



Representaciones “econoculturales” en la adaptación de libros de texto. El caso de *Go!* (1996) y sus versiones de Argentina (2000) y Chile (2003)¹

Fecha de recepción:

28/03/08

Fecha de aceptación:

01/11/08

Basabe, Enrique Alejandro

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

quiquebasabe@yahoo.com.ar

Palabras clave:

educación,
lengua extranjera,
cultura,
representación,
libro de texto

Keywords:

*education,
foreign language,
culture,
representation,
textbook*

Resumen

Las culturas locales han sido gradualmente incluidas en los sistemas representacionales de los libros de texto de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, es necesario evaluar críticamente esas representaciones “econoculturales” en el marco de los casi inexorables procesos de globalización/relocalización actuales. El artículo muestra los resultados de una lectura comparativa metodológicamente basada en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aplicada a una selección de textos destinados a la lectura comprensiva en *New let's go for EGB. Student's book 1 with activity book* (2000) y *Go for Chile! New edition*. 1º año medio (2003), a fin de determinar los modos en que las representaciones de Argentina, Chile y América Latina son puestas en discurso. Aunque el análisis pueda resultar extemporáneo, se considera oportuna ofrecer una revisión sobre las representaciones en juego que deberían ser tenidas en cuenta ante la implementación inminente de una nueva reforma educativa que seguramente traerá consigo el advenimiento de nuevos y “novedosos” textos escolares.

Con el énfasis puesto en su “identidad regional” o como parte de una amplia “cultura internacional”, América Latina ha sido incluida gradualmente en los sistemas representacionales de los libros de texto de inglés como lengua extranjera, proceso que se genera a partir de los años 1990 con el discurso del inglés como lengua internacional o *EIL*, según su abreviatura en inglés. En su afán por promover “la comprensión mutua internacional”, los teóricos de esta nueva área de estudios

dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en particular McKay (2002), han descrito una serie de características del inglés como lengua global, a saber:

- a. que los estudiantes no deben internalizar las normas culturales de los hablantes nativos,
- b. que la propiedad de la lengua se des-nacionaliza, y
- c. que el fin educativo del inglés como lengua global es capacitar a los estudiantes para comunicar sus ideas y su cultura a otros (p. 12).²

Sin embargo, la crítica creciente a la agenda ideológica de la profesión por parte de Phillipson (1992), Pennycook (1994, 1998) y Canagarajah (1999) entre otros y la demanda de una mayor adaptación de los materiales a los contextos locales en la industria de la publicación de libros de texto han traído aparejada una conciencia mayor de los contenidos culturales presentes y de los que deberían ser promovidos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En este marco, las configuraciones de los sujetos y los lugares latinoamericanos en los textos adaptados a los mercados locales o regionales deben ser críticamente evaluados a los efectos de examinar si, como dijera Hall (1997, p. 225), “los sistemas de representación de la ‘diferencia’ y la ‘otredad’ han cambiado o si, por el contrario, aún persisten resabios de estereotipos arcaicos en la sociedad contemporánea”.

Si bien definir el concepto de representación ha sido particularmente problemático para los Estudios Culturales (Kramsch, 1998), adopto para este trabajo la definición de Kress y van Leeuwen (1996). La representación constituye

un proceso en el cual un sujeto busca elaborar una representación [sic] de un objeto o una entidad física o semiótica, y en el cual el objeto, al momento de hacer la representación, resulta de un interés complejo, producto de la historia cultural, social, y psicológica del sujeto y focalizado en el contexto específico en el que el signo es producido. (p. 6)

Los libros de texto están informados no solo por representaciones aisladas, sino por sistemas de representaciones o diferentes modos de organizar, ordenar y clasificar conceptos y de establecer relaciones

complejas entre ellos. En este sentido, constituyen “momentos de cierre arbitrario en los que los nexos establecidos entre distintas representaciones y los sistemas que éstas forman se unen en discursos articulados” (Hall, 1997, p. 17). Es esta la razón por la cual es menester estudiar cómo esos momentos han sido asentados, “cómo las imágenes del otro se han vuelto fijas y estáticas” (Pennycook, 1998, p. 166).

El trabajo muestra los resultados de una lectura comparativa, metodológicamente basada en el Análisis Crítico del Discurso [en adelante ACD], de una selección de textos destinados a la lectura comprensiva en *New let's go for EGB. Student's book 1 with activity book* (2000) y *Go for Chile! New edition. 1º año medio* (2003), a fin de determinar los modos en que las representaciones de la Argentina, Chile y América Latina son puestas en discurso. Ambas publicaciones constituyen adaptaciones del texto global *Go!* (1996) a los mercados argentino y chileno respectivamente, que, en gran medida, basaron su éxito, en el caso argentino, en el hecho de ser bibliografía presente en la mayor parte de las bibliotecas escolares incluidas en el Plan Social Educativo (PSE), un programa del Ministerio de Educación de la Nación destinado al mejoramiento de la calidad educativa lanzado por Carlos Saúl Menem en 1993, y, en el caso chileno, por ser bibliografía obligatoria, de publicación auspiciada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), y de distribución gratuita como parte del Programa *Inglés Abre Puertas* en 2003, aunque abandonada rápidamente y reemplazada por *Going Global* y *Global English* en 2005.

Aunque, hoy por hoy, el análisis pueda resultar extemporáneo, consideré oportuno, sin embargo, ofrecer una reflexión sobre las representaciones en juego en los libros de texto de inglés en el marco de procesos de globalización/relocalización que parecieran inexorables y que deberíamos tener en cuenta, por ejemplo, ante la implementación inminente de una nueva reforma educativa en la Argentina que seguramente traerá consigo el advenimiento de nuevos y “novedosos” textos escolares.

Metodología

En el estudio se examinan las configuraciones de tres tipos de culturas en los textos destinados a la lectura comprensiva en los libros de texto en cuestión según la clasificación de Cortazzi y Jin (1999) y los distintos tipos de relaciones que se establecen entre ellas. Estas incluyen:

- a. la cultura foco, o aquella de los países de habla inglesa,
- b. la cultura fuente, o el contexto inmediato del estudiante, y
- c. la cultura internacional, o aquella de todos los países que no sean de habla inglesa. (p. 200)

Se confeccionan listas de las referencias culturales en los libros de texto mencionados, análogas a las utilizadas por Byram (1993) y siguiendo las categorías analíticas de Risager (1990), que incluyen:

- a. el micro-nivel de los fenómenos de la antropología social y cultural,
- b. el macro-nivel de los asuntos sociales, políticos e históricos, y
- c. los temas internacionales e interculturales. (pp. 182-183)

Se excluye del presente análisis la categoría punto de vista y estilo del autor por el uso básico de la lengua en los volúmenes analizados. En el Apéndice 1 se incluye un listado siguiendo el modelo de Byram mencionado.

Las listas de referencias culturales son nuevamente sometidas a la clasificación en “tópicos”, o “aquello de lo que se habla”, noción que, si bien puede catalogarse como pre-teórica, es de uso frecuente y difundido en los estudios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta segunda categorización constituye una instancia precaria de análisis crítico del discurso ya que permite al analista esbozar unas hipótesis aún inestables de los contenidos con los que trabaja, conjeturas que son expuestas al análisis más riguroso propuesto por Fairclough (1989) que incluye el examen del vocabulario, la gramática y las estructuras textuales de un grupo de textos que se intuyen paralelos en ambos libros de texto, sumado a unas referencias mínimas al uso de ilustraciones en los textos sobre la base de los métodos de análisis de Kress y van Leeuwen (1996).³ Por cuestiones de espacio se ofrecen en este trabajo reflexiones generales sobre solo algunos de los textos analizados. Análisis más por-

menorizados pueden ser solicitados al autor. Se incluye un ejemplo del tipo de análisis empleado en el Apéndice 2.

Consideraciones iniciales

A grandes rasgos, puede aseverarse que *New let's go for EGB* [de ahora en adelante, *NLG for EGB*] y *Go for Chile!* comparten temáticamente el foco en las personas jóvenes y sus amigos, ya que ambos muestran sendos grupos de estudiantes en cruceros educativos y entre los cuales los tópicos “seguros” culturalmente recurren una y otra vez, siendo los más comunes “las vacaciones, los viajes y el turismo” (Gray, 2002, p. 159), experiencias vividas por estudiantes “sin ninguna clase de conflictos económicos, sociales o psicológicos” y cuyas preocupaciones son “mayormente pragmáticas y triviales y en situaciones de tiempo libre y consumo claramente marginales a la vida cotidiana” (Risager, 1990, pp. 185-186). Existe, no obstante, una diferencia entre los personajes de la versión argentina y la chilena de los textos. Mientras que en la primera y más temprana la nacionalidad de los estudiantes es ambigua, pero sus nombres son visiblemente ingleses y el viaje se desarrolla en la costa del Reino Unido, en *Go for Chile!* los adolescentes son dos británicos, una chilena y un brasileño que navegan por la costa de Chile. Esta diferencia inicial de orígenes y contextos que se insinúa inocente cobra sentido luego de la lectura y el análisis de los libros de texto en su totalidad, razón por la cual volveremos a ella más adelante.

Resultados

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos del primer paso del análisis: la confección de listas de referencias culturales en los textos destinados a la lectura comprensiva. A simple vista, como rasgos salientes que diferencian la segunda adaptación del libro de la primera, pueden observarse básicamente un decrecimiento en las cantidades de textos destinados a mostrar la cultura foco, y un fuerte crecimiento de la cantidad de textos con referencias a, por un lado, la cultura fuente y, por otro, las relaciones interculturales en el nivel global. En los siguientes

apartados se intentan dar explicaciones más certeras de los fenómenos visibles en una primera lectura cuantitativa de los datos, e integradas a datos provenientes de los dos pasos posteriores del análisis inspirado en la metodología del ACD.

Tabla N° 1: Referencias culturales en textos destinados a la lectura comprensiva en *Let's Go for EGB* (2000) y *Go for Chile!* (2003).

[En negrita, las cantidades mayores]

Referencias culturales	<i>NLG for EGB</i> (2000)		<i>Go for Chile!</i> (2003)	
	Textos	%	Textos	%
	31	100.00	43	100.00
A. Cultura foco	15	48.40	9	21.00
B. Cultura fuente	4	13.00	12	28.00
C. Cultura internacional	1	03.30	4	10.20
D. Culturas fuente y foco en contacto	0	00.00	1	02.30
E. Cultura foco e internacional en contacto	5	16.00	1	02.30
F. Cultura fuente e internacional en contacto	1	03.30	1	02.30
G. Cultura foco, fuente e internacional en contacto	2	06.40	12	28.00
H. Referencia ambigua o no clara	3	09.60	2	03.06
I. Sin referencias aparentes	0	00.00	1	02.03

La representación del Reino Unido y la Americanización del mundo

Efectivamente, en ambos textos se presenta al Reino Unido como una entidad acabada, completa, y las referencias culturales al país europeo se restringen a una sola unidad, la misma en los dos libros, que brevemente presenta datos generales sobre las “tradiciones” británicas, la monarquía, la comida y los monumentos “nacionales”. Esta situación se intuye “políticamente correcta”, ya que, siendo el Reino Unido el país que aún se sigue beneficiando con los mayores dividendos generados por la industria de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Gray, 2002), los autores de estas publicaciones parecieran haber

optado por evitar abarrotar los libros de textos con información que pudiera generar hostilidades.

Tabla N° 2: Tópicos pertenecientes a la cultura foco en *NLG for EGB* (2000) y *Go for Chile!* (2003) en cantidades de textos. [En negrita, las cantidades mayores]

Tópicos	<i>NLG for EGB</i> (2000)	<i>Go for Chile!</i> (2003)
Presentaciones y conversaciones diarias	10	0
Turismo y turismo educativo	1	0
Lugares	1	2
Cine y televisión	2	4
Tecnologías de la información	0	2
Tradiciones culturales	1	1

Por el contrario, si se comparan la versión argentina con su contraparte chilena más reciente, es notable en la segunda el aumento en los textos de las referencias a la cultura y a la tecnología estadounidense. Como se puede apreciar en la Tabla 2, la mayoría de los tópicos que se incorporan para la práctica de la lectura comprensiva en *Go for Chile!*, por ejemplo, están directamente conectados con los instrumentos tecnológicos, la red y el correo electrónico. Los libros para el docente de hecho especifican que uno de sus fines es “proveer a los estudiantes con una herramienta que les dé acceso al conocimiento sobre la tecnología de la información, la globalización y los *avances* tecnológicos y científicos” (Elsworth y Rose, 2003, p. 12) [La cursiva es propia], naturalizando así el constructo cultural del progreso, concepto que últimamente ha sido hábilmente trasladado por los teóricos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera al terreno de lo “internacional”. Al respecto dice Alptekin (1990, p. 23) que

los estudiantes desean identificarse con actitudes internacionales que se han desarrollado en ámbitos como la cultura pop, la cultura de los viajes y la cultura tecnológica, donde *sucede* que el inglés es el principal medio de comunicación. [La cursiva es propia]

Así, la cultura estadounidense se transforma en un contenido al que “se aspira” y que, por lo tanto, “motiva” (Gray, 2002, p. 161), a veces en detrimento de las culturas locales. Son adoptados como “naturales” los patrones de conducta de las sociedades industriales o post-industriales, así como también “las normas implícitas y las convenciones sociales, los métodos, el ‘modo de hacer las cosas’, los símbolos y la organización de las experiencias” (Corbett, 2003, p. 20).⁴

La representación de las culturas fuente

Según puede observarse en la Tabla 3, en *NLG for EGB!* solo 4 textos —alrededor de un 10% del total de aquellos destinados a la lectura— hacen referencia a la Argentina. Estos presentan mayormente imágenes del país como área disponible para el turismo internacional o muestran a ricos y famosos. Los cuadros de texto *Worldwatch* sobre Mar del Plata (p. 31), Península de Valdés (pp. 34-35) y Tierra del Fuego (p. 40) describen al país en términos de su calidad de único, como un lugar “sin contaminación”, “natural” y “turísticamente amigable”. Otros muestran a argentinos exitosos como la cantante pop Soledad Pastorutti (p. 24), el jugador de fútbol Gabriel Batistuta (p. 25) o el corredor de carreras de auto Juan Manuel Fangio (pp. 58-59), la primera como fiel exponente de la cultura “nativa” que valora “el pueblo, los amigos, la familia y el poncho” y los dos restantes como ejemplos de miembros de la cultura fuente que triunfan en el plano internacional.⁵

Un 28 % del total de los textos en *Go for Chile!*, un porcentaje más alto que en la adaptación argentina, hacen referencia a Chile. Los 12 textos en cuestión presentan al país mayormente en función de su calidad de productor en un entorno global. Los cuadros de *Chilewatch* describen a Antofagasta como “el principal puerto para la exportación del cobre” (p. 26) y a Valparaíso como “el puerto chileno más importante” (p. 51). En menor medida se consideran los sitios turísticos —Valdivia y Punta Arenas como ciudades con “muchos visitantes” (pp. 67-68)— y los históricos en la capital del país, Santiago de Chile (pp. 14-15). Como en el caso de la adaptación argentina, los chilenos “comunes” no tienen lugar en el texto y el mismo es reservado para aquellos que

triumfan en el exterior, a saber: Marcelo Ríos “El Chino”, que es “muy importante para Chile” (pp. 36-37), Lucybell, que graba con “la multinacional EMI”, Invisible, “un gran éxito en las *charts* chilenos y canadienses” (pp. 38-39) y los premios Nobel de nacionalidad chilena Pablo Neruda y Gabriela Mistral (pp. 56-57).⁶

Tabla N° 3: Tópicos pertenecientes a la cultura fuente en *NLG for EGB* (2000) y *Go for Chile!* (2003) en cantidades de textos. [En negrita, las cantidades mayores]

Tópicos	<i>NLG for EGB</i> (2000)	<i>Go for Chile!</i> (2003)
Presentaciones y conversaciones diarias	0	2
Vida y estilos de vida de ricos y famosos	1	1
Lugares	3	4
Turismo y turismo educativo	0	1
Productos culturales. Música y historietas	0	2
Historia	0	2

Los rasgos léxico-gramaticales, textuales y visuales que construyen las representaciones de Soledad y de Marcelo Ríos en los textos antes mencionados duplican las de los personajes que proceden de la cultura foco también presentes en los libros de texto como la cantante Billie y el futbolista Wilfred Owen. Ambos textos revelan un mundo en el que cualquiera tiene acceso a ciertos niveles de éxito personal sin importar la cultura de la que proviene o en la que vive. Sin embargo, la adaptación argentina, como ya se ha dicho, apunta al subrayado de los valores locales, mientras que la versión chilena intenta inscribir al jugador de tenis en un marco de referencia global. Su comida favorita es la “pasta”, su novia es costarricense y su familia ya no está en Chile, sino “alrededor del mundo, en los Estados Unidos, Francia, Australia”. Sin embargo, “Marcelo ama Chile” (pp. 36-37).

La representación de la cultura internacional

Tabla N° 4: Tópicos pertenecientes a la cultura internacional en *NLG for EGB* (2000) y *Go for Chile!* (2003) en cantidades de textos. [En negrita, las cantidades mayores]

Tópicos	<i>NLG for EGB</i> (2000)	<i>Go for Chile!</i> (2003)
Presentaciones y conversaciones diarias	0	1
Lugares	0	1
Naturaleza y vida salvaje	1	1
Derechos humanos	0	1

Las referencias a países que no son de habla inglesa se producen solo en casos aislados y nunca superan el 5 % del total de los textos. Estos incluyen temas de relevancia internacional como los derechos humanos o la escasez de comida, aunque, en el primer caso, restringido a países de habla no-inglesa de África y el Caribe y, en el segundo, intentando relacionar y abrir a la opinión de los alumnos las diferencias económicas entre unos países y otros. La descripción de ambas cuestiones, sin embargo, no contiene referencias a la Argentina y Chile, lo que parecería, por un lado, confirmar “los clichés populares sobre la pobreza y lo exótico” (Kubaneck, 1990, p. 203) y, por otro, retener para las culturas fuente la posición “segura” ya que, si bien se reconoce la existencia de problemas, se los aleja del ámbito inmediato del estudiante.

Al igual que en los textos descriptivos de lugares de la cultura fuente, América Latina aparece representada como región “natural”, “ecológica” y propicia para “la vida de los animales salvajes”, como lo demuestran los pasajes sobre la vida salvaje en América del Sur (pp. 84-85) o Curitiba, la primera ciudad ecológica (pp. 88-89). En ese mismo orden, se destaca la creciente referencia a Brasil como país con el cual tanto argentinos como chilenos se comunican interculturalmente a través del uso de la lengua inglesa. Esto, sin embargo, no sucede en los textos entre países que tienen contactos culturales y lingüísticos tanto o incluso más fuertes que entre ambos y Brasil. Por ejemplo, se dan, paradójicamente, escasas relaciones interculturales en los textos entre Chile y la Argentina.

La representación de las relaciones interculturales

Tabla N° 5: Tipos de relaciones en textos conteniendo referencias a más de una cultura en *NLG for EGB* (2000) y *Go for Chile!* (2003) en cantidades de textos. [En negrita, las cantidades mayores]

Tipo de relación	<i>NLG for EGB</i> (2000)	<i>Go for Chile!</i> (2003)
A. Cultura foco – Cultura fuente		
Comunicación personal intercultural	0	1
B. Cultura foco – Cultura internacional		
Comunicación personal intercultural	1	1
Comunicación vía e-mail	2	0
Información general sobre personas y lugares de ambas culturas en un mismo texto	2	
C. Cultura fuente – Cultura internacional		
Información general sobre personas y lugares de ambas culturas en un mismo texto	1	1
D. Cultura fuente – Cultura foco – Cultura internacional		
Comunicación personal intercultural	0	4
Comunicación vía e-mail	0	3
Información general sobre personas y lugares de estas culturas en un mismo texto	2	4
Problemas internacionales		1

Relativamente escasa en *NLG for EGB!* y reducida casi exclusivamente a aquellos casos de relaciones personales interculturales entre la cultura foco y otras que ocupan un 16 % de los textos, la representación de las relaciones interculturales se amplía en *Go for Chile!* y se traslada a la representación de relaciones entre la cultura fuente, la cultura foco y la internacional que alcanza alrededor del 26 % de los textos y se muestra en relaciones personales y a través del correo electrónico y en textos informativos en los que se hace referencia a Chile entre otros países, por lo general, latinoamericanos. Este incremento en la adaptación chilena se da por la mera inclusión de un personaje de esa nacionalidad

en el marco de la historia del libro de texto, Macarena Barros, lo que hace que la mayoría de las situaciones conversacionales que en la versión argentina se cuentan como pertenecientes a la categoría cultura foco aquí se detallan dentro de las relaciones interculturales.

Un texto que presenta dificultades en el momento de definir su inclusión dentro de las categorías utilizadas es *Steffi Sheridan and her computer* (pp. 32-33) en *Go for Chile!*, pero el análisis crítico del mismo permite interesantes comentarios. Se trata de una fotografía atípica de una persona rodeada de objetos que no provienen de un entorno familiar, sino laboral. Sin embargo, se superponen a la misma cuadros de texto que “humanizan” hasta cierto punto el mensaje visual y en los que la protagonista presenta los objetos de la fotografía. Steffi Sheridan es británica y su pasaporte está “lleno de visas de diferentes países”, su computadora es “de los Estados Unidos y es brillante”, su teléfono celular es su “objeto favorito” y su novio, la única otra persona mencionada en el texto pero ausente en la fotografía, ya que solo se lo incluye a través de otra fotografía, es “de Antofagasta pero esta semana está en Francia”. El texto muestra claramente las relaciones interculturales “globales” que el libro parece mostrar e incluso fomentar.

Consideraciones finales

Llegados a este punto, se hace necesario establecer nexos entre las representaciones culturales de los libros de texto a los efectos de estudiar e hipotetizar sobre los discursos articulados que fundan sistemas representacionales factibles de ser paulatinamente incorporados por los estudiantes. En ese sentido, puede decirse que, si bien se asiste a una progresiva inclusión de temas locales en las adaptaciones de los libros de texto producidos en primera instancia para el mercado global, dicha introducción queda reducida a un factor numérico cuando se evalúan críticamente las representaciones que se hacen de las culturas fuente.

Como parece auto-delatarse McKay (2003, p. 143), *Go for Chile!*, tanto como *NLG for EGB*, reduce Chile, y su paralelo, la Argentina, a “personas y lugares”, mientras que el Reino Unido y los Estados Unidos se presentan como “vidas y culturas”. Para el docente, en cierta forma,

la aspiración de los libros de presentar “situaciones relevantes para la vida y las experiencias de los estudiantes” también pareciera reducirse a la mera “ambientación del aprendizaje en contextos familiares para los estudiantes” (Elsworth y Date, 2003, p. 15), lo que no necesariamente implica representaciones más equitativas de las culturas fuente en cuestión.

Se ha dicho ya que el Reino Unido ha abandonado su rol central en los libros de texto y solo ha retenido una pequeña presencia como “tradicción” con un “legado” cultural indiscutible asociado a la “cultura”. Paralelamente, los objetos de consumo cultural producidos por los Estados Unidos se han naturalizado e “internacionalizado” al punto de que es casi imposible cuestionar la omnipresencia en los libros de texto del cine, la ciencia y la tecnología estadounidenses y la ausencia total de los mismos productos locales o regionales. Esta internacionalización de los objetos y los valores de la cultura foco se refleja en los libros de texto, en la creación de la ilusión del acceso democrático a los mismos por parte de los miembros de la cultura fuente. Prácticamente cualquiera, parecieran decir los textos, puede tener computadoras personales o teléfonos celulares y prácticamente cualquiera puede ser exitoso y triunfar. En un mundo global, todos pueden ser turistas y nadie parece tener barreras para la fama y la riqueza, lo que, en el decir de Gray (2002, p. 160), constituye una “celebración lisa y llana únicamente de las personas exitosas”.

Sin embargo, parece también acentuarse la eterna representación, aunque ahora en forma más subrepticia, de la cultura fuente como “todo lo que es instintivo y expresión abierta de los sentimientos y las emociones relacionadas con la ‘naturaleza’” (Hall, 1997, p. 243). Esta vez sí compartiendo una base común que pareciera poner un valor mayor en los aspectos estéticos y físicos de la experiencia más que en los pragmáticos y científicos, los chilenos y los argentinos de los libros de texto son cantantes —Lucybell, Los Tres, La Ley, Soledad—, escritores —Gabriel García Márquez, Gabriela Mistral, Pablo Neruda— o deportistas —Ronaldo, Marcelo Ríos, Gabriel Batistuta, Juan Manuel Fangio—. Los científicos como Luis Federico Leloir y César Milstein no son incluidos, por ejemplo, en la unidad sobre Premios Nobel lati-

noamericanos que solo se reserva a los escritores. Y los lugares latinoamericanos son siempre, como ya dijimos, ecológicos y con una vida natural fantástica.

Paralelamente y si bien se habla de una “des-territorialización” de los libros de texto (Gray, 2002, p. 157), en estos casos estaríamos asistiendo a una “re-localización”, quizá animada con fines económicos, mediante la cual las grandes corporaciones establecen su presencia en sitios estratégicos alrededor del mundo (du Gay, Hall, James, MacKay y Negus, 1997, p. 79). América Latina o, mejor dicho, América del Sur, se convierte así en los libros de texto en una “región” productora de bienes y servicios. Obsérvese una vez más la configuración de la Argentina como lugar destinado a la industria turística y de Chile como país productor y con importantes puertos para transportar su materia prima y la relación que se establece entre los personajes de ambos países y Brasil mediante el uso de la lengua inglesa, país con el cual parecieran existir lazos más económicos que culturales, sumado esto a la ausencia total de cualquier relación entre los países en cuestión a los que, si se quiere tener en cuenta, además de la geografía y la historia, los une la lengua española.

La introducción de relaciones interculturales en los libros de texto en consideración, no obstante, se lleva a cabo mediante estrategias muy simples pero a la vez altamente reveladoras de las configuraciones del mundo que presenciamos. Macarena Barros en *Go for Chile!* no es otra que Karini Raman, la niña británica presumiblemente de origen hindú de *NLG for EGB*. La presunción del color de piel oscura de los chilenos hace que la “adaptación” sea llevada a cabo con facilidad aunque se transforme en peligrosa cuando se dota a todos los demás chilenos presentes en el libro de texto de piel oscura, como sucede además con todos los demás latinoamericanos, como se ve en el texto *What is Chile Check? Who are the Wild Watchers?* de *Go for Chile!* y en su par *Nationalities* de *NLG for EGB*. En ambos casos, brasileños, chilenos y argentinos comparten el color de piel con Karina-Macarena, aunque no lo hacen con británicos y estadounidenses, con quienes sí comparten las formas de vestir, los objetos y los gustos, o en otros términos, el contenido aspiracional.

Conclusión

A pesar de la demanda de los años 1990 por una des-angloamericanización de los materiales destinados al inglés como lengua extranjera, una perspectiva crítica del discurso de las adaptaciones nos permite probar que estos aún están lejos de representar a las culturas locales en un modo justo. Las representaciones de la cultura foco y la cultura fuente parecen seguir reproduciendo imágenes del mundo “nuestro” y del mundo “de ellos”, de “las lenguas y las culturas colonizadoras y de las colonizadas” (Pennycook, 1998, p. 34). Tal situación se intuye contraria al discurso supuestamente democrático del inglés como lengua internacional sostenido tanto por autores como por adaptadores.

En respuesta a las tres premisas de McKay (2002, p. 12) transcritas al inicio del presente trabajo, puede aseverarse que:

- a. Si los estudiantes no necesitan internalizar las normas culturales de los hablantes nativos del inglés, es entonces contradictorio que los libros de texto sigan proyectando lo que Prodromou (1988, p. 79) cataloga como “una utopía anglo-americana” en vez de promover un juicio reflexivo y una evaluación crítica de los objetos culturales de la cultura foco.
- b. Si la noción de cultura ya no está relacionada con las naciones, los libros analizados son entonces una vez más incompatibles con el inglés como lengua internacional, ya que los mismos no solo destacan, sino que también fomentan un “nacionalismo creciente” (Kubota, 2002, p. 143) y un regionalismo que parece seguir una lógica más económica que cultural.
- c. Si los estudiantes deben aprender inglés para comunicar su lengua y su cultura a los demás, pareciera que el fin estuviera lejos de cumplirse si lo que se hace es incentivar el uso de una lengua extranjera, fin que en sí no es desdeñable, pero que corre paralelo a la imposición de la representación que debe tenerse del propio país como paisaje turístico o como polo productor y de la propia gente como argentinos o chilenos deseosos de consumir bienes y servicios y de lograr éxitos en el mercado internacional.

Según McKay (2002, p. 12), el mundo se está convirtiendo en un sistema econo-cultural. En ese sentido, podríamos proponer entonces que las representaciones presentes en libros de texto analizados ya no son solo culturales sino “econo-culturales”, regidas por una lógica que encadena indefectiblemente la cultura a la economía y que no deja lugar a ninguna representación en la cual la economía no esté presente. Las representaciones así entendidas ya no son únicamente el producto de la historia cultural, social y psicológica del sujeto, sino que necesariamente lo implican como ente económico y consumidor de bienes y servicios.

Podrían sugerirse, entonces, una serie de relaciones a explorarse para las cuales este trabajo constituye solamente un punto de partida:

- a. Relaciones entre los cambios en las configuraciones culturales y la consolidación de los modelos de Estado neoliberales en América Latina. Tómense como ejemplo las representaciones analizadas en *New let's go for EGB* (2000) y las políticas implementadas en la Argentina entre 1990 y 2002.
- b. Relaciones explícitas entre economía y política educativa y cultural. El tono economicista de las palabras del ex presidente chileno Ricardo Lagos al implementar el programa de incentivo a la enseñanza del inglés ya mencionado es ampliamente elocuente: “La educación es la riqueza de Chile y el inglés abre las puertas para poder incrementarla” (2006).

En ese marco, las representaciones culturales parecieran estar adquiriendo un rol cada vez más parecido al del ornato colorido y exótico o al de la aspiración obsecuente que al de verdadera expresión de los sentires y los saberes de los pueblos, cuestión que, a su vez, pareciera estar siendo reforzada por las adaptaciones de los libros de texto y por sus responsables, los adaptadores, que empaacan la cultura, la transforman en *commodity* y la ubican en los nichos del mercado (Spivak en paráfrasis de Andreotti, 2007).

En un mundo y en un tiempo en que la enseñanza del inglés como lengua extranjera no es solo una empresa cultural destinada a la diseminación de la lengua, sino también económica, tendiente a la mejora del

comercio de los países de habla inglesa, debiera seguir constituyendo una lucha lograr abrir el juego a las voces de las “otras” culturas para que tengan estas no solo representaciones culturales más justas, sino también concretas posibilidades de acceso económico, si es que aún creemos en la enseñanza como la creación de una sociedad del conocimiento realmente inclusiva.

Notas

- 1 Una primera versión de este trabajo fue presentado como ponencia a la Segunda Conferencia Internacional TESOL Chile. *Making Classroom Innovation and Assessment Count* (2007), Santiago, Chile.
- 2 Las traducciones del inglés al español son propias.
- 3 El modelo de Fairclough puede ser consultado en Zinkgraf, M. (2003). Cuando se vuelve necesario desarrollar una conciencia lingüística crítica en la enseñanza de un idioma extranjero. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 332-333.
- 4 Abordé con más profundidad este aspecto en libros de texto argentinos en Basabe, E. A. (2006). From de-anglicization to internationalization. Cultural representations of the UK and the USA in global, adapted and local ELT textbooks in Argentina. *Profile. Issues in Teachers' Development*, 7, 59-75.
- 5 Una lectura más minuciosa en relación con este punto puede obtenerse en Basabe, E. A. (2005). Argentina. Its representations in local and adapted ELT textbooks. *30th FAAP Conference proceedings. Towards the knowledge society. Making EFL education relevant* (pp. 380-391). Córdoba: Comunicarte.
- 6 Una versión más completa de este análisis fue leída con el nombre *EIL and the representation of cultures in Latin American textbooks. The case of Go for Chile!* Trabajo presentado en el Forum on English language teaching. Ethics: from the classroom to life, enero 2005, Recife, Brasil.

Bibliografía

- Alptekin, C. y Alptekin, M. (1984). The question of culture: EFL teaching in non-English speaking countries. *ELT Journal*, 38(1), 14-20.
- Andreotti, V. (2007). An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. *Critical Literacy. Theories and Practices Journal*, 1,

69-79. Extraído el 29 de noviembre, 2007 de <http://www.criticalliteracy.org.uk/journal/table.html>.

Basabe, E. A. (2006). From de-anglicization to internationalization. Cultural representations of the UK and the USA in global, adapted and local ELT textbooks in Argentina. *Profile. Issues in Teachers' Development*, 7, 59-75.

— (2005). Argentina. Its representations in local and adapted ELT textbooks. *30th FAAPI Conference proceedings. Towards the knowledge society. Making EFL education relevant*, (pp. 380-391). Córdoba: Comunicarte.

— (2005). *EIL and the representation of cultures in Latin American textbooks. The case of Go for Chile!* Manuscrito no publicado.

Byram, M. (Ed.). (1993). *Germany. Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK and Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1999). Materials and methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-220). Cambridge: Cambridge University Press.

du Gay, P., Hall, S., James, L., MacKay, H., y Negus, K. (1997). *Doing cultural studies. The story of the Sony walkman*. London, Thousand Oaks, CA, y New Delhi: SAGE in association with The Open University.

Elsworth, S., Rose, J. y Date, O. (2000). *New let's go for EGB! Student's book 1 with activity book*. Harlow, England: Pearson Education.

— (2003). *Go for Chile! New edition. 1º año medio*. Harlow, England: Pearson Education.

— (2003). *Go for Chile! New edition. 1º año medio. Teacher's book*. Harlow, England: Pearson Education.

Elsworth, S., Rose, J., Date O., y Mugglestone, P. (1996). *Go!* Harlow, England: Longman Pearson Education.

- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Gray, J. (2002). The global course in English language teaching. En D. Block, y D. Cameron (Eds.), *Globalisation and language teaching* (pp. 151-167). London y New York: Routledge.
- Hall, S. (1997). The work of representation. En S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13-74). London: SAGE in association with The Open University.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London y New York: Longman.
- Kubaneck, A. (1990). Presenting distant cultures: the Third World in West German English language textbooks. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures. Towards an intercultural theory of English language teaching* (pp. 193-208). Clevedon, UK y Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalisation in English language teaching in Japan. En D. Block, y D. Cameron (Eds.), *Globalisation and language teaching* (pp. 13-28). London y New York: Routledge.
- McKay, S. L. (2000). Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, 9(4), 7-11.
- (2003). *Teaching English as an international language. Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Prodromou, L. (1988). English as a cultural action. *ELT Journal*, 42(2), 73-83.
- Risager, K. (1990). Cultural references in European textbooks. An evaluation of recent tendencies. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediat-*

ing languages and cultures. Towards an intercultural theory of English language teaching (pp. 181-192). Clevedon, UK y Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Teaching Chile. Advancing English in Chile. (2006). Extraído el 17 de noviembre, 2007 de <http://www.teachingchile.com/esp.htm>.

Zinkgraf, M. (2003). Cuando se vuelve necesario desarrollar una conciencia lingüística crítica en la enseñanza de un idioma extranjero. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 332-333.

Apéndice 1

Lista de referencias culturales pertenecientes a la cultura fuente en el libro de texto Elsworth, S., Rose, J., y Date, O. (2003). *Go for Chile! Student's book 1 with activity book*. Harlow, England: Addison Wesley Longman.

1. *Chile Check*. Texto de lectura con formato de publicidad sobre un viaje educativo en la costa de Chile. Mapa de Chile y dibujos de los tutores del viaje, Jenny y Gabriel Salas. (p. 9).
2. *My city*. Texto de lectura en el que Jorge Martínez, un adolescente de Santiago, se presenta. Fotografías de Santiago y enclaves de la ciudad, la catedral, el aeropuerto, el mercado central, el correo y el Palacio Presidencial. (pp. 14-15).
3. *Computerlink*. Texto de lectura con formato de pantalla de computadora y carta manuscrita conteniendo información sobre Macarena Barros. Dibujo de Macarena dando información a su tutora usando una computadora. (p. 22).
4. *Antofagasta*. Texto de lectura con información sobre la ciudad en el norte de Chile. Fotografía de la ciudad y cuadro de temperaturas de la región. (p. 26).
5. *El Chino*. Texto de lectura con formato de artículo en revista para adolescentes sobre Marcelo Ríos, un tenista chileno, y su familia. Fotografía del jugador de tenis. (p. 36).
6. *Chile Rock and Pop*. Textos de lectura sobre Lucybell, La Ley y Los Tres, tres bandas de rock chilenas. Fotografías de las tres bandas y de las portadas de sus discos. (p. 38).

7. *A Seaside City. Valparaíso*. Texto de lectura sobre el puerto chileno. Fotografías del lugar. (p. 50).
8. *Chilewatch. Valparaíso's first ship*. Texto de lectura sobre el primer barco en Valparaíso. Fotografía del barco. (p. 51).
9. *Chilewatch. Valdivia*. Texto de lectura sobre la ciudad en el sur de Chile. (p. 67).
10. *A Day on the ship*. Texto de lectura con formato de carta manuscrita de Macarena Barros a sus tíos en Santiago en que la niña narra su rutina en el viaje. Fotografía aérea de Valdivia. (p. 68).
11. *The Mapuche people*. Texto de lectura sobre los mapuches, su historia y sus creencias. Dibujo de un mapuche y un conquistador. (p. 70).
12. *Cartoons and Humour*. Historieta de la serie *Condorito*. (p. 79).

Apéndice 2

Análisis crítico del discurso aplicado al texto *Folk music family*. Elsworth, S., Rose, J., y Date, O. (2000). *New let's go for EGB! Student's book 1 with activity book*. Harlow, England: Pearson Education. p. 24.

Léxico

El texto se construye alrededor de dos cadenas léxicas básicas, ambas ya presentes en el título, la “música” y la “familia”. La primera, que incluye los vocablos *famous, star, singer, group* y *concert halls*, se refiere al mundo de la música y a una relación que se pretende casi directa con la fama. La segunda, que incluye *sister, mother, father, home, Arequito, town, small quiet place* y *poncho*, apunta a los valores familiares y a la “simpleza” de la gente del interior del país. Ambos campos léxicos se unen en la oración *My town, my friends, my music and my family are my life*, que pareciera sugerir que la fama y la familia, la popularidad y la privacidad no son incompatibles. La mención del “poncho” como *favourite thing* agrega un “toque” de cultura argentina tradicional al personaje, del mismo modo que el adjetivo *good* en la frase nominal *good life* constituye una instancia de evaluación moral de las costumbres e ideas involucradas en el texto.

Gramática

Todas las oraciones son declarativas y procesos relacionales atributivos. Todas son también positivas, excepto *The Pastoruttis aren't from Buenos Aires*. El uso de la negación en la segunda oración del texto, aquella en la que se hace referencia al lugar de origen del personaje, presupone un mundo en el cual no es esperado que los cantantes famosos provengan del interior, sino de Buenos Aires, la ciudad capital.

Estructuras textuales

El formato del texto es el de un artículo en una publicación destinada a adolescentes. El texto puede ser dividido en dos partes, una descripción en dos párrafos en prosa de la cantante, su familia y su lugar de origen, y una ficha reforzando la información básica de la parte anterior.

Ilustraciones

Dos fotografías acompañan el texto. La de mayor tamaño es una fotografía real narrativa que muestra una acción transaccional bi-direccional, las hermanas Soledad y Natalia Pastorutti, ataviadas con vestimentas “tradicionales”, cantan juntas en un escenario en una pequeña sala de conciertos. La más pequeña es descriptiva y se ubica al margen de la ficha ya mencionada. En ella, la cantante mira de frente al observador, creando una forma visual de interacción directa.



Folk music family

The people in today's music family are Argentinian. They're called the Pastoruttis. Soledad Pastorutti - "Soledad", or "Sole" - is the famous one in the family. She's the star of her folk music group. Her sister Natalia's a singer, too, and her mother (a ballet teacher) and her father (a mechanic) are both connected to the group.

The Pastorutti aren't from Buenos Aires. Their home is in Arequito, a town near Rosario. Home is a new house in this small, quiet place - and the concert halls in Argentina. "It's a good life", she says. "My town, my friends, my music and my family are my life. And my favourite thing? My poncha!"

STAR FACTFILE

First name: Soledad
Surname: _____
Nationality: _____
Home town: _____
Job: _____
How many brothers and sisters? one
Favourite thing: _____

