad de su contenido, al ser estos una herramienta pedagógica potencializadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y a la vez constructora de realidades, no sólo en aulas de enseñanza regular sino en cualquier ambiente de aprendizaje.

En otras palabras los libros de texto representan una gran influencia en los aprendientes, más aún, cuando se abordan aspectos de la historia y de la cultura de determinados grupos. De esta manera el aporte principal que hace este estudio es que invita a abordar los textos literarios que aparecen en los libros de texto de una manera crítica, sin tomarlos como una verdad absoluta.

En cuarto lugar, Sarmiento (2010) realizó un estudio titulado “Niños y niñas, hombres y mujeres, las representaciones de género que habitan al interior de los libros de enseñanza de inglés”, en el que se propuso analizar las representaciones de género que se presentan en los textos de enseñanza de inglés como lengua extranjera para niños de preescolar. Para ello realizó un análisis crítico del discurso a través de la descripción e interpretación del material.

Algunos de los criterios empleados para el análisis fueron: el número de apariciones de un fenómeno en particular, el tipo de imágenes empleadas, las ocupaciones de los personajes presentados y el análisis a partir de gráficas. Después de realizar una observación, interpretación analítica e interpretación global (categorías acuñadas por la autora), se concluyó: que los roles que se le asignan a la mujer son, en su gran mayoría, aquellos relacionados con las actividades del hogar; que a lo largo de los manuales se refuerza la definición de la mujer en torno a la reproducción y a la maternidad; y que la imagen de la familia que prevalece a lo largo de los libros es aquella de la familia tradicional.

El aporte de este estudio es principalmente metodológico pues muestra cómo el análisis se puede enriquecer al tener en cuenta el número de apariciones de ciertos factores, así como los tipos de imágenes y el uso de gráficas.

Por otro lado, (Berry et. al, 2011, p. 31) llevaron a cabo el proyecto “An exploratory analysis of textbook usage and study habits: Misperceptions and barriers to success”, en el que exploraron hasta qué punto los estudiantes usan los libros de texto. Para ello recogieron datos a través de una encuesta en la que indagaron: cuándo se lee el texto, cómo se emplea el manual para estudiar y qué estrategias de aprendizaje emplean los estudiantes.

Los resultados de la encuesta revelaron que no hay coherencia entre lo que los estudiantes y los profesores perciben de los libros de texto. Esto debido a que los estudiantes, a pesar de saber que leer el manual es importante, que afecta su nota y que los profesores esperan que lo lean, no lo hacen. Al respecto los autores indican que es responsabilidad de los profesores crear un ambiente de aprendizaje adecuado para los estudiantes, sin

presunciones. Muchos profesores pueden asumir que los estudiantes saben cómo usar el manual y otro tipo de materiales. De igual forma, y debido al incremento en el precio de los libros de texto, es necesario hacer un balance entre la necesidad del manual y su costo. (Berry et. al, 2011, p. 38)

Finalmente, se concluye que los estudiantes consideran que los libros de texto son importantes para alcanzar los objetivos de sus cursos, sin embargo, se les presenta tanto material y tantos textos para leer que terminan inmersos en una confusión sobre cómo usar las herramientas efectivamente y en qué concentrarse realmente. (Berry et. al, 2011, p. 38)

El trabajo de Berry et. al permite tener una percepción más amplia de lo que son los libros de texto y de las percepciones que tienen profesores y estudiantes respecto a ellos, así como de los usos que deberían dársele.

Otro estudio relevante para este proyecto lo constituye el trabajo de Saleem y Zubair (2013) titulado "(Under)representing women in curricula: A content analysis of Urdu and English textbooks at the primary level in Pakistan", el cual explora cómo el lenguaje patriarcal empleado en los libros de texto representa y promueve prejuicios, a pesar de que la desigualdad de género ha sido reconocida y abordada en varias políticas gubernamentales y planes educativos. (Saleem & Zubair, 2013, p. 57)

Dicho estudio indica que la educación juega un papel crítico en la enseñanza de derechos a los jóvenes y que los libros de texto son la parte más importante de este proceso. "La discriminación de género no termina en los libros de texto. Sin embargo, debido a la confianza que tienen los niños en la educación y a la falta de desarrollo de su pensamiento analítico, los libros de texto se convierten en poderosas herramientas a la hora de grabar valores sociales y culturales en sus mentes." (Saleem & Zubair, 2013, p. 58)

El análisis se realizó tanto desde una perspectiva cualitativa, como cuantitativa. Las lecciones de Urdu se clasificaron en: historias, obras, ensayos, biografías y naturaleza general, mientras que las de inglés se dividieron en naturaleza descriptiva, poemas y diálogos. El análisis cuantitativo de ambas lecciones se llevó a cabo teniendo en cuenta los criterios: 1) Invisibilidad y falta de reconocimiento, 2) División del trabajo en función del género, 3) Estereotipos de feminidad y masculinidad, y 4) Autoría de los libros.

Una vez analizadas y tabuladas las frecuencias con las que los elementos del libro aparecían según las categorías anteriores, se llegó a la conclusión de que el currículo al que pertenecen los libros analizados está repleto de prejuicios de género tanto a nivel cualitativo

como cuantitativo. En cuanto al material de Urdu, sólo hay una autora mujer, a diferencia del de inglés en el que participaron cuatro. También se encontró que el número de personajes femeninos es menor que el de personajes masculinos. En lo que respecta a la división del trabajo, los roles desempeñados por mujeres son siempre los de madres, hermanas, hijas y amas de casa.

En conclusión, a pesar de las pautas establecidas para la eliminación de los estereotipos de género en la educación, no mucho ha cambiado. Los contenidos de los libros de texto son poco realistas y presentan pensamientos e ideologías aceptadas en una sociedad dominada por el hombre. (Saleem & Zubair, 2013, p. 70) Las investigadoras esperan que su trabajo sea empleado por creadores de políticas, autores de libros de texto, editores, editoriales y practicantes para reducir los prejuicios de género en los libros de texto.

Saleem y Zubair nos recuerdan lo útil que puede llegar a ser el análisis de frecuencias al abordar construcciones de realidades en los libros de texto y la variedad de formas en las que dichas construcciones se pueden dar.

En séptimo lugar, Azhar Habib (2014) desarrolló un estudio llamado "An analysis of cultural load in English textbooks taught in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan", el cual analiza la incorporación de la cultura fuente, la cultura meta y la cultura internacional en los textos de comprensión escrita de los manuales empleados en la secundaria de los colegios de Khyber Pakhtunkhwa, provincia de Pakistan. Para el análisis, el autor se basó en la lista propuesta por Byram (1993) para la enseñanza y el aprendizaje intercultural. El primer paso consistió en tomar los textos de los dos manuales a estudiar y categorizarlos en cultura fuente, cultura meta o cultura internacional. Luego, dichos textos fueron analizados cualitativamente teniendo en cuenta los criterios propuestos por Byram.

Una vez tabulados los resultados, se concluyó que uno de los libros proporcionaba una cantidad balanceada de textos relacionados con las tres culturas, mientras que el otro incluía, en su gran mayoría, textos relacionados con la cultura fuente. Por lo que el autor sugiere que para el segundo libro se incluya una cantidad más equilibrada de textos relativos a las tres culturas para que los estudiantes puedan desarrollar la competencia comunicativa intercultural más fácilmente.

La investigación de Habib hace aportes tanto a nivel metodológico como conceptual, pues la visión que se construye de la cultura fuente y meta se encuentra estrechamente relacionada con la visión que se tiene tanto de la identidad propia como de la del otro. Adicionalmente,

los criterios de análisis empleados permiten hacerse una idea de cómo abordar este tipo de realidades en un estudio.

Ahora bien, en el año 2015, Maximiliano Orlando llevó a cabo un proyecto titulado “Geolinguistic boundaries in international foreign language textbooks: a cross-language analysis”, cuyos objetivos consistieron en “establecer las barreras geolingüísticas presentes en los libros de texto de enseñanza de inglés y francés y revelar los criterios que subyacen tras la definición de esas fronteras” (Orlando, 2015, p. 65)

Dicho trabajo se basa en estudios que indican que muchos libros de texto incluyen referentes culturales exclusivos a un país específico, generalmente en el que se habla la lengua meta. La muestra incluye manuales contemporáneos producidos por editoriales europeas, tres de inglés y tres de francés, seleccionados aleatoriamente.

Para alcanzar los objetivos, Orlando analizó la frecuencia con la que aparecían palabras referentes a lugares geográficos y de procedencia, los cuales incluían desde edificios gubernamentales hasta nombres de calles y países. Una vez identificados los lugares y tabuladas las frecuencias de aparición, se comparó el número de apariciones de países cuya primera lengua era el inglés o el francés, con los demás. Allí se identificaron cuatro áreas geolingüísticas: un área “núcleo” de la lengua meta, un área “extendida” de la lengua meta, una de influencia mutua y un área remota. Dichas zonas permiten dar a conocer las percepciones sobre los hablantes de la lengua meta que los estudiantes recibirán a partir de los libros de texto. De igual forma, dicha identificación geolingüística puede ayudar a que los profesores determinen si los manuales que emplean contienen las áreas cuyo contenido es acorde a las necesidades de los estudiantes y a suplementar el material en caso de no ser así. (Orlando, 2015, p. 77)

Finalmente, Orlando indica que su trabajo abre las oportunidades a nuevas investigaciones de libros de texto para la enseñanza de español o portugués. Esto con el propósito de ver cómo los criterios aplicados en su proyecto se evidencian en los manuales de enseñanza de estas lenguas y comparando los resultados, lo cual demuestra la importancia del análisis de libros de texto en el campo de la enseñanza de lenguas.

El estado de la cuestión arriba presentado permite, no sólo tener una idea más clara de los estudios que se han realizado en torno al análisis de los libros de texto, sino que también da la oportunidad de reflexionar acerca de los estudios coloniales, la construcción del *otro* y el hecho de que aún queda mucho por hacer en el campo. Al mismo tiempo, las diferentes

metodologías empleadas en cada estudio son de gran aporte para el presente trabajo, así como las sugerencias y propuestas de los autores.

En lo que respecta a nuestra pregunta de investigación, ¿De qué manera se construye la imagen del *otro* en los libros de texto de ELE en Francia?, las investigaciones aquí descritas nos dan un punto de partida en lo que respecta a cómo los libros de texto para el aprendizaje de diferentes lenguas construyen distintas realidades. En algunos casos vimos cómo se legitiman procesos de exclusión, se asignan roles específicos a ciertos individuos o se promueven visiones únicas de la historia. También pudimos ver cómo se presentan las culturas en los libros de texto y el hecho de que hay unas que predominan sobre otras, siendo estos aspectos esenciales a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestro análisis.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar discursivamente la manera en que se construye la imagen del *otro* en el libro de texto Juntos.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir las diferentes formas en las que se construye la imagen del *otro* en el libro de texto Juntos.
- Analizar dichas construcciones desde una perspectiva del análisis crítico del discurso.
- Establecer conexiones entre las construcciones y los contextos en los que están inmersas las prácticas discursivas.

2. Marco referencial

2.1. Análisis crítico del discurso

En primer lugar consideramos preciso establecer la perspectiva que orienta el estudio de análisis crítico del discurso (ACD). Cabe aclarar que existe una inmensa cantidad de aproximaciones y de formas de abordarlo, por lo que aquí presentaremos las que consideramos más relevantes para la presente investigación.

Para empezar, Wodak (2001) propone la siguiente caracterización:

“[...] el término ACD se utiliza hoy en día para hacer referencia al enfoque que, desde la lingüística crítica, hacen los académicos que consideran que la amplia unidad del texto discursivo es la unidad básica de la comunicación. Esta investigación tiene en cuenta, de modo muy concreto, los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos (en el más amplio sentido) que dan testimonio de la existencia de unas más o menos abiertas relaciones de lucha y conflicto.” (Wodak: 2001. P. 18)

De esta primera propuesta hay tres aspectos a resaltar: la concepción del ACD como un enfoque, la importancia del texto discursivo y las relaciones de lucha y conflicto. Según la definición de Wodak, el ACD es una forma de ver, una forma de abordar el discurso en la que se evidencian dos o más fuerzas que generan conflicto. Desde la mirada de la cognición social de Van Dijk (2001):

“El ACD puede realizarse en, o combinarse con, cualquier enfoque y subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales. El ACD es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado ‘con una actitud’. Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación.” (p.144)

Aunque Van Dijk concuerda con Wodak en que el ACD es una forma de aproximación al discurso, él añade la cuestión de asumir “una actitud”, es decir, el ACD no sólo busca describir estructuras lingüísticas, sino que analiza la forma en que éstas crean y mantienen relaciones de poder y dominación. A diferencia de Wodak, Van Dijk no habla únicamente de las fuerzas en conflicto, sino de la situación de desigualdad.

Por otro lado, Fairclough (2003) afirma que desde la socio semiótica crítica su versión del ACD se basa en “el supuesto de que el lenguaje es una parte irreductible de la vida social, dialécticamente interconectado con otros elementos de la vida social, de manera que el análisis y la investigación social siempre debe tener en cuenta al lenguaje.” (p. 2) Fairclough nos da un nuevo aspecto para reflexionar, pues considera el lenguaje como constructor de la

vida social y en consecuencia se debe ser consciente al analizar cualquier tipo de discurso, que éste no existe de manera aislada, sino como forma articulada de las prácticas sociales y culturales.

Ahora bien, para continuar con la construcción del concepto del ACD, es preciso tener en cuenta tres nociones esenciales que Wodak (2001) define de la siguiente manera:

- **Crítica:** “La noción de crítica ha de entenderse como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica, como corresponde a un estudioso que investiga.” (p.29)
- **Ideología:** “El estudio de la ideología es el estudio de las formas en que se construye y se transmite el significado mediante formas simbólicas de diversos tipos.” (Thompson, 1990, citado en Wodak, 2001, p.30) Este tipo de estudio también investiga los contextos sociales en cuyo interior se emplean y se despliegan las formas simbólicas.
- **Poder:** “El poder tiene afinidad con las relaciones de diferencia y sobre todo con los efectos de las diferencias en las estructuras sociales. [...] el lenguaje clasifica el poder, expresa poder, está involucrado allí donde existe un desafío al poder o una contienda para conseguirlo.” (p. 31)

Entonces, es posible decir que el componente crítico del ACD implica, no sólo asumir una postura (como lo mencionaba Van Dijk), sino que también hace necesario enmarcar los datos en una práctica social (como indica Fairclough). En cuanto a los conceptos de ideología y poder, encontramos de nuevo la relación entre la construcción de significado y la forma en que esa construcción está estrechamente relacionada con las relaciones de diferencia.

Ahora pasemos a la postura que propone Siegfried Jäger (2001) cuya perspectiva y ruta de análisis será la que aplicaremos en esta investigación:

El análisis de discurso, ampliado para incluir el análisis de dispositivos, se propone identificar el conocimiento (válido en determinado lugar y en determinado tiempo) de los discursos y los dispositivos, explorar los correspondientes contextos concretos de conocimiento y poder y someterlos a crítica. (p.62) [...] Al mismo tiempo, esto implica que los discursos no poseen interés por el hecho de ser expresiones de la práctica social, sino por el de contribuir a determinados fines, a saber, el de ejercer el poder a todos los efectos. Y lo hacen así porque están institucionalizados y se hallan regulados, porque se encuentran vinculados a la acción. (p. 63)

Con lo anterior Jäger (2001) especifica que el conocimiento que se analiza es válido en determinado lugar y tiempo y, al mismo tiempo, menciona de nuevo el contexto y la importancia de someter a crítica el conocimiento (como veíamos con los autores anteriores). Sin embargo, en la segunda parte nos dice algo más y es que el discurso no tiene intereses en sí mismo, estos surgen debido a que éste se encuentra institucionalizado y regulado, lo cual implica que su poder se materializa en la acción.

Antes de continuar, es importante tener en cuenta otro aspecto sobre el que reflexiona Jäger (2001) y es el papel del investigador en el análisis crítico del discurso. A este respecto indica que:

Cualquier investigador, hombre o mujer, que efectúe este tipo de análisis debe ver además con claridad que, con su crítica, no se coloca al margen del discurso que está analizando. [...] y que los posibles sesgos en que pueda incurrir su análisis no se basan en la verdad, sino que representan una postura, que, nuevamente, es el resultado de un proceso discursivo. (p.63-64)

Lo anterior constituye un aspecto fundamental a tener en cuenta pues, así como en el ACD se indaga por una postura, un contexto y una forma de realizar el discurso, en el momento en el que el investigador decide optar por el ACD como perspectiva de análisis está asumiendo también una postura y establece sus criterios de análisis desde su lugar de enunciación y con base en su experiencia. De ahí la importancia de la representación del otro, de aclarar que la presente investigación no busca indagar por la verdad, sino dar a conocer una posible perspectiva de análisis que promueva la reflexión y dé a conocer aspectos sobre los que tal vez no se había reflexionado en el pasado.

Pasemos ahora a la definición de lo que Jäger (2001) llama el **dispositivo**, pues éste constituye un elemento esencial a la hora de llevar a cabo la ruta de análisis que el autor propone:

Dado que el conocimiento es la base de la acción y de la acción formativa que configura la realidad, surge la oportunidad no sólo de analizar las prácticas discursivas, sino de analizar también las prácticas no discursivas y las denominadas manifestaciones y materializaciones, así como las relaciones que existen entre esos elementos. Al igual que Foucault, llamó dispositivo a la interacción entre esos elementos. (p. 69)

Esta definición plantea principalmente la relación entre tres elementos: **las prácticas discursivas, las prácticas no discursivas y las materializaciones**. Las primeras hacen referencia a todas las prácticas en las que el discurso es explícito y la acción se da a través de él. Ejemplo de una práctica discursiva podría ser una clase de español, donde el discurso es la base de la acción. Ahora bien, las prácticas no discursivas hacen referencia a acciones que vehiculan el conocimiento pero en las que el discurso no se da de manera explícita, volviendo al ejemplo de la clase de español, una práctica no discursiva podría ser la organización del salón de clase, el profesor o la profesora se sitúa tradicionalmente en el frente, mientras los estudiantes se distribuyen en el resto del salón con sillas y pupitres. Esta práctica posee un gran contenido de información y da cuenta de cómo se encuentra estructurado el sistema educativo, sin que el discurso lo explicita. Finalmente, las

materializaciones constituyen los objetos (tangibles) que se construyen con base en las dos prácticas anteriores. La escuela por ejemplo (pensada como el edificio, su estructura) es la materialización de una serie de prácticas discursivas y no discursivas del sistema educativo.

Además de la importancia del dispositivo, Jäger (2001, p.80-84) define algunos términos que pueden facilitar el ACD, a saber:

- *Los Hilos discursivos*: Son los procesos discursivos temáticamente uniformes. Cada hilo discursivo tiene una dimensión sincrónica y otra diacrónica. Un corte sincrónico en un hilo discursivo posee un cierto rango cualitativo (finito). Dicho corte se realiza con el fin de identificar lo que se 'ha dicho', y lo que era, es y será 'decible' en un particular punto del pasado, el presente o el futuro[...]
- *Fragmento discursivo*: es un texto o una parte de un texto, que aborda un determinado tema, por ejemplo el de los extranjeros y los asuntos de los extranjeros. [...] los fragmentos discursivos se combinan para construir los hilos discursivos.
- *Enmarañamiento de hilos discursivos*: se produce cuando un texto aborda claramente varios temas, pero también cuando aborda un tema principal en el que, sin embargo, se hacen referencias a otros temas. [...] Esto es lo que sucede, por ejemplo, cuando en un texto que aborda el tema de la inmigración se hace referencia al hilo discursivo económico o a un discurso sobre la mujer.
- *Acontecimientos discursivos*: Aquellos acontecimientos en los que se haya puesto un especial énfasis político, es decir, aquellos que, como regla general, hayan recibido dicho trato en los medios de comunicación.
- *Planos discursivos*: Los respectivos hilos discursivos operan en varios planos discursivos (ciencia, o ciencias, política, medios de comunicación, vida empresarial, administración).
- *Postura discursiva*: Por la postura discursiva entiendo la ubicación ideológica desde la cual participan en el discurso, y lo valoran, los individuos, los grupos o las instituciones.

Consideramos relevante incluir las definiciones anteriores pues facilitarán la comprensión de la ruta a seguir en nuestro análisis y también otorgan un punto de partida para el ACD. En lo que respecta al hilo discursivo, este trabajo se enfoca en la construcción del *otro* en el libro de texto *Juntos*, por lo que hablamos de un análisis sincrónico al enfocarnos en un momento y lugar particular (contrario al análisis diacrónico que implicaría hacer un recorrido histórico del hilo discursivo).

En cuanto al fragmento discursivo, éste se hará evidente a medida que, a lo largo del análisis veamos los diferentes fragmentos que se incluyen en el libro y que abordan temas específicos. El enmarañamiento de los hilos discursivos lo veremos al evidenciar que en cada uno de los fragmentos e imágenes presentes en el libro, no sólo se aborda el tema que se dice abordar, sino que existen varios temas adicionales que tal vez no se mencionan explícitamente. En lo que respecta a los acontecimientos discursivos, hablaremos de los temas, los países o los personajes a los que se le da prioridad en el libro de texto.

Finalmente, en el caso de esta investigación, cuando hablamos de plano discursivo nos referiremos a la categoría *Libros de texto*, al ser, en este caso, el plano en el que se materializa el discurso donde identificaremos las posturas discursivas principalmente en lo que respecta a la construcción del otro.

2.2. Identidades

Como mencionamos anteriormente, el ACD permite analizar realidades particulares y ver cómo éstas se construyen a través del discurso. Una de esas realidades es la de las identidades, tanto la propia como la del otro y para saber cómo ésta se desarrolla, es necesario saber, en primera instancia, a qué se refiere.

García (2007) propone dos definiciones de identidad, dependiendo del sentido que se le quiera dar:

- **Un sentido lógico:** “un objeto A se considera idéntico a un objeto B cuando A y B tengan las mismas características. Aquí la identidad es ante todo el hecho de que dos o más cosas tengan rasgos comunes, de modo que una cosa es la misma que otra y que dos o más cosas conforman una sola.” (p.208)
- **Como rasgo de distinción ontológica:** “se habla de ‘identidad’ de una cosa o de una persona para definirla en su singularidad, lo que la distingue de otra e impida que pueda confundirse con otras.” (p.208)

La primera definición no la abordaremos a profundidad al ser aplicable principalmente a objetos inertes, por lo que nos enfocaremos en la segunda. De manera que, la identidad es aquella que define a alguien por quien es y al mismo tiempo, lo diferencia de quien no es. Ahora, García (2007) hace la siguiente reflexión: “Verificar la identidad de alguien es ver si existe coincidencia entre lo que declara ser una persona y lo que socialmente se reconoce que es” (p. 208). Esta afirmación trae un nuevo aspecto a considerar: ¿es la identidad de una persona construida por ella misma o por los demás?

Es en este punto donde surge el concepto de identidades, pues una persona no sólo está definida por sí misma, también por quienes la rodean, sus experiencias, contexto, entre otros factores. García (2007) propone tres categorías principales en lo que respecta a la identidad:

- **La identidad individual:** “sería el fruto de las interacciones cotidianas con las que se encuentra un sujeto y que producen la internalización de los sistemas de actitudes y comportamientos adecuados a ese contexto social. [...] Aquí la identidad tiene una significación de orden psicológico, refiriéndose a la percepción que cada individuo tiene de sí mismo [...]”(p. 209)

- **La identidad grupal:** “es el fruto dialéctico del reconocimiento recíproco entre el individuo y los grupos sociales a los que puede pertenecer.” (p.210)
- **La identidad social o cultural:** “esta identidad recogería el patrimonio global del individuo y de los grupos sociales a los que pertenece, un patrimonio cultural que integraría las normas de conducta, los valores, las costumbres y la lengua que unen o diversifican a los grupos humanos.” (p. 210)

De manera que, al haber, no sólo una, sino un grupo de identidades, y al ser estas construidas tanto de manera individual como grupal, llegar a una única y permanente definición de identidad es prácticamente una tarea sin sentido. De igual forma, es posible concluir que existen factores identitarios que cada persona construye de sí misma, así como factores dados por los grupos sociales a los que ésta pertenece.

Ahora bien, existe otro factor esencial en la construcción de identidades y García (2007) lo expone así:

“[...] sólo en relación con el otro, con lo que no es idéntico, es como puede construirse un significado “positivo” de identidad. Sólo en la medida en que las identidades tienen capacidad para excluir, para dejar fuera, funcionan como punto de referencia.” (p.212)

Según lo anterior, al construir la identidad propia se construye, inevitablemente, la identidad del otro, ese cuyas características se oponen al “yo” o al “nosotros”. Podría concluirse, también, que todos los individuos hacen parte de procesos constantes de inclusión y exclusión que hacen posible la construcción de su propia identidad y la de quienes los rodean. Sin embargo, esos procesos de exclusión que construyen al *otro* pueden darse de diferentes maneras y por distintas circunstancias, evidenciando situaciones particulares de los contextos en las que están inmersas y de los individuos cuya identidad se construye en oposición a ellos. Veamos a continuación cuáles son algunas de esas formas de construcción del *otro*.

El otro

Para empezar, es preciso definir algunos de los conceptos relacionados con la noción del *otro*, para, poco a poco, ir descubriendo lo que éste significa y para quién. Primero, nos referiremos al concepto de **alteridad**, definido por Mengstie (2011) como:

“[...] la forma de definirse a sí mismo o a su identidad en relación con los demás. Es principalmente el resultado de construcciones sociales, políticas, culturales y de otros tipos, a través de diferentes enfoques. La educación es uno de los agentes principales en la construcción o deconstrucción de la alteridad” (p. 7)

Para complementar su definición, Menstie indica que en muchas ocasiones, la alteridad se interpreta como “las cualidades especiales de cada grupo que lo hace único en relación con otro” (p.7) Entonces, la alteridad implica no sólo definir al otro, sino también definirse a sí mismo respecto a él.

Ahora bien, Ashcroft et. al (2007) hablan de un término acuñado por Gayatri Spivak, en inglés “othering” y que podríamos traducir como **alterización** o construcción del otro para referirse a:

“El proceso mediante el cual el discurso imperial crea a sus ‘otros’. [...] el otro es el sujeto excluido o ‘dominado’ creado por el discurso de poder. La alterización describe las diferentes formas en que el discurso colonial produce a sus sujetos. (p. 156)

Por tanto, mientras la alteridad hace referencia a la definición que se hace del otro y a la que se hace de sí mismo con base en él, la alterización no sólo define al otro, sino que lo convierte en objeto de exclusión y dominación. Para complementar esta noción, Ashcroft (2007) cita a Pratt (1985) al mencionar que:

“Las personas alterizadas son homogeneizadas bajo un ‘ellos’ colectivo, simplificado aún más en un icónico ‘él’ (el espécimen estándar de hombre adulto). Este resumido él/ellos es el sujeto de verbos en un tiempo presente atemporal que caracteriza cualquier cosa que ‘él’ hace, no como un evento histórico en particular, sino como el caso de un rasgo o costumbre preestablecida” (p.157)

Una característica de la construcción del *otro* es, entonces, el dejar de concebir al otro como un individuo capaz de realizar acciones, para verlo más bien como una masa homogénea repleta de particularidades y rasgos típicos de “su especie”. En este punto se pasa de una mera oposición “yo vs. él”, para llegar a una percepción “yo (individual, normal) vs. ellos (colectivo, peculiar).

Ahora bien, el proceso de construir la identidad del otro se puede dar de diferentes maneras. La primera, según Mengstie (2011), la constituyen los **estereotipos**, que la autora define como:

“[...] sobregeneralizaciones de un grupo a un individuo y viceversa. [El estereotipo] simplifica e ignora la diversidad social, cultural, entre otras. Todas las observaciones o características grupales se presentan como si fueran universales para todo el grupo y para cada uno de sus miembros, a menudo, como rasgos grupales o nacionales que son inherentes, naturales y, por ende, invariables” (p. 9)

Es posible afirmar, entonces, que el concepto de estereotipo constituye una forma de alterización al reducir las características de un grupo a un sólo individuo, o asumir que las

características de un grupo se aplican a cada uno de sus miembros. Adicionalmente, la asignación de rasgos invariables e inherentes a comunidades específicas es una de las principales características de los estereotipos.

En este punto es importante distinguir las diferencias entre los términos estereotipo, prototipo y arquetipo. Según el Diccionario de la Lengua Española (2016), el término **prototipo** hace referencia a un “modelo perfecto de una cualidad, vicio o virtud.” En este sentido, hablar de prototipo es asignarle a algo o alguien unas cualidades estandarizadas. Por otro lado, Vogler (2002) emplea el término **arquetipo** para referirse a “los modelos de la personalidad que se repiten desde tiempos antiguos de suerte que suponen una herencia compartida para la especie humana en su totalidad” (p. 60).

Las tres categorías anteriores constituyen formas de construir al otro. Sin embargo, mientras los estereotipos sobregeneralizan a los individuos con respecto a los grupos y viceversa, los prototipos constituyen un modelo o muestra de algo en particular y los arquetipos son en general modelos creados por la tradición oral que se repiten y cumplen con ciertas características específicas.

Otra forma de construir al *otro* es la que García (2007) define como “**la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo**, en la que la negación del *otro* no es sino el primer momento de la conciencia de uno mismo.” (p. 214). Dicha relación se refiere al hecho de que tanto amo como esclavo se reconocen a sí mismos gracias al otro, el primero ve al segundo como objeto de su satisfacción, mientras éste ve al amo como tal, debido a su impotencia. (García, 2007, p.14) Se trata entonces de una oposición intrínseca, de un conflicto inevitable que surge tanto en la identidad propia como en la del otro, haciendo que la línea entre ambas sea difusa. Cabe precisar que, tanto en la creación de estereotipos como en la dialéctica del amo y el esclavo la alterización aparece como un proceso constante. En ambas situaciones el otro se construye como una oposición determinada por el poder.

Por su parte, Boivin et. al (2004) distinguen tres formas de construir al *otro*: 1) por la diferencia; 2) por la diversidad y 3) por la desigualdad.

En **la construcción del otro por la diferencia** “la otredad se caracteriza como un universo en el que están ausentes, en primera instancia, las atribuciones del mundo propio del investigador (sociedad industrial de Europa y EE.UU. en el siglo XIX). Se produce así, una primera clasificación general de la otredad: se trata de un mundo *sin* los bienes e instituciones de la civilización moderna. Pero, en segunda instancia, el antropólogo reconoce distinciones en la otredad, según vaya detectando ciertas presencias (*con*) que identifica como formas

conectadas con las modernas pero siempre menos desarrolladas, menos perfectas, incompletas”(p. 32)

En este punto, la constante alterización presente en las diferentes formas de construir al otro se hace más clara pues fueron, en un principio, los antropólogos europeos y estadounidenses del siglo XIX quienes definieron al otro. Esto lo hicieron partiendo de la oposición *sin vs. con*, identificando la ausencia de elementos de sus propias civilizaciones en aquellas que constituían su objeto de estudio. Por ende, el otro era otro en tanto que no contaba con los mismos elementos que la civilización moderna o, si lo hacía, estos eran siempre vistos como inferiores.

Ahora bien, antes de hablar de **la construcción del otro por la diversidad**, es preciso saber lo que se entiende por **diversidad**, que Boivin et. al (2004) definen como “variedad, abundancia de cosas distintas [...]” (p. 54) Entonces cuando hablamos de una construcción del otro por la diversidad, hablamos de un otro (o de varios) abundante en elementos variados y diferentes. Una de las formas de hablar del otro desde esta perspectiva, es la teoría de Lévi-Strauss (1984, citada en Boivin et. al, 2004), que abordaremos de manera sintetizada a partir de su análisis de las tres actitudes que han tenido los hombres históricamente frente a la diversidad (Boivin et. al, 2004, p. 67):

- **Etnocentrismo:** “[...] consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales -morales, religiosas, sociales estéticas– que están más alejadas de aquellas con las que nos identificamos. Así, cuando nos enfrentamos con algo ‘inesperado’ recurrimos a términos como los de ‘salvajes’, ‘bárbaros’, ‘no humanos’ para calificar lo distinto en el otro.” (Boivin et.al, 2004, p.67-68)
- **Relativismo cultural:** “[...] es la que se ha proclamado en los grandes sistemas religiosos, filosóficos y en las grandes declaraciones de los Derechos del Hombre. En todos estos sistemas se proclama la igualdad natural entre todos los hombres, la fraternidad y el respeto mutuo en el cual deben convivir. [...] Pero esa proclamación de igualdad puede resultar abstracta en los hechos ya que puede descuidar o negar la diversidad (¿igualdad respecto a qué?), al olvidar que el hombre ‘no realiza su naturaleza en una humanidad abstracta, sino en culturas tradicionales’. La igualdad es relativa.” (Boivin et.al, 2004, p.68)
- **Falso evolucionismo:** “La actitud evolucionista-cultural ha sido la de proclamar la diversidad pero en los hechos, en su teoría, la suprime y la torna aparente ya que trata las diferentes culturas como etapas de un desenvolvimiento único que partiendo del mismo punto debe converger en el mismo fin.” (Boivin et.al, 2004, p.68)

Con estas tres actitudes, Lévi-Strauss nos proporciona tres formas más de construir al *otro*. La primera representa el rechazo total de la diversidad, tildando al otro de salvaje y anulando su “humanidad”. La segunda constituye el otro extremo: anular las diferencias y pregonar una falsa igualdad que crea la ilusión de la comprensión y el respeto, pero lo que hace es prácticamente anular al otro y homogeneizarlo. Por último, la tercera combina las dos anteriores al definirse como aquella que respeta la diversidad pero concibiéndola, en el

fondo, de la misma forma que el etnocentrismo, como una característica propia de los salvajes que algún día podrán evolucionar para llegar a la civilización.

Ahora bien, el paso de la construcción del otro por la diversidad a **la construcción del otro por la desigualdad** se dio principalmente por los cambios que surgieron en las sociedades no occidentales, que Boivin et. al (2004) describen así:

- **La situación colonial:** “definida como una situación total de dominación que ejerce un pueblo sobre otro. [...] El sistema dominante desposeyó de sus ‘bienes’ a las culturas nativas e introdujo una serie de presiones que las transformó en culturas ‘dominadas’” (p. 95)
- **Los procesos de descolonización:** “Se considera que estos procesos fueron diversos y esta diversidad fue producto tanto de las características particulares de cada cultura nativa como de la diversidad de formas que tomó la dominación. [...] Este proceso significó para las sociedades dominadas pasar a ser naciones, sociedades con clases, es decir, se convirtieron en entidades parecidas a Occidente” (p. 95)
- **La situación postcolonial:** “aun cuando las nuevas sociedades se liberan políticamente, Occidente sigue actuando como factor de cambio: las actuales desigualdades en la relación de fuerzas, factor prioritario en la determinación de las relaciones internacionales, originan el asentamiento de influencias extranjeras en el seno de muchas naciones y dan lugar a una especie de extensión del hecho colonial [...] se podría describir el actual período de la historia de la humanidad como un período de colonialismo generalizado” (Balandier, 1973, p.15, citado en Boivin et. al, 2004, p. 95)

Estas tres situaciones permiten establecer varias relaciones. Para empezar, muestran cómo, a lo largo de la historia, las sociedades han estado en constantes procesos de dominación, primero de manera explícita y luego, implícita, bajo una falsa libertad aceptada tácitamente tanto por dominantes como por dominados. Esta situación explica por qué la mayoría de formas de construir al otro se establecen sobre relaciones de desigualdad y bajo una mirada colonialista similar a la del amo y el esclavo.

Es por las razones anteriores que no es posible hablar de las diferentes formas de construir al otro sin hacer referencia a los estudios coloniales, pues dichos procesos no han surgido de manera aislada sino que se han dado en contextos y momentos específicos que determinan su naturaleza.

2.3. Estudios coloniales

Los estudios coloniales permiten analizar las narraciones, historias y reflexiones teóricas sobre lo colonial y la colonialidad, teniendo en cuenta que todos ellos tienen una importante incidencia en la construcción del *otro*. A continuación veremos algunos de los conceptos acuñados por los estudios coloniales que pueden relacionarse directa o indirectamente con las diferentes formas de construir al *otro*, y que amplían el espectro de análisis al

proporcionar mayor claridad sobre el contexto histórico, político y económico en el que éstas surgen.

Los primeros conceptos a definir son aquellos relacionados con los diferentes períodos que han atravesado los procesos de colonización. Como mencionamos arriba, existen tres grandes momentos: 1) la situación colonial, 2) los procesos de descolonización y 3) la situación postcolonial. Sin embargo, existen algunas situaciones relacionadas con dichos momentos que pueden ayudar a construir un contexto y una línea cronológica más claros.

Para empezar, tenemos el **colonialismo**, definido como “la explotación cultural que se desarrolló con la expansión de Europa en los últimos 400 años” (Ashcroft et. al, p.40). Esto nos permite recordar que desde el inicio de la historia del hombre se ha hablado de colonias, que han definido la forma en que se construyen las relaciones sociales, haciendo que, en muchos casos, unas sociedades se conviertan en dominantes y otras, en dominadas. Esta situación se encuentra estrechamente relacionada con el **imperialismo**, que se refiere a “la práctica, la teoría y las actitudes de un centro metropolitano dominante que gobierna un territorio lejano” (Said, 1993, p.8 citado en Ashcroft et. al, 2007, p.111)

Ahora bien, más adelante, la situación de colonización desencadenó en procesos de **descolonización** que, como mencionamos anteriormente, “[...] significó para las sociedades dominadas pasar a ser naciones, sociedades con clases, es decir, se convirtieron en entidades parecidas a Occidente” (Boivin et. al, 2004, p.95) Esta situación trajo como consecuencia nuevos momentos como la situación postcolonial arriba definida y el **neocolonialismo**, el cual sugiere que aunque algunos países han conseguido la independencia política, las potencias ex-coloniales siguen jugando un papel decisivo en sus culturas y economías. (Ashcroft et. al, 2007, p.156). Podríamos decir, entonces, que la situación postcolonial se caracteriza por ser un período de neocolonialismo en el que la libertad de las nuevas naciones es, en realidad, una ilusión.

Dichas situaciones tuvieron como consecuencia que, aun en nuestros días, muchas sociedades se encuentren marcadas por un constante **eurocentrismo**, es decir, “el proceso consciente o inconsciente mediante el cual Europa y los supuestos culturales europeos se construyen como legítimos” (Ashcroft et. al, 2007, p.57). Dicho proceso adquiere sentido al tener en cuenta todos los procesos anteriores, pues demuestra el dominio que ha ejercido (y ejerce aún) la visión occidental sobre las demás.

En respuesta a las situaciones anteriores, surgieron procesos como el **anti-colonialismo**, el cual “hace hincapié en la necesidad de rechazar el poder colonial y restablecer el control local” (Ashcroft et. al, 2007, p.12), necesidad que va de la mano de la búsqueda de la **autenticidad**, vista como el “rechazo de la influencia colonial en los programas de descolonización, invocando la idea de que ciertas formas y prácticas son ‘inauténticas’” (Ashcroft et. al, 2007, p.13) En este punto podemos ver cómo la visión eurocéntrica ha hecho que las colonias olviden en muchos casos cuál era su identidad antes de ser colonizadas, haciendo que surjan movimientos como el anti-colonialismo, en busca de un rescate por lo “auténtico”.

Pasemos ahora a los conceptos que, dentro de los estudios coloniales, han surgido en relación con el otro.

Para empezar, está el concepto de **subalterno**, “[...] acuñado por Antonio Gramsci para referirse a aquellos grupos en la sociedad que son sujeto de la hegemonía de las clases dominantes. Las clases subalternas pueden incluir campesinos, trabajadores y otros grupos a quienes se les niega el acceso al poder hegemónico” (Ashcroft et. al, 2007, p.198) Subalterno es, entonces, todo aquel a quien se le niega el acceso al poder, quien no toma decisiones pues hay alguien más que decide por él. Ahora bien, la noción de subalternidad se extiende a todos los niveles y va de la mano de conceptos como “tercer mundo, subdesarrollado, en vía de desarrollo, arcaico, tradicional, exótico [...] todos los cuales toman a Occidente como la norma y definen lo demás como inferior, diferente, anormal, subordinado y subordinable” (Torgovnik, 1990, p.21, citada en Ashcroft et. al, 2007, p.192). Podríamos considerar todos estos conceptos como una forma de falso evolucionismo en la que existen una serie de “pasos” para llegar a la civilización, y mientras ésta no sea alcanzada, se está de alguna manera “incompleto”.

Llegamos ahora a nuestro punto de partida, a la relación entre el discurso y los estudios coloniales, que podemos integrar con el término **discurso colonial** y que Ashcroft (2007) define como:

“[...] aquel que está inmerso en las ideas de centralismo de Europa y, por ende, en presunciones que se han convertido en características de la modernidad: presunciones sobre historia, lenguaje, literatura y ‘tecnología’ [...] es, pues, un sistema de declaraciones que pueden hacerse sobre colonias y pueblos coloniales, sobre las potencias colonizadoras y sobre la relación entre estas dos” (p. 37)

Es aquí donde convergen todos los conceptos abordados en este marco, donde las relaciones entre uno y otro adquieren sentido y donde vemos que las nociones de discurso, poder, colonia y construcción del otro están estrechamente relacionadas. La visión que se

ha construido del otro a lo largo de la historia es el producto de los procesos de colonización y de las relaciones de poder que Occidente ha creado; es, además una situación que se legitima y evidencia a través del discurso, haciendo de ella un objeto de estudio apropiado para el análisis crítico del discurso.

3. Marco Metodológico

3.1. Enfoque de investigación

El presente trabajo constituye una investigación de **enfoque cualitativo**, en la que “en lugar de iniciar con una teoría particular y luego ‘voltear’ al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa qué ocurre [...] (Esterberg, 2002)” (Hernández et al, 2012 p. 8)

De manera que, la investigación cualitativa parte del análisis del mundo social para luego establecer conclusiones según lo que ocurre en dicho mundo. De igual forma, “las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.” (Hernández et al, 2012 p. 8) En lo que respecta a nuestra investigación, partiremos del análisis de un libro de texto para la enseñanza de español como lengua extranjera en Francia (Juntos, 2012) para luego establecer qué formas de construir al otro están presentes en el mismo.

Por otro lado, “el enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico.” (Hernández et al, 2012 p. 8) Esto debido a que se trata de un enfoque principalmente humanístico, sin embargo, en este trabajo incorporaremos algunos elementos cuantitativos (como el análisis de frecuencias de la aparición de países en los textos) pero que serán analizados de forma cualitativa. Como indica Jäger (2001):

El análisis del discurso, en la totalidad de su gama cualitativa, cubre el espectro de todo lo que puede decirse y de las formas en que emerge todo lo que puede decirse, y por consiguiente, el análisis del discurso puede, por regla general, realizar afirmaciones válidas sobre una o varias facetas del discurso. Sin embargo, también emergen aspectos cuantitativos, ya que también es posible realizar afirmaciones sobre acumulaciones y tendencias. Estos aspectos cuantitativos pueden resultar importantes cuando tratamos de identificar, por ejemplo, focos temáticos en el seno de una faceta del discurso. (p.69)

Lo anterior nos muestra la relevancia que tienen los aspectos cuantitativos en el análisis crítico del discurso al permitir identificar acumulaciones, tendencias y focos temáticos que, como veremos más adelante, son de vital importancia para la presente investigación.

Retomemos ahora otro de los aspectos más importantes de la investigación cualitativa: “el proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en ‘reconstruir’ la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama holístico, porque se precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes.” (Hernández et al, 2012 p. 9)

Esta naturaleza holística del enfoque cualitativo tiene lugar en nuestra investigación en tanto que el análisis del discurso del libro de texto seleccionado no se realiza exclusivamente a nivel del material como tal, sino que se establecen relaciones entre los elementos presentes en el libro, el contexto al que éste pertenece y los actores involucrados. Ahora bien, esta percepción se encuentra estrechamente relacionada con lo que Vo Dai Quang (2007) denomina **relaciones micro y macro**, al considerar que “uno de los retos clave para la lingüística aplicada crítica es encontrar formas de trazar relaciones micro y macro, formas de establecer relaciones entre los conceptos de sociedad, ideología, capitalismo global, colonialismo, educación, género, racismo [...] (p. 37) Aquí vemos que tanto desde la investigación cualitativa como desde la lingüística aplicada crítica es esencial establecer relaciones entre los aspectos más específicos del análisis y los más globales, incluyendo claro, todos aquellos elementos transversales que establecen y legitiman relaciones de poder y dominación.

Por otro lado, Hernández et al (2012) señalan que el enfoque cualitativo “postula que la ‘realidad’ se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. (p.9) En este punto es importante señalar que este trabajo busca analizar las formas en las que se construye una realidad en un libro de texto de enseñanza de ELE en Francia, realidad que en este caso se trata de las formas de construir al *otro*. Sin embargo, como lo indican Hernández et al, esta no es la única realidad presente en la investigación, también se encuentran la interpretación de las investigadoras, la del libro de texto y la de los demás actores que hacen parte de la investigación.

Finalmente, Hernández et al (2012) concluyen que “el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.” (p.9) De manera que, al hacer investigación cualitativa se

busca, no sólo analizar sucesos y mostrar resultados, sino que se pretende darle a conocer al mundo una realidad y, al mismo tiempo, transformarla.

3.2. Metodología: la versión de análisis crítico del discurso de Siegfried Jäger

Como mencionamos anteriormente, para el desarrollo del presente trabajo, el camino metodológico a seguir, es el propuesto por Siegfried Jäger (2001, p.89), quien sugiere los siguientes pasos para el análisis crítico del discurso: 1) hacer una descripción del plano discursivo; 2) determinar y procesar el material de base; 3) realizar el análisis de la estructura; 4) proceder al análisis fino y 5) realizar el análisis global.

Cabe aclarar que, como el mismo Jäger (2001) lo indica “lo anterior no constituye necesariamente un índice de contenidos al que uno deba esclavizarse. De hecho es posible introducir variaciones. No obstante, deberíamos prestar atención al hecho de que estamos ocupandonos del análisis discursivo del hilo discursivo investigado, o del sector examinado, en un plano discursivo [...] (p.90) Por ende, la ruta arriba mencionada constituye el camino que hemos optado por seguir en la presente investigación, haciendo la salvedad de que, debido a los objetivos particulares del trabajo, haremos mayor énfasis en unos pasos que en otros, y habrá otros que en ocasiones no sean aplicables. Veamos en qué consiste esta ruta:

Un método de análisis crítico del discurso según Jäger

Un método posible para un análisis discursivo, ha de tener los siguientes pasos:

1. *Hacer una breve caracterización (del sector) del plano discursivo*, en este caso correspondiente a los libros de texto. Parafraseando a Jäger (2001) estos planos discursivos permiten el análisis de los textos, la estructura general, las temáticas y la postura discursiva.
2. *Determinar y procesar el material de base*, para lo que haremos una descripción general del libro de texto *Juntos* (2012), el cual tiene 7 unidades que contienen actividades para nivel B1 y B2, donde se trabajan 5 habilidades: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, interacción oral y expresión escrita.
3. *Realizar el análisis de la estructura*, el cual implica valorar el material procesado en relación con el hilo discursivo que ha de analizarse. Para ello realizaremos dos procesos: uno cuantitativo (el análisis de la frecuencia con la que se mencionan países hispanohablantes a lo largo del texto). El otro, cualitativo, donde se hace un análisis de algunas de las imágenes presentes en el libro. En ambos procesos

teniendo como foco el hilo discursivo de la investigación que, como hemos mencionado anteriormente, se trata de la construcción del otro.

4. *Proceder al análisis fino*, por ejemplo, “de uno o varios artículos (fragmentos discursivos) que sean los más característicos del sector que resulte posible, y efectuar también el análisis fino de la postura discursiva [...]” (p.89) En esta sección pasamos a lo que Jäger (2001) define como *fragmentos discursivos*, los cuales consisten en textos o partes de textos que abordan “[...] un determinado tema, por ejemplo el de los extranjeros y los asuntos de los extranjeros [...]” (p. 80-84) Por ende, al analizar algunos de los fragmentos discursivos presentes en el libro de texto estaremos analizando, a su vez, el *enmarañamiento de los hilos discursivos* que se producen “cundo un texto aborda claramente varios temas, pero también cuando aborda un tema principal en el que, sin embargo, se hacen referencias a otros temas [...]” (Jâger, 2001, p.80-84). Por ende, al analizar los fragmentos discursivos veremos, no sólo los temas que estos abordan explícitamente, sino también aquellos hilos discursivos (incluyendo la construcción del otro) que se encuentran “enmarañados” implícitamente en el discurso.
5. *Análisis global realizado en el sector estudiado*. En esta fase de cierre del análisis buscamos establecer un diálogo entre los hallazgos de los capítulos anteriores y las propuestas de un grupo de autores que nos permitirán deconstruir y repensar las construcciones del *otro* evidentes a lo largo de *Juntos*.

4. Análisis

4.1. Sector del plano discursivo: Los libros de texto

Uno de los conceptos principales a tener en cuenta en esta investigación es, sin duda, el de *libro de texto*, al ser éste el sector del plano discursivo dentro del que se desarrolla este trabajo. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de un libro de texto? ¿En qué consiste? ¿Qué aspectos se relacionan con él? Empecemos entonces por definirlo.

Borre (1996, p. 25) cita a Stray (1991 p.1), quien propone la siguiente definición:

¿Qué es un libro de texto? Son posibles varias respuestas. En lugar de aferrarme a una de ellas sugiero que sería más útil considerar los diversos grados de restricción que imponen. Por ejemplo, si confiamos el término *libro de texto* a los libros producidos para el uso en secuencias de enseñanza, entonces excluimos aquellos libros cuyos autores no tenían la intención de que se hiciera tal uso de sus libros. Cuando se lleva a un aula un ejemplar de las obras de Shakespeare, aunque sea un texto sencillo, y se utiliza ese ejemplar para la enseñanza, se convierte, en cierto modo, en un libro de texto. En lugar de excluir dichos casos deberíamos distinguirlos. A ello podría ayudarnos el vocabulario, que nos permitirá distinguir entre *libros de texto* y *libros escolares*. El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas. [...]

Con base en la distinción anterior, podríamos definir los libros de texto como herramientas diseñadas y pensadas para emplearse en la enseñanza de diferentes disciplinas, que responden a secuencias pedagógicas particulares. Ahora bien, resulta fundamental tener en cuenta que, la creación de los libros de texto implica también una serie de actores, cada uno con distintos intereses. Como señala Borre (1996, p. 24) “los libros de texto son un tipo de literatura compleja colocada y compilada por varias partes interesadas (especialistas, autores, editores, autoridades), y tienen la intención de servir a diversos grupos de usuarios (maestros, estudiantes/alumnos, padres). Las motivaciones no son las mismas para cada grupo.”

Lo anterior nos permite deducir que los libros de texto son diseñados por un grupo de personas para ser utilizados por otro. Cabe agregar también que “un libro de texto representa necesariamente una perspectiva, un punto de vista en relación con el material. Esta perspectiva dictará cuestiones tales como selección, secuencia y análisis. También afectará el lenguaje mismo del libro de texto” (Borren, 1996, p. 19). De manera que, es posible que en ocasiones los intereses y perspectivas de los actores involucrados tanto en la producción como en el uso de los libros de texto sean diferentes. Esta diversidad de intereses implica que, las perspectivas de quienes diseñan los libros de texto se evidencien

en los libros como tal, mientras que las perspectivas de los usuarios se vean reflejadas en el uso que le dan a dicha herramienta.

Ahora bien, para tener una percepción aún más amplia de los libros de texto, Borren (1996, p. 29) habla de tres categorías desde las que se les puede abordar:

- **Ideología de los libros de texto:** Los libros de texto o los conjuntos de los mismos son producidos como una sola unidad, como un producto destinado a proporcionar información sobre una materia en particular. La cuestión de lo que se publica en las páginas de los libros, y sobre todo la filosofía subyacente ensalzada en ellos, ha sido hasta ahora el principal centro de atención de la investigación del libro de texto. [...]
- **El uso de los libros de texto:** El libro de texto es el principal instrumento utilizado para la enseñanza en la escuela. En consecuencia, diversos investigadores han explorado cómo son utilizados los libros de texto por parte de maestros y alumnos. Esa investigación se ha basado en cuestiones relativas a la autoridad, la accesibilidad y la efectividad de los libros de texto. En conjunto este método no es ciertamente tan habitual como los análisis de contenido del primer grupo, aunque ha experimentado un crecimiento más rápido en términos relativos a lo largo de la última década.
- **El desarrollo de los libros de texto:** Los libros de texto tienen un 'ciclo vital' largo. Pasan por un proceso compuesto por conceptualización, redacción, corrección, aprobación (por parte del editor y/o cuerpos públicos), marketing, selección y distribución, antes de terminar sobre el pupitre del alumno. [...]

Con base en las categorías anteriores es posible ver que, los libros de texto, no sólo tienen una gran carga ideológica en su contenido y diseño, sino que también pasan por un largo proceso de desarrollo para finalmente ser empleados por alumnos y maestros. Es por esto que constituyen una herramienta que se puede analizar desde diferentes perspectivas y abordando cualquiera de las tres categorías arriba mencionadas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, por más que se realicen investigaciones que se enfoquen en una u otra categoría, las dos restantes siempre jugarán un papel esencial pues no resultaría posible estudiarlas de manera aislada. Por otro lado, a pesar de la inmensa cantidad de perspectivas que se evidencian en los libros de texto y que hacen de ellos un rico objeto de estudio, estos han sido percibidos a lo largo de la historia como un "género menor" como señala Tosi (2011):

"Tradicionalmente, el texto escolar ha ocupado un espacio subsidiario en los estudios humanísticos y culturales. Sesgado su valor formativo y simbólico al ser considerado un género menor, de escaso prestigio social y académico, fue relegado de las investigaciones históricas, educativas y lingüísticas durante casi todo el siglo XIX" (p. 470)

Encontramos aquí un nuevo punto de análisis: los libros de texto han sido concebidos como un género menor, por lo que han sido excluidos de las investigaciones de diferentes campos. Sin embargo, a medida que ha pasado el tiempo, las disciplinas se han hecho cada vez más conscientes de su valor y del impacto que generan a nivel educativo, social y cultural pues

es preciso tener en cuenta que su público principal son estudiantes. Recordemos también que la posibilidad de acceso a los libros de texto en Francia es relativamente alta ya que estos son seleccionados y otorgados a las escuelas por parte del estado, teniendo en cuenta, además, que la educación pública representa el 83% del total del país y que ésta es de carácter obligatorio y gratuito.

Por otro lado, existe otro aspecto que caracteriza a los libros de texto y que Tosi (2011) expone así:

“[...] los libros de texto presentan ciertos contenidos y desarrollan tratamientos didácticos acordes con la normativa ministerial que representa una instancia de control de la educación por parte del Estado con el fin de que puedan ser utilizados en los colegios.” (p. 476)

Este aspecto normativo y a la vez económico tiene varias implicaciones. Primero, al estar la educación regulada por el Estado, éste ejerce gran influencia respecto a lo que se dice, cómo se dice y qué no se dice en las aulas. En segundo lugar, la preocupación por ser avalados por el Estado hace que editores, autores y demás entes implicados en la creación de los libros de texto se vean involucrados en contiendas que terminan haciendo de los materiales, más que un recurso educativo, un negocio.

No sorprende, entonces, que los libros de texto constituyan uno de los objetos más frecuentes del análisis de discurso. Tosi (2011) hace un recorrido histórico por los precursores del análisis del discurso en lo que respecta a los libros de texto. Allí se destacan: Althusser [1964] (1988) quien “destaca a la escuela como reproductora de la ideología dominante” (Tosi, 2011, p. 481) y Foucault [1970] (2008, p.22, citado en Tosi, 2011, p. 481) que:

“[...] parte de la idea de que en toda sociedad la producción del discurso está condicionada por una serie de procedimientos de exclusión, cuya función es controlar el acontecimiento aleatorio y evitar su materialidad amenazante. La voluntad de verdad de la cultura occidental, concebida como uno de los procedimientos de exclusión mencionados, tiene base institucional y se encuentra reforzada por ciertas prácticas ligadas a la enseñanza como ‘la pedagogía’, ‘El sistema de libros’, ‘la edición’, ‘las bibliotecas’, etcétera. Pero la voluntad de verdad es acompañada también por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y, en cierta forma, atribuido”

Tanto Althusser como Foucault traían a colación el rol que juegan los libros de texto en la reproducción de ideologías, estructuras coloniales y situaciones de dominación. Muchos de los elementos que componen la educación como la conocemos constituyen elementos occidentales que han sido reproducidos al ser considerados como ‘correctos’ y debido a que, al ser los entes de poder quienes regulan la educación, estos juegan un papel esencial a la hora de determinar cómo se educa, quién, a quién y por medio de qué.

Por último, Bernstein (1975 & 1990), citado en Tosi (2011, p.482) señala que el discurso pedagógico opera bajo tres tipos de reglas:

- **Las reglas de distribución**, que señalan y designan quién puede transmitir algo a alguien y en qué condiciones.
- **Las reglas de recontextualización**, que implican la inserción y reformulación de un tipo de saber en una situación especial. Consiste en el principio recontextualizador que se ‘apropia’ de y ‘re-enfoca’ otros discursos para construir ‘su propio orden’.
- **Las reglas evaluativas**, que reglamentan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de textos pedagógicos.

Estos parámetros materializan lo que Althusser y Foucault mencionaban arriba. Está claro que las reglas de distribución no aplican sólo para los materiales, sino también para el conocimiento y sus receptores. Por otro lado, las reglas de recontextualización describen cómo, en el discurso educativo, se le da a la información la orientación que convenga según las necesidades del Estado y, finalmente, las reglas evaluativas se aplican específicamente a la circulación de los textos pedagógicos.

Todo lo anterior permite tener un espectro más amplio de las condiciones bajo las que se escribe un libro de texto, las condiciones de su circulación y las implicaciones que tiene. Veamos ahora el material de base de la presente investigación.

4.2. Material de base: libro de texto Juntos (2012), material para la enseñanza de español como lengua extranjera.

El libro de texto Juntos (2012), de la Editorial Nathan, está dividido en 7 unidades cada una con 6 secciones: *documentos y textos, actividades de comunicación, talleres, gramática, léxico, cultura y proyecto final*. A lo largo del libro hay, a su vez, secciones complementarias como *evaluación, horizonte BAC, datos culturales, léxico, índice, compendio de gramática y literatura y cultura*. Adicionalmente, el material cuenta con un CD de audio y recursos a los que los estudiantes pueden acceder en línea.

El libro está dirigido a estudiantes que busquen alcanzar o se encuentren en los niveles B1 y B2, y para cada uno hay 5 habilidades: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, interacción oral y expresión escrita, cada una con objetivos específicos que el alumno debe cumplir. La secuencia del libro se encuentra estructurada de la siguiente forma:

- Unidad 1: Expansión urbana **B1**
- Unidad 2: Mundo global **B1/B2**
- Unidad 3: Exilios y migraciones **B1/B2**

- Unidad 4: Poder y creación artística **B1/B2**
- Unidad 5: Abriendo caminos **B1**
- Unidad 6: Sociedades en movimiento **B1**
- Unidad 7: Mitos actualizados **B1/B2**

Cada una de las 7 unidades del libro de texto *Juntos* aborda un tema y se encuentra enmarcada dentro de una *noción cultural* (ya sea *Mitos y héroes*, *Espacios e intercambios*, *Lugares y formas de poder* o *La idea de progreso*). Cada unidad, a su vez, está dividida en siete secciones:

1. **Documentos y textos:** hace uso de textos breves, imágenes y fragmentos de documentos para trabajar la comprensión y expresión escrita.
2. **Actividades de comunicación:** Se presentan bajo este título pero constituyen en realidad la lista de objetivos que los estudiantes alcanzarán a nivel de cada una de las habilidades.
3. **Talleres:** estos incluyen cuatro componentes: *La comprensión oral*, *la expresión oral*, una sección llamada *Internet* (donde se le da al estudiante un link para acceder a la plataforma virtual) y una titulada *video* (donde los estudiantes ven un video que se encuentra en el CD y responden preguntas de comprensión).
4. **Gramática:** en esta sección se presenta una corta explicación escrita en francés del tema gramatical a trabajar, con un ejercicio corto que se puede ampliar en la sección *Lengua activa*.
5. **Léxico:** constituye el inventario de palabras trabajadas a lo largo de la unidad. Al final del libro se amplía el léxico con una lista de palabras en lengua materna, Francés.
6. **Cultura y proyecto final:** se encuentra dividida en tres secciones: la primera llamada *Panorama* donde se presentan aspectos relacionados con países de habla hispana; la segunda, titulada *Lengua activa*, incluye ejercicios de los temas gramaticales trabajados a lo largo de la unidad; y, por último, la sección de *Proyecto Final*, donde se pide a los estudiantes que realicen un proyecto relacionado con el tema de la unidad.
7. **Evaluación:** Aunque no se incluye en la tabla de contenido, la sección de evaluación está presente al final de cada unidad e incluye 5 componentes, 3 de los cuales evalúan el nivel B1 y el nivel B2 cuando se trata de una unidad mixta.

Cabe señalar que en las primeras páginas del libro (p.2-5) encontramos los objetivos (para nivel B1 y B2), junto a una presentación de una página y algunas imágenes que muestran la estructura general del mismo, todo en francés.

Una vez descrito el material a analizar, es necesario especificar cuáles son las secciones que se trabajarán. Para empezar, nos enfocaremos en el nivel B1, al ser el nivel predominante a lo largo del material (de 42 textos, 28 son nivel B1 y 14 de nivel B2). Ahora bien, dentro de las habilidades que se desarrollan dentro del mismo, trabajaremos la comprensión escrita, ya que ésta proporciona una considerable cantidad de input que nos permite enriquecer el análisis. Finalmente y, debido a lo anterior, la sección que trabajaremos a profundidad será la de *documentos y textos*.

4.3. Análisis de la estructura

Para el análisis de la estructura llevaremos a cabo dos procesos, uno cuantitativo y otro, cualitativo. El primero constituye el análisis de la frecuencia con la que se mencionan los nombres de países a lo largo del texto, junto con los temas que estos abordan, la procedencia de sus autores y el título de las imágenes que los acompañan. Esto con el objetivo de: 1) establecer los límites geolingüísticos del material (Orlando, 2015); 2) reconocer específicamente qué culturas aborda el material; 3) identificar si hay países con mayor frecuencia de aparición que otros, y 4) determinar si hay temáticas asociadas directamente a países específicos.

El segundo implica la descripción y el análisis de algunas de las imágenes presentes en el libro (una correspondiente a cada noción propuesta en el mismo), incluyendo, asimismo, las de la portada y la guarda anterior, al ser éstas lo primero que se le muestra al lector. A lo largo del proceso analizaremos el *hilo discursivo* que fundamenta esta investigación (la construcción del otro) e iremos viendo cómo este se “enmaraña” con otros (*enmarañamientos discursivos*), así como las diferentes *posturas discursivas* que se evidencian en las muestras.

4.3.1. Análisis de frecuencias

Ahora bien, para el análisis de frecuencias, la información de la sección del libro *Documentos y textos* fue clasificada en tablas, con el propósito de visualizarla con mayor facilidad, así como para establecer patrones y asociaciones entre los datos. La primera tabla constituye una descripción de los textos presentados en dicha sección, correspondientes a la comprensión escrita del nivel B1. Ésta incluye 1) El título del texto; 2) El país que se aborda en el texto; 3) La referencia; 4) Los términos más representativos (categoría

acuñada por las investigadoras y que incluye los términos que consideramos más representativos de cada documento); 5) Una descripción de la imagen que lo acompaña (tal como se presenta en el libro):

TABLA 1: Análisis de frecuencias en la sección *Documentos y textos*. Nivel B1

Título	País	Referencia	Términos presentes en los documentos	Imágenes en el texto
Del campo a la ciudad	España	Juan Eslava Galán (escritor español), De la alpargata al seiscientos, 2010	Emigración, Chabolas, Viviendas,	Chabolas en Madrid en 1950.
La ciudad verde de Valencia	España	Carmen Alborch (Ensayista española), La ciudad y la vida 2009	Parque, Jardín, Verde	Nuevo ordenamiento urbano en las riberas del río Manzanares en Madrid
La Sagrada Familia corre peligro	España	Juan David Morgan (Escritor panameño), El silencio de Gaudí, 2007	Basílica, Construcción, Tren	Protesta en contra de las obras AVE que ponen en peligro la Sagrada Familia.
En la city de Buenos Aires	Argentina	Ernesto Mallo (Escritor argentino), Delincuente argentino, 2007	Boludo, Gentío, Ciudad.	Cartel de exposición "2030" en Buenos Aires. Calle Garibaldi, barrio de la Boca.
México desde arriba	México	Fabrizio Mejía Madrid (escritor mexicano), Hombre al agua, 2004	Ricos, Pobres, Enfrentamiento, División.	Tráfico en la Plaza de Zócalo, ciudad de México.
No me gustó Santiago de Chile	Chile	Isabel Allende (escritora chilena), el cuaderno de Maya, 2011	Ricos, Contaminación, Tráfico.	Viajeros en una estación de autobuses Santiago de Chile.
Ampliar lazos	Perú	Carmen Alborch (Ensayista española), La ciudad y la vida 2009	Tecnología, Indígena, Mujeres.	Joven española navegando por la red.
Fabricar a bajo coste	España	Matilde Asensi (escritora española), El origen perdido, 2005	Empresa, Coste, Esclavos, Marcas.	Protesta contra el cierre de una empresa en Burgos.
Lo que puede el petróleo	Venezuela	Santiago Roncagliolo (escritor peruano), Jet Lag, 2007	Chávez, Petróleo, Cuba,	Cartel de una conferencia sobre la implantación de multinacionales españolas en América latina.
¿Ecología profunda?	Argentina, Chile	El País semanal (revista española), 28 de noviembre de 2010	Ecología, Terreno, Filántropo	Campaña de protección parque Yasuní.
La energía es el motor del mundo	España	José Luis Galar (escritor español), Angelitos negros, 2011	Energía, Industria, Poder.	Deforestación de la selva amazónica.
¡Lo nuestro era legal!	España	Carmen Santos (escritora española), Días de menta y canela, 2009	Emigración, Tren, Papeles.	Inmigrantes jugando baloncesto con españoles en lavapiés (Madrid 2010)
Carta de Nor	España, Guinea	Eliacer Cansino Macías (escritor español), Una habitación en Babel, 2009	Emigración, Escuela.	Favorecer la cohesión social en Getxo. (ciudad del País Vasco)
Traer a su familia	Ecuador, España	Paloma Bordons (escritora española), Pollos, pepinos y pitufos, 2007	Madre, Papeles, Legalizar, emigración.	Mujer latinoamericana cuidando a una anciana en España.
Viajando dentro de un contenedor	México	María Amparo Escandón (escritora mexicana), transportes González e	Emigración, ilegal, Contenedor.	.Mural de la Casa del migrante de Tecún Umán,

		hija. Una vida sobre ruedas, 2005		(Guatemala)
Ascenso social de un pintor	España	Eduardo Mendoza (escritor español), riña de gatos. Madrid 1936, 2010	Velázquez, Arte, España.	Diego Velázquez (pintor español), Las Meninas (1656), Museo del Prado, Madrid
¿Se debe el creador a su obra?	España	Kitten Uribe (escritor español), Bilbao-New-York-Bilbao, 2010	Arte, Obra, Picasso	Preparando el traslado de las obras del Museo del Prado, Madrid, 1973
El pasado no se puede cambiar	España	Benjamín Prado (escritor español), Operación Gladio, 2011	Dictador, Republicano, Monumento.	Entierro de Franco en la Basílica del Valle de los Caídos el 23 de noviembre de 1975
Medio pan y un libro	España	Federico García Lorca (escritor español), Discurso de inauguración de la biblioteca de su pueblo, Fuente Vaqueros (Granada), 1931	Libros, Cultura.	Cartel de guerra de las milicias de la cultura, propaganda y prensa (1936-1939)
No se puede pintar como antes	España	Esteban Martín (escritor español), El pintor de sombras, 2009	Picasso, Rico, Pobre.	Pablo Picasso (pintor español) Las Meninas, 1957 (Museo Picasso, Barcelona)
23-F 1981: el rey salva la democracia	España	Javier Cercas (escritor español), Anatomía de un instante, 2009	Constitución, Monarca, Democracia	El rey Juan Carlos y la reina Sofía votando en las primeras elecciones generales de la transición.
Gracias a la música	Venezuela	Jesús Ruiz Mantilla, El país semanal (revista española, 30/10/2011)	Inclusión social, Miseria, Crimen, Violencia, Música.	La Orquesta Simón Bolívar dirigida por el ecuatoriano Patricio Alomoto
Fidel o Castro	Cuba	Jorge Volpi (escritor mexicano), El insomnio de Bolívar, 2009	Revolucionario, Latinoamérica.	Fidel Castro y sus hombres entrando en la Habana en 1959
Defender el medio ambiente	España	Susana Fortes (escritora española), La huella del hereje, 2011	Ecologista, Contaminación.	Mayo de 2011, indignados en la Puerta del Sol (Madrid)
El punto de vista de un narcotraficante	Colombia	Gustavo Bolívar (escritor colombiano), Sin tetas no hay paraíso, 2006	México, Colombia, Droga, Paramilitares, Guerrilleros.	Cartel de la Universidad Nacional Autónoma de México
Una transformación social fenomenal	Chile	Jorge Castañeda (profesor de universidad mexicano), El país, 2011	Desigualdad, Transformación social, Manifestaciones	Manifestando por la educación gratuita, Santiago de Chile, mayo de 2011
El Quijote en mi vida	Perú	Alfredo Bryce Echenique (escritor peruano), Crónicas perdidas, 2003	Escritor, Vocación literaria, Infancia.	Anuncio de la oficina de Turismo de Castilla-La Mancha
El Che cada vez más mito y menos realidad	Perú	Álvaro Vargas Llosa (escritor peruano), La Nación, 6/08/2005	Mito, culto, Héroe.	Una joven lleva una camiseta con el rostro de Che Guevara

La tabla anterior es la recopilación de los textos que se abordan a lo largo del libro de texto *Juntos* y permite hacer una primera aproximación a los textos allí presentados, incluyendo la naturaleza de los temas que aborda, desde dónde se escriben y la imagen que los acompaña. Lo primero que esta información indica es que, en la mayoría de las ocasiones, existe correspondencia uno a uno entre el país del que se habla y la nacionalidad de quien

escribe el texto. Ahora bien, también es posible determinar que los veintiocho textos de la sección abordan un total de nueve países, todos hispanohablantes.

En lo que respecta al tipo de textos en el libro *Juntos* (2012) encontramos textos literarios y periodísticos, publicados entre 2003 y 2011, con excepción del fragmento del discurso *Medio pan y un libro* de Federico García Lorca (1931), discurso pronunciado en la inauguración de la biblioteca de su pueblo natal, que representa la idea del escritor respecto al libro y el uso que le otorgó al mismo como vehículo transmisor de cultura. Por otro lado entre los textos más recientes se encuentra el texto periodístico de Isabel Allende (2011) *No me gustó Santiago de Chile*, en el que la escritora habla acerca de la expansión urbana, la contaminación y las desigualdades sociales.

Ahora bien, la siguiente tabla presenta la misma información de la Tabla 1, pero esta vez se encuentra agrupada por países, de manera que la frecuencia con la que estos aparecen y los conceptos a los que son asociados se ve de manera más clara.

TABLA 2: Análisis de frecuencias por países en la sección *Documentos y textos*. Nivel B1

País	Número de apariciones	Términos presentes en los documentos
España	15	Emigración, Chabolas, Viviendas, Parque, Jardín, Verde, Basílica, Construcción, Tren, Empresa, Coste, Esclavos, Marcas, Energía, Industria, Poder, Papeles, Escuela, Madre, Papeles, Legalizar, Velázquez, España, Arte, Obra, Picasso, Dictador, Republicano, Monumento, Libros, Cultura, Rico, Pobre, Constitución, Monarca, Democracia, Ecologista, Contaminación.
Chile	3	Ricos, Contaminación, Tráfico, Desigualdad, Transformación social, Manifestaciones.
Perú	3	Tecnología, Indígena, Mujeres, Escritor, Vocación literaria, Infancia, Mito, Culto, Héroe.
Argentina	2	Boludo, Gentío, Ciudad, Ecología, Terreno, Filántropo.
Venezuela	2	Chávez, Petróleo, Cuba, Inclusión social, Miseria, Crimen, Violencia, Música.
México	1	Ricos, Pobres, Enfrentamiento, División.
Colombia	1	México, Colombia, Droga, Paramilitares, Guerrilleros.
Cuba	1	Revolucionario, Latinoamérica.
Guinea	1	Emigración, Escuela.
Ecuador	1	Madre, Papeles, Legalizar, emigración.

Una primera conclusión preliminar a la que podemos llegar con base en los datos anteriores, es que España constituye el país con mayor cantidad de apariciones, duplicando en número a los demás. Esto hace que los conceptos asociados a dicha nación presenten un amplio rango de variedad temática, dejando ver diferentes caras de la realidad. Si vemos las

palabras clave de los textos en torno a éste, veremos que abordan una inmensa cantidad de temáticas que incluyen aspectos tanto negativos como positivos de su realidad y que lo proyectan como un país relativamente variado.

Ahora, si pasamos a los países que le siguen en frecuencia (Chile y Perú), veremos que el rango de temas se reduce considerablemente, pues ya no son quince textos los que hablan de ellos, sino que son tres. Entonces, si al leer tres textos sobre un lugar la imagen que se construye no es precisamente amplia, qué pasa cuando la única información que se recibe de un país es la de un escrito de no más de una página ¿Qué implicaciones tiene esto en la imagen que construyen los estudiantes de cada uno de los países de la tabla? La respuesta a estas preguntas las abordaremos más adelante, sin embargo, los datos arriba presentados nos permiten llegar a la siguiente conclusión provisional: existe una gran diferencia entre las apariciones de textos relacionados con España y aquellos concernientes a otros países.

Finalmente, cabe resaltar que de un total de veintiún países hispanohablantes en el mundo (Instituto Cervantes, 2017, p. 6-7), en la sección *Documentos y textos* correspondiente al nivel B1, se abordan principalmente nueve, cada uno en diferente frecuencia. En este punto es posible cuestionar ¿Qué criterios hicieron que esos nueve países fueran los elegidos para estar presentes? ¿A qué se debe la ausencia de los otros doce?

4.3.2. Análisis de imágenes

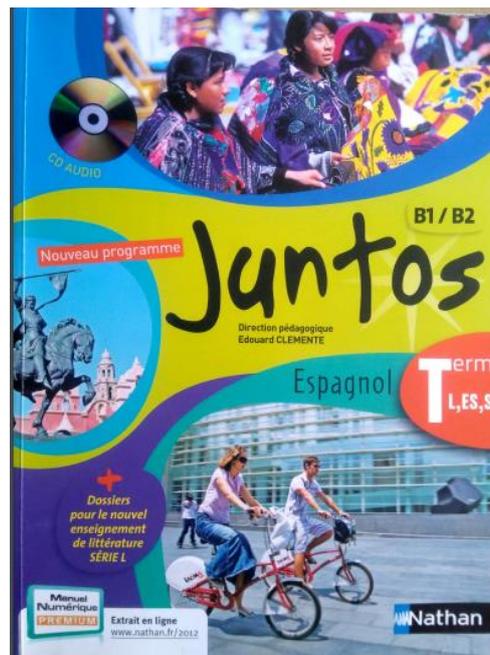
A continuación presentamos el análisis de algunas de las imágenes que encontramos en el libro de texto *Juntos* pues, como indica Borre (1996, p. 19):

El libro de texto es un complejo despliegue visual de información en el que los gráficos pueden jugar un papel tan importante como el contenido verbal. A menudo, sus analistas y críticos no son conscientes de ese diseño. La información se encuentra incrustada en una página y esa misma incrustación puede configurar cómo se percibe la información.

Es por lo anterior que analizar los elementos que acompañan al contenido verbal es de vital importancia para tener una perspectiva más amplia de lo que el libro comunica. Para ello, realizaremos un análisis de la portada y la guarda anterior del libro, así como de una imagen correspondiente a cada una de las nociones propuestas en él y, a nivel general, de las actividades que acompañan imágenes y fragmentos.

La primera imagen que se presenta a los lectores es la que se encuentra en la portada, la cual está dividida en tres secciones: en la parte superior se ve una fotografía de unas jóvenes que llevan puesto un traje típico mientras sostienen unas telas coloridas en las manos, donde no es posible distinguir el fondo con claridad; en la franja de la mitad, encontramos la foto de una escultura de un hombre a caballo que empuña una lanza con una bandera en alto en lo que parece tratarse de una ciudad antigua; y, en la franja inferior visualizamos a una pareja que se desplaza en bicicleta al parecer por una avenida amplia de una ciudad moderna.

Imagen 1: Portada del libro Juntos (2012)



Las tres imágenes muestran protagonistas variados cada uno, al parecer, perteneciente a lugares y épocas diferentes. A ellos los acompaña el título de la obra: *Juntos*. Al ver estos elementos es posible formularse preguntas como ¿Quiénes están juntos? ¿Los personajes de arriba, los del medio y los de abajo? En este punto es posible pensar que, al hablar del término “juntos”, se están teniendo en cuenta dos o más elementos que se unen por alguna razón. Estos pueden ser similares o diferentes entre sí y pueden unirse de manera temporal circunstancial, accidental o histórica. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017) , el adjetivo *junto* hace referencia a algo que está “unido, cercano” o “que obra o que es juntamente con otra persona, a la vez o al mismo tiempo que ella”. En cuanto a su función adverbial, hace referencia a realizar una acción “juntamente, cerca, al lado”.

Las definiciones anteriores proporcionan un punto de partida para el análisis, pues indican que la premisa principal del manual consiste en la unión o cercanía de algunos elementos, que pueden obrar en conjunto, estar cerca los unos de los otros o estar unidos por alguna razón. De manera que, a medida que vayamos avanzando en el análisis, iremos viendo cómo el concepto de “juntos” se evidencia (o no) en el contenido del libro y de qué manera.

Ahora bien, existen otros elementos (además de las imágenes) presentes en la portada del libro que, como mencionamos anteriormente, llegan a comunicar tanto como el contenido verbal en sí mismo. En la parte superior se muestra la imagen de un disco y junto a él se lee “CD AUDIO”, indicando que ésta es una herramienta que complementa el libro como tal. Junto a la segunda imagen se ve la anotación “Nouveau programme”, la cual da a entender que el material está actualizado y presenta un nuevo programa. Por otro lado, en la parte superior de la tercera imagen se lee la palabra “Espagnol”, que nos indica que el libro constituye una herramienta para el aprendizaje de dicha lengua. Sin embargo, llama la atención que, al tratarse de un libro de español como lengua extranjera, el término “español” no se presente en dicha lengua, sino en Francés (la lengua materna de los estudiantes). Junto a la palabra “Espagnol” se encuentra un óvalo dentro del que se presentan el grado y los enfoques a los que va dirigido el libro: Term L, ES, S (Grado Terminal, para los enfoques “Littéraire”, “Economiques et Sociales” y “Scientifique”). Lo anterior informa que el libro va dirigido a estudiantes que estén cursando el grado de “Terminal” sin importar si su enfoque es literario, económico y social o científico.

Otros de los datos que proporciona la portada son: 1) los niveles de proficiencia de lengua (B1/B2) a los que va dirigido el libro 2) el nombre del director pedagógico 3) el enlace para acceder al contenido virtual 4) un pequeño anuncio que indica que el libro contiene documentos extra para el enfoque en literatura y 5) el nombre de la editorial.

Pasemos ahora al segundo grupo de imágenes que se presenta al lector, situado en la guarda anterior del mismo y que incluye tres grandes recuadros titulados: “América Latina” (con un pequeño recuadro adjunto que carece de título pero parece mostrar la división política de lo que en el libro se llama América Latina), “Relieve de España” y “Comunidades autónomas de España”.

Imagen 2: Guarda anterior

Recuadro 1: América Latina, Recuadro 2: Relieve de España, Recuadro 3: Comunidades autónomas de España



Como mencionamos arriba, en la guarda anterior encontramos un espacio dividido en tres grandes partes: en la parte izquierda vemos un mapa de América Latina (término acuñado por el libro), donde podemos inferir se representa la geografía física del área aunque en el título no se precisa así. Adjunto a este primer mapa, encontramos un pequeño recuadro sin título que al parecer da cuenta de la división política de lo que en el libro se titula América Latina. Allí podríamos deducir que los países hispanohablantes se muestran a color, mientras que los territorios a los que el libro no incluye dentro de esta categoría se presentan en color blanco (en este caso Brasil y Estados Unidos).

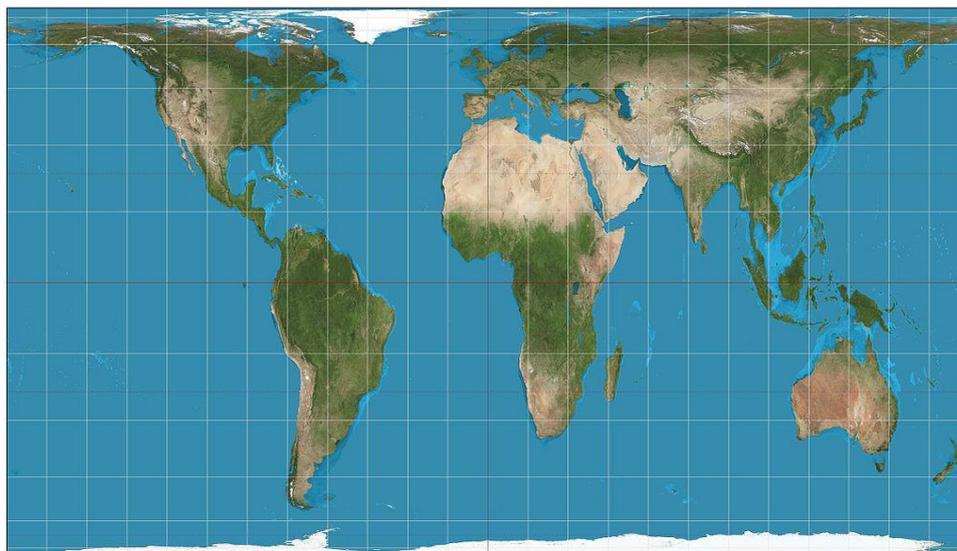
Ahora veamos la parte derecha de la guarda, la cual se encuentra dividida en dos grandes secciones, ambas de más o menos el mismo tamaño y cada una presentada con un título. La parte superior muestra la geografía física de España, titulada “Relieve de España” y la parte inferior, titulada “Comunidades autónomas de España” muestra su división política. Ahora, si tomamos las cuatro imágenes aquí presentadas (tomando como cuarta el pequeño recuadro con la división política de América Latina) veremos que tres de ellas cuentan con título y una no. Adicionalmente, las dos imágenes que hacen referencia a España dan cuenta del tipo de información que se está aportando (una indica el “relieve” y la otra “las

comunidades autónomas”), mientras que el mapa de América latina se titula “América Latina” a secas, haciendo que el lector sea quien deduzca que de qué tipo de mapa se trata y a qué hace referencia el pequeño recuadro adjunto. Por otro lado, en lo que respecta a las dos imágenes que muestran la división política (ya sea de España o de América Latina), cada territorio se encuentra representado por un color y no se presenta ninguna convención que indique la selección del mismo. En ambos encontramos algunos territorios presentados en blanco que, como mencionamos anteriormente, podrían representar las áreas no hispanohablantes (en América Latina correspondientes a Brasil y Estados Unidos, y en España a Portugal y Francia).

Por otra parte, en lo que respecta al espacio otorgado a cada una de las imágenes, al verlas en conjunto, da la impresión de que España tiene una extensión mayor a la del continente americano. Ambos territorios ilustran la geografía física, por un lado, y la división política, por el otro. Sin embargo, ésta última se aplica de manera diferente en cada caso. Al ser América Latina un continente, su división política muestra países, mientras que, al ser España un país, en su mapa se muestran comunidades autónomas (recordemos además que la representación política de América Latina carece de título). Aquí vemos, entonces, cómo un territorio tan amplio como un continente se presenta de manera general en un cuadro subyacente, asociando a toda América Latina a un mismo conglomerado, mientras que, el correspondiente a un país (España) se presenta detalladamente, en un cuadro de igual tamaño a los demás y con un título.

En este punto consideramos pertinente hacer referencia a la influencia que puede tener la representación cartográfica de un territorio en la manera en la que percibimos la realidad. La proporción en la que se muestran los territorios en un mapa puede tener un impacto indirecto en el poder que se concede a los mismos, y viceversa. Ante esta situación y parafraseando un artículo de la revista *Wordpress* (1974), el cineasta alemán Arno Peters presentó un mapa alternativo al que tradicionalmente hemos accedido (mapa de Mercator). Con esta propuesta Peters busca acercarse a una cartografía que representa a los países por su extensión real y no por su poder geopolítico. Lo anterior debido a que en la representación tradicional del planeta se promueve una visión específica del mismo, otorgándole al hemisferio norte un espacio mayor que al hemisferio sur (proporción que no corresponde con la realidad).

Imagen 3: Proyección cartográfica de Gall-Peters



Más aún, la proyección cartográfica de Gerardus Mercator (1669) en la cual están basados la mayoría de mapas, muestra una imagen distorsionada por la manera en que se trazó la línea del Ecuador, haciendo que algunos continentes o países se vean más grandes. Esta herramienta ha sido empleada en la enseñanza, en los estudios de la superficie del planeta y le ha otorgado un estatus de grandeza a ciertos espacios de la tierra. Aunque este mapa se diseñó con intereses navegables, la desviación de la línea del Ecuador corresponde a 8 segundos, cada uno equivalente a 30 metros lineales, así que la diferencia entre la línea del Ecuador marcada en los mapas y la real tomada hoy día con GPS es de 240 metros sobre la superficie de la tierra.

En síntesis, al igual que los mapas propuestos por Peters y Mercator, las representaciones geográficas que encontramos en la guarda anterior del libro de texto Juntos contribuye a una visión específica de la realidad. La proporción que se otorga a cada uno de los territorios puede indicar, no sólo la percepción que se tiene de cada uno de ellos, sino también la imagen de esta realidad que se transmite a los estudiantes.

Ahora bien, como se mencionó arriba, en esta sección se describirán otras de las imágenes presentes a lo largo del libro. Para ello, tomaremos una correspondiente a cada una de las nociones propuestas en el manual (*Mitos y héroes*, *Espacios e intercambios*, *Lugares y formas de poder* y *La idea de progreso*), con el objetivo de tener una muestra correspondiente a cada temática. Todos los documentos están acompañados de al menos una imagen, que siempre tiene una pequeña descripción y que aquí emplearemos como el

título de las mismas. La mayoría de las ilustraciones representan personas, aunque también hay paisajes, obras de arte y carteles publicitarios. Las imágenes a analizar son las siguientes:

- Chabolas en Madrid en 1950 (Espacios e intercambios)
- Inmigrantes jugando al baloncesto en Lavapiés (Madrid 2010) (La idea de progreso)
- Una joven lleva una camiseta con el rostro del Che Guevara (Mitos y héroes)
- Manifestando por la educación gratuita, Santiago de Chile, mayo de 2011 (Lugares y formas de poder)

La primera imagen a analizar es la correspondiente al texto *Del campo a la ciudad*, un fragmento del libro *De la alpargata al seiscientos* (2010), del escritor español Juan Eslava. Esta se titula “Chabolas en Madrid en 1950”:

Imagen 4: Chabolas en Madrid en 1950 (p.13)



Esta primera imagen muestra a un pequeño grupo de personas en el primer plano, en lo que parecería un territorio árido y desolado. Al fondo se puede ver una línea de edificios que marca una clara franja respecto al resto del área. Teniendo en cuenta el título del fragmento que acompaña la imagen (*Del campo a la ciudad*), se podría pensar que las personas de la foto provienen del campo y ahora deben instalarse en la ciudad, pero no precisamente en las grandes edificaciones sino en las zonas conocidas como chabolas.

Dicho fragmento constituye un diálogo entre el Ministro de la Vivienda y dos empresarios, “Chato y Nemesio”. En él se discute la situación de las personas que abandonan los pueblos para ir a las capitales y, debido a la escasez de viviendas, se establecen en chabolas que construyen durante la noche. Adicionalmente, los dos empresarios celebran que uno de ellos construirá seis mil viviendas a las afueras de Madrid, pues éste “ha untado las manos necesarias” para que el Ministerio le adjudique dicho contrato.

Con base en lo anterior es posible ver que la información del documento no sólo aborda el tema de las chabolas ilustrado en la imagen, sino que también muestra cómo éstas se encuentran directamente influenciadas por casos de corrupción. Por otro lado, la imagen presenta también una clara división de planos: uno representa una visión de la ciudad modernizada, con imponentes edificios, mientras el otro muestra un territorio desértico para hacer referencia ya sea a las chabolas o al campo. Adicionalmente, con base en la referencia de imagen y texto, es posible concluir que existe una diferencia entre la fecha de recuperación de ambas fuentes: el fragmento hace parte de un libro publicado en el año 2010, mientras que la imagen muestra una realidad del año 1950. Con esta primera relación imagen-fragmento podemos hacernos una idea inicial de cómo se presentan los documentos y las imágenes a los estudiantes. Aquí vemos también una primera forma de migración (del campo a la ciudad), un tema recurrente en el contenido de este libro.

Es importante tener en cuenta que, junto a cada uno de los fragmentos presentados en el libro se incluye un pequeño apartado (que carece de título) en el que se incluye el significado en francés de algunas de las palabras presentes en el texto (aunque en ocasiones lo que se presenta es un sinónimo en español). Adicionalmente, cada uno de los apartados incluye una explicación gramatical bajo el nombre *gramática activa*, donde a partir de alguna línea del texto se hace una corta explicación gramatical en francés. Esto nos indica una presencia recurrente del francés en el libro, empezando por la portada y pasando por los objetivos, la presentación y ahora, el vocabulario.

En este punto, consideramos relevante hacer referencia a las actividades que se propone a los estudiantes con base en el input proporcionado pues, como mencionamos anteriormente, “el libro de texto es un complejo despliegue visual de información [...]” (Borre, 1996, p.19) y lo que se pide realizar a los estudiantes con los documentos y las imágenes puede ser tan importante como estos mismos.

El primer aspecto a tener en cuenta es que la estructura de las actividades correspondiente a la sección *Documentos y textos* es siempre la misma, por lo que la información que presentaremos aquí se muestra de la misma manera en todos los fragmentos e imágenes

que incluiremos a continuación. Con la salvedad, claro, de que cada set de preguntas varía según el contenido presente en cada imagen y fragmento.

La actividad correspondiente a la comprensión de los fragmentos se titula *Lee y exprésate* (no se especifica si “exprésate” hace referencia a responder las preguntas de forma escrita, oral o si se deben discutir con los compañeros). Dentro de esta sección hay un conjunto de preguntas (el número varía de fragmento en fragmento) que indagan por información literal respecto al texto, en la mayoría de los casos especificando en qué línea del fragmento se encuentra la respuesta. En algunos de los casos puede haber una pregunta como “En tu opinión, ¿qué tipo de persona es el chato? Justifica tu respuesta”, donde los estudiantes no deben buscar información literal, sino dar su opinión respecto a algunos de los aspectos mencionados en el texto. A continuación presentamos las preguntas de comprensión escrita correspondientes al fragmento *Del campo a la ciudad*, con el objetivo de que haya una mayor claridad respecto a la estructura de la actividad correspondiente a los fragmentos en general:

Lee y exprésate (p. 12)

1. Explica a qué fenómeno social alude el subsecretario en la primera frase.
2. Describe la importancia y las consecuencias de este fenómeno.
3. Di por qué el Chato está tan contento y Nemesio tan sorprendido (l. 10-16)
4. Explica en qué consiste “el negocio de su vida” para el Chato y aclara cómo lo ha conseguido. (l. 14-24)
5. ¿Qué le ha pedido el Chato a Nemesio? ¿por qué? (l. 22-29)
6. En tu opinión, ¿qué tipo de persona es el Chato? Justifica tu respuesta.
7. ¿Qué nos revela sobre el negocio de la construcción en los años 50?

La anterior es una muestra de las actividades de comprensión que deben realizar los estudiantes con cada uno de los fragmentos. Como mencionamos arriba, la mayoría de las preguntas indagan por información literal aunque hay algunas que exigen que el estudiante realice juicios de valor o inferencias. Adicionalmente, junto a las preguntas, se presenta al estudiante un pequeño banco de palabras bajo el nombre de *recursos*, agrupadas en categorías gramaticales y que podríamos inferir constituyen “los recursos necesarios” para que el estudiante responda las preguntas con mayor facilidad. En esta lista se presenta la palabra en español junto con su equivalente en francés aunque en algunas ocasiones se presenta sólo la palabra en español) :

Recursos (p.12)

Sustantivos

- Las afueras: la banlieu
- el/la campesino (a): le/la paysan(ne)
- El éxodo rural

- Una vivienda: un logement

Adjetivos

- Ambicioso (a)
- Codicioso (a): cupide
- Corrupto (a)

Verbos y expresiones

- Detener (ie): arrêter
- Enriquecerse: s'enrichir
- Sobornar: soudoyer
- Pedir (i) que + subj: demander de

Si hacemos un paralelo entre las preguntas de *lee y exprésate* y las expresiones de *recursos* veremos que hay cierta correspondencia entre ambas. Por ende, el banco de palabras de *recursos* no sólo proporciona una serie de vocabulario para ayudar a los estudiantes a expresarse, sino que de alguna manera condiciona sus respuestas. Si nos fijamos en los adjetivos propuestos, veremos que todos hacen referencia a algo negativo y al ver todas las expresiones en conjunto podemos decir que, aunque no se le dice al estudiante cómo debe responder explícitamente, con el vocabulario de apoyo queda claro que existen algunas palabras específicas que se espera que empleen en su respuesta.

Por otro lado, en lo que respecta a la actividad correspondiente a la imagen, se trata de la sección *Mira y exprésate* (tampoco hay especificidad sobre cómo “expresarse”), en la que se propone una serie de preguntas respecto a la imagen:

Mira y exprésate (p. 13)

1. Describe la fotografía teniendo en cuenta el color, el lugar y la fecha.
2. Explica en qué se oponen los diferentes planos.
3. Deduce quiénes serán las personas fotografiadas y por qué vivirán allí.
4. En tu opinión ¿Existen en la actualidad condiciones de vida similares? Argumenta tu respuesta.

Al igual que en la sección anterior, también encontramos un set de palabras bajo el título *recursos*:

Recursos (p.13)

Sustantivos

- El bienestar
- Los bloques de pisos
- Las comodidades: le confort
- Una obra: un chantier
- La precariedad
- Verbos y expresiones
- Desarrollarse
- Emigrar a
- Al fondo

- En blanco y negro
- En el primer plano

Con base en lo anterior podemos concluir que la naturaleza de las actividades para los fragmentos y las imágenes es similar. Se presenta una serie de preguntas junto a un banco de palabras que se asume son las necesarias para que los estudiantes respondan. Finalmente, la última actividad del apartado se titula “¡y ahora tú!”, donde los estudiantes deben desarrollar un actividad de producción (dependiendo del tema puede ser oral o escrita), en este caso la actividad es la siguiente:

¡Y ahora tú! (p. 13)

Explico a un(a) amigo (a) por qué me he marchado de mi pueblo.

Imagina que te has ido de tu pueblo para vivir en la ciudad. Te encuentras con un(a) amigo (a) y le cuentas los motivos de tu decisión. Le explicas por qué la vida en la ciudad es mejor, lo que has hecho desde que has llegado, etc.

-> *Me he marchado ...porque...*

-> *Verás la vida en el pueblo es...mientras en la ciudad he podido...*

La anterior constituye la actividad final del fragmento y en ella se le pide al estudiante que hable de las ventajas de la ciudad sobre el campo. En este caso, al igual que en las actividades anteriores, se espera algo específico de la respuesta del estudiante. Adicionalmente, se le pide que se “ponga en el lugar” de una persona que se ha marchado de su pueblo, lo cual podría tener varias implicaciones en el aula. Puede que en la clase haya estudiantes que emigraron a Francia o que vivan en el campo y que no perciban la ciudad como “un mejor lugar”.

Ahora bien, la siguiente imagen corresponde al texto *¡Lo nuestro era legal!*, fragmento de *Días de menta y canela (2009)* de la escritora española Carmen Santos, titulada “Inmigrantes jugando baloncesto con Españoles en Lavapiés (Madrid 2010)”:

**Imagen 5: Inmigrantes jugando baloncesto con españoles en Lavapiés
(Madrid 2010) (p.72)**



Esta imagen muestra a un grupo de hombres jugando baloncesto. Uno de los equipos lleva un chaleco deportivo distintivo de color naranja, con letras en el frente, y el otro lleva chaleco deportivo negro. La situación parece desarrollarse en una cancha del barrio madrileño Lavapiés, una zona que se ha caracterizado a lo largo de la historia por ser un área multicultural, como dice Peñalta (2010):

“En la década de 1950, Lavapiés cobija a personas que viven al margen de la sociedad y a los perdedores de la guerra, que sobreviven del estraperlo y la economía informal. También es el barrio que recibe el mayor porcentaje de inmigración rural de todo Madrid. Es en esta época cuando comienzan a darse los problemas de hacinamiento e infravivienda que persisten en la actualidad.” (p. 112)

Según lo anterior, que la imagen se titule “Inmigrantes jugando baloncesto con españoles en Lavapiés” no es casual, pues se trata del barrio que más inmigrantes acoge en la ciudad. Otro de los aspectos a resaltar en dicho título es la distinción españoles/inmigrantes pues las categorías bajo las que se clasifica a estos dos grupos no son las mismas. A los primeros se les nombra según su nacionalidad, mientras que a los segundos, por su condición migratoria.

Ahora bien, otra de las implicaciones del título es la asignación de roles a los jugadores de la imagen, dividiéndola en dos, aunque, esta vez no se trata de planos, sino de grupos de personas: españoles e inmigrantes. Adicionalmente, también se pueden distinguir dos colores de piel: blanco y negro. Esta imagen podría relacionarse entonces con la siguiente afirmación: “Bajo el pretexto de la ‘interculturalidad’, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y

negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización (Granda, 2004 citado en Walsh, 2010 p. 83)

La anotación de Granda nos recuerda que estamos analizando un texto escolar y que imágenes como ésta serán percibidas por jóvenes estudiantes franceses. Aún es temprano para afirmar que la presencia de negros e indígenas en el libro Juntos es, como lo llama Granda, “un pretexto de interculturalidad que refuerza estereotipos”. Sin embargo, el hecho de que en la imagen se asigne a españoles e inmigrantes un color específico de piel da la impresión de que esta apreciación no está muy lejos de la realidad.

En cuanto al fragmento que acompaña a la imagen, se trata de un padre que relata a su hijo cómo emigró a Alemania en los años 60. El relato se hace en primera persona y describe los pasos que el padre tuvo que seguir en su proceso de migración, donde aclara que lo hizo de manera legal. En este apartado las actividades son de la misma naturaleza que en el descrito anteriormente, aunque en este caso la imagen viene acompañada de un ejercicio de comprensión oral en el que se pide a los estudiantes que respondan algunas preguntas específicas. Los bancos de palabras se presentan de la misma forma y en el caso de la actividad final, se trata de la siguiente:

¡Y ahora tú! (p. 73)

Entrevisto a inmigrantes españoles.

Tu instituto organiza un Día de la Memoria con inmigrantes españoles. Por parejas, imaginad la entrevista a uno de ellos que os cuenta sus recuerdos y explica cuándo y por qué se fue.

-> *¿Por qué se fue usted de España?*

-> *Me fui de España porque no había más que...*

-> *Me acuerdo de que no hacíamos más que...*

Una vez más vemos cómo, por medio de las actividades, se busca llevar al estudiante a respuestas y actitudes específicas. En este caso se pide al estudiante que, por un lado imagine que va a entrevistar a un inmigrante español y, por el otro, que imagine que es un inmigrante español para luego darle una serie de expresiones que llevan a pensar que todo lo que éste vivía en España era negativo. Adicionalmente, si tomamos la imagen, el fragmento y esta actividad veremos que en la imagen los inmigrantes (cuya nacionalidad no se menciona) son quienes llegan a España; en el texto no sabemos tampoco cuál es la nacionalidad de los mismos pero sí sabemos que su destino fue Alemania, y en la actividad final se asigna la categoría inmigrante a los españoles. Lo anterior puede dar la impresión de que la situación migratoria es ajena a Francia y los estudiantes la podrían llegar a presenciar si en “su instituto” se hiciera un “día de la memoria” para hablar con esos otros que han tenido que abandonar sus países porque allí “no había más que...”.

La siguiente imagen corresponde al texto *Che, cada vez más mito y menos realidad*, fragmento de *La nación* (2005) del escritor peruano Álvaro Vargas Llosa, titulada “Una joven lleva una camiseta con el rostro de Che Guevara”:

Imagen 6: Una joven lleva una camiseta con el rostro de Che Guevara (p. 200)



Como indica el título, en la imagen vemos a una joven que lleva una camiseta con el rostro del Che Guevara. Lleva también una boina parecida a la de este personaje y tiene los dedos extendidos en forma de V. Al fondo vemos a algunas personas pero estas no parecen llevar elementos de culto al Che, lo cual nos lleva a inferir que el atuendo de la chica constituye la ropa de un día convencional y no de un evento en particular dedicado a Guevara.

La imagen acompaña un fragmento que describe cómo, en muchas ocasiones, los seguidores de algunos “héroes” no saben en realidad lo que éstos hicieron y los siguen por las razones equivocadas. Allí se relata cómo el lanzamiento de la película *Diarios de motocicleta* hizo que la imagen de Ernesto “el Che” Guevara cobrara una nueva fuerza. Adicional a esto, el fragmento habla también de “algunas personas que han esgrimido o invocado la imagen de Guevara como modelo de justicia y rebelión ante el abuso de poder” (p. 201). Se mencionan casos como el de Maradona (quien lleva un tatuaje del Che) o el de Jose Luis Montoya, un oficial de la policía mexicana que porta una muñequera del Che. El autor concluye el texto diciendo que “las manifestaciones del nuevo culto al Che están en

todos lados. Una vez más, el mito provoca el entusiasmo de gente cuyas causas, representan exactamente lo opuesto a lo que era Guevara.”

Ahora bien, en lo que respecta a las actividades, este apartado, al igual que el anterior incluye un ejercicio de comprensión oral que complementa lo expuesto por el fragmento y la imagen. Nuevamente encontramos el banco de palabras *recursos*, las definiciones en francés, las actividades de comprensión y la actividad final. Ésta última presentada así:

¡Y ahora tú! (p. 201)

Participo en la publicación de una biografía del Che.

Con motivo del 45 aniversario del Che en 2012, una editorial quiere publicar una nueva biografía del Che. Redacta una breve contraportada de este libro que pretende restablecer la verdad sobre el mito del Che.

-> *El Che, cuyo aniversario se celebra...*

-> *Este mito, cuya autenticidad se ha perdido con el tiempo...*

En esta actividad se pide a los estudiantes redactar la contraportada de un libro que busca restablecer la verdad sobre el mito del Che. ¿A qué se refieren con “la verdad”? Aquí se les podría pedir que investigaran sobre otros héroes del mundo hispanohablante pero lo que se hace es pedirles que escriban la verdad sobre un personaje que seguramente resulta ajeno para la mayoría. Hasta este momento hemos visto ya una cantidad considerable de imágenes, fragmentos y actividades y podríamos decir que la mayoría abordan al *otro* como un ente ajeno a los estudiantes. No se indaga por el conocimiento previo ni por promover oportunidades para que los estudiantes conecten lo que aprenden con sus vidas. La información se presenta de una manera que parece ser siempre ajena al contexto francés. Hemos encontrado un patrón en las actividades y en la forma en que se lleva al estudiante a dar respuestas específicas. También hemos podido identificar oposiciones como rico/pobre, inmigrante/español (o de otra nacionalidad) y con esta tercera imagen vemos también la inclusión de un personaje al que se le categoriza como mito.

La última imagen a analizar corresponde al texto *Una transformación social fenomenal*, perteneciente al diario *El país* (2011) del profesor mexicano Jorge Castañeda, titulada “Manifestando por la educación gratuita , Santiago de Chile, mayo de 2011”:

**Imagen 7: Manifestando por la educación gratuita,
Santiago de Chile, mayo de 2011 (p. 174)**



En esta imagen se ve a una joven con la bandera de Chile en sus manos, en la que se lee “5 años estudiando” en la parte blanca y “15 pagando en la parte roja”. Ella se encuentra apoyada en unas vallas de seguridad junto a un joven que parece mirar hacia las personas que se encuentran en el fondo de la foto, cuyo rostro no se distingue bien. La bandera de la chica y el título de la imagen sugieren que se trata de una manifestación de estudiantes en busca de la educación gratuita pues, según el cartel de la joven, pagar los estudios toma el triple de tiempo que los estudios en sí. Ahora bien, como vimos en la sección anterior, el texto correspondiente a esta imagen es uno de los tres fragmentos asociados con Chile en este libro de texto. Los otros dos tratan temáticas como la desigualdad y la contaminación.

El fragmento que acompaña a la imagen, titulado *Una transformación social fundamental*, describe la privatización de la educación en Chile, lo cual hace que la desigualdad aumente. De igual forma, se hace referencia a la dificultad que presentan los jóvenes para conseguir trabajo, complementando el mensaje de la imagen.

Esta sección, al igual que las anteriores complementa el fragmento y la imagen con una grabación sobre el mismo tema. En cuanto a la actividad final encontramos la siguiente:

¡Y ahora tú! (p. 175)

Apoyo el movimiento de los estudiantes.

Crees en el derecho a la educación para todos. Redactas un mensaje de apoyo a las reivindicaciones en el foro a los estudiantes chilenos.

-> *Es cierto que en vuestro país la educación es poco... / demasiado...*

Esta es una de las actividades más representativas de la educación francesa hasta el momento. Vemos que al estudiante se le indica explícitamente en lo que debe creer: el

derecho a la educación para todos. En este punto resulta preciso mencionar a Martínez (2007), quien indica que a la hora de hablar de interculturalidad en Francia, se deben tener en cuenta los conceptos de *ciudadanía e integración*, pues con ellos se busca preparar a la persona para vivir de acuerdo con los valores de la república, y el modelo republicano, por medio de los valores de igualdad, libertad, fraternidad y la participación de la ciudadanía en todos los ámbitos sociales. Adicional a esto, el Ministerio de Educación Nacional de Francia (1985, p. 17) establece lo siguiente:

En la vida de la escuela y en la enseñanza dispensada serán cultivadas las virtudes que fundan una sociedad civilizada y democrática: la búsqueda de la verdad y la fe en la razón humana, en el rigor intelectual y el sentido de la responsabilidad, respecto de sí mismo y del otro, el espíritu de solidaridad y cooperación, el rechazo a los racismos, el reconocimiento de lo universal, presente en las diferencias culturales.

Tanto con la apreciación de Martínez como con lo instaurado por el Ministerio de Educación Nacional, podemos ver que los principios de la República están presentes en *Juntos*, al mostrarle al estudiante cuál debe ser su posición respecto a ciertos aspectos (como hemos visto a lo largo de este análisis). De igual forma, los temas abordados en los diferentes fragmentos e imágenes van dirigidos a que el estudiante desarrolle un criterio específico. Con base en el análisis de esta sección también podemos hacernos una idea del tipo de imágenes que se presentan en el libro y de lo que se muestra con ellas. Algunas establecen una clara oposición de planos o personas, mientras otras ilustran ya sea los problemas que atañen a algunos países de habla hispana o los mitos en los que estos creen. Sin embargo, sin importar de qué tema se trata, la oposición nosotros/ ellos parece ser una constante que se refuerza con expresiones como “es cierto que en vuestro país la educación es poco...” o “me fui de España porque no había más que...”, dando la impresión de que es “allá” donde surgen los problemas expuestos en los textos, nunca “aquí”.

4.4. Análisis fino

Una vez descrita la estructura general del libro, ejemplificado algunas de sus imágenes y analizado las frecuencias de los documentos, podemos pasar al análisis fino. Éste lo desarrollaremos por medio de tres procesos: 1) en la primera parte identificaremos las formas en que se construye al otro a través de algunos fragmentos presentados en la sección *Documentos y textos*; 2) en la segunda parte, haremos un pequeño contraste entre los fragmentos presentes en *Juntos* y un fragmento perteneciente a otro libro de texto

empleado en Francia y 3) en la última parte veremos un ejemplo de cómo se lleva el libro *Juntos* al aula con base en la experiencia de una de las investigadoras.

4.4.1. Análisis de fragmentos

Para la primera parte, tomaremos un fragmento correspondiente a cada una de las nociones propuestas en el libro (*Mitos y héroes*, *Espacios e intercambios*, *Lugares y formas de poder* y *La idea de progreso*), con el objetivo de tener una muestra correspondiente a cada temática (al igual en que en el análisis de las imágenes arriba presentadas). Los fragmentos a analizar son los siguientes:

- México desde arriba (Espacios e intercambios)
- Ampliar lazos (La idea de progreso)
- Fidel o Castro (Mitos y héroes)
- El punto de vista de un narcotraficante (Lugares y formas de poder)

A lo largo del análisis de los diferentes *fragmentos discursivos* iremos evidenciando como en ellos se construye al *otro* (*hilo discursivo*) y cómo esta construcción se encuentra implícita en los diferentes temas que aborda cada uno de los fragmentos (*enmarañamientos discursivos*), todos ayudándonos a hacer evidentes las diferentes *posturas discursivas* presentes en el libro.

El primer documento, titulado *México desde arriba* (p. 21), del escritor mexicano Fabrizio Mejía Madrid, es un fragmento de la obra *Hombre al agua* (2004), correspondiente a la noción *Espacios e intercambios* de la Unidad 1, donde se describe la vista aérea de Ciudad de México.

Fragmento 1: México desde arriba (Mejía, 2004, en Juntos, 2012, p. 21)

Tuve un vecino que era piloto de aviones y helicópteros a quien acompañé en uno de sus vuelos.

Desde arriba, la ciudad está claramente dividida en dos colores: el verde y el gris. El poniente, desde siempre dominado por los ricos, está lleno de bosques. El oriente, de casas de cemento, migajón y lámina. Las casas de los ricos remedan castillos medievales en versión Walt Disney, se alargan sobre los cerros boscosos, ostentan lagos artificiales con patos, cisnes y pavorreales, cuentan con capillas particulares para darle gracias al Dios de la abundancia transgeneracional. Los pobres se apilan en los cerros de enfrente, hechos de arena y lodos que se desprenden cuando llueve. [...]

El primer aspecto a recordar en este punto, es que el documento anterior trabaja la comprensión escrita propuesta para estudiantes de español como lengua extranjera, correspondiente al nivel B1. Hablamos, entonces, de un texto proveniente de una obra literaria que adquiere un función educativa y que, como se mostró en el capítulo anterior, es el único texto que hace referencia a México en la sección *Documentos y textos* (junto a una breve mención en el fragmento “El punto de vista de un narcotraficante”).

Ahora bien, teniendo en cuenta la naturaleza educativa del libro en el que se encuentra el documento, es posible concluir que el registro del mismo da a conocer la variedad lingüística que el sistema educativo francés busca impartir en sus estudiantes. Términos como “el poniente”, “remedan”, “se alargan”, “boscosos” y “transgeneracional” dan cuenta de un registro formal y elaborado, frecuente en la escritura literaria mas no en la oralidad. También es importante recordar que éste es el único texto de la sección que hace referencia a dicho país, por lo que la descripción que allí se encuentra es la fuente principal de información (dentro del libro) que recibirán los estudiantes y, como señalan Saleem y Zubair (2013, p. 58) “[...] debido a la confianza que tienen los niños en la educación y a la falta de desarrollo de su pensamiento analítico, los libros de texto se convierten en poderosas herramientas a la hora de grabar valores sociales y culturales en sus mentes”

Por otro lado, en *México desde arriba* es posible identificar de nuevo el patrón de la división de dos mundos: ricos y pobres. Esta oposición se muestra recurrente a lo largo del libro y está presente tanto en las imágenes como en los documentos. Ciudad de México se describe aquí como una ciudad mitad verde, mitad gris. Un verde rico, dominado por personas cuya fortuna proviene de sus ancestros y un gris pobre, repleto de lodo. En esta definición no existen puntos medios: o se vive en castillos que imitan Disney o en cerros empantanados.

Esta división del mundo en dos realidades la describe Walsh (2010) cuando cita a Quijano en el siguiente fragmento:

Esta colonialidad del poder -que aún perdura- estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas. La supuesta superioridad “natural” se expresó, como dice Quijano, ‘en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas’; así, las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno justifican la superioridad e inferioridad, -razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, y suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica del conocimiento (colonialidad del saber) (Quijano, 2000:210-211). (p. 90)

Los conceptos propuestos por Quijano hacen que los patrones identificados en los elementos del libro (tanto imágenes como fragmentos) se vean con mayor claridad. Podemos decir, entonces, que debido a la colonialidad del poder, los seres humanos han sido agrupados en categorías binarias, unas positivas y otras, negativas. Sin embargo, esas categorizaciones no sólo sitúan a las personas en un “nivel” específico respecto a los demás, sino que también determinan quién es y quién *no* es (colonialidad del ser).

Ejemplos de dichas categorías binarias que representan la colonialidad del poder los hemos visto a lo largo de nuestro análisis en imágenes como los mapas presentados en la guarda anterior, “Chabolas en Madrid [...]”, “Inmigrantes jugando al baloncesto con españoles [...]” (ver capítulo 5.1.1.) y, ahora, en el fragmento “México desde arriba”.

En cuanto a la colonialidad del ser, la imagen de “Inmigrantes jugando al baloncesto con españoles [...]” es una de las más dicientes en cuanto a quién es (españoles, grupo blanco europeo a quienes se define por su nacionalidad y color de piel) y quién *no* es (inmigrantes - cuya nacionalidad no se menciona- grupo no europeo a quienes se define por su condición y su color de piel).

Finalmente echemos un vistazo a la actividad final propuesta para el fragmento *México desde arriba*:

¡Y ahora tú! (p. 21)

Me indigno ante las condiciones de vida en los suburbios.

Escribes al director de un periódico indignándote frente a las condiciones de vida de los ciudadanos pobres en los suburbios.

-> Me indigna ver cómo está viviendo una gran parte de los ciudadanos...

-> Estoy harto de que los pobres estén careciendo de...

Con base en esta actividad vemos una vez más cómo se impone a los estudiantes la posición que deben tomar respecto a la situación planteada: en este caso deben indignarse. Ahora bien, elementos como “gran parte de los ciudadanos” o “los pobres”, evidencian un proceso de alterización que, como menciona Ashcroft (2007) se refiere a:

“El proceso mediante el cual el discurso imperial crea a sus ‘otros’. [...] el otro es el sujeto excluido o ‘dominado’ creado por el discurso de poder. La alterización describe las diferentes formas en que el discurso colonial produce a sus sujetos. (p. 156)

La frase “estoy harto de que los pobres estén careciendo de...” sitúa a los pobres en un lugar diferente al del sujeto que enuncia la frase, por ende, sí “yo” estoy “aquí” y “los pobres” están “allá”, los pobres vienen a ser un grupo distinto a mí, un grupo por el que es “mi deber” es indignarme. En esta ocasión se evidencia no sólo la construcción del otro, sino también la

del sujeto y el lugar desde el que éste enuncia, siendo éste un lugar que no es pobre y que incluye ciertos principios que lo llevan a indignarse frente a la condición de los otros.

Pasemos ahora al segundo fragmento de análisis, titulado *Ampliar lazos* (p. 45), de la escritora española Carmen Alborch, comprendido en la obra *La ciudad y la vida* (2009), correspondiente a la noción *La idea de progreso* de la Unidad 2, en el que se describe la importancia de la tecnología.

Fragmento 2: Ampliar lazos
(Alborch, 2009, en Juntos, 2012, p. 45)

Hoy más que nunca las redes cuentan con una poderosa aliada: la tecnología. Y eso significa que seguirán existiendo, creciendo, generando fuerza.

Hubo un hecho que me llamó la atención hace bastantes años, en un congreso en Perú, en el que participé. Una mujer indígena explicaba las actividades de un movimiento que quería conseguir que todos los niños y las niñas tuvieran un vaso de leche en la escuela, ya que en casa muchas veces no podían tenerlo. Al terminar la ponencia, estuvimos hablando, y cuando le pregunté cómo podíamos seguir en contacto, en un papelito de cuadritos azules, me dio su dirección de correo electrónico. Fue algo que me sorprendió y que a la vez me pareció esperanzador. Hoy contamos con nuevos instrumentos para ampliar lazos y potenciar el alcance de ciertos compromisos. [...] Para las mujeres “enredarnos” ha sido vital. Cualquier causa puede darse a conocer a escala mundial, un llamamiento puede esparcirse a través de miles de ordenadores, móviles, iPhones, Blackberries.

El fragmento anterior es uno de los dos artículos de Carmen Alborch presentes en el libro, junto con *La ciudad verde de Valencia*. Alborch es una escritora española que trata temas como la política, el feminismo y el socialismo. Ahora bien, en cuanto a las actividades de comprensión que se propone a los estudiantes, se encuentran las siguientes preguntas:

Lee y exprésate (p. 45)

1. Di qué le llamó la atención a la autora en un congreso en Perú (l. 1-10)
2. Explica qué le pareció sorprendente y a la vez esperanzador. ¿Por qué?
3. Según la narradora, ¿qué posibilidades ofrecen las nuevas tecnologías?
4. Comenta la frase “Para las mujeres, “enredarnos” ha sido vital”. (l. 19) ¿Qué defiende Carmen Alborch?

Las preguntas anteriores permiten identificar el nivel de comprensión lectora y de pensamiento que se espera de los alumnos. Como hemos visto, los temas de los fragmentos tratan en general problemáticas sociales, políticas, culturales e incluso ambientales. De manera que podríamos pensar que, si los temas abordados son tales, lo que se busca en los estudiantes es que desarrollen el pensamiento crítico, definido como “un proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar o

evaluar la información recopilada o generada por la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación como una guía para la creencia.” (Glaser, 1941).

Por otro lado, al abordar el título y las primeras líneas del fragmento, pareciera que se tratara de un documento que aborda las ventajas de la tecnología. Sin embargo, al leerlo en su totalidad, este tema pasa a un segundo plano, en especial gracias a la siguiente oración:

“Fue algo que me sorprendió y que a la vez me pareció esperanzador”

Esta afirmación da cuenta de dos realidades: 1) la sorpresa indica que la autora no esperaba que una mujer indígena peruana tuviera correo electrónico y 2) la esperanza, nos recuerda el falso evolucionismo acuñado por Lévi-Strauss, en el que se percibe a las sociedades como pertenecientes a diferentes “etapas” de evolución que algún día, tal vez, lograrán llegar al ideal del mismo. Vemos aquí entonces como el fragmento se enmarca a la perfección dentro de la noción a la que pertenece (La idea de progreso), permitiéndonos ver cómo, para la autora, una mujer indígena peruana puede “progresar” gracias a la tecnología y alcanzar a acercarse algún día al modelo de desarrollo construido por una visión occidental de “progreso”.

Otro de los fenómenos de construcción del otro que podemos identificar en este fragmento es la construcción del otro por la diferencia, definido por Boivin et al (2004) así:

“la otredad se caracteriza como un universo en el que están ausentes, en primera instancia, las atribuciones del mundo propio del investigador (sociedad industrial de Europa y EE.UU. en el siglo XIX). Se produce así, una primera clasificación general de la otredad: se trata de un mundo *sin* los bienes e instituciones de la civilización moderna. Pero, en segunda instancia, el antropólogo reconoce distinciones en la otredad, según vaya detectando ciertas presencias (*con*) que identifica como formas conectadas con las modernas pero siempre menos desarrolladas, menos perfectas, incompletas”(p. 32)

Lo anterior nos permite tener mayor claridad sobre la sorpresa que le produjo a la autora que la mujer indígena peruana tuviera un correo electrónico. Podríamos decir que para la autora el contexto indígena viene siendo lo que Boivin llama “el mundo sin los bienes e instituciones de la civilización moderna”, que en conjunto con el falso evolucionismo dan cuenta de quién es el otro en este texto y cómo se le percibe.

Por otro lado, ¿a qué se refiere Alborch con “para las mujeres enredarnos ha sido vital”? Esta afirmación puede interpretarse de diferentes formas (recordemos que es también una de las preguntas que se le hace a los estudiantes). Lo primero que podríamos deducir es que, así como la mujer indígena peruana, las mujeres en general requieren de una herramienta como la tecnología para progresar. O quizá, al ser la tecnología capaz de ampliar lazos, reducir distancias, etc. puede también otorgar una voz a esa mitad de la población que históricamente ha sido silenciada.

Ahora bien, en cuanto a la actividad final propuesta para este fragmento encontramos lo siguiente:

¡Y ahora tú! (p.45)

Hago un llamamiento a una red social.

Quieres aportar tu ayuda a una asociación de protección de la infancia. Redacta un llamamiento para recaudar fondos (lever des fonds). Define las razones y lo que proyectas hacer con el dinero.

-> *Personalmente quisiera...*

-> *Por eso necesito urgentemente...*

Con esta actividad podemos ver cómo la tecnología es percibida como una herramienta que ayuda a quienes “necesitan” alcanzar el desarrollo o están en situación de vulnerabilidad. Con este fragmento y la actividad que se propone respecto a él, vemos lo que Jäger llama los *enmarañamientos discursivos*, donde aparentemente se trabaja un tema (la tecnología), pero detrás convergen otros (la construcción del *otro* a través del falso evolucionismo, la diferencia, las mujeres y la protección de la infancia, entre otros).

En resumen, en el artículo se construye discursivamente de nuevo una brecha entre dos países y sus costumbres, esta vez, ya no separados por la oposición rico/pobre, blanco/negro o español/inmigrante, sino por la dicotomía desarrollado/no desarrollado. Allí la visión de la autora es clara: los avances tecnológicos, redes, medios de comunicación masiva y sus ordenadores son una realidad, parte de la cotidianidad, lo que la sitúa en la cima del ideal de progreso. Entonces, al acceder las comunidades indígenas a la tecnología, éstas pueden progresar y lograr que algún día alcancen o se acerquen al modelo de desarrollo construido desde la visión europea, en la que la idea de primer mundo se opone a la del tercero.

El tercer fragmento a analizar se titula *Fidel o Castro* (p. 143), del escritor mexicano Jorge Volpi, presente en su obra *El insomnio de Bolívar* (2009), correspondiente a la noción *Mitos*

y héroes de la Unidad 5. Allí se hace una construcción discursiva de la visión de Fidel Castro.

Fragmento 3: Fidel o Castro (Volpi, 2009, en Juntos, 2012, p. 143)

Fidel o Castro - su nombre depende de afinidades y odios- ha sido una presencia ineludible desde que entró triunfalmente en la Habana con su ejército de barbudos, cargando sobre sus hombros verde olivo las esperanzas revolucionarias de todo el orbe ... Entre el Fidel de 1959 y el Castro de 2009 median cinco décadas de aventuras y desdichas propias de una gran novela latinoamericana, de esa novela épica y terrible que, hélas, su amigo García Márquez no va a escribir.

Estamos demasiado acostumbrados a su presencia, a saber que siempre ha estado allí, como un buen padre o como un padre atroz, para reparar en el carácter demencial y frenético de su itinerario: encabezar el primer triunfo revolucionario en América Latina; encarnar, al lado del Che, un mito inextinguible; asumirse como un héroe intachable y luego, con el tiempo, intuir su propia decadencia; y, sobre todo, atestiguar la insólita caída del Muro, el lamentable derrumbe de la Unión Soviética y sobrevivir como si nada, acomodado en sus laureles, dispuesto a conservar su régimen en formol, a defender la isla como si fuera una isla, un último reducto, un último bastión. ¿De qué? ¿De su orgullo? Impresionante, tremenda, dolorosa historia. Aun cuando Fidel Castro ya no habrá de marcar el destino de América Latina en el siglo XXI, su barba, sus cigarrillos, sus noches de oratoria inagotable, su uniforme verde olivo y sus pants Adidas continuarán hechizando la imaginación latinoamericana durante muchos años como símbolos imperecederos de nuestros más altos ideales, y de su traición.

La anterior constituye una descripción que divide a Fidel Castro en dos bandos: sus simpatizantes y sus detractores. Según el texto, Castro cargaba con las “esperanzas revolucionarias de todo el orbe”, afirmación que permite ver, según el autor, qué población creía en la revolución de dicho mandatario. Es también importante tener en cuenta que al final del texto el autor habla acerca de Fidel Castro como uno de los “símbolos imperecederos de nuestros más grandes ideales, y de su traición”. ¿Cuáles son estos ideales? ¿Qué hizo Castro para traicionarlos? ¿Es cierto que toda América Latina comparte esta opinión? Estas preguntas sólo pueden ser respondidas a través del estudio de la historia y con conocimiento de que las opiniones respecto al tema son supremamente variadas. Sin embargo, este es de nuevo el único texto que se le presenta a los estudiantes en relación con Cuba, haciendo que se asocie la isla directamente con Fidel Castro y que se asuma a la vez que el mismo carga con los ideales de un continente entero.

Para la actividad final de este apartado se pide a los estudiantes lo siguiente:

¡Y ahora tú! (143)

Intercambio opiniones sobre la figura de Castro.

Un(a) amigo (a) tuyo(a) lleva una camiseta con la cara de Castro y el lema ¡Viva la revolución! Te choca ya que consideras que se ha convertido en un dictador y se lo dices. Él/ella no comparte tu punto de vista y se defiende.

- >A. ¿Cómo te atreves a...?
- >B. Castro es un gran revolucionario...

Recordemos que esta es la segunda actividad de que analizamos correspondiente a la noción *Mitos y héroes*, en la primera se pedía a los estudiantes que escribieran un texto sobre la verdad del mito del Che Guevara. Aquí ya no se trata de escribir un artículo sobre una verdad desconocida, sino que la posición que el estudiante debe tomar ante la figura de Fidel Castro es clara: “te choca ya que consideras que se ha convertido en un dictador y se lo dices”. Esta se trata, además, de una actividad que promueve las disputas en torno a temas de política al emplear expresiones como “te choca” o “se defiende”.

El último fragmento de nuestro análisis, titulado *El punto de vista de un narcotraficante* (p. 173), del escritor colombiano Gustavo Bolívar, comprendido en su obra *Sin tetas no hay paraíso* (2006), correspondiente a la noción *Lugares y formas de poder* de la Unidad 6, describe la visión de un narcotraficante.

Fragmento 4: El punto de vista de un narcotraficante (Bolívar, 2006, en Juntos, 2012, p. 173)

[Para él] el problema del narcotráfico no era el envenenamiento de millones de personas en el mundo entero; ni la descomposición familiar de los hogares de millones de drogadictos; ni la fuga de divisas del erario de Estados Unidos; ni los cientos de jueces, policías y periodistas asesinados en México y Colombia; ni los miles de funcionarios públicos y privados infiltrados por el dinero sucio de la droga; ... ni el éter, acetona y el ácido sulfúrico destruyendo las neuronas del cerebro; ni paramilitares y guerrilleros cuidando cultivos y vendiendo coca para financiar la guerra. No, ninguna de las anteriores. El problema del narcotráfico era tan sólo un problema de física envidia. [...]

-Lo que pasa, hermano, es que esos hijueputas- decía “El Titi” refiriéndose a los políticos honestos, a los militares incorruptibles, a los ciudadanos indignados, a nosotros todos- se mueren de envidia porque podemos montarnos en el carro que nos dé la gana y podemos comprarle la cabeza al que queramos. Como ellos no pueden hacer lo mismo...

El texto anterior es el único texto de la sección documentos y textos B1 que se refiere a Colombia. Allí se menciona el asesinato de policías y periodistas de México y Colombia. Dicho fragmento permite establecer cuáles son algunas de las consecuencias del tráfico de drogas, todas ellas insignificantes para “El Titi”, quien cree firmemente que el único problema allí lo constituye la envidia de quienes se oponen a él. Claro, lo que allí se lee es una crítica a los narcotraficantes que, incapaces de ver el daño que causan sus acciones, asumen que el problema se reduce a una cuestión de envidia hacia ellos.

En este fragmento encontramos la construcción de una visión particular de la realidad de los dos países mencionados. Si bien es cierto que el narcotráfico hace parte de la historia tanto

de México como de Colombia, éste no constituye el único aspecto característico ni determinante de ambas naciones. Entonces, en el caso de Colombia y de otros países como Cuba (como se vio en el fragmento anterior), que el único referente que se presente a los estudiantes sea un texto sobre el narcotráfico (respecto al primer país) o sobre Fidel Castro (respecto al segundo), puede generar o reforzar estereotipos entorno a dichos países. Recordemos que Mengstie (2011) define este término como:

[...] sobregeneralizaciones de un grupo a un individuo y viceversa. [El estereotipo] simplifica e ignora la diversidad social, cultural, entre otras. Todas las observaciones o características grupales se presentan como si fueran universales para todo el grupo y para cada uno de sus miembros, a menudo, como rasgos grupales o nacionales que son inherentes, naturales y, por ende, invariables (p. 9)

De manera que, al leer fragmentos como los que se acaban de analizar, los estudiantes no sólo reciben input lingüístico, sino que construyen una forma específica de ver a los demás, en muchas ocasiones agrupados dentro una misma categoría y asociados a realidades que, aunque sí existen, no son su único aspecto constitutivo.

Por último veamos la actividad final para el fragmento *El punto de vista de un narcotraficante*:

¡Y ahora tú! (p. 173)

Denuncio a los narcotraficantes.

Denuncias la actitud de los narcotraficantes y lo dices como invitado de un programa de radio español.

-> *No podemos dejar que los jóvenes...*

-> *Cuando los narcotraficantes...*

Nuevamente la posición que deben tomar los estudiantes es clara, pero aquí vemos un nuevo aspecto y es el lugar de enunciación: “lo dices como invitado de un programa de radio español”. Recordemos que el fragmento trabajado habla de Colombia, sin embargo, los estudiantes no van a denunciar a los narcotraficantes en un programa de radio colombiano, lo harán en un programa de radio español. Esta situación podría deberse al hecho de que se considera que, para poder juzgar apropiadamente a los narcotraficantes, tendría que hacerse desde un lugar que cumpla con los ideales del primer mundo, del desarrollo y de lo que “es correcto”.

Lo anterior cobra una mayor claridad cuando recordamos la situación poscolonial y lo que ésta implica:

aun cuando las nuevas sociedades se liberan políticamente, Occidente sigue actuando como factor de cambio: las actuales desigualdades en la relación de fuerzas, factor prioritario en la

determinación de las relaciones internacionales, originan el asentamiento de influencias extranjeras en el seno de muchas naciones y dan lugar a una especie de extensión del hecho colonial [...] se podría describir el actual período de la historia de la humanidad como un período de colonialismo generalizado (Balandier, 1973, p.15, citado en Boivin et. al, 2004, p. 95)

Esta situación se evidencia en este apartado, en el que se habla de Colombia pero no es desde Colombia donde se juzga, sino desde Occidente.

En conclusión, los cuatro fragmentos aquí analizados permiten ver cómo se construye al otro en el libro. Junto con las imágenes arriba descritas, vemos que el concepto de “juntos” parece contradictorio con las oposiciones recurrentes página tras página. Dichas oposiciones muestran, en la mayoría de los casos, una jerarquía evidente: están, por un lado los ricos, los blancos, los españoles, los desarrollados... y por el otro, los pobres, los negros, los inmigrantes, los indígenas (las categorías aquí presentadas son aquellas acuñadas por el libro). En este punto también es posible hacerse una idea de lo que se busca presentar a los estudiantes, de las posiciones que se espera que tomen y de las visiones que se espera que tengan respecto al mundo del *otro*.

En esta sección vimos también cómo cada *fragmento discursivo* abordaba un tema en particular pero, a la vez, incluía una serie de *hilos discursivos* implícitos que nos permitían ver las diferentes posturas de los autores. Esto se puede ejemplificar con fragmentos que tratan temas como el narcotráfico, que no sólo describen el fenómeno sino que también establecen una serie de juicios morales acerca de lo que los estudiantes deben pensar respecto a ello. Ejemplos como este muestran, a su vez, el *enmarañamiento de los hilos discursivos* en el que un tema específico se entrelaza con una serie de discursos que, aunque implícitos, evidencian la ideología de *Juntos*.

4.4.2. Contraste: *Juntos* y *Algo más*

Con el objetivo de determinar si los hallazgos del libro *Juntos* constituyen una característica exclusiva del mismo o si se replican en otros materiales daremos un vistazo a otro libro de texto para la enseñanza de Español como lengua extranjera en Francia, pues este nos permitirá determinar qué elementos son constantes en ambos materiales y si es posible hablar de características generales que permean los libros de texto de español en la educación francesa.

El libro con el que realizaremos este contraste se titula *Algo más*, Term B1-B2 editorial Belin, 2012. Éste ha sido seleccionado al pertenecer al mismo año de publicación de *Juntos* y al estar dirigido a los mismos niveles. Para este contraste haremos una breve descripción de su estructura general, para luego analizar uno de los fragmentos que allí se encuentran con el objetivo de contrastarlo con los que encontramos en *Juntos*. *Algo más* empieza con un índice que contiene un prefacio con 8 unidades que abordan 4 nociones (*Lugares y formas de poder, Espacios e intercambios, El progreso y Mitos y héroes*), cada una de las cuales perméa dos unidades.

Con base en la lista anterior, nos es posible concluir que las cuatro nociones aquí expuestas son recurrentes en ambos manuales, tratándose de temas transversales dentro de los que se encuentran inmersas cada una de las unidades. Ahora, adicional al contenido anterior, *Algo más* incluye una sección de literatura que contiene textos en español y francés, en la que se sugiere a los estudiantes que conozcan la bibliografía del autor que se encuentra en los contenidos y se les presentan de manera corta y clara los puntos fundamentales para comprender la obra y enmarcarla en su contexto histórico y literario. Con esto se espera que los estudiantes identifiquen aspectos culturales, sociales y políticos de los países hispanohablantes y la comunidad de habla hispana de Estados Unidos. En este punto cabe resaltar la inclusión de Estados Unidos en el grupo de los países hispanohablantes, pues recordemos que por el contrario, *Juntos* marca esta área en blanco (en el mapa de la guarda anterior), lo que nos llevó a inferir que este no se incluía dentro de dicha categoría.

Otro de los aspectos a resaltar en la estructura de *Algo más* es el énfasis que se hace en la preparación para el examen BAC. Allí no sólo se trabajan actividades de preparación sino que al final del manual se incluyen cuatro exámenes de preparación. Recordemos que *Juntos* también hace un fuerte énfasis en este examen y que al final de cada unidad encontramos la sección *Horizonte BAC* con ejercicios prácticos para los estudiantes.

Ahora bien, para ampliar el análisis, tomaremos uno de los fragmentos propuestos en *Algo más* y así podremos contrastarlo con los abordados a lo largo del análisis fino. Este corresponde a la noción “Mitos y héroes” y se titula *Los tangos de Carlos Gardel* (p. 140). Se trata de un fragmento de la novela *Vivir para contarla*, autobiografía del escritor y periodista colombiano Gabriel García Márquez. Esta es una actividad de comprensión escrita para nivel B1/B2 (no se especifica a cuál de los dos niveles va dirigido). Junto al fragmento encontramos las siguientes definiciones:

- El mito es un relato que ofrece y explica el origen y el sentido de una aventura humana. Es portador de valores de identidad de la Comunidad que ha realizado y a la cual proporciona

referencias colectivas emblemáticas, pero que trascienden las fronteras sociales, geográficas y culturales, también puede convertirse en un referente universal para un público.

- El héroe es la figura carismática que encarna los valores de cohesión en torno a los cuales se cristalizan las necesidades de identidad de la Comunidad.

La anterior parece una aclaración pertinente teniendo en cuenta que nos encontramos en la noción de mitos y héroes. Esta es otra de las diferencias que podemos encontrar entre *Juntos* y *Algo más*, pues en el primero no se presenta una definición de las nociones propuestas. Pasemos ahora al fragmento:

Fragmento 5: Los Tangos de Carlos Gardel

(Gabriel García Márquez, 2002, en *Algo más*, p. 142)

Extraído de la novela *vivir para contarla*

Hasta donde recuerdo, mi vocación por la música se reveló en esos años por la fascinación que me causaban los acordeoneros con sus canciones de caminantes. Algunas las sabía de memoria, como las que cantaban a escondidas las mujeres de la cocina porque mi abuela las consideraba canciones de la guacherna. Sin embargo mi urgencia de cantar para sentirme vivo me la infundieron los tangos de Carlos Gardel, que contagiaron a medio mundo. Me hacía vestir como él, con sombrero de fieltro y bufanda de seda, y no necesitaba demasiadas súplicas para que soltara un tango a todo pecho. Hasta la mala mañana en que mi tía Mamá me despertó con la noticia de que Gardel había muerto en el choque de dos aviones en Medellín. Meses antes yo había cantado «Cuesta abajo» en una velada de beneficencia, acompañado por las hermanas Echeverri, bogotanas puras, que eran maestras de maestros y alma de cuanta velada de beneficencia y conmemoración patriótica se celebraba en Cataca. Y canté con tanto carácter que mi madre no se atrevió a contrariarme cuando le dije que quería aprender el piano en vez del acordeón repudiado por la abuela. [...]

El fragmento presentado hace parte de la autobiografía del escritor colombiano, donde narra una parte de su vida y destaca su gusto por la música de Carlos Gardel, símbolo mítico en Argentina, Uruguay, Europa y buena parte del mundo. La muerte temprana de este artista en tierras colombianas en un accidente de aviación lo convierte en héroe trágico, la expresión de sus aspiraciones en la letra de sus canciones era el mayor atrayente para García Márquez y para muchas personas de esa generación que vivían en una época tan tormentosa.

Como podemos ver, la naturaleza del fragmento de *Algo más* es, lo fundamental, la misma de los fragmentos que encontramos en *Juntos*. Se toma una obra literaria en concreto, se extrae un fragmento y se presenta a los estudiantes dentro de una noción específica. En este caso, al tratarse de la noción *Mitos y héroes*, el fragmento habla de un personaje (Gardel) desde la perspectiva del escritor García Márquez. Esta misma estrategia la vimos empleada en los fragmentos *El Che cada vez más mito y menos realidad* (del peruano Álvaro Vargas Llosa) y *Fidel o Castro* (del mexicano Jorge Volpi).

En lo que respecta a las preguntas de comprensión, estas resultan bastante similares a las propuestas en *Juntos* en la sección *Lee y exprésate*, en el caso de *Algo más* presentadas así:

Etapas 1: Un artiste mythique de la culture argentine

1. ¿Cuál fue el primer instrumento que le fascinó a Gabriel García Márquez?
2. Di en qué medida puede este texto ser interesante para presentar la noción «Mitos y héroes».
3. Explica por qué fue importante Carlos Gardel en la infancia de Gabriel García Márquez.

A pesar de la similitud en el tipo de preguntas, podríamos decir que en *Algo más* se indaga un poco por la idea global del texto, mientras que en *Juntos* hay un claro enfoque en los detalles (recordemos que, en muchos casos, se incluye el número de la línea en la que está la respuesta). Cabe resaltar también el valor agregado que otorga la contextualización que hace *Algo más* en lo que respecta a la información acerca del autor, previa a la lectura del fragmento. Con esto los estudiantes pueden tener una visión más amplia del fragmento que van a leer.

Ahora bien, con base en los dos libros de texto que hemos mencionado, podemos decir que la presencia de la literatura parece recurrente, lo cual nos lleva a preguntarnos si la inclusión de este tipo de textos en los libros de enseñanza de lengua se encuentra establecida oficialmente en el sistema educativo francés. Para dar respuesta a esta pregunta, hemos accedido al sitio web del Ministerio de Educación Nacional francés y hemos encontrado algunas de las especificaciones para la enseñanza de literatura en lengua extranjera (en especial para aquellos estudiantes que hacen énfasis en este campo) en lo que se reporta como el "Boletín Oficial Especial n°9 del 30 de septiembre de 2010" y donde se establece lo siguiente:

"la enseñanza específica de literatura extranjera en lengua extranjera pretende desarrollar el gusto de leer y a aumentar la exposición del alumno en la lengua dándole acceso a un cierto nivel de abstracción y de sutileza. El estudio de la literatura extranjera abre un nuevo espacio para una práctica cada vez mayor de la lengua mediante el entrenamiento y la aplicación de todas las actividades de idiomas. Se trata también de iniciar a los alumnos a las realidades más de estructuración de la literatura de la lengua estudiada: los grandes movimientos literarios y las principales temáticas señaladas por los grandes autores, en el relato, poesía y teatro. En el tiempo asignado para esta enseñanza, no puede hablarse de un enfoque global. Se trata fundamentalmente de establecer referencias sólidas entre los alumnos, de darles el gusto y la ganas de ir más lejos, de familiarizarse con la lectura y provocar a la lectura seguida. "

Lo anterior nos permite ver que la presencia de fragmento de obras literarias en ambos manuales tiene un fundamento claro y definido dentro de los intereses del sistema educativo francés. Esto nos lleva a pensar que la literatura constituye también parte fundamental de la

sociedad francesa en general, pues es un hábito que se busca desarrollar en los más jóvenes.

Finalmente, podemos concluir que, a pesar de las diferencias estilísticas y algunos detalles, tanto *Juntos* como *Algo más* comparten los siguientes aspectos:

- Inclusión de fragmentos literarios.
- Preguntas de comprensión concretas.
- Preparación para el examen BAC.
- Inclusión de las cuatro nociones (*Mitos y héroes*, *La idea de progreso*, *Espacios e intercambios* y *Lugares y formas de poder*)

Podríamos afirmar que los cuatro puntos anteriores constituyen patrones recurrentes en los libros de texto para la enseñanza de español en Francia y que evidencian los principios de del sistema educativo, así como lo que se considera relevante transmitir a los estudiantes.

4.4.3. *Juntos* en el aula: testimonio

Ahora, después de haber analizado parte del contenido de *Juntos* y de haberlo contrastado con otro manual, pasaremos a ver una de las formas en que éste se emplea en el aula con base en la experiencia de una de las investigadoras. Es necesario aclarar que la siguiente información no constituye la única forma de abordar este libro de texto en el aula, sino que se basa en una experiencia particular, por ende, lo que presentaremos a continuación no es más que una vivencia que consideramos puede enriquecer el presente trabajo y que narraremos en primera persona al tratarse de una experiencia personal.

Durante el periodo 2015-2016, tuve la oportunidad de hacer parte del programa *Asistentes de español en Francia*, un proyecto en el que estudiantes de diferentes países son contratados por el gobierno francés para llevar a los estudiantes una muestra de la lengua que están aprendiendo, intercambiar experiencias y enriquecer su aprendizaje. Hablantes de español, inglés y alemán tienen un contrato de siete meses para trabajar en uno, dos o tres colegios en diferentes áreas del país. Las ciudades e instituciones son asignadas por el gobierno y los candidatos atraviesan un largo proceso de selección.

La ciudad que me fue asignada fue Châteauroux, situada en la región Centro. Allí trabajé en dos “lycées”: Lycée Les Charmilles y Lycée Jean Giraudoux. El primero, al ser un “lycée professionnel” buscaba formar a los estudiantes en un oficio, pues por diversas razones, se trataba de jóvenes que probablemente no ingresarían a la educación superior. El segundo, por el contrario, era un “lycée général”, percibido como uno de los colegios con mayor estatus en la ciudad. Allí los estudiantes trabajaban constantemente para prepararse para el examen BAC

que, como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, constituye la prueba para ingresar a la educación superior.

Juntos era el libro con el que trabajaban los estudiantes del nivel *terminale* en el Lycée Jean Giraudoux. A pesar de que trabajé con diferentes grupos en este colegio, hubo uno que llamó particularmente mi atención y es por eso que surgió la idea para esta investigación. Sin embargo, hablaré primero de las características generales de la educación para luego pasar al uso específico de *Juntos* en el grupo en cuestión.

El primer aspecto que llamó mi atención es la distancia que se establece entre el profesor y los estudiantes. Al inicio de la clase, los estudiantes deben permanecer de pie hasta que el profesor les pida que se sienten. Adicionalmente, todo estudiante que se dirija a un profesor debe emplear el pronombre *vous*, que en español equivaldría a *usted*.

Por otro lado, la memoria juega un papel esencial en la educación francesa. Por ejemplo, al final de cada clase, los estudiantes deben escribir en su cuaderno un pequeño párrafo que resuma las conclusiones de la sesión (es el mismo para todo el grupo) y, al día siguiente, el profesor elige un estudiante al azar para que lo diga de memoria.

Otro de los aspectos a resaltar en lo que respecta a la educación en general, es cómo las oposiciones rico/pobre, inmigrante/francés (en este caso), etc. que identificamos en *Juntos* se evidenciaban en los discursos de estudiantes y profesores. En varias ocasiones se me hicieron preguntas como “¿y tu país es pobre?” y en otras, profesores de *Jean Giraudoux* me hablaban de lo “difícil” que debía ser trabajar en *Les Charmilles* (recordemos que el estatus de ambas instituciones era diferente).

Pasemos ahora al grupo que inspiró esta investigación. Como mencioné anteriormente, se trataba de una clase de nivel *Terminale* en la que el libro guía era *Juntos*. Era un grupo de estudiantes de aproximadamente 19 años. El profesor me pedía que me sentara junto a los estudiantes y una que otra vez me decía que leyera uno de los fragmentos del libro bajo el argumento “ven para que escuchen tu acento”.

En la mayoría de las ocasiones la dinámica de la clase era la misma. Alguien recitaba el resumen de la clase anterior, todos leían el fragmento de la unidad correspondiente, respondían las preguntas propuestas en el libro, hacían una pequeña discusión y finalmente estructuraban el resumen de la sesión. A veces yo leía los fragmentos y otras, hacía presentaciones cortas de temas que se me encargaban con anterioridad.

En una de las clases trabajamos el fragmento *Ampliar lazos* (ver Capítulo 5.4 fragmento 2) y el profesor hizo especial énfasis en una imagen presentada en la introducción a la unidad 2 (no es la que acompaña directamente al texto pero ambos se trabajaron en la misma clase y pertenecen a la misma unidad). La imagen es la siguiente:

Imagen 8: Una escuela a 4800 m de altura en Perú (p. 43)



El tema de discusión (con base en el fragmento) era cómo la tecnología permitía llevar el progreso a “lugares aislados”. Sentada junto a los estudiantes y sin saber si participar en francés o en español hice las preguntas “¿lugares aislados respecto a qué?” y “¿qué es progreso? ¿tener computadores?”. En ese momento mi cabeza se llenó de preguntas parecidas que aumentaron aún más cuando el profesor pidió a los estudiantes que dijeran cuál era su percepción al ver a los niños vestidos “así”. Los estudiantes respondieron con firmeza “son sus trajes típicos”, a lo que el profesor anotó: “pero, desde nuestra visión como europeos, ¿no los vemos como inferiores por estar vestidos así?” Los estudiantes trataban de disuadirlo y de decirle que simplemente así era como se querían vestir y que eso no los hacía inferiores. Sin embargo, el profesor insistía en que “sí, no es que lo sean, pero dentro de nuestra visión es así, ¿no?” La discusión continuó mientras yo hacía énfasis en mis dos preguntas sin que llegáramos a ninguna conclusión. Al final de la clase, el profesor se acercó a mí y me dijo “gracias, porque nunca había pensado en esta clase así”.

Después de esa clase no pude evitar preguntarme cómo serían los otros textos e imágenes presentes en ese libro de texto y qué era lo que se estaba enseñando en realidad a los estudiantes franceses cuando se les daban clases de español. Esta experiencia me hizo sentir lo que era ser “el otro”, un *otro* del que se habla en varias páginas sin que nadie cuestione lo que allí se dice, una información sobre el *otro* que sólo proporciona una perspectiva de la realidad y que accede a la mente de miles de jóvenes que no tendrán otra alternativa que aceptarla.

El relato anterior nos permite tener una idea más clara de cómo el libro de texto *Juntos* se empleó en el aula, pero también nos permite establecer conexiones entre las formas de construcción del otro que se hacen en el material y cómo éstas se manifiestan en el contexto social. Adicionalmente, nos recuerda la relevancia de este trabajo, pues todas las construcciones expuestas a lo largo de este texto seguirían siendo recurrentes y naturalizadas si alguien no las mencionara. Al igual que el profesor del relato, debe haber un gran número de actores del sistema educativo que “no han pensado las cosas así”.

Llegamos ahora un punto en el que hemos podido ver a *Juntos* desde varias perspectivas. Primero lo analizamos desde sí mismo, luego pasamos a ver las relaciones que mantiene con otro libro de su mismo género y finalmente, la forma en que es llevado al aula. Hasta aquí hemos podido ver cómo los principios de la educación francesa permean tanto el contenido de los libros de texto como las prácticas educativas. De igual forma, nos hemos encontrado constantemente con *el otro*, hemos visto cómo se le categoriza, cómo se construye y cómo se opone al sujeto.

4.5. Análisis global

En esta fase de cierre del análisis buscamos establecer un diálogo entre los hallazgos de los capítulos anteriores y las propuestas de un grupo de autores que nos permitirán deconstruir y repensar las construcciones del *otro* que se hicieron evidentes a lo largo de *Juntos*. El primero de los autores con el que dialogaremos es Grosfoguel (s.f.) quien en su texto *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos* establece relaciones entre la propuesta de la visión descolonial de Fanon y la sociología descolonial de De Sousa Santos.

En segundo lugar, abordaremos la propuesta de De Sousa Santos a mayor profundidad, tomándola como referencia para establecer relaciones entre las formas en las que tradicionalmente se ha construido al *otro* y la manera en que éstas se pueden repensar. Complementaremos el análisis con las contribuciones de la escritora nigeriana Chimamanda Adichie, quien nos recordará sobre el peligro que implica contar *una sola historia*.

Para empezar, definiremos algunos de los conceptos abordados por los autores anteriormente mencionados para, poco a poco, ir dialogando con ellos y los hallazgos de *Juntos*. El primer concepto que Grosfoguel señala es la *Concepción Fanoniana del racismo*, definida así (Fanon, 2010 en Grosfoguel, s.f.):

Para Fanon, el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos por el 'sistema imperialista/occidentocéntrico/ capitalista/patriarcal/moderno/colonial' (Grosfoguel, 2011). Las personas que están por encima de la línea de lo humano son reconocidos socialmente en su humanidad como seres humanos con derecho y acceso a subjetividad, derechos humanos/ciudadanos/civiles/laborales. Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas subhumanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por lo tanto, negada. (p. 98)

La anterior definición nos muestra, en primer lugar, que el racismo ha producido y reproducido una línea que distingue entre lo humano y lo no-humano a lo largo de la historia. La jerarquía entre estos dos grupos ha hecho que a los primeros se les reconozca

como individuos y se les garantiza una serie de derechos, mientras que a los segundos se les trate como no-humanos. Adicional a esto, Fanon indica que existen diversas formas de racismo pues éste puede marcarse por “color, etnicidad, lengua, cultura o religión” (Grosfoguel, s.f. p.98), lo cual nos indica que cualquier característica puede ser empleada para justificar la ubicación de una persona por encima o por debajo de la línea de lo humano. Ahora bien, a las dos zonas que se crean debido ésta Fanon las llama la *zona del ser* (por encima de lo humano) y la *zona del no-ser* (por debajo de lo humano):

La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. (Grosfoguel, s.f., p.99)

Lo anterior nos permite ver que las zonas del *ser* y del *no-ser* no son exclusivas a lugares específicos sino que se establecen en todas partes, por ende, es importante aclarar que las construcciones del *otro* que se dan en *Juntos* pueden darse en cualquier lugar del mundo y partiendo de cualquier característica (color, cultura, etc.). Adicional a esto, Fanon advierte que “ninguna de estas zonas es homogénea. Ambas zonas son espacios heterogéneos. Dentro de la zona del ser existen conflictos continuos entre lo que la dialéctica hegeliana caracteriza como el ‘Yo’ y el ‘Otro’”. (Grosfoguel, s.f. p.99) Si recordamos que dicha dialéctica implica una oposición entre *amo* y *esclavo* en la que el uno se identifica a sí mismo gracias al otro (ver marco referencial), veremos con claridad que el situar a las personas en la *zona del no-ser* no implica negar su existencia (pues el *amo* sólo es *amo* en tanto que tiene un *esclavo*) sino su humanidad.

En *Juntos*, por ejemplo, no se niega la existencia de los latinos, los negros, los indígenas o los inmigrantes. Todo lo contrario, el que estos estén incluidos en dicho manual demuestra que su existencia es reconocida. Sin embargo, con base en los hallazgos de los capítulos anteriores es posible ver que se parte de diferentes características (la procedencia, el color de piel, la etnia o la condición migratoria) para llevar a cabo distintas formas de racismo y, por ende, situar a dichas comunidades por debajo de la línea de lo humano, en la *zona del no-ser*.

Veamos ahora la forma en que De Sousa Santos (en Grosfoguel, s.f.) describe la manera en que se manejan los conflictos en cada una de las zonas:

Para De Sousa Santos la manera como se gestionan los conflictos en la zona del ser (encima de la línea abismal) es a través de lo que él llama mecanismos de regulación y emancipación. Existen códigos de derecho civiles/ humanos/laborales, relaciones de civilidad, espacios de negociaciones y acciones políticas que son reconocidas al ‘Otro’ oprimido en su conflicto con el ‘Yo’ dentro de la zona del ser.[...] Como tendencia, los conflictos en la zona del ser son regulados a través de métodos no-violentos. [...] Como tendencia, los conflictos en la

zona del no-ser son gestionados por la violencia perpetua y solamente en momentos excepcionales se usan métodos de regulación y emancipación. Dado que la humanidad de la gente clasificada en la zona del no-ser no es reconocida, dado que son tratados como no-humanos o subhumanos, es decir, sin normas de derechos y civilidad, entonces se permiten actos de violencia, violaciones y apropiaciones que en la zona del ser serían Inaceptables. (Grosfoguel, s.f. p.100)

Con base en lo anterior, podemos ver que el manejo de los conflictos en ambas zonas es bastante diferente. Para empezar, la *zona del ser* se encuentra regulada por una serie de mecanismos que evitan la violencia y hacen que los conflictos sean escasos y resueltos de manera 'civilizada'. Mientras que la *zona del no-ser*, al estar ocupada por *no-humanos*, carece de normas, de civilidad y, por ende, vive inmersa en una violencia constante donde todo es permitido. Esta diferencia en la gestión de los conflictos entre una zona y otra se evidencia en los temas que se asignan a los países hispanohablantes a lo largo de *Juntos*. Si nos remitimos a los fragmentos e imágenes analizados veremos que los temas allí tratados ilustran, en general, situaciones de conflicto. Dentro de esos temas encontramos la inmigración, las manifestaciones, la pobreza, el narcotráfico, entre otros. Ahora bien, mientras fragmentos e imágenes presentan conflictos (de la *zona de no-ser*), pudimos ver que las actividades propuestas para cada uno de ellos presenta soluciones (desde la *zona del ser*).

En este punto del análisis cabe preguntarnos ¿qué implicaciones tiene el hecho de que la mayoría de los fragmentos e imágenes de *Juntos* muestren conflictos sobre los países de habla hispana? Como mencionamos en capítulos anteriores, hay unos pocos países sobre los que se aborda más de un tema, sin embargo, en lo que respecta a la gran mayoría de los países mencionados en *Juntos*, sólo se muestra una parte de la realidad, la cual corresponde generalmente a los conflictos o las dificultades que allí ocurren. La escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) relata una historia bastante parecida a la situación de la que hablamos respecto a *Juntos* y nos ayuda a ver con más claridad las consecuencias de relatar una sola historia sobre algo o alguien:

Mi familia es nigeriana, convencional de clase media. Mi padre era profesor, mi madre era administradora y teníamos, como era costumbre, personal doméstico de pueblos cercanos. Cuando cumplí ocho años, un nuevo criado vino a casa, su nombre era Fide. Lo único que mi madre nos contaba sobre él era que su familia era muy pobre. Mi madre enviaba batatas y arroz, y nuestra ropa vieja, a su familia. Cuando no me acababa mi cena, mi madre decía "¡Come! ¿No sabes que la familia de Fide no tiene nada?" Yo sentía una gran lástima por la familia de Fide.

Un sábado, fuimos a visitarlo a su pueblo, su madre nos mostró una bella cesta de rafia teñida hecha por su hermano. Estaba sorprendida, pues no creía que alguien de su familia pudiera hacer algo. Lo único que sabía es que eran muy pobres y era imposible verlos como algo más que pobres. Su pobreza era mi única historia sobre ellos.

La historia de Adichie funciona como analogía para comprender la imagen que se construye del *otro* en *Juntos*. Los estudiantes que acceden a este libro de texto juegan el papel de Adichie, quien crea en su mente una única historia acerca de Fide, que en nuestra analogía representaría a las comunidades de habla hispana. Allí, *Juntos* estaría representado por la madre, quien constituye la fuente de información que, al sólo mostrar un aspecto de la realidad de Fide, hace que Adichie construya su imagen únicamente desde la pobreza.

En su conferencia, Adichie describe diferentes situaciones en las que otros construyeron una sola historia sobre ella y su país, así como casos en los que ella también cayó en lo mismo debido a la reproducción masiva y mediática de dichas historias:

Me di cuenta de que había estado tan inmersa en la cobertura mediática sobre los mexicanos que se habían convertido en una sola cosa, el inmigrante abyecto. Había creído en la historia única sobre los mexicanos y no podía estar más avergonzada de mí. Es así como creamos la historia única, mostramos a un pueblo como una cosa, una sola cosa, una y otra vez, hasta que se convierte en eso.

Esta situación muestra lo que hacen, no sólo los medios, sino también recursos como los libros de texto a la hora de representar y reproducir realidades. Las construcciones presentes en las imágenes y fragmentos de *Juntos* constituyen una muestra de cómo se construye a los pueblos como *una cosa*, convirtiéndolos en esa sola cosa y adicionalmente, situándolos en la *zona del no-ser*, negando su humanidad, como indica Adichie (2009) “El poder es la capacidad no sólo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa sea la historia definitiva.”

Esta reproducción de una historia definitiva, de una única historia, está estrechamente relacionada con lo que De Sousa Santos (2006) denomina las *contracción del presente*, definida así:

¿Cómo se hace, en qué consiste, la contracción del presente? Se hace a través de la reducción de la diversidad de la realidad a algunos tipos –concretos, muy limitados, reducidos– de realidad. ¿Cómo se puede demostrar que realmente por fuera de esta realidad queda mucha otra realidad? Propongo, para combatir a la razón metonímica, utilizar una Sociología de las Ausencias. ¿Qué quiere decir esto? Que mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente. (p.23)

Tenemos aquí, entonces, dos procesos: la contracción del presente, en la que la diversidad de la realidad se reduce a unas cuantas representaciones de la misma; y la sociología de las ausencias, que hace de nuestra construcción de la realidad un proceso vago y simplista en el que se deslegitima la existencia de una parte de la realidad que, aunque existe, se reproduce como ausente. Esta situación se evidencia en *Juntos* en procesos como la

selección de los fragmentos que están presentes en el libro, según la cual la realidad diversa de España merece 'estar presente' en por lo menos quince textos, mientras que hay países de habla hispana que escasamente son mencionados, haciendo que su realidad esté ausente.

De Sousa Santos (2006) menciona cinco modos en los que se crean estas ausencias. El primero, denominado *Monocultura del saber y del rigor*, hace referencia a "la idea de que el único saber riguroso es el saber científico y, por lo tanto, otros conocimientos no tiene la validez ni el rigor del conocimiento científico" (p. 23). Esta primera monocultura la podemos hacer evidente gracias al valor que se otorga a disciplinas como la tecnología y la literatura en la educación francesa. Sin embargo, no son las ciencias como tal las que generan la monocultura, sino la creencia de que éstas son las únicas fuentes de conocimiento y la exclusión de otras formas de saberes en los procesos educativos.

En segundo lugar tenemos la *Monocultura del tiempo lineal*, que consiste en "la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección y de que los países desarrollados van adelante" (p. 24), esta visión la podemos relacionar con lo que Lévi-Strauss (en Boivin et.al, 2004, p.68) llama *falso evolucionismo* y define como la actitud que suprime la diversidad "[...] y la torna aparente ya que trata las diferentes culturas como etapas de un desenvolvimiento único que partiendo del mismo punto debe converger en el mismo fin." Tanto la propuesta de De Sousa Santos como la de Lévi-Strauss hacen referencia a una línea de tiempo que representa una carrera de evolución, una jerarquía en la que un selecto grupo se encuentra adelante. Es dentro de esta monocultura que surgen las distinciones desarrollado/no desarrollado, primer mundo/tercer mundo, etc. que reproducen la noción de que existe una especie de evolución que los países occidentales han alcanzado y los demás no.

El tercer modo de crear ausencias se denomina *Monocultura de la naturalización de las diferencias*, donde "la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia, porque los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son 'por naturaleza', y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad; de este modo se naturalizan las diferencias." (p.24) Esta monocultura la podemos relacionar con el etnocentrismo propuesto por Lévi-Strauss, el cual "[...] consiste en repudiar pura y simplemente las formas [...] que están más alejadas de aquellas con las que nos identificamos. Así, cuando nos enfrentamos con algo 'inesperado' recurrimos a términos como los de 'salvajes', 'bárbaros', 'no humanos' para calificar lo distinto en el otro." (Boivin et.al, 2004, p.67-68) Tanto la *monocultura de la naturalización de las diferencias* como el *etnocentrismo* hablan de un *otro* que se rechaza por el hecho de no pertenecer a las categorías que Fanon (en Grosfoguel, 2011) llama "[...]

el sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico, moderno/colonial". Estos procesos de naturalización de las diferencias los pudimos ver en *Juntos* en la imagen 5 titulada "Inmigrantes jugando baloncesto con españoles en Lavapiés" en la que es natural asociar a un grupo racial con la categoría de 'ciudadano de una nación', mientras que a otro se le asocia a la condición migratoria.

La cuarta categoría propuesta por De Sousa Santos es la *Monocultura de la escala dominante*, la cual establece que "la racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una escala dominante en las cosas. En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización" (p. 25) Esta monocultura hace referencia al hecho de que hablar de principios universales que aplican para todos los lugares y sociedades hace que lo que no se considera 'universal' pase a ser 'particular' y, como indica De Sousa Santos (2006) "La realidad particular y local no tiene dignidad como alternativa creíble a una realidad global, universal." (p.25) Esta monocultura la podemos relacionar con el concepto de *alterización* descrito por Pratt (1985), según el cual:

"Las personas alterizadas son homogeneizadas bajo un 'ellos' colectivo, simplificado aún más en un icónico 'él' (el espécimen estándar de hombre adulto). Este resumido él/ellos es el sujeto de verbos en un tiempo presente atemporal que caracteriza cualquier cosa que 'él' hace, no como un evento histórico en particular, sino como el caso de un rasgo o costumbre preestablecida" (Ashcroft, 2007, p.157)

En ambas situaciones se realiza una particularización del *otro*, donde se le asignan características 'locales' y vivencias 'atemporales' que están por fuera de los cánones establecidos.

La última forma de crear ausencias se denomina *Monocultura del productivismo capitalista*, la cual hace referencia a "la idea de que el crecimiento económico y la productividad medida en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta" (p.25) Esta monocultura no tiene en cuenta que no todos los procesos de producción funcionan de la misma forma que el capitalismo. Al igual que con los saberes, existen diversas formas de estructurar la economía de una sociedad y, sin embargo, sólo una es percibida como válida.

Los cinco modos propuestos por De Sousa Santos permiten llevar las construcciones del otro identificadas en *Juntos* a un nivel mayor, sin embargo, la situación no termina aquí. Sí, todo lo anterior constituye una realidad, pero depende de nosotros decidir si la queremos seguir reproduciendo. Como mencionamos más arriba, este trabajo no pretende sólo determinar cómo se construye al otro en el libro *Juntos*, busca también hacer un alto en el

camino y promover la reflexión y el cambio. ¿Pero cómo? De Sousa Santos (2006, p.26-29) propone cinco formas de hacer que las experiencias ausentes dejen de estar ausentes y comiencen a estar presentes, a estas las llama *ecologías*.

La primera es la *ecología de saberes*, que expresa “la posibilidad de que la ciencia no entre como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino” (p.26). Esta ecología es una de las estrategias gracias a las que se puede pasar de una monocultura a una forma en la que diferentes saberes y formas de ver el mundo convivan en condiciones de equidad. Después de identificar las formas en las que se construye al *otro* en *Juntos*, las ecologías de De Sousa Santos nos permiten establecer los pasos a seguir. Esta primera ecología sugiere la posibilidad de incluir diversas formas de construir conocimiento en los libros de texto, donde la ciencia no constituye ‘la regla’ sino que es vista como un saber más que puede dialogar con otros. La implementación de esta ecología en los libros de texto conllevaría mostrarle a los estudiantes al menos una parte de la inmensa variedad de saberes que existen en el mundo y permitirles construir su propio conocimiento a partir de todos ellos, sin establecer la ciencia moderna occidental como la única perspectiva.

La segunda ecología se denomina *Ecología de las temporalidades* y se refiere a “saber que aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos” (p.27). Esta percepción ya no sitúa a las sociedades en una línea donde unas están más adelante que otras, sino que establece que todas las culturas tienen diferentes tiempos pero no por eso están más ‘atrás’ o más ‘adelante’. En los libros de texto esta ecología implicaría evitar actividades donde los estudiantes se convierten en ‘salvadores’ del *otro* y más bien proponer espacios donde se descubran las diferentes temporalidades y se den a conocer las diversas maneras de vivir sin que unas se legitimen como válidas y otras no.

La tercera es la *Ecología del reconocimiento* que consiste en “descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas”. (p. 28-29) Esta es la ecología que surge en oposición a la *Monocultura de la naturalización de las diferencias*, y por ende, busca que todos los individuos sean reconocidos deconstruyendo las jerarquías ‘preestablecidas’ desde la naturaleza, pasando por lo social y cultural. En los libros de texto se podría aplicar esta ecología evitando caer en categorizaciones de los individuos que a veces parecen

'naturales' pero que lo que hacen en realidad es situar al *otro* en la zona del *no ser*, haciendo que estos estén ausentes en la construcción de su propia realidad.

La cuarta ecología es la *Ecología de la trans-escala* que se refiere a “la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales” (p.29) Esta implica desempeñarse y otorgar la misma relevancia tanto a las esferas locales como a las mundiales. Sin bien siempre existirán las escalas, la diferencia recae en lograr articular las diferentes esferas (así como los saberes y las temporalidades) de manera que se construya un diálogo entre ellas y no una jerarquía. Los libros de texto pueden aplicar esta ecología evitando las categorizaciones del *otro* bajo descripciones que los distinguen como seres ‘peculiares’ y, más bien, permitiendo a los estudiantes acceder una representación que cuente sus diversas historias.

La última es la *Ecología de las productividades* que “consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó”. Esta constituye entonces una ecología en la que conviven diferentes formas de producción para la creación de economías diversas. Tanto para la *monocultura del productivismo capitalista* como para la *ecología de las productividades* resulta compleja la asociación con los hallazgos de *Juntos* por lo que no profundizaremos en ellas en este apartado.

La propuesta de las ecologías de De Sousa Santos en uno de los caminos que se pueden tomar para empezar a incluir las realidades que han estado ausentes a lo largo de la historia. Estas implican, ante todo, un cambio de perspectiva y una conciencia crítica constante respecto a las prácticas y los discursos que legitiman las monoculturas. Se trata de ampliar la visión que tradicionalmente hemos construido gracias a herramientas como los libros de texto, que desde nuestros primeros años de vida nos han impuesto una única visión de la realidad. Como vimos en el estado de la cuestión, los procesos de exclusión, discriminación y silenciamiento no son exclusivos de los libros de texto empleados en Francia. Los estudios revelan que estos procesos se han dado en diversas épocas y lugares, demostrando que esa división entre *ser* y *no ser* es una distinción global, y si se reproduce en discursos como los de los libros de texto seguramente también se materializa y se evidencia en las prácticas no discursivas.

De manera que, una vez establecidas las formas en las que se construye al *otro* en el libro de texto *Juntos*, el siguiente paso es invitar a docentes, estudiantes, creadores de material y

demás actores del sistema educativo a ser menos *monoculturales* y más *ecológicos*, a asumir una posición crítica en lo que respecta a la legitimación de formas de poder excluyentes y promotoras de una visión única de la realidad y establecer un punto de corte a partir de este momento. Esto implica desarrollar una sensibilidad que permita identificar los momentos en los que dichas construcciones se evidencian (sensibilidad que esperamos haber ayudado a desarrollar con este trabajo) y alzar la voz, indicar que dichas construcciones se están dando y proponer una forma en la que las realidades dejen de estar ausentes y comiencen a estar presentes como realidades que importan, que tienen valor. Como indica Adichie (2009):

Siempre he pensado que es imposible compenetrarse con un lugar o una persona sin entender todas las historias de ese lugar o esa persona. La consecuencia de la historia única es ésta: roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes.

De manera que, al relatar una única historia respecto a una persona o un pueblo se les sitúa a estos en la *zona del no-ser*, pero esta realidad se puede cambiar contando sus múltiples historias y otorgándoles la importancia que realmente tienen:

Las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota.

Hagamos entonces de los libros de texto herramientas que cuenten muchas historias, que humanicen y que reparen la dignidad de los *otros*.

5. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue “analizar cómo se construye la imagen del otro en el libro de texto *Juntos* y para ello nos embarcamos en un viaje a lo largo de dicho libro de texto con una perspectiva definida: el análisis crítico del discurso. Con lo primero que nos encontramos en el camino fue con un género que, aunque en épocas anteriores era considerado como un “género menor”, ha demostrado su relevancia a nivel educativo, social y cultural. Los libros de texto constituyen una de las herramientas más importantes en la educación pues a través de ellos se construyen visiones del mundo, se clasifican realidades y se promueven actitudes. En *Juntos* vimos cómo a través de imágenes, fragmentos y actividades se construye al *otro* desde una única perspectiva, silenciando voces e ignorando realidades.

Por otro lado, vimos que la estructura general de *Juntos* aplica también para otros manuales de español como lengua extranjera empleados en Francia, lo que nos lleva a concluir que existen patrones recurrentes en los libros de texto allí empleados. Hicimos también un contraste entre las construcciones discursivas que se hacen en *Juntos* y la forma en que éste se lleva al aula, con lo que concluimos que casos como los estereotipos, el falso evolucionismo o la alterización eran evidentes tanto en el material como en las prácticas docentes.

Luego llevamos los hallazgos a un plano más amplio en el que vimos cómo éstos eran parte de un proceso de clasificación de los individuos en el que se les sitúa en zonas de *ser* y *no ser*, donde sólo algunas realidades están presentes. Allí concluimos que identificar las formas en las que se construye al *otro* en los libros de texto es sólo el primer paso del proceso. A partir de ahora viene lo más importante: actuar. Actuar para que este tipo de construcciones dejen de ser la regla. Actuar para que todas las realidades que han estado ausentes a lo largo de la historia empiecen a estar presentes, a tener su voz, a contar su propia historia. Actuar para que las personas dejemos de ser parte de una clasificación y empecemos simplemente a *ser*.

Ahora bien, la pregunta que nos planteamos al inicio de la investigación de cómo se construye la imagen del otro en los libros de texto de ELE en Francia, fue respondida teniendo como base un libro en específico por cuestiones de tiempo y acceso al material de dicho país. Sin embargo, pudimos ver cómo, a partir de un solo material se construye al *otro* de una inmensa cantidad de formas, lo cual nos permite concluir que el análisis crítico del discurso de libros de texto de diferentes disciplinas y empleados en diversos lugares del

mundo constituye una fuente inagotable de experiencias y evidencias de cómo se construye la realidad.

Pasemos ahora a las formas en las que se podría dar continuidad a esta investigación. Para empezar, sería de gran valor desarrollar un proyecto en el que se logre interactuar con los usuarios de *Juntos* para comparar los hallazgos de este trabajo con las percepciones que tienen estos del *otro*. De esta forma se podría complementar la información que proporciona el libro con la manera en que estudiantes y docentes la perciben. Por otro lado, sería también pertinente desarrollar un análisis de las construcciones del *otro* en diferentes libros de texto para la enseñanza de ELE. Por ejemplo, un análisis contrastivo entre las formas de construir al *otro* que se llevan a cabo en *Juntos* y en un libro de texto producido en un país de América Latina.

Ahora bien, cabe recordar también lo que señala Jäger (2001) respecto al investigador, pues este trabajo se encuentra enmarcado en un contexto específico que no es ajeno a lo que aquí se presenta:

Cualquier investigador, hombre o mujer, que efectúe este tipo de análisis debe ver además con claridad que, con su crítica, no se coloca al margen del discurso que está analizando. [...] y que los posibles sesgos en que pueda incurrir su análisis no se basan en la verdad, sino que representan una postura, que, nuevamente, es el resultado de un proceso discursivo. (p.63-64)

Lo anterior nos permite establecer uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar un trabajo de investigación, y es que el investigador no realiza esta labor desde una posición aislada sino que, al igual que los discursos, viene con un bagaje y una serie de experiencias previas que determinan su visión. En este punto cabe también aclarar que, como indicamos en capítulos anteriores, las construcciones del *otro* encontradas en *Juntos* no son exclusivas de los libros en Francia, así como que el hecho de que éstas se hayan hecho evidentes en un libro de dicho país, no significa que todas las que allí se desarrollan sean las mismas. Por ende, el discurso poscolonial surge tanto en colonizadores como en colonias y aunque este trabajo muestra la construcción del *otro* a través de un discurso específico, no implica que esta sea la regla.

Ahora, nos gustaría complementar los hallazgos de esta investigación con el siguiente aporte de Mesa (s.f.):

El mundo occidental ha configurado su identidad a partir de la construcción negativa del “otro”: los europeos han codificado sus miedos y antagonismos en imágenes y símbolos que ya forman

parte de la mentalidad y el bagaje cultural occidental. Los prejuicios y estereotipos que han dominado la forma de percibir a las otras culturas constituyen un componente importante, en sí mismos, de la cultura occidental, aunque apenas muestran algo de los pueblos representados. (p. 10)

Lo anterior nos permite ver que esta no es la primera vez que se identifican las visiones que el mundo occidental tiene del *otro*, y que éstas parecen ser constantes. Entonces si ya se ha establecido en previas ocasiones que éstas se han dado de esta manera a lo largo de la historia ¿por qué permanecen? ¿qué hace falta para empezar el cambio?

Como mencionamos al principio de este trabajo, nuestro objetivo va más allá de identificar las construcciones del *otro* en el libro *Juntos*. Buscamos también hacer visible su discurso y promover la reflexión y la postura crítica respecto al mismo para que, en un futuro no muy lejano, empecemos a deconstruir realidades en plural. Nos gustaría terminar con una cita de Simonovis (2011) que consideramos resume lo que lograríamos si dejáramos atrás la sociología de las ausencias para abrir paso a algo así como una sociología de las presencias:

Esa multiplicidad de experiencias, de historias y de sujetos que contrarrestan los discursos homogeneizadores representan una realidad que no siempre es tan evidente pero en la que vale la pena indagar puesto que nos enseña mucho, no solo sobre "otros" sino también sobre nosotros mismos. (p.19)

Referencias

- Adichie, C. (2009) El peligro de una sola historia. Conferencia ofrecida en el marco del evento TEDGlobal Ideas Worth Spreading Inglaterra: Oxford. Recuperado de:
http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/chimamanda_adichie.pdf
- Ashcroft B., Giffiths G. & Tiffin H. (2007) *Post-colonial studies. The key concepts. Second edition*. Nueva York: Routledge.
- Berry, T., Cook, L., Hill, N. & Stevens, K. (2011) An exploratory analysis of textbook usage and study habits: Misperceptions and barriers to success. *College Teaching*. 59. 31-39
- Blanco F., Martínez C., Sánchez-Alarcos C. & Tena P. (s.f) *El español en Francia*. El español por países: Europa. Instituto Cervantes. 227-232
- Boivin, M., Rosato, A. & Arribas, V. (2004) *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Antropofagia
- Borre, E. (1996) *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Clemente, E., Aranda, L., Barbosa, J., Giro, C., Muñoz, M. & Urbin-Landreau, D. (2012) *Juntos*. España: Éditions Nathan.
- Comision europea (2012) Teaching Languages at School in Europe.
Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_es.htm
- Conrad, C. & Serlin, R. (Ed.) (2011) *The SAGE handbook for Research in Education*. London: SAGE Publications.
- De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). CLACSO : Buenos Aires.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- García, A. (2007) La construcción de las identidades. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 207-228.

Glaser, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York : Teachers College, Columbia University.

Gran Diccionario de la Lengua Española. (2016). Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/prototipo>

Grosfoguel, R. (s.f.). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. 97-108. Recuperado de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>

Habib, A. (2014) An analysis of cultural load in English textbooks taught in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *NUML Journal of Critical Inquiry*. 12. 72-88

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Instituto Cervantes (2017) *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

Jäger, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspecto teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 61-100). Barcelona: Gedisa, S.A.

Kim Y., Moon S. & Joo J. (2003) Elusive images of the other: A postcolonial analysis of south korean world history textbooks. *Educational studies*, 49, 213-246

Lee, C. & Hernández, M. (2009) Theories of immigration: An analysis of textbooks on human behavior and the social environment. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 19. 663-674.

Martinez A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias . *Revista Española de Educación Comparada*, N. 13, 285.

Mengstie, S. (2011) Constructions of “otherness” and the role of education: The case of Ethiopia. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 7-15.

Mesa, M. (s.f.) *La imagen del sur: racismo, clichés y estereotipos*. Madrid: Fundación hogar del empleado.

Ministerio de educación (2013) *La educación primaria y secundaria en Francia*. Recuperado de:

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/06/9/2013_EnscoEspagnol_244069.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (s.f.) DGESCO Littérature étrangère en langue étrangère, Espagnol– Cycle terminal recuperado de : <http://eduscol.education.fr/ressources-LV-cycle-terminal>

Ministerio de educación, cultura y deporte (2014) *El mundo estudia español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>

Ministerio de educación (1985) *Escuela elemental, programas e instrucciones*. Centro Nacional de Documentación Pedagógica.

Orlando, M. (2015) Geolinguistic boundaries in international foreign language textbooks: a cross-language analysis. *Lenguas modernas* 46. 63-79.

Paul, R, & Elder, L. (2008) *La guía en miniatura a los conceptos y herramientas del pensamiento crítico*, fundación para la prensa del pensamiento crítico.

Peñalta, R. (2010) Dos espacios multiculturales de Madrid: Lavapiés y la Puerta del Sol. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 2 (2) 111- 117

Quang, V.D. (2007) Critical applied linguistics: concerns and domains. *Assoc.Prof.Dr, Scientific Research Management Office, College of Foreign Languages*. 34-51

Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=MdHe15n>

Saleem, F. & Zubair S. (2013) (Under) representing women in curricula: A content analysis of Urdu and English textbooks at the primary level in Pakistan. *Pakistan Journal of Women Studies: Alam--e-Niswan*. 20. (1) 57-71.

Sarmiento E. (2010) *Niños y niñas, hombres y mujeres, las representaciones de género que habitan al interior de los libros de texto de enseñanza de inglés*. (Tesis de pregrado) Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Simonovis, L. (2011) Del peligro de una sola historia al poder de “otras” historias. *Letras*. 53 (84) 13-20.

Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). *Proyección cartográfica*. Recuperado de: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/geografia/proyeccion_cartografica

Sun, S. (s.f.) Estado actual y perspectivas de ele y diplomas de español como lengua extranjera (DELE) en Taiwan. *Centro Virtual Cervantes*. 123- 134.

Tibavisco, E. (2010) *Aproximación a la representación de los conquistadores y conquistados en los libros de texto renacer 4 e identidades 4*. (Tesis de pregrado) Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Tomlinson, B. (2003) *Developing materials for language learning*. London: Continuum.

Tosi, C. (2011) El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*. 39 (2) 469-500.

Van Dijk, T.(2001). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 143-177). Barcelona: Gedisa, S.A.

Vo Dai Quang (2007) Critical applied linguistics: concerns and domains. *T'p chÝ Khoa häc §HQGHN, Ngo'i ng÷, T.XXIII*. 34-51

Vogler, C. (2002) *El viaje del escritor*. Barcelona: Ma non troppo.

Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. 75-96

Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 17-34). Barcelona: Gedisa, S.A.

Wordpresscom, G. (2007). El Mapa Mundo Real de Arno Peters. Recuperado de:
<https://gonzalofontanes.wordpress.com/2007/09/12/el-mundo-real-de-arno-peters/>