



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Tesina de Licenciatura

“La Argentina *imaginada* en los libros de texto de enseñanza de castellano rioplatense para extranjeros.”

AUTORA: Laura Lagos

L.U. 30.555.639

TUTORA: Mg. María Soledad Balsas

- Mayo 2012 -

Lagos, Laura

La Argentina imaginada en los libros de enseñanza de castellano rioplatense para extranjeros. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Facultad de Derecho y Ciencias Sociales -
Departamento de Publicaciones, 2013.

E-Book.

ISBN 978-987-95774-7-9

1. Enseñanza de Idiomas. I. Título

CDD 460.7

Fecha de catalogación: 05/07/2013

Esta obra se encuentra protegida por derechos de autor (Copyright) a nombre de Laura Lagos
2013) y se distribuye bajo licencia Creative Commons atribución No Comercial / Sin Derivadas 2.5.

Se autoriza su copia y distribución sin fines comerciales, sin modificaciones y citando fuentes.

Agradecimientos

Le quiero dedicar esta tesis, principalmente, a mis padres, Inés y Ernesto, porque desde muy chica me enseñaron la importancia que tiene la educación para poder pensar y decidir con mayores fundamentos. En especial, les quiero agradecer el apoyo incondicional que me brindaron en los momentos más duros de una carrera que parecía *interminable*.

También, se la quiero dedicar a mi abuelo Leo porque sé que estaría muy contento de acompañarme en este momento y, aunque ya no esté físicamente, estoy segura de que siempre está al lado mío. Recuerdo que me decía: “¡Pupi, estudiá así no sos bruta como el abuelo!” Y con esa frase, ya me estaba enseñando mucho. Mi eterna admiración y amor por él.

Otro agradecimiento especial va para mi abuela Rosa porque sus palabras siempre me hacen sentir bien y me dan aliento para seguir. Y por supuesto, gracias a mis amigas por la contención y por haber comprendido tantas cancelaciones de salidas y fines de semana de encierro.

Finalmente, le quiero agradecer a mi tutora por la orientación que me brindó en este proceso y, sobre todo, por la recomendación bibliográfica, que me resultó de mucha utilidad.

Con perseverancia y mucho mucho esfuerzo, todo llega. Este trabajo significó la conclusión de un largo camino pero el inicio de otros porque, aunque al principio esta tarea se presentaba como el peor fantasma, terminó sembrando en mí muchas otras semillas de curiosidad que me motivan para seguir investigando y aprendiendo.

“Para un argentino, lo mejor es la carne argentina, la empanada argentina, el dulce de leche argentino, la mujer argentina... y, también, la puntualidad inglesa, la eficiencia alemana, el perfume francés, el café brasileño y la seda china.” (Macanudo, 2007: 26)

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
1.1. Un poco de historia: definición de las buenas y malas lenguas.....	6
1.2. La situación actual: la demanda de cursos y revalorización de <i>la mala mezcla</i> ...	10
1.3 Reflexiones en torno a los materiales: ¿cuadernillos o libros?.....	15
2. Aspectos metodológicos.....	17
2.1. Modo de abordaje.....	17
2.2. Selección del corpus.....	20
2.3 Definiciones conceptuales.....	21
3. Antecedentes.....	25
4. <i>Aula del Sur 1</i>	29
4.1. El estudiante viajero.....	30
4.2. El mate: consumiendo argentinidad.....	36
4.3. País culto y superlativo: todo para ver, aprender y recorrer.....	40
4.4. Lucha de poder.....	49
4.5. El fútbol y el barrio como variables identitarias.....	50
4.6. Del arrabal al festival.....	53
5. <i>Macanudo</i>	58
5.1. Los Ocampo y los Arcuri.....	59
5.2. Diferentes pero parecidos.....	65
5.3. Los orígenes: la Argentina, país de inmigrantes.....	67
5.4. Una Argentina muy porteña.....	71

5.5. Esencialmente argentinos.....	77
6. Conclusión.....	80
7. Referencias bibliográficas.....	83
8. Anexo.....	86

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el marco de un fenómeno que comenzó a gestarse tímidamente a partir de 1980 y que, en la actualidad, cuenta con una notable visibilidad que lo vuelven un terreno fértil para la formulación de interrogantes desde las Ciencias Sociales: el interés que ha despertado el aprendizaje del castellano en un número importante de extranjeros que viajan a Latinoamérica por motivos diversos, entre los que se destacan las actividades laborales, educativas y turísticas. En la Argentina, el correlato de la renovada atención que ha ganado la lengua rioplatense ha sido la emergencia de un interesante debate en torno a la formalización de la variedad dialectal hablada en el país y a los materiales didácticos más adecuados para enseñarla como idioma extranjero.

Es precisamente esta coyuntura, caracterizada por la presencia de un reactualizado interés por la *lengua argentina*, la que se ha vuelto un escenario propicio para analizar los rasgos que las nuevas propuestas editoriales presentan, sobre todo desde el campo comunicacional. Desde la perspectiva del Análisis del Discurso, el presente trabajo parte de un corpus compuesto por dos libros de texto de reciente publicación y se concentra, por un lado, en las *representaciones* movilizadas en torno a la Argentina, los argentinos y su cultura, y, por el otro, en los destinatarios construidos. Luego, se evaluará el *realismo*, *representatividad* y *potencial educativo* (Byram, 1992) de los materiales en vistas a indagar de qué modo se promueve la conciencia intercultural como parte de la enseñanza de idiomas.

Para comprender mejor la situación actual, comenzar el relato desde una mirada histórica se vuelve un ejercicio pertinente. En este sentido, se propone a continuación un breve recorrido diacrónico que permita dar cuenta de las luchas de poder que atraviesan la definición de la lengua nacional y la delimitación de los hablantes *legítimos*. Seguidamente, se explicitan las principales decisiones metodológicas y se describen los resultados de diversas investigaciones directa o indirectamente relacionadas al problema de interés. El cuarto y quinto capítulos están dedicados al análisis del corpus. A modo de cierre, se esbozan las principales conclusiones, se discuten los resultados obtenidos y se indican posibles líneas de acción de cara a futuras investigaciones.

1.1. Un poco de historia: definición de las buenas y malas lenguas

El siglo XIX fue testigo del comienzo de un politizado debate en torno a la lengua nacional que se extendió a lo largo del tiempo. Declarada la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, los pensadores y escritores de la llamada “Generación del 37” discutían acerca del proyecto político a implementar y, en este debate, la cuestión lingüística ocupaba un lugar central. Más aún, la conformación de la Nación exigía tomar decisiones con respecto al idioma nacional, sobre todo, en un contexto de marcada multiculturalidad lingüística y de fuertes lazos con España. Así, la autonomía lingüística era vista como condición de posibilidad para la consolidación del Estado-Nación. Lograda la emancipación política, debía procurarse el distanciamiento de las tradiciones peninsulares y, sobre todo, de su lengua: *“Quedamos aún ligados por el vínculo fuerte y estrecho del idioma; pero éste debe aflojarse de día en día, a medida que vayamos entrando en el movimiento intelectual de los pueblos adelantados de Europa.”* (Juan María Gutiérrez¹ en Weinberg citado en Sarlo, 1996: 1).

Pero tal como se expresa en la cita, la premisa era alejarse de España aunque no de Europa, dado que allí se encontraba la fuente de “Cultura” y sus naciones eran vistas como el modelo a seguir para alcanzar la *civilización*: *“Ella, la nación hispano-criolla, deberá convertirse en nación europea, trayendo de Europa ‘su espíritu nuevo, sus hábitos de industria, sus prácticas de civilización’”* (Alberdi citado en Sarlo, 1996: 2). Así, en aquel momento fundacional, la inmigración de Europa del Norte era vista como un elemento modernizador que contrarrestaría la “ignorancia” de los nativos. Para Alberdi, la heterogeneidad constitutiva del mundo hispano-criollo e indio era considerada una “mala” heterogeneidad de la cual había que distanciarse para acercarse a la “buena” mezcla de la inmigración europea. Dicha fusión era vivida como condición de una nueva nacionalidad y progreso: *“No temáis, pues, la confusión de razas y de lenguas. De la Babel, del caos saldrá algún día brillante y nítida la nacionalidad sud-americana”* (ibíd.). Y en esta línea, la lengua nacional debía nutrirse del elemento europeo: *“(…) es necesario que nos familiaricemos con los idiomas extranjeros, y hagamos constante estudio de aclimatar al nuestro cuanto en aquéllos se produzca de bueno, interesante y bello.”* (Juan María Gutiérrez en Weinberg citado en Sarlo, 1996: 1).

¹ Estas palabras tuvieron lugar en el marco del discurso inaugural del Salón literario, en junio de 1837.

Sin embargo, a principios del siglo XX se inauguró otra etapa en la que los intelectuales, como Ricardo Rojas (1909), comenzaron a percibir que Buenos Aires se había convertido en un escenario donde la Babel de Alberdi mostraba la cara amenazadora de la “mala” mezcla (Sarlo, 1996). Ante la llegada masiva de inmigrantes, los intelectuales comenzaron a identificar importaciones culturales “legítimas”, por un lado, e “ilegítimas”, por el otro. En este sentido, Sarlo plantea: “(...) *¿qué lugar tiene la voz del otro en una cultura que todavía no ha terminado de organizar el mito de la voz propia?*” (Sarlo, 1996: 4). La reflexión que dispara esta pregunta es sumamente interesante porque ayuda a pensar la cuestión de la lengua nacional en términos de *mito*, es decir, como una construcción, como una representación atravesada por luchas de poder. El debate en torno a la definición del idioma argentino no ha quedado clausurado y, por el contrario, abrirá nuevas respuestas cada vez, según el momento y contexto histórico del que se trate. Lo que sí se puede afirmar es que una lengua pura e incontaminada sería una lengua muerta (Labraña y Sebastián, 2004).

Teniendo esto presente, la lucha encarnizada por defender la *pureza* del idioma nacional revela la naturaleza política de la discusión:

“En una sociedad tan extremadamente cosmopolita como la nuestra en la que no hay rasgos típicos ni carácter nacional, sino un confuso conglomerado de hombres y nacionalidades, la literatura tiene una **sagrada misión** que cumplir: mostrar que en medio del revuelto torbellino del momento subsiste **el lenguaje argentino** y que se sabe honrar como se debe a la patria” (Vicente Quesada citado en Piglia y otros, 1993: 30; el resaltado es mío).

La cita de Quesada es contundente: la *mezcla* es presentada como sinónimo de caos y falta de orden, y, frente a esto, los escritores debían erigirse como los guardianes de la integridad del lenguaje. Los hombres de letras debían darse a la *sagrada misión* de defender la corrección del idioma, como si allí se jugara la continuidad de la Nación. La miseria verbal y el mal manejo del castellano se relacionaban con los usos populares y subalternos de las clases bajas y de los inmigrantes “brutos” que habían aprendido la lengua por contacto. En este sentido, el cocoliche, “(e)l *lunfardo* y el “*arrabalero*” están marcados por una *ilegitimidad social* que se argumenta como *ilegitimidad estética*. Son, al mismo tiempo, una *exageración* y una *deformación* (...)” (Sarlo, 1996: 5).

Prueba del esfuerzo por evitar los “desvíos” del uso correcto de la lengua es la publicación de diccionarios y manuales de ayuda en pos de lograr un “buen hablar” de la población. Así, *El Diccionario de Barbarismos Argentinos y Otros Excesos de la Misma Nacionalidad* (1896)², escrito por Juan Augusto Turdera, resulta un buen ejemplo ya que en él se detallaba una colección de barbarismos a erradicar, entre ellos el voseo³. Siguiendo la misma línea normativa, en 1910 se creó la Academia Argentina de la Lengua, como satélite de la española, bajo la dirección de Vicente Quesada. Entre sus miembros, Rafael Obligado se destacó por ser un gran defensor de los regionalismos y elevar una serie de sugerencias al director, entre las que se destacaba la corrección y ampliación de los argentinismos incluidos en la decimotercera edición del *Diccionario de la Academia Española*. Un proyecto más ambicioso fue la elaboración de un *Diccionario de argentinismos*, que nunca llegó a concretarse.

Sin embargo, históricamente la política inmigratoria de la Argentina no incluyó a la enseñanza de la lengua como política de integración para la primera generación de inmigrantes⁴. Si bien hacia 1935, y sólo por unos años, se crearon algunos cargos de maestras para dictar clases a extranjeros adultos en escuelas de la ciudad de Buenos Aires, lamentablemente los docentes no contaban con la formación necesaria, a pesar de que ponían su mayor empeño por inventar un método para enseñar el idioma. A su vez, los alumnos eran casi exclusivamente mujeres que intentaban aprender algunas herramientas comunicativas básicas para poder atender al público en los pequeños negocios que estaban abriendo. Sin embargo, el nivel de permanencia en dichos cursos era bajo. Se desconoce la existencia de otras iniciativas (Acuña, 2001).

² Este libro es analizado en profundidad en *Primeras Jornadas Nuestra Lengua, un patrimonio* (2004), Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en línea en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/patrimonio/comision/temas4.pdf>, consultado el 10/12/2011.

³ Será interesante notar cómo la representación social del voseo como forma subestándar se extiende hasta la actualidad (López García, 2010; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010).

⁴ Por el contrario, estuvo dirigida a las segundas generaciones a través de la Escuela Pública y sus rituales, como el establecimiento de un calendario de efemérides, la celebración de las fechas patrias, el respeto hacia los emblemas nacionales y, principalmente, a través de los libros de texto del área de Historia, entendida como disciplina que propició la construcción de un pasado común y una idea de Nación *esencialista*.

Por otra parte, es menester advertir que además de lo propiamente normativo, la definición del idioma argentino movilizaba controversias en torno a la nominación: las preferencias por “castellano” o “español”, en muchos casos, no resultaban azarosas. Alonso (1979) analizó este aspecto en profundidad: “*Español nació, perduró y vive en España como el nombre del idioma nacional; y lo que en España es fuerza positiva, en América lo es negativa: español puede fácilmente evocar una nacionalidad extranjera, y por eso se evita.*” (Alonso, 1979: 117). Y destacó que desde la misma nominación había una lucha por definir lo propio, lo nacional en oposición a lo extranjero: “*Siempre queda cierta resistencia a llamar algo argentino con el nombre de otra nación. Y ese sentimiento es el que, de los dos nombres habituales, hace preferir el de castellano.*”⁵ (Alonso, 1979: 121). Al respecto, Borges (1928) argumenta que la lengua de la *patria* se diferencia de la de España en cuanto al registro de las emociones:

“(…) al ambiente distinto de nuestra voz, en la valoración irónica o cariñosa que le damos a determinadas palabras, en su temperatura no igual. No hemos variado el sentido intrínseco de las palabras, pero sí su connotación. (...) Nuestra discusión será hispana, pero nuestro verso, nuestro humorismo, ya son de aquí.” (Borges, 1928: 179).

Según la perspectiva de Sarlo (1996), Borges aporta a la construcción del *mito de la voz propia* que se mencionó más arriba, evocando la oralidad incontaminada del castellano rioplatense antes de la llegada masiva de inmigrantes. Borges resemantiza el criollismo en un esfuerzo por definir lo típicamente “argentino” y liga una supuesta *esencia* a dicho significante.

En relación con lo anterior, Ortiz afirma que “(l)a valorización de lo popular se lleva a cabo en la medida en que la nación es una utopía, un proyecto.” (1996: 37). Entonces, no sorprende que Borges haya reafirmado al *Martín Fierro* como texto modélico argumentando que en la payada criolla había algo *bien argentino*. Es menester observar cómo en este movimiento, la literatura gauchesca, por largo tiempo considerada como literatura “degradada”, adquiere, a principios del siglo XX, un estatuto más elevado cuando lo nacional se siente amenazado por el elemento foráneo. Así, el enaltecimiento de la oralidad criolla se produce en un contexto en donde la figura del gaucho ya resultaba menos “peligrosa” que la

⁵ A lo largo de la presente tesis se ha optado por utilizar el término “castellano” ya que, teniendo en cuenta las reflexiones de Alonso, aquel nombre parecería estar históricamente más ligado a la variedad dialectal local que el significante “español”.

del inmigrante: “Así el gaucho, (...) se convierte –cuando ya casi no existe– en el prototipo imaginario de las virtudes nacionales frente al inmigrante no querido. Se convierte en el personaje ficcional de la ‘esencia nacional’.” (Labraña y Sebastián, 2004: 14).

A partir de lo hasta aquí desarrollado, es posible argumentar que *lo argentino* ha ido mutando en su definición de modo relacional. Tal como dice Hall, las identidades “*emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida (...)*” (Hall, 2003: 18). De este modo, en el discurso hegemónico de aquella época se definía al argentino por oposición al inmigrante analfabeto. De modo interesante, Acuña (2001) señala que el estudio del castellano rioplatense renació en la década de los 80’ con la llegada de nuevos migrantes interesados en aprenderlo: “*Los ojos de los extranjeros nos obligaron a mirarnos a nosotros mismos.*” (Acuña, 2001: 4). Es esta última cita la que permite dar el salto hacia la descripción de la coyuntura actual y la presentación de algunas reflexiones que se propone este trabajo en materia de política lingüística.

1.2. La situación actual: la demanda de cursos y revalorización de *la mala mezcla*

Si bien el estudio sistematizado de la dialectología en la Argentina había recibido un gran impulso a principios del siglo XX de la mano del lingüista español Amado Alonso⁶, el interés por la materia no resurgió hasta hace unas pocas décadas. Tal como señala Acuña (2001), los estudios del castellano en la Argentina se reanudaron recientemente ante una demanda externa: la presencia de extranjeros solicitando el dictado de cursos. Esta situación ha movilizado la presentación de proyectos de investigación y la discusión de políticas lingüísticas y educativas. Por largo tiempo, dentro del contexto escolar, la lengua argentina derivada de las hibridaciones, que sin éxito ‘los guardianes de la lengua’ habían intentado impedir, estuvo ubicada más cerca de la vergüenza que de la construcción de una norma y de un altar de autoridades literarias propios (Acuña, 2001). A su vez, gran parte del léxico habitual cotidiano integraba las listas del lunfardo definido como *lengua de delincuentes* y el

⁶ Amado Alonso fue director del Instituto de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1927 y 1946.

desconocimiento de novelistas y dramaturgos argentinos se extendió casi hasta la década de 1980.

A partir de esta observación, interesa poner atención sobre cómo se fueron resignificando las resistencias hacia la *mezcla* con el elemento foráneo a lo largo de los años y, en consecuencia, lo que antaño estaba fuera de la norma, hoy se ha incorporado a la lengua. Así, en la actualidad, muchas de las marcas que ha dejado el contacto del castellano con el italiano –en las aspiraciones de las -s, la entonación, el léxico y la gesticulación– abandonaron el terreno de la incorrección para convertirse en rasgos característicos de la variedad hablada en la región. Esa lengua nacida de la “mala mezcla” hoy es valorada como *lo propio*, como lo típicamente argentino, especialmente frente a los extranjeros.

Entre los nuevos migrantes, se encuentran familias de nacionalidad coreana, taiwanesa y china que llegaron a la Argentina a partir de la década de los ochenta del siglo XX con el objetivo de instalar sus comercios. Antes que a través de cursos, el aprendizaje de la lengua en este caso se dio por contacto. En general, las familias asiáticas subsanaron sus necesidades idiomáticas a través de sus hijos, quienes accedieron al aprendizaje de la lengua de un modo escolarizado y oficiaron de intérpretes de sus padres (Balsas, 2012).

Si bien los asiáticos constituyeron uno de los primeros grupos que se vio enfrentado a la necesidad de adquirir un manejo básico de la lengua en Argentina, no resultan ser los únicos. Así, cabe mencionar a los ciudadanos de la ex Unión Soviética que llegaron en la década de los 90’ como consecuencia de un tratamiento migratorio especial⁷, diseñado con el fin –incumplido– de aumentar la inversión extranjera en el país. En el mismo período, se verificó una nueva corriente migratoria proveniente de África –mayormente de Senegal, Nigeria, Sierra Leona y Ghana– debido a la inestabilidad económica experimentada en los países occidentales de dicho continente y a las políticas restrictivas implementadas por varias naciones europeas. Por otra parte, no se puede dejar de señalar la llegada de ciudadanos brasileros desde finales del siglo XX hasta la actualidad, en el contexto de integración regional.

⁷ Dicho tratamiento consistía en la concesión de un permiso de residencia por un año que habilitaba el desempeño laboral sin necesidad de un contrato previo (Balsas, 2012).

Casi paralelamente a estos desplazamientos, los procesos políticos de la región (golpes de estado, surgimiento de movimientos sociales, marcadas crisis económicas, entre otros) comenzaron a llamar la atención –y aún lo siguen haciendo– de estudiantes europeos y norteamericanos que, en el marco de intercambios interuniversitarios, eligieron los países del Cono Sur para completar créditos en sus carreras de grado a través del estudio de temas relacionados con la Política, la Sociología, la Literatura Hispanoamericana y la Economía. Este fenómeno es conocido como *turismo educativo* y se diferencia de los estudiantes que se trasladan para asistir a cursos regulares en las universidades locales y que, en consecuencia, requieren alcanzar un nivel superior en el manejo de la lengua (Acuña, 2001).

Como consecuencia del fuerte proceso de privatizaciones y de *globalización*, en las últimas décadas la Argentina recibió directivos, profesionales y empleados de empresas extranjeras radicadas en el país que necesitaron adquirir un nivel pre-intermedio del castellano para desempeñar sus tareas en la región. De acuerdo con Acuña (2005: 2),

“(l)os funcionarios no tienen necesidad de conocimiento de niveles muy altos, ya que las redacciones de cartas e informes están a cargo normalmente de secretarías bilingües. Para las negociaciones, sus posiciones superiores hacen que sean los argentinos quienes deban manejar las lenguas de los empresarios. Las demandas en esos ámbitos se cubren en gran medida con cursos individuales en las oficinas, se desarrollan con bastante irregularidad, dependiendo de la disponibilidad de los funcionarios, y sin una programación rígida.”

Por último, pero no menos importante, el contexto socioeconómico desde la crisis del 2001 a esta parte, caracterizado por la devaluación de la moneda nacional, trajo aparejado un crecimiento importante de la actividad turística que se ve reflejado en el Anuario Estadístico de Turismo 2009⁸ publicado por el Ministerio de Turismo de la Nación. En dicho documento se afirma que entre los años 2002 y 2008 el arribo de turistas creció sin interrupción en un 66,7%, presentando una caída del 7,9% en el 2009 –con respecto al año anterior– debido a la crisis económica internacional. Sin embargo, en el 2010 las cifras volvieron a presentar un comportamiento alentador que se ha extendido hasta la actualidad. Así, el Informe de Avance de Turismo Internacional correspondiente al segundo trimestre del 2011⁹ da cuenta de una variación positiva del 8,5% en el turismo receptivo, con relación al mismo período del 2010.

⁸ Ministerio de Turismo de la República Argentina (2009) *Anuario Estadístico de Turismo*. Buenos Aires: Ministerio de Turismo de la Nación. Disponible en línea en: <http://desarrolloturistico.gob.ar/estadistica/anuarios-estadisticos>, consultado el 20/12/2011.

⁹ Subsecretaría de Desarrollo Turístico de la República Argentina (2011) *Informe de Avance de Turismo*

La pertinencia de incluir estos datos relacionados con el sector turístico radica en que muchos de los destinatarios de los cursos de castellano son visitantes temporales. En relación con esto, la Cámara Argentina de Turismo (CAT) informó que en el año 2010, unos 11.370 visitantes estudiaron castellano en distintas instituciones educativas de la Argentina, y probablemente, la estimación positiva de esta cifra haya impulsado la organización del seminario de Turismo Idiomático “Estudiar Español en la Argentina”¹⁰. Éste tuvo lugar en julio del 2011 y estuvo dirigido a operadores turísticos con el objetivo de presentar los mercados prioritarios, el perfil de la demanda, así como también las estrategias de comunicación y la promoción del producto con vistas a incluir la oferta de los cursos en los futuros programas turísticos. Con respecto a esta última iniciativa no se puede dejar de observar cómo la enseñanza del castellano es tematizada a partir de un lenguaje con tono empresarial y percibida en tanto valor agregado para la actividad turística, es decir, como un *producto* que puede sumarse positivamente en los programas de promoción y devenir en una mayor rentabilidad.

Dada la presencia de nuevos migrantes en Argentina podría argumentarse que hoy el aprendizaje del castellano rioplatense está de moda y pareciera haber sido descubierto *antes* por los alumnos que por los potenciales maestros, quienes al advertir el interés despertado por la lengua “*iniciaron una pequeña revolución en la Argentina: hicieron del castellano una lengua que tenía un precio, que cotizaba en el mercado internacional y que abría nuevas posiciones laborales.*”¹¹ (Acuña, 2001:4; el resaltado es mío):

“Los docentes que tomaron a su cargo la tarea no dudaron: se armaron de líquidos correctores y de gomas de borrar y se abalanzaron sobre los pocos textos españoles que se conseguían en alguna librería de Buenos Aires y empezaron a reemplazar los tú, vosotros y les (con valor de acusativo) y a traducir páginas enteras al léxico argentino.” (Acuña, 2001: 4).

Internacional. Buenos Aires: Ministerio de Turismo de la Nación. Disponible en línea en: <http://desarrolloturistico.gob.ar/estadistica/todas-las-vias-de-ingreso>, consultado el 20/12/2011.

¹⁰ El seminario fue organizado por la Cámara Argentina de Turismo y contó con la colaboración del Ministerio de Turismo de la Nación y del Instituto Nacional de Promoción Turística. Fuente: Boletín electrónico de la Cámara Argentina de Turismo del 15 de julio 2011. Disponible en línea en: <http://www.camaraargentinateturismo.travel>, consultado el 20/12/2011.

¹¹ Acuña (2001: 7) afirma que “el dictado de los cursos representa un ingreso anual para la Argentina de alrededor de 2.500.000 de dólares.”

Teniendo en cuenta que la aproximación a una segunda lengua no sólo implica la incorporación de sus reglas gramaticales, sintácticas, semánticas y fonológicas, sino que trae aparejado el acercamiento a los rasgos particulares de la sociedad que la habla y mantiene *viva*, la adaptación de los libros provenientes de España no resultó sencilla.

Desde el punto de vista editorial,

“la publicación de material didáctico (con requisitos de calidad normales para este tipo de textos) para ser vendido exclusivamente en la Argentina es excesivamente cara. Es impensable encarar cualquier proyecto de ese tipo sin tener asegurada la distribución en Brasil.” (Acuña, 2001: 12).

Sin embargo, en la década de los 90' y con mayor empuje en los últimos diez años, han surgido propuestas editoriales locales que merecen ser valoradas en tanto esfuerzos para sistematizar la variedad dialectal de la región y, desde el campo de la Comunicación, como un material rico para generar preguntas de investigación acerca de los sentidos allí construidos.

1.3. Reflexiones en torno a los materiales: ¿cuadernillos o libros?

Ante la ausencia de una amplia oferta editorial nacional para la enseñanza del castellano rioplatense, y la dificultad de utilizar los libros españoles¹² por las diferencias lexicales y culturales, entre otros factores, los docentes del área optaron con frecuencia por el diseño de materiales propios. En general, éstos combinan sistematizaciones gramaticales de distintos libros con textos literarios, artículos periodísticos, videos de música, fragmentos de películas y programas de televisión auténticos. Sin embargo, el uso de otros recursos distintos al libro de texto no resulta ser una característica exclusiva de la enseñanza de idiomas en Argentina.

En relación con esta difundida práctica, Verón (1996) identifica dos “tipos ideales” de maestros. En primer lugar, el tipo “A” es aquel que propicia una relación simétrica con sus alumnos. Adoptando un rol de guía, valora la actividad grupal y la construcción colectiva del conocimiento. En cuanto a la elección de materiales, los docentes comprendidos dentro de esta categoría deciden, en general, no utilizar libros de texto en sus clases. Por el contrario, se inclinan principalmente por el uso de otras fuentes y recursos tales como diarios, revistas, fotocopias, etc. En oposición a éste, el tipo de maestro “B” concibe al texto escolar como elemento organizador de la clase. Prioriza un trabajo más individual por parte del alumno y establece una relación complementaria con éste.

Tras la Reforma educativa¹³, Verón (1996) observa que la posición “A” ha sido la dominante en el sistema escolar argentino. En líneas generales, los docentes valoran positivamente el uso de materiales diversos, cotidianos, conectados con la realidad. Dentro de esta perspectiva, el libro de texto resulta generalmente insuficiente, unilateral y desactualizado. *“El manual se encuentra en una situación vulnerable frente a soportes más “ligeros” y más sensibles a los cambios (diario, revistas), que invitan a actitudes de apropiación más activas, menos serias y distantes, (...)”* (Verón, 1996: 128).

¹² Acuña (2001: 12) también señala las dificultades de utilizar el material proveniente de Estados Unidos, ya que “es más neutro en lo lingüístico, pero llega excepcionalmente a la Argentina y suele tener otros problemas, como los estereotipos hispanos y la gramática en inglés”.

¹³ En abril de 1993 se sancionó la Ley N° 24.195, denominada Ley Federal de Educación. Ésta trajo aparejado un fuerte proceso de descentralización y transferencia de responsabilidades a las provincias que derivó en el aumento de mayores desigualdades dentro del sistema educativo argentino.

En este contexto, dicho autor observa que el uso de fotocopias en el aula se convirtió en una práctica legitimada y valorada positivamente por muchos docentes: “*(l)as fotocopias despiertan menos temor que el libro y aparecen como aptas para una apropiación más fácil*” (Verón, 1996: 124). Según concluye, su uso implica una multitud heterogénea de enunciadores anónimos. De acuerdo con su interpretación, el riesgo es que tanto la figura del enunciador como la del destinatario individualizado se diluyan: “*Un mundo escolar donde los discursos no tienen ni enunciador ni destinatario, es un mundo de opiniones a la vez anónimas y fugaces, un mundo donde se ha perdido toda **responsabilidad comunicacional.***” (Verón, 1996: 147; mi destacado). Por tal motivo, postula la necesidad de revalorizar de la cultura del libro de texto.

En segundo lugar, Fernández Reiris (2005) expresa asimismo una actitud favorable con respecto al uso de libros de texto. En su opinión, resultaría imprudente alentar su extinción si los cambios no son acompañados por profundas transformaciones en la formación docente inicial y continua. Teniendo en cuenta el actual marco político y económico, esta medida redundaría -desde su perspectiva- en mayores desigualdades dentro del sistema educativo. En cambio, sostiene que el desafío consiste en cuestionar su uso, su papel y modos de confección.

Teniendo en cuenta lo anterior, ¿qué ventajas presentan los libros de texto para la enseñanza del castellano rioplatense con respecto a otros materiales? Dado que se trata de objetos diseñados con la finalidad específica de enseñar, los libros de texto son valorados en este contexto principalmente por responder a objetivos específicos; proponer una organización secuenciada de los contenidos; incluir vocabulario y actividades adaptados al nivel del alumno. En la mayoría de los casos, además están acompañados por materiales complementarios tales como audios, pósters, CD-ROMs y videos que favorecen aprendizajes multimodales.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Modo de abordaje

En la presente investigación, se ponen bajo la lupa dos libros de texto para la enseñanza del castellano rioplatense como segunda lengua, escritos y editados recientemente en Argentina. El interrogante que guía esta tarea apunta a conocer mejor cómo es *representada* la Argentina y los argentinos en dichos materiales. En particular, interesa observar, describir y analizar qué imágenes se movilizan en torno a la población, la cultura y el territorio nacionales para evaluar si se incentiva una mirada que problematice las representaciones estereotipadas y favorezca una reflexión crítica por parte de los destinatarios ya que

“(…) la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre la propia cultura y la cultura de la lengua meta favorece el desarrollo de un **conciencia intercultural** y, consiguientemente, de las habilidades interculturales necesarias para superar estereotipos o resolver malentendidos culturales” (Paricio Tato, 2005: 134; el resaltado es mío).

Desde una perspectiva comunicacional, se busca interrogar los modos a través de los cuales se van delineando los rasgos más sobresalientes de la Argentina y los argentinos, entendidos como *significantes tendencialmente vacíos* cuyo sentido se va construyendo relacionamente en la superficie discursiva antes que signos que dan cuenta de una identidad *esencial*. Tal como afirma Hall, “*las identidades son construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos*” (Hall, 2003: 17).

Aunque los conceptos de *significantes tendencialmente vacíos* y *flotantes, cadenas de equivalencias* y *articulación discursiva*, propios de una perspectiva postmarxista y postestructuralista, resultan de suma utilidad aquí, su aplicación no debe interpretarse como un acuerdo o adhesión a dicho enfoque en todos sus puntos. Sin la intención de incurrir en contradicciones, pero con la convicción de que la combinación de distintas herramientas teóricas puede enriquecer la tarea, el análisis que considera la relación texto-contexto, situándola en el seno de un entramado de luchas por el sentido y el poder, es complementado por una mirada más inmanente concentrada en los textos propiamente dichos.

En lo que respecta a las superficies textuales, se presta especial atención a las modalidades de la enunciación y de enunciado –lógicas y apreciativas– como así también a las imágenes, las elecciones léxicas, la adjetivación (Kerbrat-Orecchioni, 1980) y los deícticos.

O sea, las formas temporales como indicio de tiempo, los pronombres personales y posesivos como indicios de personas y los pronombres demostrativos como indicio de lugar. Para llevar a cabo esta tarea, se recuperan los aportes del Análisis Crítico del Discurso. Aunque menos frecuente, éste constituye –sobre todo en las últimas décadas- una alternativa al Análisis de Contenido, muy difundido en la investigación sobre libros de texto. Orientado a denunciar cómo el discurso puede contribuir a reproducir la desigualdad y la injusticia social, el Análisis Crítico del Discurso requiere un compromiso social por parte del investigador (Zapico Barbeito, 2007).

A diferencia de éste, la finalidad del Análisis de Contenido es desentrañar el *sentido latente* de los textos a través del método deductivo-inferencial. La decisión de descartarlo como opción metodológica radica en que dicho abordaje rastrea las variaciones temáticas que se dan dentro de un corpus pero deja afuera las *modalidades de decir el contenido*. Es decir, no se ocupa del funcionamiento de la enunciación, tan importante para el análisis de las representaciones que aquí se plantea. Según Maingueneau (1976), el Análisis de Contenido

“sólo apunta a caracterizar el corpus (...) por medio de una disposición particular de conceptos extraídos de la metalengua, de manera de marcar lo que su contenido tiene de específico o de singular en relación con otros corpus (...) desde el punto de vista de la sociología o de la sicosociología; así, no es verdaderamente el funcionamiento de un discurso lo que se toma como objetivo.” (Maingueneau, 1968 citado en 1976: 13).

Antes que el acto voluntario de un sujeto productor de sentido, la enunciación implica una figura construida en el texto en la que incide una compleja trama de condiciones de producción. En palabras de Verón: “(p)or el funcionamiento de la enunciación, un discurso construye una cierta imagen de aquel que habla (el enunciador), una cierta imagen de aquél a quien se habla (el destinatario) y en consecuencia, un nexo entre estos ‘lugares’” (Verón, 1985: 3).

Además, se incluyen los aportes de van Leeuwen (1992, 1995) sobre las imágenes y los distintos efectos de sentido construidos a partir de las elecciones de planos, colores, perspectivas, encuadres, conectores, etc. Para este autor, el material pictórico no es un elemento accesorio o decorativo sino parte de la materialidad del discurso ya que las imágenes -a veces- contienen información que no está expresada verbalmente en el texto o incluso lo contradicen. Así, las imágenes por sí solas y en las distintas formas en que se relacionan con lo escrito traen aparejos efectos de sentido que no pueden ser pasados por alto, como si su

inclusión se tratara de meras elecciones estéticas. Considerando que la Ley 11.723 de Propiedad intelectual no prevé la reproducción con fines académicos de imágenes protegidas¹⁴, se optó por la descripción detallada de las mismas.

Teniendo en cuenta el nivel de profundidad de la investigación y los objetivos perseguidos, la presente tesis puede ser considerada como una *investigación exploratoria*, cuyas características, según Pérez Alvarez (1991), son: a) la no existencia de una hipótesis previa –ya que puede realizarse frente a un problema poco estudiado–; y b) que puede representar una instancia previa para determinar las posibilidades prácticas de llevar a cabo una investigación de mayor profundidad, ya sea descriptiva o experimental. Así, una *investigación exploratoria* se puede considerar de dos modos distintos, a saber:

“como poseedora de un valor en sí misma, en el caso de recolección cualitativa de datos sobre un determinado fenómeno, o como una etapa previa en el proceso continuo de investigación científica, donde el objetivo final será la formulación de una hipótesis que de origen a una investigación de otro nivel” (Pérez Alvarez, 1991:23).

En su nivel proyectivo, este tipo de investigación puede originar otra de mayor rigor y profundidad. Algunos de los procedimientos de los que se vale son: la revisión de la bibliografía, la consulta de investigaciones anteriores y la observación directa del fenómeno con instrumentos válidos y confiables.

Para finalizar, se debe tener en cuenta que este trabajo se focaliza en un universo en particular, a saber, los libros de enseñanza de castellano para extranjeros. Y a partir de este último grupo o población, en lugar de tomar una muestra representativa, se ha optado por el estudio comparativo de casos. Dicha técnica consiste en seleccionar algunos elementos particulares –o simplemente uno en especial– a partir de una muestra posible y estudiarlos en profundidad, desde distintos puntos de vista o niveles de análisis. “*El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. (...) La calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector*” (Stake, 1998: 115)¹⁵.

¹⁴ “Art. 10. - Cualquiera puede publicar con fines didácticos o científicos, comentarios, críticas o notas referentes a las obras intelectuales incluyendo hasta mil palabras de obras literarias o científicas u ocho compases en las musicales y en todos los casos sólo las partes del texto indispensables a ese efecto. Quedan comprendidas en esta disposición las obras docentes, de enseñanza, colecciones, antologías y otras semejantes.”

¹⁵ Mi curiosidad por el tema surgió no sólo a partir de la observación de la creciente presencia de instituciones

2.2. Selección del corpus

En el presente trabajo se asume el desafío de analizar dos libros de texto para la enseñanza del castellano, destinados a adultos con muy poco o ningún conocimiento previo del idioma:

- Kosel, C.; Oxman, C. y Tonnelier, B. (2009) *Aula del Sur 1*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Malamud, E. y Bravo, M. J. (2007) *Macanudo*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

En ambos casos, se trata de títulos de publicación nacional, relativamente recientes.

Los criterios que informan la selección del corpus hacen referencia en primer lugar a la elección de materiales pertenecientes al mismo género discursivo: el libro de texto. Tal como afirma Maingueneau, “*necesariamente hay que establecer un invariante para llevar a cabo un análisis de discurso. (...) la comparabilidad de los discursos supone invariantes (...)*” (Maingueneau, 1989: 22). En este sentido, ambos se caracterizan por presentar un índice temático que propone determinado recorrido y progresión, unidades que responden a determinados criterios de organización interna así como a objetivos pedagógicos explícitos, etc.

En segundo lugar, se buscó que los títulos seleccionados fueran escritos por autores argentinos, incluyeran la variedad dialectal rioplatense¹⁶ y propusieran un enfoque de enseñanza centrado en aspectos comunicativos y culturales antes que en aquellos que sólo hacen foco en el sistema lingüístico y sus reglas. A fin de reflexionar sobre la/s imagen/es relativa/s a la vida cultural y social de/los país/es en el/os que se utiliza dicha variedad, esta última decisión resulta de importancia clave para analizar la puesta en contexto de la lengua en situaciones cotidianas.

De este modo, busco aportar a la comprensión de un problema poco estudiado con la intención de despertar nuevos interrogantes y proponer una serie de reflexiones que, sin la pretensión de convertirse en conclusiones definitivas, ofrezcan elementos y líneas de acción válidos para el tema retomar en futuras investigaciones.

dedicadas a la enseñanza del castellano a extranjeros sino de mi paso por una de ellas desde el rol docente.

¹⁶ Al respecto, es interesante notar que mientras en *Macanudo* “castellano” y “español” se utilizan indistintamente, en *Aula del Sur 1* hay preferencia por el nombre “español”.

2.3. Definiciones conceptuales

En este contexto, la noción de discurso coincide con la que propone Laclau, quien lo define como la “*totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora*” (Laclau, 1987: 143). De acuerdo con este autor, los significantes adquieren sentido al articularse en cadenas sintagmáticas y no por una correspondencia arbitraria, inmotivada y convencional entre significado (concepto) y significante (imagen acústica), como postula el enfoque estructuralista. Adhiriendo a esta concepción de discurso, Hall afirma: “*La así llamada ‘unidad’ de un discurso es realmente la articulación de elementos distintos, diferentes que pueden ser rearticulados de diferentes maneras porque no tienen una necesaria ‘pertenencia’*” (Hall, 2010: 85-86).

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el párrafo anterior, cabría preguntarse qué es lo que define que una serie de elementos se articulen de cierta forma y no de otra en un momento histórico determinado. Dicha articulación puede explicarse a partir de “*la intervención de la ideología en el lenguaje*” (Hall, 2010: 81), mediante la fijación arbitraria del significado por el establecimiento de cadenas de equivalencias. De manera retórica, Hall se pregunta: “*¿Qué es la ideología sino, precisamente, este trabajo de fijar el significado por medio del establecimiento, por selección y combinación, de cadenas significantes?*” (Hall, 2010: 196). Y luego agrega: “*las ideologías no operan en ideas simples; operan en cadenas discursivas, en cúmulos, en campos semánticos, en formaciones discursivas.*” (Hall, 2010: 208). Para que ciertas representaciones se vuelvan efectivas, éstas deben conectarse con una constelación particular de fuerzas sociales. En este sentido, “*la lucha ideológica es una parte de la lucha social general por el dominio y el liderazgo: en una palabra, por la hegemonía*” (Hall, 2010: 150). La ideología dominante implica entonces la estabilización de un grupo particular de ideas dentro del pensamiento social en un momento determinado.

En otras palabras, la producción de sentido es parte de la lucha política por el poder y la hegemonía debe ser vista como un “*proceso de **generación y preservación de consenso**, de disputa por la administración del sentido, es una instancia básicamente simbólica, no estructural*” (Alabarces, 1994: 23; el destacado es mío). Así, cuando ciertos discursos y representaciones logran generar *consenso*, no son vividos como arbitrarios sino como los saberes prácticos y teóricos a través de los cuáles las personas “viven” y “experimentan” su

posicionamiento objetivo en las relaciones sociales¹⁷. Se vinculan con el pensamiento “espontáneo”, con categorías que existen fuera de los sujetos pero que son proferidas como si fuesen *propias*. Para Hall (2010), la ideología es concebida como “*los marcos mentales –los lenguajes, los conceptos, las categorías, la imagería del pensamiento y los sistemas de representación– que las diferentes clases y grupos sociales utilizan para entender, definir, resolver y hacer entendible la manera en que funciona la sociedad.*” (Hall, 2010: 134).

De esto se deriva que el mundo es “experimentado” a través de los sistemas de interpretación de la cultura y, en consecuencia, no hay experiencia por fuera de la representación o la ideología. Por *cultura* se entiende “*un dinámico circuito de intercambio. Y de conflicto. (...) un campo de lucha por la hegemonía*” (Gramsci citado en Alabarces, 1994: 24). El concepto de *hegemonía* presente en esta definición implica considerar las relaciones de poder no desde la dominación como una imposición lineal de arriba hacia abajo sino a través del consenso y de una constante negociación que implica fenómenos de apropiación, refuncionalización, exclusión y expropiación, entre otros. Por otra parte, Hall (2010) propone la noción *campo de fuerza ideológico* y de las relaciones de poder que estructuran la interdiscursividad o la intertextualidad del campo de conocimiento. La lucha ideológica no se detiene y las cadenas discursivas “*se desafían unas a otras, a menudo tomando de un repertorio común y compartido de conceptos, rearticulando y desarticulándolos dentro de diferentes sistemas de diferencia o equivalencia.*” (Hall, 2010: 208).

Luego, la imagen de “la Argentina” identificada en el corpus forma parte de una *representación* entre muchas otras dentro del campo de batalla por la imposición del sentido con las que dialoga, acuerda, discute y, a veces, contradice. Constituye una *comunidad imaginada* (Anderson, 1983), producto de *articulaciones hegemónicas* contingentes, siempre atravesadas por relaciones de poder (Laclau, 1987). Dentro de este entramado, el discurso didáctico, aparentemente neutro, resulta un terreno rico para cuestionar las representaciones construidas precisamente porque se caracteriza por un tipo de enunciación borrada que se

¹⁷ Un punto importante a destacar es que Hall sostiene que no se da una correspondencia necesaria entre la ideología y la posición que los sujetos ocupen dentro de la estructura de las relaciones socio-económicas. De este modo, se aleja del reduccionismo de clase en la ideología y adhiere a un modelo más indeterminado y contingente.

presenta como la *Verdad* misma: “*la máxima distancia del emisor respecto de su enunciado y la transparencia del proceso de enunciación por la que la ambigüedad del texto se elimina totalmente con el traspaso del sujeto de enunciación del emisor al receptor, es decir, el receptor se identifica con el sujeto de la enunciación al cual sustituye como si fuese él mismo quien emitiera el discurso*” (Maingueneau citado en Fernández Reiris, 2005: 32).

Vale la pena aclarar que si bien, como ya se ha mencionado, el objeto *libro de texto* ha sido extensamente estudiado, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, no existe aún en el presente una definición consensuada acerca de este objeto. En su tesis doctoral, Fernández Reiris (2005) destaca que hay quienes consideran como libro de texto desde libros religiosos como *La Biblia* o *El Corán* hasta los libros de cocina, los manuales de instrucciones de software y hardware informáticos, así como de otros aparatos electrónicos. A su vez, la autora cita una distinción que realiza Chris Stray acerca de la diferencia entre los libros escolares y los libros de texto:

“El libro escolar, cuya primera aparición en el ámbito de Inglaterra data de 1750 y más extensamente desde 1770, es aquel escrito para ser utilizado en la enseñanza pero su uso pedagógico es marginal en las intenciones de los editores (...) Mientras, el libro de texto, que irrumpe en la escena inglesa a partir de 1830, es un libro realizado para proveer una versión pedagógica autorizada de un área de conocimiento y se produce para usarse en secuencias instructivas de manera central.” (Stray citado en Fernández Reiris, 2005: 24).

En base a esta clasificación, el corpus del presente trabajo puede seguir siendo considerado como conformado por libros de texto y, aunque la definición de Stray podría ser considerada como punto de partida, resulta insuficiente. Desde una mirada más crítica, Alain Choppin (1992 citado en Fernández Reiris, 2005: 24) señala que “*los manuales se presentan como una condensación de la sociedad que los produce y están determinados histórica y geográficamente.*” Aunque en lugar de *determinados*, mucho mejor sería decir *condicionados*.

Por último, resultan útiles en este contexto los criterios de evaluación propuestos por Byram (1992), basado en el análisis de tres dimensiones: *el realismo, la representatividad y el potencial educativo*. Este autor considera que dicho análisis es crucial para comprender cómo la enseñanza de idiomas influencia la visión de los estudiantes con respecto a los otros y a ellos mismos. En relación a la primera dimensión, los libros de texto deben ofrecer una *imagen realista* de la cultura en la que los autores deciden situarse, es decir, tal como es vivida y hablada por sus habitantes. Dentro de esta dimensión, se toman en cuenta cuatro ejes: a) el

micro-nivel: la identidad social de las personas (clase social, identidad regional, minorías étnicas), las características del entorno material (los lugares mostrados/descriptos) y la naturaleza de las interacciones (sentimientos, actitudes y valores); b) el macro-nivel: las cuestiones sociales, políticas e históricas; c) los asuntos internacionales e interculturales; y d) el punto de vista y estilo del autor. En segundo término, la dimensión de *representatividad* se encuentra íntimamente relacionada con la primera, ya que la imagen de la cultura meta no puede ser realista si algunos aspectos son simplemente excluidos. Por último, *el potencial educativo* se vincula con la posibilidad que ofrece un determinado libro para la reflexión intercultural, partiendo del supuesto acerca de que el valor educativo no sólo radica en el aprendizaje de la lengua sino en un mayor entendimiento de la sociedad en que se habla. Esto conlleva un ejercicio reflexivo sobre la propia.

3. ANTECEDENTES

Es menester señalar que este trabajo no pretende erigirse como un discurso que habla por primera vez del tema de interés sino que, en línea con el marco teórico adoptado, se toman como referencia otros discursos. A continuación, se describen investigaciones que, ya sea directa o indirectamente, toman a la Argentina imaginada en los libros de texto de distintas áreas como objeto de estudio.

Entre los autores que se ocupan de estudiar las representaciones de la lengua nacional, resultan de particular interés los aportes de López García (2010). Sobre una base de 97 manuales de Lengua diseñados para la escuela primaria en Buenos Aires, esta autora llama la atención sobre cómo el español transnacional o neutro se presenta como el modelo ideal. Según observa, “*la acentuación de los verbos de segunda persona voseante, los paradigmas pronominales, (...) las marcas lingüísticas subestándares propias de la zona (rioplatense) no (son) abordados como contenido escolar*” (López García, 2010: 106). En cuanto a las consignas, se observa una marcada preferencia por el uso de “ustedes” sobre el “vos”. Asimismo, en la mayoría de los cuadros de conjugación de verbos hay presencia del “vosotros”.

Según la autora, se trata de un problema glotopolítico producto, por un lado, del *laissez faire* del Estado en materia lingüística y, por el otro, del fortalecimiento del mercado editorial. Dada la necesidad de extender la distribución de los libros a un mayor número de países hispanohablantes, se registra una inclinación por la enseñanza del español “global” –una especie de supradialecto. En palabras de la autora,

“(…) en la actualidad, el proyecto uniformador de la lengua parecería no provenir del Estado argentino, promotor del sistema educativo, sino de las empresas transnacionales a través de los grupos editoriales. Es posible entonces prever que la homogeneidad lingüística provendrá de la instauración de un español transnacional funcional a estos intereses.” (López García, 2010: 166).

Junto con la consideración de la variedad regional como *no prestigiosa* y reservada para la oralidad asociada al uso “coloquial”, se alienta el patrimonio lingüístico común, tomando a la Real Academia Española como referente de la regulación lingüística. De manera interesante, López García argumenta que este hecho (re)produce “*la inseguridad lingüística de los hablantes argentinos*” (López García, 2010: 177), quienes asocian la enseñanza de la lengua con una forma de español distinta de la que hablan.

En segundo lugar, García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) problematizan el uso del voseo en 65 manuales escolares argentinos de distintas áreas, editados entre 1970 y 2004, destinados a alumnos entre 9 y 17 años. A pesar de haber sido aceptado por la Academia Argentina de Letras como parte de la norma culta en 1982, aún persiste la representación social del voseo como forma subestándar del español. El trabajo de indagación arrojó que la presencia del “vos” en la formulación de las consignas sigue siendo menor con respecto a otras formas que fueron ganando terreno a partir de finales de los 80’, como “ustedes”, “nosotros” y el infinitivo. En general, el uso del voseo se limita a situaciones en las que el locutor-autor busca crear complicidad con el lector, para dar ejemplos del discurso del propio lector dirigiéndose a un par o bien en ciertas viñetas en las que un personaje de ficción le habla al alumno.

Entre los autores que se ocupan de la imagen de la Argentina en los libros de texto de Historia, Geografía y Civismo se destacan Romero et al (2004). Al analizar un conjunto de manuales publicados a partir de 1950, los autores observan que a través de los mapas, las efemérides y la evocación a la Constitución se fue cimentando un *relato mítico* caracterizado por la ocultación de conflictos, el anclaje territorial delimitado y el carácter inmutable. Como resultado, un concepto de nación *esencialista*, anterior al Estado. En este sentido, se apeló a la patria en tanto “forma homogénea de espíritu”, a los valores de la religión católica –erigiendo a la familia como la institución social primera– y a la definición de elecciones ideológicas como “buenas” o “malas”. A pesar de que a partir 1983 aparecieron nuevos temas y enfoques, la concepción de nacionalismo atado a visiones geopolíticas tradicionales se mantuvo vigente. Los autores concluyen que se hace necesaria la “tarea colectiva de reconstrucción identitaria”, que apunte a formar ciudadanos críticos y comprometidos.

Al analizar libros de Historia publicados en la Ciudad de Buenos Aires posteriores a la Reforma Educativa de los 90’, González Amorena (2004) se interesa por el modo de abordar la cuestión de la formación de la ciudadanía e identidad. La autora observa que en los últimos años se ha producido una renovación historiográfica que ya no interpreta a la nación Argentina como nacida de una homogeneidad cultural “dada” o esencial sino como *construida*. Refiriéndose a cómo es tratado el tema de la inmigración masiva, encuentra que, mientras los inmigrantes de fines de siglo XIX y principios del siglo XX se presentan como

una parte ineludible de la identidad nacional en la que el Estado y la Escuela Pública tuvieron un rol fundamental, otros procesos migratorios son silenciados. Según argumenta, “(...) *el silenciamiento del “otro” (...) deviene de una representación identitaria que, si ha integrado a su imaginario la inmigración europea, oculta la presencia de la limítrofe*” (González Amorena, 2004: 9). Aunque evalúa como positivo que en los libros de texto se movilice un modo de entender la identidad como *construcción* y no como esencia, González Amorena (2004) critica que dicho proceso sea presentado como “acabado” y circunscripto a la etapa que coincidió con la llegada de inmigrantes europeos. En su opinión, sería deseable que los libros de texto presenten las identidades como dinámicas, relacionales e históricas.

En una línea similar, Urribarri (1999) analiza qué imágenes, ideas y valores se movilizan en torno al “Nosotros”, en oposición a los “Otros”, en manuales de Educación Cívica e Historia de nivel ex Polimodal en el marco del proceso de consolidación del MERCOSUR. Así, identifica dos tendencias en cuanto a la definición de nación. La primera, de tipo “esencialista”, reproduce “la historia oficial” sin cuestionarla y explica el surgimiento de la nación como un devenir *natural* gracias a la acción de los “héroes de la patria”: “*se trata de un tipo de exposición que alude a la nación, la patria, su unidad y particularidades, presentándolas como valor supremo sin una fundamentación de ello, ni una caracterización y definición clara de los conceptos.*” (Urribarri, 1999: 11). La segunda, más “constructivista”,

“relata la historia en clave de **procesos sociales** (no como secuencia de hechos), que habrían tenido como protagonistas a grupos y actores sociales (no a “héroes”). La nación ya no es concebida como “natural”, sino como resultado de **una elaboración realizada por hombres y mujeres en cierto período histórico**” (Urribarri, 1999: 13; mis destacados).

Sobre la identidad nacional, distingue una versión “no integracionista”, que enfatiza una unidad cultural homogénea dejando de lado a aquellos que no se ajusten a las “características propias de la nación”, de otra “integracionista”, que sostiene que en una misma nación pueden convivir tradiciones idiomáticas, culturales y religiosas distintas, basándose en el respeto. Sin embargo, en lo que hace a las representaciones de las naciones vecinas, las referencias encontradas en los textos hacen eje sobre las diferencias y los enfrentamientos bélicos. En consecuencia, los “Otros” emergen en términos de “opositores” o “enemigos”:

“Así, las imágenes sugeridas por los diferentes textos no promueven el reconocimiento de los ciudadanos de los otros países como iguales: los indígenas son siempre algo muy diferente de “nosotros”, los brasileños, los chilenos e incluso los paraguayos (a partir de algunos relatos referidos a la Guerra de la Triple Alianza) son expansionistas, mientras los uruguayos deberían “agradecernos” su independencia” (Urribarri, 2009: 26).

Según observa, los autores de los libros analizados sugieren que los argentinos.

“ (...) no somos indígenas ni negros, sino **blancos como los europeos**; no hablamos guaraní ni dialectos, todos hablamos español; **tenemos muchas costumbres de origen europeo** (y no latinoamericano ni indígena); pertenecemos a América Latina aunque tenemos poco en común con el resto de los países que la integran (...)” (Urribarri, 1999: 25; mis destacados).

La autora concluye que la posibilidad de pensar en una identidad a nivel regional pareciera estar lejos de lo promovido a través de los libros, ya que se dificulta pensar a los habitantes de países vecinos en tanto pares y, en consecuencia, aliados en proyectos conjuntos.

Desde el Análisis Crítico del Discurso, Taboada (2010) problematiza las estrategias utilizadas en la construcción del espacio nacional en los libros de texto de Ciencias Sociales para el último ciclo de la ex Educación General Básica distribuidos en el marco de las políticas de dotación desarrolladas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Entre las estrategias de nominación, identifica *polarizaciones* que tienen a Buenos Aires como centro en oposición a un “interior” vagamente definido. Además, advierte el uso de *regionalizaciones*, como “el Norte del territorio” o “la región pampeana”, a las que se les atribuyen características homogéneas. Esto redundaría en la atribución de rasgos estereotípicos a diferentes realidades del país que impiden pensarlas en su complejidad así como en, la imagen de un país escindido entre *ciudad/campo*, *capital/interior*, *Buenos Aires/otras provincias*.

Al igual de Taboada (2010), Rigonat (2009) se interesa por la representación de los espacios argentinos, en particular los marítimos. El corpus con el que trabaja incluye libros de texto del área de Geografía para el nivel secundario utilizados en los últimos 50 años en Mar del Plata. Desde la interpretación crítica del discurso y el análisis de los recursos paratextuales, destaca que en los textos se reproduce la idea de una Argentina con abundantes recursos naturales, de riquezas ilimitadas:

“La abundancia de recursos —dada por la extensión y la variedad del litoral— es presentada como una potencialidad en sí misma, alentando la imagen de un país pródigo en recursos naturales —y por consiguiente, un país que se puede dar el lujo de despilfarrar con total liviandad sus bienes naturales, como ha venido ocurriendo en las últimas décadas.” (Rigonat, 2009: 59).

Sin embargo, los espacios marítimos argentinos son presentados como *territorios marginales*, de escaso valor económico y valorizados sólo por sus aspectos recreativos: “*El turismo se presenta como la única alternativa de valorización posible para el ámbito litoral marítimo en una región de fuerte tradición agropecuaria (...)*” (Rigonat, 2009: 61; mi destacado).

4. *Aula del Sur 1*

Escrita por Carina Kosel, Claudia Oxman y Bibiana Tonnelier, esta propuesta fue editada en Buenos Aires por Voces del Sur. Se trata de una editorial argentina fundada en 2002 por la lingüista Claudia Oxman. Si bien la empresa comenzó dedicándose exclusivamente a la producción de libros para la enseñanza de la lengua castellana, en los últimos años ha incursionado en la difusión de otros idiomas como el alemán, el portugués y el chino. En 2008, la editorial abrió las puertas de una librería propia que lleva su mismo nombre y comercializa materiales para el aprendizaje de distintas lenguas. Desde entonces, la firma importa títulos extranjeros, distribuye títulos nacionales y también tiene producción propia.

Sobre las autoras, interesa detenerse en Claudia Oxman porque es quien ha coordinado la adaptación del libro que forma parte del presente corpus. Es lingüista especializada en educación intercultural y en la producción editorial en ELE. Posee un Certificado de Estudios Avanzados en Ciencias del Lenguaje y una Maestría en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior “Joaquín V. González”. A su vez, es docente e investigadora.

Esta propuesta nació como una adaptación del exitoso libro español *Aula internacional*, cuyo método sigue los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El audio que acompaña el libro incluye no sólo intervenciones de hablantes rioplatenses sino también de países como Venezuela, Cuba, Perú y Colombia. Sin embargo, y a pesar de incluir distintas variedades dialectales de Sudamérica, *Aula del Sur 1* hace especial hincapié en la hablada en el Río de la Plata. De enfoque comunicativo, el libro privilegia los aspectos culturales. El valor de *Aula del Sur 1* es de \$140, está impreso a color en papel ilustración y contiene un número importante de fotos, muchas de las cuales ocupan media página y lo vuelven visualmente atractivo. En cuanto a los dibujos, éstos son caricaturas con cierto tono de comicidad. En el mismo volumen se ofrece una sección de ejercicios; un extenso resumen gramatical (“Más gramática”); tablas de verbos regulares e irregulares; un anexo con información cultural sobre los países de habla hispana –y de la Argentina en particular–; y un último apartado de autoevaluación. El audio se consigue por descarga a través de la página web de la editorial. Para este nivel, también existe un libro del profesor que se vende por separado.

4.1. El estudiante viajero

En este apartado se analizará el contrato de lectura planteado en *Aula del Sur 1* porque a partir del destinatario allí construido, y aplicando una perspectiva relacional, es posible advertir cómo se va configurando el mapa que aquél recorre y, en consecuencia, la representación de la Argentina propuesta en el libro. Será posible observar, entonces, que partiendo de la relación construida con “el otro”, el escenario rioplatense adquiere características particulares. Más aún, la hipótesis aquí planteada es que a partir de la representación del estudiante como joven viajero y con avidez de conocer nuevas culturas, la Argentina se convierte en uno de los destinos de turismo educativo más atractivos.

Así, en primer lugar, es preciso destacar que en *Aula del Sur 1* el destinatario juega un rol activo, está construido como un joven que se desplaza por la ciudad en la que estudia y no como un espectador lejano de la cultura meta. Es decir, el estudiante no actúa como si fuera un observador no participante, sino que, a través de las imágenes, se lo representa transitando las calles y desde las consignas se le propone un recorrido compuesto por una serie de atracciones turísticas. De este modo, es posible formarse una imagen de él a partir de los supuestos que se le atribuyen, de los consumos y actividades que se le recomiendan, y de las fotos e ilustraciones elegidas para representarlo.

Paralelamente, es posible ir armando un mapa del escenario que recorre y, en este sentido, interesa analizar qué lugares y actividades de la Argentina se presentan como los más atractivos y “tradicionales” o típicos. Entonces, como ya se anticipó, en la relación construida con “el otro” a partir del contrato de lectura, emerge una determinada representación del país que pareciera ajustarse a lo que el destinatario ideal está buscando.

Así, partiendo desde el nivel pictórico, vale detenerse en la foto de apertura de la Unidad 1, titulada: “Nosotros” porque no sólo su ubicación al principio del libro sino también el pronombre elegido para nombrarla, la convierten en un material que vale la pena ser analizado. La foto muestra a un grupo mixto de estudiantes mirando a cámara con una expresión sonriente y distendida en sus rostros. Todos están vestidos con ropa informal y de verano, la mayoría tiene bermudas de jean y musculosa. No llevan bolsos, ni mochilas. Sólo una de las chicas carga una riñonera y tres de ellos tienen una botella de agua en sus manos.

La foto está tomada en la puerta de lo que podría ser una Iglesia –esto se infiere por la virgen que está empotrada en una de las paredes de la fachada–. El grupo parece haber salido de excursión. En cuanto a sus rasgos físicos, todos tienen tez blanca y cabello castaño o rubio, menos una chica que tiene pelo mota y piel de color. Teniendo en cuenta esto último, es posible sugerir que se trata de estudiantes provenientes de países anglosajones, o del centro y sur de Europa, aunque la chica de color también podría ser de Brasil.

Los datos hasta aquí descriptos son suficientes para volver sobre la relación foto-texto que se da en esta página. Si bien en ocasiones puede suceder que ambos elementos interactúen de modo contradictorio, en este caso la relación es complementaria. El título “Nosotros” hace explícito que el efecto de sentido que se busca alcanzar es la *identificación* con el destinatario. En términos de Verón, es como si el lector tomara la palabra y, para esto, se busca que se sienta parte de ese “nosotros” a partir de posibles puntos de encuentro, ya sea con lo que se dice o con lo que se muestra. En este caso, los sujetos retratados intentan parecerse a los destinatarios imaginados.

En relación con esta idea, van Leeuwen (1992) analiza cómo los tipos de plano y la mirada a cámara pueden aportar a construir distintas relaciones con el destinatario. El autor plantea que los planos cortos se utilizan para mostrar personas “cercanas” al observador. Por otra parte, la mirada a cámara establece una relación con los destinatarios, que puede tomar distintas formas según la expresión o intensidad de los gestos. En el caso de la foto que se está analizando, si bien todas las personas se ven de cuerpo entero, el plano es bastante cercano, todos apuntan su mirada al foco de la cámara ofreciendo una sonrisa. No hay tensión en sus expresiones, por el contrario, el gesto es amistoso.

A partir de lo dicho, se podría afirmar que el destinatario imaginado es un estudiante de origen europeo, principalmente, que está haciendo turismo en Latinoamérica, que tiene tiempo libre y que está tomando un curso para aprender el castellano y conocer más a fondo sobre otras culturas. Este último punto se deriva del tipo de ejercicios que propone el libro, la mayoría tiene el doble objetivo de enseñar el idioma y expandir los conocimientos de los alumnos acerca de la región, asumiendo interés por parte de ellos. Algunos títulos dan cuenta de esto: “¿Qué saben de Sudamérica?” (pág. 16); “¿De qué país se trata?” (pág. 30); “¿Dónde está Córdoba?” (pág. 25); “¿Perú tiene más de 75 millones de habitantes?”

(pág. 30); “*Cocina Latina*” (pág. 63). Cada una de las diez Unidades tiene una sección que se titula “Conocer” en la que “*ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cultural del Cono Sur.*”, según se explicita en la presentación inicial que precede al índice.

Otra actividad pertinente de citar para comprobar que el discurso interpela a un estudiante europeo-viajero es la del punto 9, dentro de la misma Unidad. Allí se propone realizar un afiche con información de los miembros de la clase y, a modo de ejemplo, se presenta a *Anne Wagner*, una diseñadora gráfica alemana, de 27 años de edad, también rubia y de tez blanca. El estilo elegido para representarla es “caricaturesco”, la imagen está compuesta como un collage que mezcla una foto de su cara y el dibujo de su cuerpo. Su vestimenta es informal y consiste en una campera deportiva de color rosa, pantalones camuflados y zapatillas acordonadas tipo botinetas. En cuanto al uso de caricaturas, van Leeuwen (1992) afirma que éstas pueden contribuir a un modo de representación estereotipada¹⁸ y, en relación con esto último, un posible punto a reflexionar podría ser la elección de los pantalones camuflados y zapatillas altas acordonadas –símil borcegos– para vestir a la estudiante alemana. Si bien la decisión puede argumentarse desde las tendencias de vanguardia en los diseños de indumentaria, no se puede dejar de pensar en la asociación entre la nacionalidad alemana y la guerra –es decir, como una nación con un pasado belicista– que persiste en el imaginario social global y que incomoda a tantos ciudadanos alemanes en la actualidad. En torno a este tema, Hall plantea que en las representaciones:

“(…) hay rastros de sus conexiones, mucho después de que las relaciones sociales a las que se referían han desaparecido. Estos rastros pueden ser reactivados en un momento posterior, aun cuando los discursos se hayan fragmentado como ideologías coherentes u orgánicas. El pensamiento del sentido común contiene lo que Gramsci llamaba los rastros de la ideología ‘sin inventario’”. (Hall, 2010: 216).

Otro dato a destacar es el gracioso perro chiguagua que *Anne* carga en uno de sus brazos y que podría estar remitiendo, de modo irónico, a una moda que se impuso en los últimos años entre las estrellas famosas y millonarias –locales y extranjeras– y que consiste en llevar perros pequeños a todo tipo de evento social. A partir de estas marcas se podría argumentar, entonces, que en el collage hay un juego interdiscursivo.

¹⁸ “(…) pero luego, las caricaturas pueden construir distancia en otros sentidos, por ejemplo a través de modos de representación estereotipadas.” (van Leeuwen, 1992: 47; mi traducción).

En cuanto a los hobbies de la joven se detalla “*pasear a su perro, leer y viajar*”. Resulta quizás llamativo que la actividad de viajar se presente como hobby ya que, en verdad, para considerarlo tal debería ser algo que se realiza asiduamente y, en tal caso, se debe contar con los medios económicos necesarios para poder hacerlo cada vez que se desee. Este dato está aportando información acerca del nivel socioeconómico de los destinatarios, que puede ser complementado con las propuestas de consumo referidas más adelante.

Por otra parte, vale destacar que la nacionalidad alemana reaparece varias veces a lo largo de los ejemplos y en los que se citan a continuación también se observa que se trata de personas que cuentan con la posibilidad de desplazarse de su país de origen:

“-¿Berlín es tu ciudad preferida?
-No.
-¿Tu lugar de nacimiento?
-¡Sí!” (pág. 42)

“Los tres lugares más importantes de mi vida son Berlín, porque es donde nací, Río de Janeiro porque es donde conocí a mi marido, y...” (pág. 86)

“Nací en Hamburgo en 1982. Terminé mis estudios de Arte Dramático en Londres en 2009.” (pág. 87)

Ahora poniendo el foco sobre la enunciación de las consignas, allí hay elementos que permiten argumentar que se toma por descontado que el estudiante está viajando y tiene la disponibilidad y los medios para realizar actividades de fin de semana. Así, por ejemplo, en el punto 1 de la Unidad 2, titulado “Este fin de semana...”, el libro propone una lista de actividades posibles y luego, se le pregunta al alumno: “¿Y vos? ¿Qué querés hacer este fin de semana?” (pág. 18). Como ejemplo se propone: “Yo quiero ir a bailar. ¿Y vos? Yo también. Y quiero sacar fotos de la ciudad. Yo quiero ir de excursión a...” (ibíd.). Si bien salir a bailar es una actividad que puede realizar tanto un residente como un turista, es poco habitual que una persona salga a tomar fotos en su propia ciudad. A su vez, salir de excursión es una actividad que generalmente se realiza en los destinos vacacionales. Por otra parte, vale mencionar que la actividad está acompañada por la foto de una chica rubia, de tez muy blanca y ojos celestes, presentada como *Eva*, es decir, sus rasgos físicos son muy similares a los de los estudiantes en la foto de apertura.

Más adelante, en la misma Unidad, la consigna A del punto 7 les pregunta: “¿Conocés la ciudad en la que estás?” (pág. 22). Y luego, en la Unidad 8, punto 6, consigna A: “¿Cuáles

son tus lugares preferidos de la ciudad donde aprendés español?” (pág. 70). En un tono similar, en la consigna C se sugiere: *“En grupos de tres, imaginen que un amigo del país de ustedes viene a vivir adonde estudian español y les pide ayuda para encontrar una serie de lugares.”* (ibíd.). De esta forma, en todas estas citas el destinatario es localizado geográficamente en una ciudad distinta a su lugar de origen. En la mayoría de los casos *“La ciudad donde aprendés español”* se diferencia del *“país de ustedes”*.

Más aún, atendiendo a algunos indicios ofrecidos a lo largo del libro, se puede sostener que la ciudad en donde se localiza al destinatario es Buenos Aires, específicamente, la Capital Federal. Así, en la primera página doble de la Unidad 1, bajo la consigna: *“¿Cuántas de las siguiente palabras entendés?”* (pág. 10), se despliegan una serie de carteles y señalizaciones en las que aparecen algunas referencias espaciales que vale la pena citar: el cartel de la estación de subte Carlos Gardel y la de tren de Villa Urquiza, la fachada del Teatro de la Ribera –ubicado en el barrio de La Boca– y la ventana del Bar Británico –emplazado en el barrio de San Telmo–. El único cartel que refiere a un lugar ubicado en otra provincia es el del Museo Leleque, situado en Chubut. Además, en el punto 4 de la misma Unidad, titulado “En la Recepción”, la consigna contextualiza la actividad de la siguiente manera: *“En la recepción de una escuela de español de Buenos Aires, tres estudiantes dan sus datos personales. (...)”* (pág. 12; mi destacado).

Por otra parte, es interesante destacar que las actividades de tiempo libre se conjugan con propuestas de consumo. Con respecto a esto último, el objetivo de la Unidad 4, titulada *“¿Cuál preferís?”*, es formulado de la siguiente manera: *“En esta unidad vamos¹⁹ a hacer la lista de cosas que necesitamos para pasar un fin de semana afuera”* (pág. 33). Y resulta oportuno hacer foco en la imagen elegida para presentar la Unidad. La foto muestra la vidriera de un local de ropa bastante formal en la que es posible leer “Etiqueta Negra”. Si bien este dato podría haber pasado desapercibido, en este caso la marca llama la atención porque, precisamente, dicho nombre es conocido en la Argentina por sus altos precios. Y, en este aspecto, lo que debe ser puesto en el centro de atención es que de todas las marcas posibles, se eligió una que no está al alcance de la mayoría de la población.

¹⁹ Las fórmulas de tratamiento usadas en las consignas serán analizadas en el siguiente apartado.

En la misma Unidad, la consigna del punto 7 pregunta: “¿Qué pensás hacer en los próximos días? ¿Qué tipo de ropa necesitás comprar? ¿Cuánto dinero necesitás para comprarla? Discútilo con tus compañeros.” (pág. 38). Y en el ejemplo se propone: “Voy a ir de excursión a la montaña, a Las Leñas, la semana que viene. Voy a necesitar una campera de abrigo y guantes de esquí. Voy a gastar unos... ¡500 pesos!” (ibíd.). Aquí el consumo vuelve a ser ligado fuertemente con las actividades de recreación. Más aún, desde la consigna dicha relación no se plantea como hipotética sino que se da por sentado. En este caso, a partir de los verbos usados en la cita anterior se puede argumentar que la compra de ropa se plantea como “necesaria”. Si bien se podría argumentar que el objetivo pedagógico de este ejercicio es practicar el vocabulario relacionado con la indumentaria y los números, dicho contenido temático se podría haber presentado de un modo distinto, utilizando otro contexto.

Por último, con el objetivo de aportar más detalles en torno a cómo es construido el destinatario del libro, es atinado dar cuenta del punto 8 de la Unidad 2: “Seguro que en tu clase tenés compañeros que hablan o que tienen contacto con más de un idioma. ¿Por qué no se lo preguntás? (...)” (pág. 23). La consigna está expresada bajo la modalidad de enunciado²⁰ lógica de certeza y en ella se asume, por un lado, que los estudiantes del curso se desplazan de sus países de origen y, por otro, que cuentan con un nivel elevado de instrucción. El ejemplo que se proporciona reafirma esta última idea: “¿Qué idioma hablás? Yo hablo alemán porque es mi lengua materna, hablo italiano bastante bien y un poco de francés.” (ibíd.). Y como se ve, la nacionalidad alemana²¹ vuelve a aparecer; es un estudiante cosmopolita y ávido por conocer culturas distintas a la propia. En esta misma línea: “Yo he vivido dos años en Japón.” (pág. 78). Otro ejemplo que aporta elementos acerca del perfil de los alumnos es la ficha de datos personales incluida en la sección “Más ejercicios” (pág. 92). El estudiante presentado se llama *Oliver*, es pintor y escultor, de Salzburgo, Austria.

²⁰ Esta categoría se refiere a la actitud del enunciadador con respecto a lo que se dice (Mainueneau, 1976).

²¹ Las nacionalidades europeas son predominantes a lo largo del libro (con presencia de alemanes, holandeses y austríacos). Vale decir que con excepción de una chica coreana que aparece en uno de los audios y de un chico japonés que aparece representado en forma de caricatura, no se mencionan estudiantes asiáticos. Con respecto al continente americano, figuran dos chicas brasileñas y un chico canadiense.

A partir de lo hasta aquí expuesto, se puede afirmar que desde la instancia de producción las necesidades del alumno son definidas como las de una persona que está haciendo turismo. Y, teniendo en cuenta el material bibliográfico escrito sobre los distintos enfoques adoptados en la enseñanza de idiomas, vale citar un trabajo de Byram (1992) en el que el autor afirma que dicha predicción acerca del destinatario se volvió muy popular en Inglaterra, en la década de los 80', aunque con resultados poco ricos en el modo en que se muestra los países en los que se habla la lengua a enseñar. Según Byram, los libros derivados de este enfoque tienden a favorecer representaciones muy optimista aunque poco realistas, en las que las personas se destacan por ser amigables y los lugares, por su amplia cartera de actividades interesantes para ver, disfrutar y hacer, pero dejando de lado la dimensión del conflicto e impidiendo que el alumno tenga una visión más global y compleja acerca de la cultura meta. Es decir, sólo se muestran los aspectos positivos de la vida cotidiana, laboral y social –con fuerte presencia de familias tipo de clase media– que favorecen visiones parciales y evitan tematizar los aspectos más problemáticos y dar cuenta de los sectores que deben afrontar las mayores dificultades en su vida diaria.

4.2. El mate: consumiendo argentinidad

Este apartado está dedicado a un elemento que es reconocido como la puerta de entrada a la cultura local. A continuación, se analizará al mate y su consumo como un primer acercamiento a *lo argentino* y como un medio para acortar distancias con el destinatario. Se pensará en los sentidos que recorren dicho ritual, reflexionando acerca de las mutaciones y *refuncionalizaciones* que ha sufrido.

Así, ante todo, es menester destacar que en *Aula del Sur 1* el mate tiene una presencia fuerte no tanto por la cantidad de apariciones, sino por la manera en que se lo presenta gráficamente a través de fotos e ilustraciones. En lo que se refiere a la superficie textual, al final de la primera unidad, dentro de la sección “Conocer”, una de las oraciones del ejercicio para completar afirma: “*El mate es una bebida típica de Argentina, Brasil y...*” (Uruguay) (pág. 16). Pero más allá de esta información, en este caso, resulta más interesante detenerse en lo que se expresa a través de las imágenes por su potencia comunicativa.

La primera foto que resulta difícil pasar por alto es la que figura en la tapa. Y en relación con esto, vale destacar que la decisión editorial en torno a la imagen que ocupa ese lugar es de importancia dentro del proceso de producción de un libro. Generalmente, cuando se elige incluir una foto, ésta se conecta con el contenido del material de un modo que el lector pueda imaginarse de qué se trata. La tapa es lo primero que se ve y funciona como carta de presentación que, muchas veces, tiene como propósito seducir al potencial lector. Conformar un primer discurso y, por esto, merece ser analizado.

En el caso de *Aula del Sur 1*, el tamaño total de la tapa coincide con el espacio que ocupa la foto. Y con referencia a esto, la dimensión de la imagen también es una decisión que tiene importancia en cuanto a lo que se quiera jerarquizar. Definitivamente, en este ejemplar, se buscó que la foto no pasara desapercibida. Así, un conjunto de mates de distintos estilos y diseños invaden la retina del lector. Aquellos se encuentran dispuestos uno al lado del otro, como si estuvieran exhibidos sobre una mesa de un *stand* de venta en una feria. La imagen está tomada en un plano cercano y los mates que están en los márgenes se cortan dando la idea de que hay muchos más, es decir, no se puede distinguir con precisión adónde empieza o termina el conjunto de objetos. Lo que interesa rescatar aquí son los efectos de sentido que genera la operación de *multiplicación*. Por un lado, hay una insistencia del objeto que puede tener como objetivo generar pregnancia en el lector. Por otro, a pesar de las variaciones de colores y tallados, es un mate que ha ingresado en el mercado y, sin abandonar su fuerte ligazón con el terreno de lo popular, se ha convertido en objeto de consumo a través del proceso de masificación y estandarización.

Emerge así el mate *souvenir*, lo que todo extranjero debe probar o, mejor aún, comprar para dar prueba de que visitó el país. Y esto porque en el mate se da una condensación de sentidos que lo vuelven un símbolo fuerte de la cultura rioplatense. El mate *habla* de muchas cosas, y a lo largo de la historia fue atravesado por distintos discursos que ganaron mayor o menor fuerza según el momento histórico. La materialidad de su significante fue protagonista en distintas luchas simbólicas, distintas cadenas significantes se enfrentaron para atribuirle sentidos negativos o valorarlo como parte de *la tradición* –entendida como *tradición selectiva*– en el momento en que se hizo necesario contar con una historia en común: “*es una versión del pasado que se pretende conectar con el presente y ratificar*” (Williams, 1980: 138).

Esto también puede ser explicado abordándolo desde la definición de la *cultura popular*, cuyo procesamiento siempre implica relaciones de poder porque aquella no es dueña de los medios de expresión y, en este sentido, es una *construcción*, es un objeto sometido a una doble violencia simbólica. Por un lado, la cultura popular es una representación y por el otro, dicha representación no es producida por quienes son el objeto de referencia. En este sentido, De Certau (1999: 69) se pregunta de manera retórica: “(...) ¿*existe la cultura popular más que en el acto que la suprime?*” La respuesta es negativa, la cultura popular es afásica porque está en una posición disimétrica.

Así, por ejemplo, en el período de conformación del Estado-Nación, los grupos dominantes ligaban al mate con la figura del gaucho y, en consecuencia, era considerado una bebida de pobres y vagos que no tenía que ver con lo *legítimamente* argentino. Con el tiempo, el gaucho pasó de ser una figura amenazante a formar parte de un pasado constitutivo y constituyente a través de la resemantización de lo criollo. Así, el gaucho fue rescatado y pasó a formar parte de la iconografía nacional. En relación con esto, Ortíz sostiene: “*La valorización de lo popular se lleva a cabo en la medida en que la nación es una utopía, un proyecto. (...) Cada país busca, entonces, los elementos de esta autenticidad ansiada en las raíces de sus expresiones populares*” (Ortíz, 1996: 37-38).

Un proceso interesante de analizar es su consumo y las mutaciones que ha sufrido desde una mirada diacrónica. En relación con esto, es atinado hacer referencia al trabajo de Barreto (1996) porque allí se pueden encontrar algunos de los distintos sentidos que fue adquiriendo su ritual a lo largo del tiempo. “*Llamada bebida de perezosos por algunos, y ‘mersa’ por otros, el mate resistió las presiones y fue rescatado por las jóvenes generaciones.*” (Barretto, 1996: 111). En relación con lo que afirma Barreto, se podría decir que hoy el consumo del mate se ha popularizado entre los jóvenes y los distintos sectores de la sociedad y, quizás, el sentido que más ha sobrevivido a sus embates es el del *compartir*.

“El mate es más íntimo. Es **un elemento de vinculación, de aproximación entre las personas**, por el hecho de pasar de mano en mano y porque todo el mundo toma de la misma bombilla. ‘Pero el mate es como un indulto, che, algo increíblemente conciliatorio’” (Oliveira en ‘Rayuela’ citado en Barretto, 1996: 21; los destacados son míos).

Así, el mate se ha incorporado a los consumos de los jóvenes rioplatenses, especialmente en las horas de estudio, y puede ser leído como símbolo de *compañerismo*. Esta construcción se refuerza en la foto de apertura de la Unidad 2, titulada “Quiero aprender español”. Allí se ve a

un grupo de estudiantes sentados alrededor de una mesa redonda, con libros abiertos y un termo de agua en el centro. Todos se están riendo y hay un clima de interacción. Una de las chicas está tomando mate y su mirada se dirige a la cámara. Los rasgos físicos de este grupo de jóvenes difieren de los presentados en la foto de apertura de la Unidad 1. A diferencia de aquella imagen, aquí los tres jóvenes tienen cabello oscuro. El título de la Unidad funciona como anclaje de esta idea y el efecto de sentido que se obtiene es que el aprendizaje de la lengua está ligado a tener contacto y participar de algunas costumbres presentes en la cultura meta.

Así, el consumo del mate puede ser entendido como un símbolo de acceso a la cultura rioplatense, como una puerta de entrada. Pareciera que por relación metonímica, la yerba mate es *argentinidad* y tomarla es dar un primer paso para sumergirse en los códigos de sociabilidad de la cultura argentina. En relación con esto, Barreto argumenta que “*se le atribuye al mate mucha importancia en el proceso de asimilación de los extranjeros.*” (Barreto, 1996: 76). Más aún, la invitación a tomarlo puede ser entendida como un gesto amigable, de aceptación. En este caso, la mirada a cámara puede ser interpretada como un gesto de convite, se está interpelando al lector y el mate funcionaría como un puente para acortar distancias.

Resulta pertinente completar el análisis con una reflexión en torno al tratamiento elegido para la enunciación de las consignas. En ellas se puede identificar el uso del *voseo* de un modo predominante y, en coherencia con lo analizado a nivel pictórico, esto contribuye a generar *cercanía* entre enunciador y destinatario: “*Escuchá las siguientes palabras y escribilas*” (pág. 12). Para las actividades grupales, en cambio, se hace uso del “ustedes”:

- “¿Saben los nombres de las cosas de la clase? De a dos, anoten los nombres que saben y pregunten a sus compañeros o al profesor los que no saben.” (pág. 14)
- “En pequeños grupos, decidan qué tres cosas quieren hacer todos en este curso.” (pág. 23)

Y en algunos casos se observa el uso del *Nosotros de condescendencia*:

- “Vamos a hacer un afiche con la información de los miembros de la clase. (...)” (pág. 15)
- “Vamos a dividir la clase en dos equipos. (...)” (pág. 31)
- “Vamos a conocer la ciudad de La Plata y su casco urbano, famoso por su diseño. ¿Sabés dónde está?” (pág. 67)

A pesar de estas variaciones pronominales lo que importa enfatizar es que tanto las formas “vos”, “ustedes” como “nosotros” tienden a disminuir distancias y asimetrías entre docente-alumno.

Retomando lo rastreado en *Aula del Sur 1*, se podría afirmar que la estrategia enunciativa allí encontrada va en contra de la tendencia observada por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) en los manuales escolares. Se podría pensar, entonces, que por tratarse de un libro de texto para la enseñanza del castellano rioplatense lo que se intenta es, por una parte, ejercitar al alumno en el uso del “vos” –tan presente en el uso cotidiano y coloquial– y, por otro lado, construir un contrato de lectura basado en cierta complicidad y cercanía para compensar las diferencias dadas por la extranjería del destinatario. En consecuencia, la relación construida enunciativamente con el lector imaginado también aporta a cómo es representada la Argentina y sus habitantes. Y tal como se adelantó en el apartado anterior, emerge un *país abierto* para el turismo educativo. En consonancia con esta idea, la composición de la foto de los jóvenes tomando mate –analizada unos párrafos más arriba– refuerza dicha representación: es una Argentina que facilita que el estudiante foráneo se sienta cómodo, deviene un país amigable para quien quiera venir a estudiar la lengua. Sin embargo, se debe tener muy presente que aquí no se está pensando en “cualquier estudiante foráneo” sino en el que aparece como destinatario ideal en el libro.

4.3. País culto y superlativo: todo para ver, aprender y recorrer

En un libro en el que se presentan distintos lugares de Hispanoamérica, resulta más que interesante analizar cuál es el recorte que se realiza de la Argentina, es decir, a través de qué lugares se la muestra. Con respecto a las imágenes, si bien algunas de ellas no poseen referencia y podrían pertenecer a varios de los países del Cono Sur, en otros casos se proporcionan datos bien específicos. Una característica a destacar es que la mayoría de las fotos muestran paisajes *inmensos* que aportan a construir cierto halo de riqueza y abundancia en torno a la región y, por relación de contigüidad, a la Argentina.

La hipótesis que emerge del análisis es que la representación delineada intenta legitimar al país como un lugar de múltiples atracciones en donde *no falta nada*, los escenarios naturales y arquitectónicos junto con la agitada agenda de actividades culturales

satisfacen la demanda de los visitantes. En cuanto a la relación entre los países vecinos, las diferencias aparecen como una rica diversidad y América Latina se vuelve una *comunidad regional imaginada* de la que Argentina es parte. Abunda la variedad pero no las contradicciones ni el conflicto, y el mayor punto en común entre los países que la integran podría ser resumido bajo el término *belleza*. Con respecto a este punto, resulta pertinente hacer referencia a uno de los mapas²² incluidos en el libro en el que se muestra todo el recorrido de la autopista Panamericana y se afirma:

“Los países de América Latina están **unidos por una lengua común**. Pero hay también otra cosa que une a muchos de ellos: la autopista Panamericana. (...) Esta ruta de 25750 kilómetros pasa por 14 países, **cruza paisajes espectaculares y se encuentra con una gran diversidad geográfica y climática**: pasa por zonas de densa selva tropical y por altos y fríos puertos de montaña.” (pág. 26; los destacados son míos).

La cuestión de la unidad es abordada por el lado de la lengua, principalmente, y a nivel geográfico, la autopista funcionaría como vía de conexión. La región se presenta como un todo y los colores usados en el mapa aportan a generar dicho efecto de sentido. Éstos son de tonos pasteles y se puede distinguir una primacía del verde, color generalmente asociado a la armonía y a la esperanza (van Leeuwen, 2002). En el texto que acompaña al mapa, los paisajes se unen en un punto: “*son espectaculares*”, haciendo uso así de un adjetivo subjetivo afectivo (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Y la diversidad es destacada de manera positiva construyendo una América Latina hermanada y superlativa.

Vale mencionar que a la izquierda del mapa hay una foto de la Panamericana tomada desde arriba en la que se ve un territorio vasto, con montañas de fondo que se van perdiendo en la lejanía. Se podría pensar que la inclusión de esta foto da cuenta de la relación mapa-territorio, la representación esquemática del mapa no es suficiente y es acompañada por una imagen del paisaje original porque, en verdad, *hay mucho más por ver y recorrer*. La ruta es un espacio que aparece como una invitación para el viaje.

Entonces, dentro de este paisaje latinoamericano, ¿qué resulta interesante visitar? Así, por ejemplo, una de las primeras referencias aparece en la actividad 1 de la Unidad 2, en la que una lista de posibles actividades de fin de semana está acompañada por una serie de fotos que ejemplifican algunos de los ítems propuestos. Interesa, en este caso, detenerse en la foto

²² Siguiendo a Wood (citado en Balsas, 2009), los mapas son producto de una deliberada construcción histórica y social antes que una reproducción fiel y objetiva del mundo.

elegida para el plan “ir a un museo” porque allí se muestra la fachada del museo polifacético “Rocsen²³”, ubicado en la provincia de Córdoba. Si bien se podría argumentar que la función de esta imagen es meramente ejemplificativa, esta tesis parte del supuesto acerca de que ninguna elección es azarosa y su mera inclusión justifica la indagación de las características de los lugares allí mostrados. Vale especificar, entonces, algunos datos acerca del museo incluido.

Partiendo del hecho de que “lo criollo” no tiene voz propia, ya que tal como afirma Hall “*no hay ninguna ‘cultura popular’ autónoma, auténtica y completa que esté fuera del campo de fuerza de las relaciones de poder cultural y dominación*” (Hall, 1984: 100), el recorte en este caso está a cargo de un inmigrante europeo y el riesgo de que su mirada sea etnocéntrica no puede darse por sentado pero al menos queda planteado. Esta primera observación en torno al espacio del museo resulta pertinente porque éste reaparece a lo largo de las Unidades como el lugar adonde se concentra “la Cultura”.

Más adelante, en el punto 7, se propone un ejercicio de comprensión auditiva titulado “Lugares interesantes” en el que los alumnos tienen que escuchar a tres personas oriundas de Buenos Aires, Córdoba y Mendoza, respectivamente, hablando de los lugares de interés de sus ciudades. Antes de avanzar sobre el contenido, es necesario hacer un punto sobre las voces que se escuchan en estos tres audios porque influye sobre el modo en que aparece representada la lengua. Lo que interesa mencionar es que las pistas fueron grabadas por nativos de dichas provincias y, en consecuencia, es posible distinguir distintas variedades dialectales²⁴.

²³ Fue fundado en 1969 por un inmigrante bretón-francés y sus salas exhiben objetos divididos según distintas áreas temáticas. De todas ellas, resulta pertinente destacar que hay dos dedicadas a objetos criollos: “El Rincón Criollo Argentino del pequeño Agricultor” y “El Rincón Criollo Argentino del Peón de Estancia” y otras dos denominadas “El Rincón Comechingón” y “El Rincón del Marginado”. Si bien la cuestión de los nombres elegidos para cada sala podría disparar fecundas reflexiones en cuanto a la construcción de los objetos desde el mismo acto de nominación, lo que sí resulta por demás interesante es que la mediación pareciera ser doble, ya que se propone una aproximación a lo criollo desde la mirada de un extranjero.

²⁴ Del total de hablantes rioplatenses que participan en el audio, diecinueve son argentinos, de los cuales doce son nativos de Buenos Aires y siete, de diferentes provincias de la Argentina.

Retomando el contenido de los audios, los tres hablantes destacan las actividades culturales, la vida nocturna y las atracciones turísticas de los lugares en los que viven. Los relatos están concentrados en lo que puede resultar atractivo para un visitante: se destaca todo *lo bueno*, todas las cualidades positivas. Se podría sugerir, entonces, que se trata de una representación *hacia afuera*, en la que se ilumina lo que los lugares tienen para ofrecer²⁵. Particularmente, Buenos Aires y Córdoba son definidas como ciudades con una rica vida cultural:

“Buenos Aires es una ciudad que tiene **muchísima** vida cultural y tiene **muchos museos** que están buenos para ir a conocer, por ejemplo, el MALBA o el Museo Nacional de Bellas Artes o el Enrique Larreta de arte español. También tiene muchos monumentos (...) a mí el que más me gusta es el monumento a los españoles o la Fuente de Lola Mora que queda en Costanera Sur.” (pista 11; los destacados son míos).

“Córdoba es una ciudad antigua con **muchísima cultura**, casi todo está **concentrado** en la zona de la Manzana de las Luces donde tenés el edificio histórico de la Universidad de Córdoba, que fue la primera universidad de Argentina, el edificio del Rectorado, la Facultad de Derecho... También podés, **a nivel cultural**, visitar la zona de los **museos** adonde tenés el museo Carafa, el Museo Iberoamericano de Artesanías, el Provincial de Bellas Artes (...)” (pista 12; los destacados son míos).

En ambas citas, resulta interesante detenerse en el adjetivo en grado superlativo “muchísima” que acompaña al sustantivo “cultura”. Hay una intención enfática en torno a lo cultural que pareciera definirse por la cantidad de museos y monumentos así como también por la presencia de la institución universitaria. En el audio acerca de Córdoba, se expresa la idea de una cultura *concentrada* en un espacio geográfico bien definido: la zona de la Manzana de las Luces. En cuanto a la localización de los museos que se proponen en Buenos Aires, éstos están ubicados en Recoleta, Palermo y Belgrano, zonas exclusivas que coinciden con los recorridos turísticos.

Por otra parte, es atinado mencionar que el barrio de Palermo reaparece más adelante, en la Unidad 8, titulada “El barrio ideal”, dentro del punto 5: “Tres barrios con encanto”. Allí se destaca un barrio de las ciudades de Buenos Aires, Colonia y Santiago de Chile. El elegido para Buenos Aires es precisamente Palermo Viejo, definido como

“(u)n barrio inmortalizado en la **literatura de Borges** que combina lo moderno y lo antiguo. En Palermo el **espíritu bohemio** de la gente contrata con los modernos bares y restaurantes.

²⁵ En contraposición, se han identificado tres audios en los que personas de Rawson, Santa Fe y Buenos Aires describen los barrios en los que viven desde su percepción cotidiana (pistas 59-61). En estos casos, también se respetan las variedades dialectales correspondientes a cada región.

En el barrio viven muchos artistas y hay **muchas galerías de arte** y pintorescos talleres.” (pág. 70; los destacados son míos).

En la cita se advierte nuevamente la idea de abundancia en torno a los espacios de arte. Y más adelante se destaca: “(t)ambién hay varias placitas donde la gente se reúne para hacer actividades culturales.” (ibíd.). La alusión a Borges –como representante legítimo de la literatura argentina–, al espíritu bohemio y a las galerías de arte son tres elementos que se complementan discursivamente para dar cuenta de su *encanto*. Palermo parece atraer y cautivar por ser un barrio “culto” en el que abundan las expresiones artísticas.

La definición de cultura identificada en las citas anteriores se acerca más a la Cultura (con mayúscula y en singular) de elite que a una definición plural, relacional y dinámica que da cuenta de los complejos procesos de intercambio y resignificación. La “Cultura” está en el museo y en las galerías de arte. Seguidamente, el texto concluye: “De Palermo Viejo se dice que es el Soho porteño.” (ibíd.). Así, la identidad del barrio oscila entre el encanto de lo local y los puntos de encuentro con referentes externos que parecieran aportarle prestigio.

Otro de los lugares que aparece destacado en la misma Unidad es la ciudad de La Plata. Entre sus lugares de interés, se mencionan los teatros, bares, y, una vez más, aparecen los centros culturales, bibliotecas y museos, en especial, el Museo de Ciencias Naturales. Es definida como “una **ciudad universitaria**” y con “**tráfico intenso como en toda gran ciudad**” (pág. 67; los destacados son míos). A su vez, lo sobresaliente es que es una ciudad planificada que nació bajo el paradigma del higienismo. La racionalidad matemática de su trazado y su diseño innovador es acompañado por una curiosidad: “los platenses tienen una fórmula matemática para calcular dónde queda exactamente una dirección” (ibíd.). De este modo, La Plata es construida como una ciudad *adelantada*, diseñada en base a un paradigma europeo – el higienismo o ambientalismo– “proyectada en base a la utopía de una vida social y ecológicamente armónica” (ibíd.). Una parte del texto está situada sobre una foto vertical que ocupa la mitad de la página y que muestra la Catedral Metropolitana de La Plata, cuyo estilo neogótico está inspirado en catedrales de Francia y Alemania. Ubicada en la Plaza Moreno, es considerada *una de las más grandes de Latinoamérica*. En sintonía con el modo de representar los paisajes naturales, las cúpulas se ven en un tamaño grande y los autos y las pocas personas que aparecen en el margen inferior se muestran a una escala muy pequeña.

En la foto elegida para la apertura de dicha Unidad, se muestra la Avenida de Mayo desde un plano largo a través del cual la gente queda de tamaño minúsculo y los edificios sobresalen de manera imponente. Al igual que los barrios citados anteriormente, esta avenida forma parte de los lugares más visitados por los turistas en la zona céntrica de la ciudad de Buenos Aires, que cubre el recorrido entre el Congreso y la Casa Rosada. En este caso, la foto también complementa al título. El ángulo levemente en contra picada aporta a engrandecer el espacio mostrado. El centro porteño *es* el barrio ideal. El movimiento de la gente se conjuga con las copas de los árboles y con la imponente arquitectura que combina distintos estilos europeos de fines del siglo XIX, entre ellos, el *Art Nouveau*.

De este modo, el discurso se desplaza de forma pendular entre lo original y propio que tienen sus lugares, sin dejar de destacar aquello que se parece a Europa. Se muestra como un país en el que la oferta de cosas para hacer es extensa y tanto desde la imagen como desde lo discursivo se da cuenta de cierta *grandeza*.

En relación con esto último, en la apertura de la Unidad 3, titulada “¿Dónde está Córdoba?”, se presenta una foto de la catedral ubicada en el núcleo histórico de dicha ciudad. En cuanto al tipo de plano, éste es similar al de la foto de la Avenida de Mayo descrita anteriormente. Pero el ángulo en contra picada desde el que se toma a la Catedral es más pronunciado y la hace aparecer de modo imponente. Las personas que caminan frente a la fachada se ven muy pequeñas. van Leeuwen (1992) argumenta que las personas fotografiadas a mayor distancia son vistas como “extraños”, como gente lejana al mundo del destinatario²⁶. Así, en este caso, la arquitectura de la Catedral es lo prominente y lo que se quiere destacar.

En cuanto a los escenarios naturales, al final de la Unidad 3, en el ejercicio 11, titulado “¿Te sorprende?” se presentan cuatro imágenes definidas como “*poco conocidas*” del mundo hispanohablante. Entre ellas, se muestra al Glaciar Perito Moreno, ubicado en el sur de la Argentina. En el audio que corresponde a la foto se afirma: “(...) *y es uno de los espectáculos naturales más grandes que hay en este planeta*” (pista 26; el destacado es mío). En una oración incluida en un ejercicio posterior, se asevera: “*El Perito Moreno es uno de los*

²⁶ “Ver a las personas desde cierta distancia implica verlas de la manera en que normalmente vemos a los extraños, es decir, personas cuyas vidas nos son ajenas y no se relacionan con las nuestras. Las vemos de manera impersonal, como tipos más que como individuos.” (van Leeuwen, 1992: 45; mi traducción).

glaciares más imponentes del mundo” (pág. 32; el destacado es mío). Aquí el caso superlativo vuelve a aparecer. Al presentar a este lugar como algo “poco conocido”, y considerando la pregunta formulada en el título, se puede interpretar que lo que los destinatarios van a encontrar en la región va a superar ampliamente sus expectativas.

Por último, la imagen de apertura de la Unidad 9, titulada “¿Sabés manejar?” expresa una *metáfora del viaje* y una invitación a recorrer el vasto territorio argentino. La foto muestra la Ruta Nacional 40 –este dato está identificado en el cartel incluido en la imagen–, cuyo trazado se extiende desde Santa Cruz hasta La Quiaca, en Jujuy, pasando por once provincias, veinte parques nacionales y varios centros turísticos. A su vez, a través de ella se puede acceder al Calafate, cerca del Glaciar Perito Moreno, destacado en el párrafo anterior. Teniendo estos datos presentes, vale decir que no se eligió cualquier camino sino el más largo de todo el país, con 5224 km de longitud. Por la ruta, avanza un *Jeep* en dirección de ida hacia el interior de la imagen, cuyo fondo se pierde en la distancia: el final de la ruta no se ve.

En cuanto al uso de vectores, es decir, la líneas diagonales que se forman en una foto tanto a partir de flechas, líneas, etc., van Leeuwen (1992) afirma que éstos pueden significar distintos tipos de acción ubicando al destinatario en roles tanto activos –cuando la acción involucra sólo a una persona– como pasivos, cuando la acción recae sobre alguien. En este caso, el destinatario es puesto en un rol activo con respecto al camino: él podría ser el viajero que lo recorra. La foto está en blanco y negro. Sobre la escala de saturación de los colores, van Leeuwen (2002) argumenta que los distintos tonos contribuyen a formar diversos tipos de “climas” emocionales, expresando distintos sentimientos²⁷. En este caso, el blanco y negro construye un cierto clima cinematográfico en tanto la foto refiere a una composición similar a la de un plano de largometraje. Si tuviera que ubicarse dentro de un género, podría ser el de las “Road movies”, películas cuya trama se desarrolla en el escenario de la ruta.

Con respecto a la ubicación de los elementos en la imagen, el autor propone que éstos adquieren distinto valor según el lugar del cuadro que se trate. Así, si se trazara una línea vertical imaginaria en el medio de la página se pueden distinguir los objetos que están

²⁷ “Su potencial radica en la capacidad para expresar ‘climas’ emotivos; tipos de sentimientos. La escala puede variar desde la máxima intensidad emocional hasta la máxima neutralidad. En contexto, esta herramienta permite comunicar sentidos diversos, fuertes y precisos.” (van Leeuwen, 2002: 356; mi traducción).

ubicados a la izquierda y a la derecha del cuadro. Los primeros son considerados como “lo ya conocido” y los segundos, como “lo nuevo”. En el caso de la foto de la ruta, gran parte del *Jeep* queda del lado izquierdo mientras que el camino puede ser considerado como *lo nuevo*.

A partir de lo hasta aquí relevado, se puede advertir la imagen de una Argentina rica no sólo a nivel geográfico sino también a nivel arquitectónico y cultural. Si se tuviera que aislar una cadena significativa que la describiese, ésta podría formularse de la siguiente manera: en la Argentina, los *espectaculares* paisajes naturales se combinan con *imponentes* obras arquitectónicas y la presencia de *muchísimos* museos y monumentos. Emerge así una representación en la que se enfatizan todos los aspectos ventajosos para un estudiante que quiere conocer más y *sorprenderse*.

Si se hace un breve repaso de las imágenes hasta aquí descritas, se puede reafirmar que los paisajes aparecen representados de tres modos distintos, a partir de la siguiente combinación de elementos: a) paisajes naturales sin personas (como la ruta Panamericana, los Glaciares y la ruta Nacional 40); b) obras arquitectónicas tomadas desde un plano en que las personas se ven minúsculas (como la Catedral de Córdoba, la Catedral de La Plata y la Av. De Mayo); c) lugares con presencia de viajeros. También hay presencia de imágenes en la que se muestran sólo viajeros, como la de *Anne Wagner*.

¿Qué se dice en torno a cómo transcurre la vida en dichos lugares desde la percepción de sus habitantes? La información que prima es descriptiva pero no abundan los relatos en los que los nativos cuentan cómo transcurre su rutina diaria. Los discursos más amplios en este sentido corresponden a una mujer y a un joven presentados de la siguiente manera:

“Soledad (51 años) y Ezequiel (24) son madre e hijo. **Pertenecen a una familia de la clase media de Buenos Aires.** Lee lo que nos cuentan sobre su rutina semanal. ¿Encontrás cosas sorprendentes desde el punto de vista de alguien de tu país?” (pág. 54; mi destacado).

Esteban cuenta que trabaja en un banco como cadete y que estudia Antropología Social: “Trabajo de 8.30 a 5 de la tarde, de lunes a viernes. No paramos para comer (...)” (pág. 54). “Tengo clases de 8 a 10 y a veces también de 6 a 8, y además curso una materia los sábados por la mañana. A las 10, después de clase, me reúno con mis compañeros en el café frente a la facultad: estudiamos (...)” (ibíd.). Sobre su vida social, refiere: “Muchos jóvenes van a discotecas o a bares, pero nosotros preferimos juntarnos en una casa, ver alguna película,

cocinar algo entre todos, conversar, tocar la guitarra o jugar juegos de mesa hasta el amanecer.” (ibíd.).

Soledad, por su parte, se ocupa de las tareas de la casa y trabaja como profesora de inglés. Su ajetreada rutina no le impide estar muy atenta al cuidado de su hijo, que ya no vive con ellos: “(a) veces paso por la casa de mi hijo, que vive solo, y le dejo un ‘táper’ con comida y limpio un poco la casa.” (ibíd.). Los vínculos familiares son representados como estrechos y la colaboración entre los distintos integrantes es enfatizada: “(p)apá la ayuda a Andrea con los deberes y se queda en casa hasta que mi marido vuelve del trabajo.” (ibíd.). La familia argentina es definida como *unida*. El tópico del asado emerge aquí como reunión:

“(Los domingos (...)) si el día está muy bueno vamos los tres a almorzar a en un restaurante de la costanera o a casa de mi hermano Daniel, que vive en las afueras y hace unos asados buenísimos. Yamila ya tiene 17 años y no quiere venir con nosotros. Dice que somos ‘un plomo’...” (ibíd.)

El texto está escrito en un registro coloquial mediante el cual Soledad da cuenta de sus percepciones y preocupaciones. En cuanto a éstas últimas, confiesa: “*Duermo muy poco, unas cinco horas diarias. Pero no puedo hacer otra cosa: la vida está dura, con dos hijas adolescentes... Por suerte Osvaldo y papá me ayudan.*” (pág. 54). Sin embargo, en el texto no se profundizan los motivos acerca de por qué *la vida está dura*: no queda claro si es por la rutina agitada, por tener hijas adolescentes o por falta de dinero.

A partir de las citas anteriores, hay que hacer notar tres puntos: a) que se trata de personas de clase media, b) que son de Buenos Aires y c) que pertenecen a una familia biparental con tres hijos. Así, se cumple lo que Byram observara con respecto a la forma en que es abordada la vida cotidiana en los libros de enseñanza de idiomas. Acaso la inclusión de ciudadanos de dos provincias o ciudades distintas hubiera resultado más interesante para observar estilos de vida, quizás, diferentes. Sin embargo, lo que sí debe ser señalado como positivo es la reflexión que se le propone al alumno a partir de la comparación con su propia cultura. Este tipo de consignas son útiles para abrir los debates interculturales.

4.4. Lucha de poder

En relación con la representación de la Argentina como un país rico e integrado a una región que no mezquina belleza, se podría proponer que en el discurso del libro analizado se intenta compensar el estereotipo construido históricamente de los países de Sudamérica como “inferiores” o “subdesarrollados”. A nivel regional, Hispanoamérica se presenta como pujante.

Para abordar las relaciones de poder, resulta pertinente citar un artículo incluido al final de la Unidad 7, titulado “De América para el mundo” en el que se mencionan los distintos alimentos de origen americano que nutrieron las dietas europeas: “*¿Pueden un alemán o un irlandés imaginar sus vidas sin papas? ¿Y un español sin tortilla española? ¿Puede vivir un italiano sin espagueti a la boloñesa o con pizza sin tomate?*” (pág. 64). De esta manera, a nivel discursivo se intenta invertir la relación de poder entre ambos continentes. En el título, el uso de las preposiciones “de” y “para” ubican a América en el lugar de proveedor y al mundo como receptor. De modo interesante, Europa es puesta en el lugar de “mundo” como si no existiera ningún otro continente. Esto connota cierta actitud ambivalente en el discurso. Así, las referencias a lo europeo como modelo legitimador no desaparecen por completo.

Desde el punto de vista lingüístico, también se observa un intento por valorar al mundo hispanohablante. Esto se evidencia en el artículo “El español está de moda”, al final de la Unidad 2, en el que se presentan una serie de estadísticas que ubican a dicha lengua como la tercera más hablada del mundo (después del chino mandarín y del inglés). El copete del texto comienza así: “*Seguramente ya sabés que el español es la tercera lengua más hablada del mundo (...)*” (pág. 24). Una vez más, la modalidad lógica epistémica de certidumbre es la elegida para expresar que el destinatario es una persona que conoce este dato. Esto se relaciona con los saberes previos que se le atribuyen al destinatario de este libro. Luego, en la primera línea del texto se introduce: “*Pero quizás no sabés que es la segunda lengua más usada en Internet, o la cuarta lengua mundial por la extensión del territorio donde se habla, (...)*” (ibíd.). Haciendo uso de una modalidad lógica de probabilidad negativa, se aportan más datos que ubican al castellano en un lugar de importancia a nivel mundial. A lo largo del texto

se citan ejemplos de palabras en castellano usadas en otros países como Estados Unidos y Grecia.

Lo expresado verbalmente es reforzado mediante una ilustración en la que se muestra un podio de tres escalones con representantes de las lenguas más habladas en cada uno de ellos. Resulta oportuno detenerse en el dibujo elegido para representar al idioma inglés, posicionado en el segundo escalón: la emblemática Estatua de la Libertad está leyendo un libro cuya tapa dice “Aula”, en directa alusión al título del libro aquí analizado. De este modo, se invierten las relaciones de poder entre el mundo anglosajón y el hispano. En el segundo puesto, un póster en el que se muestra la lengua de los “Rolling Stones” pintada con los colores de la bandera española y con la palabra “Fiesta” como título. En este caso, la operación es similar a la anterior. En el piso, enfrentado al podio, un chico con pelo rubio y tez blanca está mirando una pantalla de televisión en la que se distingue la silueta trasera de Diego Maradona –esto se infiere por los rulos negros, la camiseta de la selección argentina y el número diez impreso en ella– entregando una flor a una pelota de fútbol. Esta imagen estaría dando cuenta del consumo y popularidad internacional del fútbol argentino.

El último dibujo descrito con anterioridad funciona como puntapié del tema que se abordará a continuación, a saber: el fútbol y la cancha, como otro de los espacios a través de los que se muestra la *argentinidad*, y el club y el barrio, como forjadores de identidad.

4.5. El fútbol y el barrio como variables identitarias

Para abordar este tema, resulta pertinente hacer referencia a uno de los ejercicios incluidos en la Unidad 2. Allí el fútbol aparece como una actividad a través de la cual se representa a la Argentina y a los argentinos, especialmente en su dimensión emocional. Ya sea mediante las imágenes como de los textos, emerge la idea acerca de que ser argentino implica *ser de un equipo*. La fidelidad constituye un código compartido, sobre todo dentro del universo masculino. El espacio de la cancha se presenta como metáfora de la geografía del país. Elocuentemente, cuando a lo largo del libro aparece algún equipo, éstos siempre son argentinos.

En el título de la actividad 6 de dicha Unidad se pregunta: “¿*Qué cosas te interesan del mundo hispanohablante?*” (pág. 22). A continuación, se propone una amplia lista de posibles áreas de interés acompañada por algunas imágenes que hacen referencia a los ítems listados. Entre las categorías que se mencionan, figuran: *la comida, el cine, el arte, la literatura, la música, la política, los museos*, entre otras. Pero resulta oportuno destacar que dentro del listado, “el deporte” no figura como opción y en su reemplazo se menciona “el fútbol”. En cuanto al material pictórico, a la derecha de la lista, una de las fotos muestra una tribuna con banderas argentinas. En un primer plano, tres hombres pertenecientes a diversas generaciones saludan a cámara. En el extremo inferior izquierdo del plano, aparece el rostro de una mujer. Pero decididamente la centralidad en dicho escenario la tiene el sexo masculino.

Así, lo que interesa hacer notar es que como efecto de una operación sinecdótica, el fútbol es representado como *el* deporte y la cancha *es* argentina, o en un sentido metafórico también se podría arriesgar, *es la Argentina*, aunque en una versión bastante masculina. Curiosamente, ésta es una de las pocas imágenes en las que aparecen argentinos (no viajeros) representados en un primer plano. Por otra parte, hay un cierto carácter pasional. La exaltación en los rostros y actitud corporal de los hombres retratados da cuenta de esto; los brazos en alto y las bocas abiertas dan la idea de que están coreando alguna “cantito”. De todos los lugares a través de los cuáles se muestra al país, la cancha es el único en el que flamean las banderas celestes y blancas, como si allí se concentrase el *patriotismo*. Sin embargo, a continuación se verá que la pertenencia barrial parece pesar más que la nacional.

Desde el texto escrito, el libro refuerza estos sentidos en un artículo incluido al final de la Unidad 8:

“En una época en que cada vez hay **menos movilización política**, el fútbol es –junto al rock– el principal **ritual de masas**. A través del deporte las personas se unen en un **sentimiento patriótico** canalizado por la selección de cada país. Pero al mismo tiempo se dividen y agrupan por **pertenencias locales y barriales**. La importancia social del fútbol se puede ver en el **rito** de los partidos del domingo.” (pág. 72; los destacados son míos).

El espacio de la cancha de fútbol aparece también asociado a lo más local o barrial. Es un lugar en donde los nativos, sobre todo varones, forjan su identidad: “*(l)a pertenencia a un club no siempre es una elección: como la nacionalidad, la religión o el apellido, la “camiseta” se transmite de padres a hijos desde la cuna. Y es para toda la vida.*” (pág. 72). Esta última frase sugiere una identidad relacionada con la inmutabilidad propia de aquellos

discursos que interpelan al sujeto a temprana edad y lo constituyen de una vez y para siempre. A su vez, se afirma que ante la ausencia de otros referentes, como la política, por ejemplo, el equipo de fútbol junto con el barrio generan un fuerte sentido de pertenencia que se transmite de generación en generación. “*Y es que muchas veces los padres inscriben a su hijo varón como socio del club de sus amores el mismo día de su nacimiento.*” (ibíd.). Hacerse de un cuadro distinto es “*un símbolo de máxima rebeldía contra la autoridad paterna.*” (ibíd.). En este sentido, la asistencia a los partidos es definida como *ritual* y *rito*, implicando que hay ciertas normas de comportamiento y valores tácitos ligadas a él y compartidos por un grupo.

En consecuencia, el argentino aparece representado como un *hincha* pasional y fiel a su equipo. Y si bien se admite la *agresividad* en algunos cantos de cancha, a través de la conjunción adversativa ‘pero’ se enfatiza lo más sentimental y se introducen algunos ejemplos:

“Los cantos que **los hinchas** crean y entonan en las tribunas de los estadios suelen ser agresivos, pero también (...) se habla del corazón, de la vida (*nacer, morir*), de la sangre. El **sentimiento** que se experimenta por el equipo se califica de ‘inexplicable’, ‘imparable’, ‘descontrolado’.” (pág. 72; los destacados son míos).

Cabe señalar que el apelativo “hincha” no existió desde siempre. Conde (2005) observa que dicho significante ha sido estabilizado por la prensa gráfica y el cine en la década de los 50. Sus sentidos han ido variando con el tiempo. Así, por ejemplo, en la película *El Hincha* (1951) el personaje que representa Discépolo alega: “*(e)l hincha es el alma de los colores. (...) El que te da todo sin esperar nada.*” (Conde, 2005: 26).

En una línea similar, el hincha aparece ligado a valores positivos de fidelidad, pertenencia y a las tradiciones familiares. Como ya se dijo anteriormente, se propone una definición más romántica y cercana al hincha *pasional*. Con respecto a esto, la autora antes citada observa que “*(e)n los 90’ (...) la pasión es la marca que distingue al verdadero ‘hincha’ de fútbol, y es a la vez lo auténtico de este fútbol (...)*” (Conde, 2005: 33). Por contigüidad, la cancha aparece como el lugar de la pasión, ligada a la patria pero sobre todo, al barrio. “*Estos clubes de barrio son centros de reunión, de vida social y no sólo deportiva.*” (pág. 72). En este sentido, Alabarces destaca que también en la década de los 90’, en un contexto de creciente fragmentación y crisis de representación, se comienzan a desandar la conexión esencialista entre el hincha y la nación que había sido consolidada a mitad del

siglo XX²⁸. El barrio resulta “*el único territorio posible: es la ‘nación’ calidad, cuya anchura antes reponían el Estado y sus instituciones*” (Alabarces citado en Conde, 2005: 35).

Por último, es menester retomar la contraposición que se hace entre el debilitamiento de la movilización política y la reafirmación del fútbol como ritual²⁹. En cuanto a la enunciación, resulta llamativo el modo impersonal en el que se da cuenta de la falta de motivación que la política genera en la sociedad; la frase adverbial “*En una época*” con la que empieza el párrafo ayuda a desplazar las causas del foco de atención. En general, en el libro se omiten los conflictos sociales y económicos. La representación que se hace de América latina enaltece las virtudes y se aleja de las miradas que dan cuenta de un Tercer Mundo subdesarrollado y atrasado. Más aún, en *Aula del Sur 1*, las dificultades políticas son ubicadas en un tiempo pasado, acotado al período de la dictadura militar del 76’, a través de la inclusión de la biografía de Azucena Villaflor como una de las fundadoras del movimiento de Madres de Plaza de Mayo.

4.6. Del arrabal marginal al festival internacional

En este último apartado, se abordará el tema de la música y, específicamente, se indagará cuál es el género que aparece como el más representativo a nivel nacional. Para esto, se consideró pertinente comenzar revisando la sección denominada “Más información”, presentada en la parte final del libro y precedida por el siguiente párrafo: “*Aprender una lengua es también acercarse a los países que la hablan. Esta es una serie de mapas e informaciones básicas sobre los países de habla hispana, con material más detallado sobre Argentina.*” (pág. 141). Se trata de información definida como “básica” y, en consecuencia, resulta relevante observar qué se eligió priorizar. A los fines de este trabajo, la atención será puesta sobre la categoría “Cultura” presente en la ficha de Argentina.

²⁸ Alabarces (citado en Conde, 2005: 27) postula que en la película *Somos los mejores* los hinchas “acompañan a un equipo que representa sinecdóticamente la nación, mientras sus jugadores defienden la patria (...)”

²⁹ Alabarces (2005: 210) argumenta que el fútbol no podría constituir una nueva narrativa de identidad nacional porque está soportada por héroes deportivos pero también porque la condición puramente mediática de esa nueva-vieja narrativa la transformó en pura retórica, incapaz de producir nuevas prácticas.

Así, se detalla: “*Cultura: en literatura se destacan J.L. Borges, J. Cortázar y E. Sábato. La manifestación cultural más conocida en el mundo es el tango.*” (pág. 143). A pesar de que la información proporcionada no parece presentar contradicciones en la actualidad, quizás Borges se hubiese lamentado de ver al tango como la manifestación cultural destacada. Desde su lugar de representante de la literatura culta, Borges realizó una diferenciación entre los antiguos y nuevos tangos de su época, enalteciendo a los primeros por no llevar letra lunfarda: “*Alma orillera y vocabulario de todos, hubo en la vivaracha milonga; cursilería internacional y vocabulario forajido hay en el tango.*” (Borges, 1928: 169). Para él, “*el lunfardo es un vocabulario gremial*” (Borges, 1928: 167) con falta de alma y misérrimo. Siguiendo a Foucault, se podría plantear que había algo de “peligroso” en aquella oralidad musical que era necesario censurar, pero a la vez seducía. Al emitir un juicio desde la voz autorizada de la figura del escritor, Borges estaba delimitando el campo de *lo decible* a modo de controlar el azar y la dispersión del discurso. Así, demarcó la separación entre “el buen” tango y “el malo”. Sin embargo, se podría sugerir que tal como Sarmiento analizara al gaucho, Borges ofreció su veredicto en torno al tango ocultando un gesto ambivalente entre el desprecio y la admiración.

Esta digresión tiene por objetivo echar luz sobre cómo la cultura dominante se va apropiando de lo popular en distintos momentos para desterrarlo o dignificarlo, según sus intereses. Otro ejemplo del modo en que el tango fue por mucho tiempo puesto en los márgenes de la cultura legítima puede leerse a través de la siguiente cita:

“(…) Mujer dedicada a la educación, la señora Micaela Matilde Sastre (1880-1962), se dijera que no quiso mezclar el brillo de su apellido ilustre con los resplandores inquietantes del Tango en los años veinte del corriente siglo. Al fin y al cabo, el Tango en aquella época, les quemaba a muchos. Y aún hoy, tantos años más tarde, a muchos les sigue quemando.” (Ruiz De los Llanos, 1994: 10).

Para argumentar dicha actitud, el autor encuentra una explicación por demás romántica:

“Se nos permitirá decir que lo que quema del Tango es esa vergüenza por lo argentino que experimentan quienes no se sienten tales, que viven el temor de quedar expuestos como criollos ante culturas extranjeras. ¿Y por qué vergüenza? Porque al no estar ubicados dentro de lo que son, buscan una imposible seguridad fuera de la propia tradición y fuera de las propias costumbres. Vano intento. 1) En razón que lo externo no dejará jamás de ser un ropaje en relación con lo propio; 2) Porque sólo lo tradicional, lo propio, está en condiciones de acercar seguridad.” (Ruiz De los Llanos, 1994: 11).

Tomando distancia con respecto a la cita anterior, aquí se dirá que más que por el lado de la vergüenza o negación de la *esencia*, el rechazo puede explicarse por lo considerado *legítimo* en determinado momento histórico.

A su vez, resulta interesante pensar que la desaprobación inicial pudo deberse, como se anticipó más arriba, a la percepción de cierta “peligrosidad” en la oralidad que provenía del arrabal, un espacio en donde habitaba el elemento foráneo conviviendo con los sectores más pobres de la ciudad, un espacio en donde reinaba el caos del conventillo y una vez más, “la mala mezcla”. El arrabal formaba parte del espacio excluido, de lo que estaba por fuera de la norma: “*Los escenarios desterrados en su confinamiento, los lupanares, las casas de baile, los conventillos y las orillas de los arrabales, todo repudiable, en su concepto.*” (Guibert, 1973: 11).

Además, en el baile del tango había una sensualidad guiada por las pasiones, precisamente lo que debía ser reprimido para ingresar a la *civilización* y parecerse a los *pueblos adelantados* de Europa. El tango era lo opuesto: “*Siempre, como un inventario, una exhibición sin ocultaciones del ánimo provocativo de sus cuerpos y de sus emociones.*” (ibíd.). Había presencia de cuerpos *desbordados* y de un lenguaje grotesco; a la vez que seducía, escandalizaba.

“El tango no es baile nacional, como tampoco la prostitución que lo engendra. No son, en efecto criollas sino por excepción, las pensionistas de los burdeles donde ha nacido. Aceptarlo como nuestro, porque así lo rotularon en París, fuera caer en el servilismo más despreciable.” (Lugones citado en Guibert, 1973:12).

Sin embargo, con el correr de los años, la música nacida en el arrabal fue incorporada como parte de la tradición rioplatense y en esa apropiación *murió* gran parte de su rebeldía. En línea con lo que plantea De Certeau (1999), *el otro* aparece en el mismo movimiento en que se lo mata. “*La cultura culta tiene una acendrada vocación a pensarse como ‘la’ cultura. La popular en cambio ‘no puede ser nombrado sin nombrar a la vez aquella que la niega y frente a la que se afirma a través de un lucha desigual y con frecuencia ambigua.’*” (Barbero, 1983: 60).

Al ser incorporado por el Mercado y vendido al exterior como parte del *exotismo* local, el tango pasó a formar parte de *lo dominante*. Así, la música de los márgenes fue erigida como música nacional, aunque no sin alteraciones en dicho proceso. Al respecto, resulta oportuno citar la actividad incluida al final de la Unidad 5, en la que se destacan distintos festivales de

música sudamericanos. Para el caso de Argentina, se describe el “Festival de tango” que se ofrece en Buenos Aires todos los años. Dicho evento es presentado como una atracción turística que incluye el Mundial de baile de tango en el que compiten los bailarines de salón y escenario, espectáculos de teatros o tanguerías *for export*.

A nivel pictórico, vale destacar el mapa incluido al final de la Unidad 1: en él se destaca un objeto, actividad o lugar representativo de cada uno de los países de Sudamérica. En el caso de Argentina, desde Buenos Aires sale un vector en cuyo extremo se encuentra la ilustración de una pareja bailando tango. Aunque daría la impresión de que el tango es un género más popular en Buenos Aires que en otras provincias, sin embargo aparece destacado a nivel nacional aportando así a construir la hegemonía capitalina y su influencia sobre el resto del país.

Si bien el tango aparece destacado como el género musical nacional por excelencia, éste no figura entre las preferencias de los jóvenes argentinos. Esta afirmación se deriva de una de las actividades de la Unidad 5, cuya consigna detalla: “La revista ‘Aula de música’ ha hecho una encuesta entre jóvenes argentinos para preguntar sobre sus gustos musicales. (...)” (pág. 44). La sección presenta fotos pequeñas de los entrevistados junto con su nombre, edad y provincia de origen, a saber: Rosario, Buenos Aires, Misiones, Córdoba y San Juan. Comenzando por las chicas de Buenos Aires y Rosario, sus géneros preferido son el *new age*, el *chill out*, Enya y la música electrónica. Además, a la porteña le gusta “el rock en español” y destaca a Juana Molina como una de sus artistas favoritas. David, de San Juan, también expresa preferencia por géneros y bandas internacionales (*hip hop*, Eminem, Public Enemy, Radiohead) y en último lugar, menciona a Javiera Parra –una cantante de pop chilena–. Los chicos de Córdoba y Posadas se inclinan por la música latina y regional. Así, a Sergio, de Posadas, le gusta el chamamé y la música brasilera, y a Pablo, de Córdoba, le gusta el cuarteto (la Mona Gimenez) y bandas cordobesas que fusionan distintos géneros, como Los Cocineros y Sur Oculto, que mezcla *hardcore*, *jazz* y *funk*, entre otros.

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que la diversidad en las preferencias es amplia, pero el tango *no* está presente y tampoco otros géneros populares, como el reggaetón o la cumbia, por ejemplo, dos ritmos muy extendidos entre los gustos musicales de la juventud argentina, simbólicamente asociados a las clases bajas. En oposición, el pop y rock

internacional están más vinculados a los consumos de clase media. Por otra parte, es preciso observar cómo el chamamé y el cuarteto aparecen anclados territorialmente; la música brasilera también pareciera infiltrarse por proximidad.

Lo hasta aquí presentado pretende reafirmar la noción de cultura como un espacio dinámico, de intercambio y de conflicto. A partir de los emergentes analizados en el corpus se puede ver cómo el tango, por mucho tiempo excluido de lo *culturalmente legítimo*, ha ingresado en otros circuitos y ha sido construido como un producto de exportación incluido en el menú de actividades del estudiante turístico para acceder a lo *típicamente argentino*.

5. *Macanudo*

Este texto fue publicado en Buenos Aires por Libros de la Araucaria, fundada en diciembre del 2003. Esta empresa pertenece a la Alianza de Editores Independientes. Es una editorial chica, de capital nacional, especializada en Antropología, Ciencias Sociales, Filosofía, Literatura y Estudios sobre las Religiones. Si bien su catálogo no es extenso, este sello posee un número importante de representantes en distintos países de Latinoamérica, como México, y uno en Madrid. *Macanudo* se distribuye de manera terciarizada al interior del país, Uruguay y, en menor medida, España.

En cuanto a las autoras, Elina Malamud es profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y especialista en la enseñanza del castellano como lengua extranjera. Dicta clases en el postítulo *Especialización Superior en Español como Lengua Segunda y Extranjera*, del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Está a cargo del Taller de Materiales Didácticos para la Enseñanza de E/LE del Programa de Formación de Profesores E/LE del Laboratorio de Lenguas de la Universidad de Buenos Aires. Participó en la autoría de todas las ediciones de *Macanudo* (1990, 1996 y 2007) y de *Macanudo II* (1994).

La coautora, María José Bravo, es egresada de la Licenciatura en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Posee un diploma en Educación Comparada y Estudios Culturales, otorgado por la Universidad de Londres. Actualmente, se desempeña como profesora de Lengua y Gramática Españolas en la Maestría en Traducción de la Universidad de Belgrano y de Lengua Española II en el Traductorado de Inglés de la misma universidad. Es directora del Centro de Comunicación y Cultura Alpha. Además, ha dictado cursos de capacitación sobre la Didáctica del castellano como lengua extranjera y segunda en Brasil y Estados Unidos, temática sobre la cual ha publicado también diversos artículos.

Podría argumentarse que uno de los rasgos característicos de *Macanudo* es la fuerte presencia de actividades escritas y de ejercitación gramatical. Cada una de sus nueve Unidades se encuentra dividida en siete secciones y dos de ellas están dedicadas a presentar tablas y ejercicios de sistematización. El material se concentra en la variedad dialectal hablada en el Río de la Plata y en la Introducción se destaca que la propuesta fue adaptada a los estándares definidos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Está

impreso a tres colores (blanco, gris y naranja), en papel obra. Las fotos que se incluyen son, en su mayoría, de tamaño pequeño y todas están en blanco y negro. *Macanudo* cuenta con tres ediciones, cuesta \$149 e incluye un CD de audio.

5.1. Los Ocampo y los Arcuri

El análisis de este libro se realiza a partir de sus dos personajes principales: Florencia Ocampo y Jorge Arcuri. Se comenzará haciendo referencia a algunos elementos que fueron considerados relevantes para reconstruir el perfil de Florencia y Jorge. A su vez, se incorporarán fragmentos de aquellas actividades que resulten pertinentes para dar cuenta del universo socioeconómico y cultural representado en *Macanudo*. Los personajes protagónicos del libro hacen su primera aparición a través de un audio incluido en la Unidad 1 que reproduce una conversación cuyo marco escénico es el bar de una facultad. En dicho diálogo, Florencia y Jorge se presentan:

“Jorge: ...Y soy de Córdoba, pero ahora vivo en Buenos Aires...
Florencia: ¿Dónde vivís?
Jorge: En Caballito.
Florencia: Yo soy porteña y vivo en Palermo.
Jorge: Y... ¿a qué te dedicás?
Florencia: Estudio arquitectura y trabajo en una galería de arte. ¿Y vos?
Jorge: Yo soy ingeniero y trabajo en una empresa constructora.” (pista 9)

Ambos son jóvenes de 25 años, viven en Buenos Aires y tienen estudios universitarios, finalizados, en un caso, y en curso, en el otro.

Florencia vive en Palermo –barrio con insistente presencia en el corpus y trabaja en una galería de arte. Su rutina incluye clases de pintura, de francés, de tango y de gimnasia. Además, los sábados toma “*el té con la tía Dora*” (pág. 30) y los jueves va de compras. Otras actividades que realiza son: “*caminar por Recoleta*” y “*comer en ‘La Robla’*” (pág. 153). Le encanta ir al cine a ver las películas de Almodóvar (pista 29). Dentro de su ámbito de relación, hay presencia de artistas plásticos (pista 10 y pista 20: “*Ceno con un pintor que expone en la Galería*”) y tiene amigos viviendo en el exterior: “*domingo a la tarde: hablar por teléfono con su amiga que vive en Italia*” (pág. 153). Su gusto por el “Arte” se puede rastrear a partir de la mención de una herencia de cuadros que recibe de parte de una tía muy rica (pág. 95): “*A Florencia le voy a dejar los cuadros de Alonso, de Castagnino y de Robirosa.*” (pista 57).

Con respecto a esta última cita, vale tener en cuenta la presencia de nombres vinculados al mundo de la pintura y la Literatura *culta*. En este sentido, no parece casual encontrar a Borges –en una carta que le escribe Jorge a una amiga–: “(...), como decía Borges, nunca se sabe qué puede pasar con el tiempo en Buenos Aires.” (pág. 148); a Joyce: “(...) me leí las obras completas de Joyce.” (pista 76); y a Mozart.

Jorge, por su parte, aparece representado como un joven profesional que viajó de su provincia natal para desarrollarse profesionalmente en Buenos Aires. Su familia vive en Córdoba y en una carta incluida en la Unidad 2 le cuenta a su hermana: “*Buenos Aires me gusta mucho. En la empresa tengo mucho trabajo y estoy muy cansado pero los fines de semana tengo tiempo libre*” (pág. 38). Jorge vive solo en un departamento del barrio de Caballito, aunque está planeando comprarse una casa en la misma zona: “*Va a tener un patio o una terraza o algo con luz, aire y sol. El baño va a tener ventana y el dormitorio va a ser muy grande. El living va a tener ventanales y el piso... el piso va a ser de mármol (...)*” (pág. 94). Entre los compromisos de su agenda figuran: “*controlar saldo banco; arreglar entrevista con Ing. Carvajal; pasar por la tintorería; almorzar con el jefe; escribir a mi amigo de Holanda; sacar entradas; lavar el auto; comprar ‘Noticias’*” (pág. 133). En relación con este último dato, resulta llamativa la referencia que se hace al consumo de medios de comunicación específicos.

“*Noticias*” es una revista semanal publicada por Editorial Perfil, destinada a un lector de clase media y alta. Su lema es: “*entender cambia la vida*” e incluye temas de actualidad política, principalmente. A su vez, sus notas de tapa suelen estar dedicadas a casos de denuncia de corrupción. El lector construido es una persona que está al tanto de los asuntos de envergadura política y que se interesa por formar una posición al respecto.

Teniendo en cuenta la información hasta aquí expuesta, se puede argüir que los protagonistas son jóvenes de clase media, con una vida social y profesional agitada y con capacidad de consumo. Ambos se relacionan con sus superiores y tienen amistades en el extranjero. En la dimensión pictórica, aparecen representados a partir de ilustraciones con trazos muy estilizados que los hacen lucir “finos” y elegantes. En cuanto a la vestimenta, Florencia suele usar polleras hasta la rodilla y tacos. Jorge, por su parte, usa anteojos, camisa,

corbata y pantalones de vestir con tiradores. Sus estilos, entonces, podrían ser definidos como “clásicos”.

A pesar de que Florencia goza de independencia laboral, aún vive con sus padres y, en lo que respecta a los modos de relación intrafamiliares, su madre sigue muy de cerca su rutina. Los protagonistas son dos jóvenes que se están conociendo. Florencia pertenece a una familia tradicional. Esto se evidencia en uno de los audios (pista 23) en el que la protagonista le describe una foto a Jorge. La fotografía está incluida en el libro (pág. 35) y en ella se puede ver a una familia de clase media posando en lo que parece ser el jardín de una casa. La posición social puede ser en gran parte inferida a partir de la vestimenta y la escenografía. En el centro están sentados los abuelos –Rosa y Leonardo– y detrás de ellos está Florencia junto con sus padres –Juan Carlos y Pía–, y sus dos primos –Marcela y Claudio–. En el extremo izquierdo está el tío Luis, quien tiene una de sus piernas apoyada sobre la abuela, como haciendo un chiste. Con excepción del gesto del tío, que tiene un efecto algo disruptivo, la disposición de los integrantes remite a los retratos familiares tradicionales, con los integrantes mayores en el centro, como columna vertebral de la familia. En relación con las características físicas, todos los integrantes son de tez blanca y la mayoría de ellos tiene el cabello castaño o castaño claro, excepto los abuelos, que tienen el pelo blanco.

Más adelante, en la Unidad 8 aparece otra foto pero con más integrantes. Según el título, la fotografía fue sacada en conmemoración de los cien años de la familia en la Argentina y está tomada en un living elegante, decorado con cuadros y tapices y una biblioteca que ocupa una pared. Interesa observar, entonces, dos cuestiones: por un lado, que a partir de la escenografía del retrato se refuerza la pertenencia a la clase media y, por el otro, que el motivo de celebración permite tematizar la cuestión de los orígenes. Es decir, Florencia pertenece a una familia de inmigrantes europeos y en el libro se expresa que este es el caso de muchos argentinos.

En relación con el modo en que aparece representada la institución familiar, resulta pertinente hacer referencia a Byram (1992), quien señala que una de las tendencias observadas en los libros de texto es presentar la vida cotidiana a través de la rutina de un grupo familiar de clase media, usualmente compuesto por un matrimonio con dos hijos. En consecuencia, otras realidades quedan por fuera y los alumnos sólo acceden a visiones fragmentarias de la

cultura meta. En este sentido, propone incluir diversos modelos familiares en distintos contextos socioeconómicos. De esta manera, se favorecería una visión más plural y compleja.

En este sentido, resulta oportuno hacer referencia a la Unidad 4 titulada: “El casado casa quiere”. Mediante el juego de palabras, se pueden abordar dos temas: la referencia al matrimonio y a la familia, y la representación de las viviendas. En cuanto al primer punto, el estado civil que predomina en los relatos y descripciones es “casado/a”:

-“Me levanto todos los días a las 7. Mi marido se levanta más tarde.” (pág. 30)

-“Juan Pablo Ribeiro es diagramador. Tiene 57 años, es casado y tiene dos hijos.” (pág. 38)

-“Marta tiene 29 años, vive con su marido en una casa no muy grande (...)” (pág. 99)

-“Soy de Córdoba, estoy casada con Alfredo y tengo dos hijos, (...)” (pista 26)

En los ejercicios de gramática en los que se debe completar con la conjugación correcta, se suele usar “Mi esposa y yo” como sujetos de la oración (pág. 21, 33 y 108). En la Unidad 6, para practicar la pregunta: “¿Cuánto (tiempo) hace que...?” se propone el dibujo de una pareja de novios vestidos con la ropa de bodas y debajo se incluye la pregunta: “¿Cuánto hace que estás casado?” (pág. 90), suponiendo dicho estado civil también para el destinatario. En la Unidad 8, en la que se presentan modos de expresar alegría, tristeza, asombro, entre otros, el texto está acompañado por un dibujo en el que una chica joven, de rostro sonriente, le muestra su vestido de novia a otra mujer, contándole: -“*Me caso*”, ante lo que su amiga responde: -“*¡te felicito!*” (pág. 131). El matrimonio y la familia aparecen representados de manera positiva. Entre las características utilizadas para construirlo, aparece el argentino “familiar”. En este aspecto, en un artículo titulado “Comer no es solo comer”, se expresa: “*Comer con la familia o con amigos es un evento social*” (pág. 45). Y más adelante: “*A mí me gusta vivir en una casa con jardín, con mucho verde, árboles, con muchas habitaciones para invitar a todos mis amigos y a toda mi familia, (...)*”; “*Cuando tenés esposa e hijos chicos es bárbaro vivir en una casa para disfrutar de la vida en familia*” (pág. 60; mis destacados).

En relación con la representación de las viviendas, la Unidad 4 comienza con la imagen de la nueva casa de los Ocampo, ubicada en Acassuso. La foto está acompañada por una descripción bien detallada a cargo de la madre de Florencia:

“Al fondo del jardín hay una parrilla y un **quincho** para preparar el asado. Cuando entrás a la casa, encontrás un **amplio vestíbulo** con una escalera de madera que lleva **al piso superior** donde están los dormitorios. A la izquierda está el living-comedor y, a la derecha, **la biblioteca**. Debajo de la escalera hay un **toilet para las visitas**. Al fondo están la cocina, el lavadero y las **dependencias de servicio**. En el piso de arriba hay tres dormitorios y un baño. **El dormitorio principal tiene un balcón.**” (pág. 59; los destacados son míos).

La protagonista y su familia viven en una casa lujosa, ubicada en un barrio exclusivo y los espacios descritos en la cita anterior aportan datos en relación con la calidad y estilo de vida de sus habitantes. En este sentido, cabe destacar la biblioteca –como indicio del hábito de lectura–, el quincho y las dependencias de servicio. A su vez, la foto que acompaña al texto refuerza lo expresado a nivel textual: allí se puede ver una casa grande, de dos pisos, con fachada de ladrillos y cercada por rejas. Al frente, un garaje y un pequeño jardín con flores y palmeras.

Otras tres imágenes de viviendas figuran en el ejercicio de la página siguiente. Si bien aportan variedad en cuanto a los estilos arquitectónicos, se trata de propiedades de un alto valor inmobiliario. En dicha actividad los alumnos deben escuchar tres relatos de argentinos viviendo en otros países de Latinoamérica para identificar a qué foto se está haciendo referencia:

“Yo soy argentina, pero me casé con un uruguayo y me fui a vivir a Montevideo. Mi departamento es **bastante moderno** y **muy luminoso** porque el living y el estudio tienen **enormes ventanales** y **un balcón** desde el que se ve el mar. Me gustan las plantas y el estilo campestre.” (pista 36; los destacados son míos).

“En Panamá ahora construyen mucho y hay muchos **edificios modernos**. Yo vivo en un **departamento grande** en el piso 21 de una torre toda espejada. El living, los dormitorios, todas las habitaciones tienen ventanas a la calle. Hay **tres cocheras** para cada departamento y **personal de seguridad** las 24 horas.” (pista 37; los destacados son míos).

Los adjetivos calificativos presentes en ambas citas pueden ser clasificados como subjetivos, afectivos: *moderno, luminoso*; y evaluativos no axiológicos: *enormes, grande*. El hecho de que se trata de viviendas modernas es enfatizado en ambos casos y la presencia de tres cocheras por departamento (en el segundo audio) y de un balcón frente al mar (en el primero), aporta a reconstruir el nivel de vida de quienes la habitan. En efecto, pueden ser considerados como detalles de lujo. La vigilancia aparece entre las ventajas de la propiedad y es menester enfatizar que la preocupación por la inseguridad es representada a lo largo de esta Unidad como un tema que aqueja a los argentinos, aunque no recibe un tratamiento en profundidad.

Este tema puede ser puesto en relación con las condiciones de producción del libro, específicamente el contexto social, económico y político en el que fue publicado. Sobre este punto es interesante retomar la cuestión de los medios para referirse a su discurso y a la fuerte presencia de agendas policiales, especialmente desde fines de los años 90’ y con mayor fuerza durante el período de crisis del año 2000/2001. En relación con este tópico, Martini afirma:

“Las noticias de los cuatro últimos años en la prensa gráfica y en la televisión avisan a los individuos que no pueden moverse con tranquilidad ni en el espacio público ni en el privado.” (Martini, 2002: 95). La autora observa que dichas crónicas contribuyeron a estabilizar discursos hegemónicos y se constituyeron en potenciales relatos de control social al expresar la necesidad de vigilancia continua.

Además del tema de la inseguridad, es posible encontrar referencias a la movilización piquetera. En el marco de una actividad de comprensión auditiva, los alumnos deben relacionar titulares periodísticos con noticias incluidas en el audio titulado “*Los piqueteros provocaron problemas de tránsito*” (pág. 129):

“En la tarde de ayer los automovilistas debieron **soportar** serios problemas de tránsito en el centro de la ciudad. **Los inconvenientes se debieron a que los piqueteros marcharon** hacia el Ministerio de Economía para solicitar un aumento en los subsidios a los desocupados. La convocatoria no contó con mucha gente y a las pocas horas todo volvió a **la normalidad.**” (pista 69; los destacados son míos).

Si bien parece tratarse de una nota inventada –la fuente no está citada–, no dista mucho del modo en que los medios han presentado este tipo de movilizaciones populares. Aquí, los piqueteros aparecen representados como los responsables del conflicto, frente a la figura del automovilista como exponente del ciudadano común. El énfasis del relato está puesto en la obstrucción de la libre circulación y no en los motivos del reclamo.

Luego, se hace alusión a un *blog* en el que *la gente*³⁰ opina sobre las ventajas de vivir en casa o departamento:

-“Prefiero mil veces vivir en una casa, pero **las casas son inseguras**, por eso vivo en un departamento. **En un edificio de departamentos nos protegemos unos a otros.** Ana, 38 años.” (pág. 60; los destacados son míos).

-“Siempre viví en casa. Tengo un quincho para hacer un asado, tomo mate debajo de la parra, el perro tiene su casita en el jardín. **Hay mucha gente que no puede darse esos gustos.** ¡Qué pena! Marcelo, 28 años.” (ibíd.; los destacados son míos).

-“Yo tengo un departamento en el centro (...) También tengo **una casa en un country** para los fines de semana. Los domingos recibo a mi familia y a mis amigos en el country. Nilda, 63 años.” (ibíd.; los destacados son míos).

-“Mi deseo más grande es vivir en una casa grande, con jardín, con dos perros y tres gatos, con un equipo de música poderoso y **escuchar a Mozart** con las ventanas abiertas. Dora, 29 años.” (ibíd., los destacados son míos).

³⁰ A diferencia de “pueblo”, el apelativo “gente” es desde fines de los 80’ una denominación despolitizada presente tanto en el discurso político cotidiano como en el publicitario y periodístico (Alabarces, 2005).

-“Si te gustan los amigos, el asado, el buen vino, la siestita al sol en invierno y a la sombra en verano; en una palabra, **si sos argentino**, un depto [sic]... hmmm. *Raúl, 40 años.*” (ibíd.; los destacados son míos).

Es evidente que en el blog hay preferencia por las casas. Incluso en la última cita se establece una asociación entre el *ser argentino* y los espacios grandes, basado en gustos y costumbres *tradicionales* así como también en la vida familiar. En el primer comentario, la inclinación por el departamento radica en el par binario seguridad/inseguridad y la afirmación “*En un edificio de departamentos nos protegemos unos a otros.*”. En términos de Martini, “*(...) están los ciudadanos (...) cuya participación (...) se ve transformada en la vigilancia del entorno y de los otros (...) que naturalmente son también objeto de vigilancia.*” (Martini, 2002: 101).

A partir de lo hasta aquí desarrollado, es posible identificar al menos tres variables presentes en la representación de los argentinos que se desprenden, principalmente, de lo que se cuenta acerca de Florencia y Jorge como del resto de los actores que aparecen en el libro, a saber: a) condición de clase: prima la pertenencia a la clase media y media-alta; b) nivel de estudios: universitario; c) composición familiar: hay predominancia de familias biparentales con dos hijos. Como resultado, una imagen de la sociedad argentina bastante homogénea en cuanto a calidad de vida, nivel habitacional, educativo y tipo de grupo familiar.

5.2. Diferentes pero parecidos

En cuanto a los rasgos enunciativos, la propuesta construye un destinatario predominantemente anglosajón –que podría ser tanto de Estados Unidos como de Inglaterra–, aunque también se hace referencia a otras nacionalidades europeas. Así, en el punto 2 de la Unidad introductoria en el que se enseña la forma de preguntar cómo se dice una palabra “x” en castellano, los ejemplos que se dan son: “*¿Cómo se dice ‘hello’ en castellano?*”; “*¿Cómo se dice ‘boring’ en castellano?*” (pág. 13). A su vez, en la Unidad 1 se proponen fotos de personajes famosos para que los alumnos puedan decir quiénes son y qué hacen, y entre ellos hay predominancia de figuras estadounidenses e inglesas, a saber: Hillary Clinton, Bill Clinton, J. F. Kennedy e Elizabeth II, la actual reina de Inglaterra (pág. 20). Más adelante, ante la pregunta: “*¿Cuánto cuesta una gaseosa en tu país?*” se sugiere la respuesta: “*Cuesta 1 dólar, más o menos*” (pág. 65). Además, aparecen otras referencias de nacionalidades

europeas tales como la alemana (pág. 17), la francesa (ibíd.), la ucraniana (pág. 25) y la polaca: “*Mi compañero se llama Iván Popóvich, tiene 22 años, es polaco.*” (pág. 18).

En segundo lugar, es interesante observar que en la enunciación de las consignas se prefiere la forma “usted” antes que la más impersonal “vos”, contribuyendo a construir una mayor distancia entre enunciador y destinatario:

-“¿Cómo se escribe? Escuche el abecedario. Anote los nombres de las letras.” (pág. 13)

-“Relacione de acuerdo a los diálogos anteriores.” (pág. 16)

-“¿Qué hace, usted? ¿A qué se dedica?” (pág. 23)

Este tratamiento sugiere una mayor *distancia cultural* entre el enunciador y el destinatario.

Luego, el siguiente ejemplo dado en el marco de práctica de la estructura gramatical ya - *todavía* permite inferir que el destinatario es posicionado en los estratos de clase media y alta: “*Yo ya me compré un velero, pero todavía no recorrí las islas griegas. No sé cuándo lo voy a hacer*” (pág. 133). Por otra parte, frente a la pregunta propuesta en la consigna 19 de la Unidad 6: “¿*Cuáles son sus planes para los próximos diez años?*” (pág. 95), la respuesta modelo que se ofrece es: “*Yo, el año que viene me voy a casar y vamos a ir de luna de miel a las islas Fidgi*” (ibíd.). Como ejemplo de redacción de un testamento, figura: “*a Anita le dejo mi cabaña en el Caribe*” (pág. 95). Como se evidencia, los destinos turísticos y los bienes de lujo mencionados permiten argumentar que se imagina a un lector con un importante nivel adquisitivo al que se le propone “*ir a Recoleta*”, “*jugar al tenis/al polo*” y “*comer afuera*” (pág. 94).

También está implícita la idea de un nivel de instrucción alto y un perfil profesional. En el primer ejercicio de la Unidad 1, en el que se enseña cómo presentarse, se incluye la foto de un señor de mediana edad vestido con camisa. El texto que la acompaña amplía: “*Este señor se llama Jean Paul. Es francés. Vive en París. Es arquitecto. Trabaja en un estudio de arquitectura*” (pág. 17). En otros dos ejercicios en los que se pide que los alumnos averigüen acerca de sus compañeros, se propone como ejemplo: “*Es profesor de Literatura Eslava en la Universidad de Varsovia*” (pág. 18); “*Úrsula toca el violín, no toma cerveza, nada mucho, come mucho chocolate y habla ruso, chino y finés*” (pág. 24). En otro ejercicio en que los alumnos deben reordenar un diálogo, la Dra. Romanoff –de nacionalidad ucraniana– cuenta: “*Sí, trabajo para el equipo del Ingeniero. (...) Trabajo para varias consultoras de mercado.*” (pág. 25).

En conclusión, el destinatario que se construye en *Macanudo* presenta características bien definidas en cuanto a su nacionalidad y a su capital simbólico, cultural y económico, coincidente en algunos puntos con los personajes argentinos rastreados en el libro. A pesar que en la Introducción se afirma que “‘*Macanudo nueva edición*’ está dirigido a estudiantes jóvenes o adultos de cualquier lugar del mundo que comienzan su aprendizaje de español” (pág. 7), se podría argumentar que interpela a un sujeto nacido en el hemisferio Norte, profesional de clase media-alta y con capacidad de consumo. Si bien la Argentina es construida discursivamente como un *país abierto*, en el libro subyace un modelo de estudiante e inmigrante ideal que es posible anticipar desde las representaciones que circulan en el libro. A continuación, se abordará cómo es definida la *inmigración legítima* y cuál queda por fuera.

5.3. Los orígenes: Argentina, país de inmigrantes

El objetivo en este apartado es analizar cómo opera la cadena significativa “*La Argentina es un país de inmigrantes*” en *Macanudo*, evaluando la importancia que se le otorga a los movimientos migratorios de fines del siglo XIX y principios del siglo XX en relación a la conformación de la sociedad argentina. Teniendo en cuenta que “la inmigración masiva” no tuvo un carácter homogéneo, interesa detenerse en cómo es construida la figura del inmigrante. En tercer lugar, se busca reflexionar sobre las variaciones en torno a la representación de lo extranjero para estimar cómo repercutieron –y repercuten– en la definición de *lo argentino*.

La octava Unidad, titulada “Esta tierra donde nací”, está dedicada a la presentación de los tiempos verbales pasados a través del relato de personas que se desplazaron de su país de origen. El mismo incluye un artículo acerca de la llegada de inmigrantes a la Argentina. La imagen que abre la Unidad reproduce un retrato familiar de época, tomado en un estudio profesional. Si bien el texto que acompaña la foto no aporta datos sobre el origen, ocupación o lugar de residencia de las personas retratadas, a partir de los rasgos físicos, la vestimenta y la puesta en escena se pueden hacer algunas inferencias. Todos los integrantes tienen tez blanca. La ropa que visten es formal y elegante: los hombres están de traje –incluso, el menor de la familia, pero con la variedad de pantalones por la rodilla– y sus zapatos, relucientes. Las mujeres llevan tacos y vestidos con cuello redondo y escote cerrado. En las telas hay

predominancia del color negro y sólo la más joven luce un vestido claro. El cabello de los hombres está alisado con gomina y las mujeres tienen pelo corto y peinados armados. Se puede arriesgar que se trata de una familia conservadora, de posición económica acomodada.

Por otra parte, las poses y la disposición espacial de los retratados dan cuenta de los roles y jerarquías familiares. Si bien la mujer de mayor edad se encuentra sentada en una silla con respaldo alto que connota su importancia dentro del grupo, son los hombres más jóvenes los que ocupan el resto de los asientos, ubicados en una posición levemente más adelantada. Las demás mujeres se encuentran de pie y escoltando a quien parece ser su madre. Esta distribución de los familiares en la escena expresan la superioridad masculina. Esta familia de clase social ascendente está marcando el “origen” o antecedente de la sociedad argentina actual.

En cuanto a la propuesta de actividad que acompaña la foto, la consigna propone que los alumnos lean una serie de apellidos extranjeros (rusos, escoceses, estadounidenses, alemanes, chinos, etc.) y que arriesguen su procedencia. Al mismo tiempo se destaca que todas esas personas *son argentinas*. Si se pone en relación la consigna con la fotografía, se puede deducir que ésta intenta ser ejemplificativa de las primeras familias de origen europeo – con hijos nacidos en la Argentina– que habitaron el país. En este sentido, llama la atención que no se hayan incluido imágenes de familias obreras de origen inmigrante.

Bajo el subtítulo “Argentina, país de inmigrantes” se incluye el siguiente texto:

“Dice un antiguo dicho que los mexicanos descienden de los aztecas, que los peruanos descienden de los incas y que **los argentinos descienden de los barcos**” (pág. 126; mi destacado).

En el párrafo que sigue se busca relativizar esta idea a partir de esta afirmación:

“Por supuesto que esta referencia a la Argentina como país de inmigrantes es **parcialmente cierta** porque (...) los primitivos pobladores y los colonizadores españoles constituyen el tronco original de nuestra etnia” (pág. 126; mi destacado).

Seguidamente, se asevera que a lo largo de la historia la Argentina ha presentado una actitud favorable con respecto a la llegada de inmigrantes:

“Pero **es verdad** que la Argentina, según lo afirma la Constitución en su preámbulo, **es un país abierto a la inmigración** (...)” (pág. 126; mi destacado).

Aquí es posible identificar una modalidad lógica de certeza –“*es verdad*”– que refuerza explícitamente el enunciado declarativo.

Resulta interesante comparar el mencionado artículo con otro periodístico, incluido en la misma Unidad, que trata la llegada de inmigrantes africanos a la costa española en pateras. La experiencia relatada es traumática ya que se proporcionan datos acerca de los muertos que no sobrevivieron al viaje: “*La Delegación del Gobierno en Canarias confirmó que los inmigrantes retenidos en los centros de internamiento ya son unos 2.330, esperando ser trasladados o repatriados*” (pág. 127). De la comparación de ambos surge que la Argentina es erigida como un país receptivo en contraposición a otros que ponen trabas a los inmigrantes. Esta idea es reforzada mediante la pregunta: “*El país donde usted nació ¿también favorece la inmigración? Coméntelo con la clase*” (pág. 126). Medidas como la Ley de Residencia, junto con las prácticas xenófobas y racistas, efectivamente aplicadas en la Argentina, no son tematizadas.

El tema de la inmigración también es abordado desde el punto de vista de los jóvenes latinoamericanos que decidieron radicarse en Europa. Al respecto, se destacan las dificultades encontradas para tramitar la documentación oficial, citando una entrevista hecha a un grupo de músicos que decidió probar suerte en Barcelona. Con referencia al problema de la indocumentación, uno de los músicos argentinos expresa: “*Uno vive en una especie de cárcel de donde no se puede salir y volver a entrar*” (pág. 141). Frente a la pregunta: “*¿Se siguen sintiendo sudacas?*”, el entrevistado responde: “*No tenemos complejo de sudacas, nosotros nos reímos de la discriminación*” (ibíd.). Aquí es interesante observar que la cuestión de la discriminación es tematizada a partir de la relación europeos vs latinoamericanos y no como algo que también ocurre en la Argentina. En referencia a los problemas sociales vividos en Europa, se afirma: “*Allá existen los mismos problemas que acá.*” (pág. 140):

“Hay **mucha desocupación y mucha violencia doméstica**. España está económicamente integrada al resto de Europa, pero socialmente es un país que vivió una dictadura de 40 años y recién hace 30 que no la tiene más. **Está confundida**” (Los destacados son míos).

En cuanto a las ventajas, se señala que en Europa “*al menos no te roban la plata con multas e impuestos*” (pág. 141). De esta forma, el entrevistado asocia los factores negativos de la Argentina a la corrupción y los políticos, representados como actores diferenciados del resto de la sociedad. En cuanto a los aspectos positivos, asegura que “*hay unos paisajes, una cultura y una gente increíble*” (ibíd.). Por otra parte, no se profundizan los motivos de su emigración.

Con todo, emerge la construcción de una Nación que brindó oportunidades de ascenso social a través del estudio y el trabajo. Para esto, vale tener en cuenta un ejercicio de comprensión auditiva propuesto en la misma Unidad, introducido mediante la siguiente consigna: “*Pablo y Sandra son dos porteños típicos, descendientes de inmigrantes y amantes de los bares. Están tomando un café en el bar de la esquina y conversan sobre sus familias.*” (pág. 126)

- “Sandra: Sí, muchos inmigrantes querían un hijo profesional. Era una forma de ascenso social, de seguridad económica. ¿Y en tu familia son todos tanos?
Pablo: No, en la familia de mi papá son mezcla de italianos con andaluces y en la de mi mamá hay gallegos y ucranianos, por eso yo tengo ojos claros, tez más bien oscura y pelo castaño tirando a rubio.
Sandra: ¿Cuándo llegó tu bisabuelo italiano?
Pablo: Por 1910 y empezó a trabajar con un paisano de su aldea natal, en un taller para remendar zapatos. Después empezaron a hacer algunos a medida y finalmente instalaron una fábrica. **Era otra Argentina...**
Sandra: La pequeña industria familiar. Hm... el empresario y el doctor. **Aquí estamos, la historia de la clase media argentina.**” (pista 66; los destacados son míos).

En este extracto, subyace la figura del inmigrante que logró progresar a fuerza de trabajo y esfuerzo, base de la clase media argentina con la que los interlocutores se identifican.

Por otra parte, la frase inconclusa que figura en la cita del audio –“*Era otra Argentina...*”– tiene un tono romántico, de anhelo por el pasado, de una Argentina quizás mejor, en la que el sacrificio redundaba en ascenso social. El uso de los puntos suspensivos y, en consecuencia, la elipsis, abre paso a la interpretación y complicidad entre los interlocutores. Es decir, no hace falta aclarar cuál era esa otra Argentina; está implícito que hay algo que cambió. Se puede proponer, entonces, que la representación de la Argentina como país de oportunidades se haya transformado a través del tiempo. Ahora bien, la inmigración está planteada como un fenómeno del pasado: nada se dice acerca de los movimientos inmigratorios contemporáneos y, particularmente, los provenientes de países limítrofes.

A partir de lo expuesto en este apartado, se puede verificar cómo los inmigrantes europeos de principios de siglo XX son *asimilados* a la sociedad argentina, formando parte del “*nosotros*”. Su representación está atravesada por cadenas significantes predicativas con sentidos positivos, que podrían formularse del siguiente modo: “lograron el ascenso social a fuerza de sacrificio”; “contribuyeron a forjar la cultura del trabajo”; “hicieron grande a este

país”. Aún en la actualidad, el *migrante legítimo* y “deseable” pareciera seguir siendo, principalmente, europeo.

5.4. Una Argentina muy porteña

En el presente apartado se reflexiona sobre la centralidad que tiene Buenos Aires en *Macanudo* al punto que, por momentos, y por medio de una operación sinecdótica, Buenos Aires *es* la Argentina. Por medio de ejemplos extraídos del corpus, se dará cuenta de la presencia de *polarizaciones* entre el ritmo frenético de la ciudad y un *interior* en el que todo ocurre a un ritmo más lento. Asimismo, se observa el uso de *regionalizaciones* y de una representación estereotipada de *la vida en el campo*, narrada en tono poético. Por último, se tomará en consideración el discurso de los medios para profundizar el análisis de las operaciones interdiscursivas. En especial, las fuentes que se consideran legítimas. Como se verá, y de modo no sorpresivo, éstas coinciden con diarios capitalinos.

Contrariamente a lo declarado en su Introducción, en *Macanudo* se utiliza como telón de fondo de las actividades al centro porteño y, más específicamente, su circuito turístico:

“Pensado desde **el español del Río de la Plata**, *Macanudo nueva edición* pone al estudiante en contacto con **prácticas lingüísticas y culturales de la región**, enmarcadas en las necesidades de un usuario de español en cualquier contexto hispanohablante” (pág. 7; mis destacados).

Sin embargo, en ninguna parte del libro se explicita que se haya elegido a dicha ciudad como escenario principal para el desarrollo de los distintos temas. Se podría plantear, entonces, un desfasaje entre lo que se anticipa y lo que realmente se despliega en el desarrollo de las Unidades, dado que las prácticas culturales de la región quedan reducidas, principalmente, a los hábitos de los ciudadanos y el español del Río de la Plata toma cuerpo en la voz de los porteños, desestimando algunas variaciones que se dan en Uruguay o en Santa Fe, por ejemplo, que también forman parte de la cuenca rioplatense. Así, las provincias y el país lindante, aparecen mayormente definidos en oposición a Buenos Aires:

- “-A mí esta ciudad me gusta mucho; es muy moderna y elegante.
- A mí no me gusta; me parece ruidosa y un poco sucia.
- También me gusta la gente. **Los argentinos son simpáticos y cálidos.**
- A mí también me gustan los argentinos.
- En el interior la gente es más agradable.** A tu familia ¿qué le gusta?
- Bueno, a mi esposa le gusta mucho Buenos Aires, pero prefiere Montevideo. **Le parece más tranquila.**” (pág. 47; mi destacado)

Mediante proposiciones adverbiales comparativas se expresa que *la gente del interior* es aún *más agradable* y que Montevideo es una ciudad *más tranquila* tomando a Buenos Aires como punto de referencia para establecer la gradación. Por otra parte, la calidad de *simpático* y *cálidos* de los argentinos se reitera aquí y también más adelante: “*En Buenos Aires hay mucho ruido y contaminación pero la gente es muy amable.*” (pág. 48; mi destacado).

Otros contrastes entre el centro –anclado en Buenos Aires– y el resto del país se pueden encontrar en un artículo sobre los horarios de los argentinos: “*Los negocios del centro no cierran al mediodía, en cambio, en las ciudades del interior toda la actividad matutina termina, en general, a las doce o doce y media y se retoma a las cuatro de la tarde, después de la siesta.*” (pág. 78; mi destacado). Por un lado, se observa la *polarización* Buenos Aires vs el resto del país a partir de las caracterizaciones que toman a la capital como parámetro. Así, como se comprobó a partir de las citas, se dice que la gente *es más amable* y vive con un ritmo *menos agitado*, evidenciado por la presencia de la siesta en la última cita. Por otro lado, el uso del término “interior” funciona como un sustantivo colectivo que engloba a todas las provincias.

Esto último también se relaciona con el uso de *regionalizaciones* como las referencias que se hacen a *la Patagonia*, que resulta vagamente definida. Así, por ejemplo, en un ejercicio en que los alumnos deben unir sujeto y predicado, alguna de las oraciones que se forman son: “*En la Patagonia hay mucho viento.*” (pág.47); “*La Patagonia está en el sur.*” (ibíd.). En cuanto a las estrategias de predicación, se puede observar la atribución de rasgos estereotípicos a la vida en el campo. Así, cuando Florencia describe los veranos que pasaba en la estancia de sus abuelos, su relato está teñido por un tono romántico:

“**En el campo de aquella época la vida era muy diferente de la ciudad.** Nos levantábamos muy temprano y salíamos a caballo; (...) y volvíamos exactamente a las 12 porque **en el campo se come más temprano.** Después de almorzar dormíamos **la siesta** (...) y a la puesta del sol tomábamos mate con los peones. (...) después de cenar nos sentábamos en las reposeras de la terraza para **escuchar el canto de los grillos y los ruidos de la noche** o jugamos a las cartas a la luz de un farol a querosén.” (pista 77; mi destacado).

Como es posible observar, el fragmento comienza con la polarización campo/ciudad en la que “el campo” deviene un lugar periférico y genérico, que en ningún momento es situado geográficamente. Es decir, podría ser igual en cualquier parte del país. Más adelante, se vuelve a encontrar una proposición adverbial comparativa “*en el campo se come más*

temprano.” Y reaparece la cuestión de los tiempos lentos mediante la mención de la siesta. También es preciso destacar los lugares comunes a los que se hace referencia: *el canto de los grillos y los ruidos de la noche*, elementos que parecen extraídos de un cuento. Más aún, el relato termina con un giro poético: “(...) *cantábamos canciones un poco tristes, acompañados por la melancolía del atardecer y el chirriar de los ejes del coche de caballos.*” (ibíd.), estableciendo así una relación de contigüidad entre la vida en el campo y la nostalgia.

Otro punto a destacar es que en el libro no aparecen señaladas ni tematizadas las distintas variedades dialectales que existen a lo largo y ancho del país. Si bien se podría argumentar que esta cuestión es dejada de lado por el nivel principiante de los destinatarios, la omisión puede acarrear futuras confusiones y malos entendidos en la comunicación en casos en que los alumnos se enfrenten con hablantes de dichas variedades. A su vez, se podría establecer el presupuesto acerca de que todos los argentinos hablan la variedad porteña. Hay que hacer notar que las distintas variaciones están intrínsecamente relacionadas con factores culturales e históricos –las influencias de pueblos originarios, de inmigrantes, de colonizadores, entre otros– y, por eso, conocerlas es dar un primer paso hacia la consideración de la diversidad.

En consecuencia, el hecho de ni siquiera mencionar estas diferencias puede reforzar una representación homogeneizadora, centrada en Buenos Aires. A modo de ejemplificar esta cuestión en el corpus, vale referirse a uno de los pocos audios en los que se incluye la presencia de personajes que no son porteños, y que corresponde a un programa de radio en el que la hermana de Jorge llama desde Córdoba para dejarle un saludo por su cumpleaños. En cuanto a la “tonada cordobesa” que sería esperable escuchar, no hay rastros. Por el contrario, las voces que se escuchan en el audio son siempre las mismas y corresponden a un hombre y a una mujer con acento porteño –que, a su vez, coinciden con las voces de Jorge y de Florencia.

En el marco de la Unidad 9, dedicada al tema de los viajes y paseos turísticos, es posible encontrar una caracterización más precisa de algunas provincias. Bajo la consigna “*¿Qué lugares conoce de la Argentina? ¿Y de los países cercanos: Brasil, Uruguay, Paraguay, Chile, Bolivia, Perú? ¿Qué información tiene sobre ellos? Mire las siguientes propuestas turísticas*” (pág. 145), se presentan una serie de recuadros que incluyen una breve descripción de distintos sitios, en un tono cercano al discurso publicitario. Más allá de la

práctica de la comprensión lectora, las primeras dos páginas de la Unidad parecen una invitación al turismo:

“La Cumbre. Por senda de la provincia de Córdoba. Sierras, arroyitos de **agua transparente** y un **rosario de pueblos cercanos con una misma esencia natural**. Esta población es una buena base para hacer **excursiones tranquilas y relajadas** hacia otros puntos serranos. Un circuito especial a 1200 metros de altura y con el marco de las Sierras Chicas” (ibíd.; mi destacado).

“Cataratas. Resulta una propuesta tentadora pasar unos días en las Cataratas del Iguazú, disfrutando el paisaje tropical y disfrutando los saltos de agua. También vale la pena recorrer la provincia argentina de Misiones, conocer las **pedras semipreciosas, asombrarse con el color rojo de la tierra** o pasar al Brasil para ver las cataratas desde otro ángulo” (ibíd.; mi destacado).

Se puede sugerir que la adjetivación utilizada en ambos textos tiene por finalidad tentar al destinatario, seducirlo con imágenes de postal: *sierras, arroyitos y agua transparente*. Paralelamente, la mención a *la esencia natural* de los pueblos evoca poblaciones *más puras*, con una visión cercana al romanticismo. La cuestión del ritmo más lento también emerge a partir de la descripción de las excursiones, descritas como *tranquilas y relajadas*. En cuanto a las Cataratas, la alusión a las *pedras semipreciosas* pretende destacar la belleza natural ante la cual el visitante no podrá más que *asombrarse*. Los verbos allí utilizados tienen una valoración positiva: *disfrutar, recorrer, conocer, asombrarse*. Entre otros lugares, se incluyen Mendoza (*“El snowboard hace furor en la nieve”*) y Salta (*“Tastil abre el camino del pasado inca”*).

Buenos Aires es el escenario principal para la contextualización de las actividades. Ya desde la Unidad Introdutoria, cuando se presentan las primeras palabras en castellano, tanto desde lo textual como desde lo pictórico aparecen referencias concretas. Para ejemplificar, en la actividad 4 hay un cartel que indica: “SUBTERRANEOS DE BUENOS AIRES”. Y a nivel pictórico, en el ejercicio siguiente se incluyen fotos de objetos y lugares entre los que figuran: un taxi de la Capital Federal y el cartel del Hospital Municipal Bernardino Rivadavia. Más adelante, se hace referencia a la Universidad de Buenos Aires: *“Sí, estudiamos juntas en la Universidad de Buenos Aires”* (pág. 21) y a los diarios capitalinos *Clarín* y *La Nación* (pág. 21). Por oposición, el resto de las provincias –o mejor dicho, las que aparecen mencionadas– son representadas como destinos vacacionales ideales, pero nada se dice acerca de sus prácticas culturales, variedades dialectales, modo de vida o conflictos cotidianos de sus habitantes.

Más allá de algunos datos accesorios, como por ejemplo: “(...) *en Montevideo (los bancos) atienden de 13:00 a 17:00.*” (pág. 78), no se mencionan sus prácticas culturales en el país vecino. De esta manera, Buenos Aires se erige como centro no sólo del país sino también de la cuenca. La inclusión -dentro de la Unidad 7- del tango “Buenos Aires”, cuya primera estrofa la define como “la Reina del Plata”, contribuye a dicha construcción:

“Buenos Aires, la Reina del Plata,
Buenos Aires, mi tierra querida,
escuchá mi canción
Que con ella va mi vida. (...)
Yo pienso en ti, **patria mía**
Para acallar mi amargura. (...)
Buenos Aires, cual a una querida
Si estás lejos, mejor hay que amarte
y decir toda la vida,
¡antes morir que olvidarte!” (pág. 120; los destacados son míos).

A partir de la cita, se puede observar con precisión la operación sinecdótica en la que Buenos Aires se vuelve *la patria y la tierra*. También resulta llamativo el modo en que es personificada y asimilada a la figura de una mujer amada.

Otro dato interesante es que la mayoría de los marcos escénicos de los audios corresponden al centro porteño y esto se puede evidenciar a partir de las siguientes citas:

- a. “-A la noche cenamos juntos, ¿no?
-Sí, mamá y papá cenan con nosotros.
-¿A dónde vamos?
-Creo que al **restaurante del Hotel Faena en Puerto Madero**.
-¡Qué suerte! Pagan ellos, ¿no?” (pista 21; mi destacado).
- b. “-¿Puede decirme dónde está el **Correo Central**?
-Está en Leandro Alem y Corrientes.” (pista 22, conversación 8; mi destacado).
- c. “-¿No tenés ganas de ir a **San Telmo**?
-¡Ah, qué buena idea! Me encanta San Telmo.” (pista 54; mi destacado).
- d. “-(...) La última de Almodóvar tengo ganas de ver.
-Ah, puede ser. ¿Dónde la dan?
-Esperá que agarro el diario. En el **Patio Bullrich**.” (pista 56; mi destacado).
- e. “-¿Adónde vas, mami?
-Voy a hacer compras.
-¿Quién más va con vos?
-Voy yo sola. Papá va al banco.
-Después papá y yo vamos a cenar a **las Cañitas**.
-¿A las Cañitas? ¡Qué bien!” (pág. 106; mi destacado)
- f. “-“Mi novio y yo vamos a **la Boca**. ¿Quieren venir?” (pág. 32; mi destacado).

La selección de lugares coincide con el circuito turístico.

En la Unidad 7, titulada “Vereditas de mi ciudad”, el destinatario está estudiando y paseando por Buenos Aires. Por otra parte, el modo en que están redactadas algunas consignas

pareciera alejarse del estilo adoptado en otras Unidades: se ofrece una especie de instructivo de cómo manejarse en la Capital Federal:

“La ciudad de Buenos Aires es la capital de la Argentina. En el portal de Internet del Gobierno de la Ciudad se puede obtener información sobre diferentes aspectos de la vida ciudadana. Observe algunas ofertas de un día cualquiera de los últimos años o entre directamente a la página: <http://www.buenosaires.gov.ar/>.” (pág. 103)

Debajo, se incluye una captura de pantalla del portal mencionado. En la misma Unidad, se presenta la Audio Guía Móvil, acompañada por indicaciones de cómo usarla: “*No se sienta solo. Para conocer la ciudad mientras pasea, la Subsecretaría de Turismo de la ciudad de Buenos Aires ha creado la Audio Guía Móvil*” (pág. 103). Más adelante, se explica cómo comunicarse con dicho servicio desde el celular:

“8. Paso a paso con el celular:

1. Para comunicarte con el servicio de AGM tenés que marcar *8283
2. Elegí el idioma (español, portugués o inglés)
3. Marcá el código de la parada donde estés.
4. La llamada tiene el costo de una comunicación local” (pág. 105)

Más abajo, se detalla la fuente: “*Sitio oficial de turismo de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Turismo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*” (ibíd.).

A partir de esta referencia, la hipótesis acerca de la fuerte interrelación entre la enseñanza del castellano y la actividad turística se ve confirmada. Además, se incluyen dos mapas del centro de la ciudad para que el alumno marque recorridos y practique cómo preguntar por direcciones:

“Usted está en **Florida y Corrientes**. Pregunte a su compañero cómo ir al **teatro Colón** (Cerrito y Viamonte), al **Correo Central** (Corrientes y Leandro Alem), al **obelisco** (Corrientes y 9 de Julio), a **Retiro** (Leandro Alem y Maipú), etc.” (pág. 115; los destacados son míos).

También, se incluye un mapa de las líneas de subte y se explica cómo se puede averiguar qué subte tomar marcando la estación de origen y la de destino en la página oficial www.subte.com.ar. Las fotos desplegadas en la Unidad muestran la Plaza Dorrego, la calle Defensa, el Parque Lezama y la Iglesia Ortodoxa Rusa.

Por último, una cuestión que no puede ser pasada por alto es la decisión de nombrar determinados diarios y revistas. Esto se relaciona con la interdiscursividad. Tal como observa Maingueneau (1976), el hecho de incluir un discurso dentro de otro no necesariamente significa adhesión, pero la incorporación nunca es *neutra*. Paralelamente, se debe enfatizar que los discursos mediáticos también forman parte de la producción social de sentido,

favoreciendo cadenas equivalenciales hegemónicas, en algunos casos, y oponiéndolas, en otros.

Vale decir, entonces, que *Macanudo* incluye un artículo dedicado al diario *Clarín* en el que se afirma “*La mayoría de los argentinos lee ‘Clarín’ y también se lee por Internet.*” (pág. 25). Se trata de un matutino de Buenos Aires fundado en 1945 y perteneciente a un importante multimedio, denominado “Grupo Clarín”. Este diario “*se dirige a un lectorado que tiene competencias, prácticas culturales, gustos, hábitos diferentes al lector de ‘Crónica’³¹ y se lo supone perteneciente a la clase media.*” (Manguía, 2004: 84).

El libro no solo aporta datos sobre el medio gráfico sino que también lo toma como fuente de información. Éste es el caso del artículo incluido en la Unidad 2, titulado “*¿Cómo son los jóvenes porteños? Así se autodefinen hoy los jóvenes porteños según un estudio del Centro de Opinión Pública de la Universidad de Belgrano (...)*” (pág. 40). La encuesta está hecha sobre una muestra de 600 jóvenes porteños menores de 29 años. Entre las respuestas de los jóvenes, vale enfatizar que ante la pregunta “*¿En qué creen los jóvenes?*”, las conclusiones son que: “*Los jóvenes valoran la libertad, pero dicen que necesitan reglas. Admiran a sus padres por su nivel de educación, porque son respetuoso y responsables*” (ibíd.). En la misma línea, frente a la pregunta: “*¿Cómo autoevalúan su nivel cultural?*” (ibíd.; mi destacado), se afirma que el 60% de los encuestados lo clasifica como “bueno”.

5.5. Esencialmente argentinos

En este último apartado se describe cómo son presentados los argentinos a lo largo de las distintas Unidades que conforman el libro. Se consideró pertinente dedicarle una sección a la exposición de estos emergentes por el tono esencialista y generalizador que se observa en la enunciación. En primer lugar, el barrio aparece como el lugar de pertenencia más fuerte, después de la familia. En la Unidad 4 –dedicada al tema de las viviendas– se afirma:

“El barrio es el lugar donde crecemos, donde hacemos nuestros primeros amigos y donde, la gran mayoría de las veces, encontramos a nuestro primer amor. Podríamos decir que el barrio es **la extensión de nuestro hogar** (...)” (pág. 67; mi destacado).

³¹ *Crónica* es un matutino capitalino cuyo destinatario construido pertenece a un público de corte popular.

Además, el barrio aparece vinculado con la dimensión emocional: “*Si a esta definición le agregamos **el sentimiento**, tenemos lo que diariamente es, para un porteño, su barrio*” (ibíd.; mi destacado). En el barrio también es posible encontrar rastros del pasado, que es lo que vuelve a Buenos Aires una ciudad moderna y antigua a la vez. Más adelante, Ricardo, un porteño “*que vive en un barrio típico de clase media*” (...) “*lo describe **con cariño***”: “*(e)n frente del bar y en diagonal a la cancha, hay una sala de teatro independiente. Pero ojo, **la plaza mantiene su toque de antaño**, con la vieja calesita pintada a mano*” (pág. 111; los destacados son míos). A través de la frase con que se introduce el relato, aquí se vuelve a enfatizar la ligazón sentimental que une a los habitantes con su barrio.

Como se desprende de la cita anterior, el bar constituye dentro del barrio un espacio privilegiado. Una primera marca de la importancia de los bares en la geografía citadina y en la vida cotidiana de sus habitantes es una ilustración que aparece en el margen inferior derecho de la página inmediatamente posterior a la información legal del libro. Se trata de una pareja de jóvenes charlando en la mesa de un bar –esta información está dada por la ventana de fondo en la que figura la palabra “BAR” escrita en espejo–. Ya en el desarrollo de las Unidades, se afirma: “*En todas las ciudades argentinas hay muchos bares*” (pág. 45). Y luego, en un tono por demás sexista, se añade:

“A los argentinos de todas las clases sociales les gusta tomar café con los amigos en un bar y comer afuera. (...) y cuando un argentino invita con ‘¿tomamos un café?’, **el café es un pretexto para charlar**. A los hombres les gusta hablar de fútbol, de política y mirar mujeres. Las mujeres se reúnen con sus amigas a tomar algo: hablan de ropa, de sus problemas con otras personas, de sus conflictos en el trabajo y también de política” (ibíd.; mis destacados).

“(...) después de clase, me reúno con mis compañeros en el café frente a la facultad (...) y ‘arreglamos’ el mundo entre tazas de café hasta pasada la medianoche.” (pág. 54)

Sobre esta base, se sigue que los argentinos son sociables.

La comida también aparece como una variable que aporta a configurar la identidad local: “*El dulce de leche forma parte de la cocina básica local y **es la base del ser nacional**; aparece en todo momento, en todo lugar, (...)*” (pág. 81; mi destacado). Para dar cuenta de los hábitos alimenticios, el libro recurre a generalizaciones:

“Los argentinos, **en general**, desayunan poco: un café con leche y tostadas con manteca y dulce, o medialunas. **A veces**, toman un jugo de frutas. Al mediodía, comen un sándwich o una comida más importante: carne (de vaca), pollo o pescado con ensalada, puré o papas fritas. A la noche, cenan también carne con acompañamiento o pastas o comidas más elaboradas. **Normalmente**, terminan con un postre o fruta y un café. Toman mucha agua

mineral, gaseosas, vino y cerveza, pero se consume menos alcohol que en otras culturas latinoamericanas.” (pág. 45; los destacados son míos).

Las afirmaciones están suavizadas por la inclusión de adverbios de tiempo que intentan alejarse del enunciado taxativo. El riesgo de este tipo de descripciones es que desestiman lo que ocurre al interior de los distintos grupos sociales, regionales, religiosos y étnicos dentro del país.

Otras caracterizaciones generalizantes se relaciona con la apariencia física: “Y (*hay*) muchos hombres interesantes. Las mujeres son muy atractivas y los hombres muy masculinos, ¿no?” (pág. 48); “-¿Vos qué pensás de las argentinas? -¿Qué pienso? No sé, me parecen lindas.” (pág. 49). En estas citas circula una representación estereotipada acerca de los argentinos y subyace la cadena signifiante: “Las mujeres argentinas son las más lindas del mundo.”

Frente a la representación positiva de la sociedad argentina fundada en los valores de la familia, los amigos, el apego al barrio y la camaradería, la impuntualidad aparece como un mal menor compartido con el resto de los hermanos latinoamericanos: “(n)osotros, los latinoamericanos, no llegamos a una fiesta a la hora exacta en que nos invitan. **Es nuestra manera.**” (pág. 99; mi destacado). Por contraposición, los europeos son considerados como puntuales: “¡¡Eran dos invitados de Dinamarca!!! (...) Y, por supuesto, son puntuales” (ibíd.). No obstante, este discurso se aleja del estereotipo negativo del argentino caracterizado como *tramposo, vago y maleducado*. Dicha representación está en las antípodas de lo rastreado en *Macanudo*, en cuya superficie discursiva es posible rastrear a un argentino activo, trabajador, amable y atento a la vida familiar.

6. CONCLUSIÓN

A partir de lo desarrollado con anterioridad, emerge una representación de la Argentina centrada en Buenos Aires, vinculada a los circuitos turísticos. Dentro de esta visión, resultan de particular interés barrios como San Telmo, Puerto Madero, La Boca y Las Cañitas. De ellos se destacan tanto elementos locales como foráneos. Éstos últimos aparecen anclados en las reminiscencias europeas de sus construcciones que, por momentos, parecen aportar cierto “prestigio” a lo local. La “Cultura” se circunscribe a los museos y galerías de arte. Por oposición, de las provincias se menciona principalmente su belleza natural mediante un lenguaje cercano al publicitario. Por extensión, la Argentina aparece como un país integrado a la región latinoamericana con la que comparte la lengua y la *magnificencia* de sus paisajes.

En cuanto al micro-nivel, se registra un predominio de jóvenes de clase media, profesionales, descendientes de inmigrantes europeos, que viven en Buenos Aires. Entre los rasgos de carácter, se enfatiza que el ser amigables, *familieros*, fieles a su barrio, amantes de los bares e *hinchas pasionales*. En relación a la presencia de habitantes de otras provincias, si bien se registra cierta polifonía –en algunos casos se hace evidente la existencia de distintas variedades dialectales incluyendo voces de hablantes de Corrientes, Santa Fe, Chubut, San Juan, Mendoza, La Rioja, Córdoba y Buenos Aires- podría argumentarse que prevalece la representación de los porteños de clase media. Así, las expresiones musicales y culinarias al interior del país son aludidas pero haciendo uso de *regionalizaciones*. Curiosamente, las personas pertenecientes a pueblos originarios están generalmente ausentes. Esto dificulta la construcción de una imagen de la Argentina más plural que haga hincapié en la diversidad.

En relación al macro-nivel, la cancha de fútbol aparece como el ámbito argentino por excelencia. En ella no sólo se enciende *la pasión* sino que también se pone a prueba el patriotismo. Las rivalidades se expresan en forma de “cantitos”; la violencia en el fútbol no está tematizada. Tampoco lo están los conflictos sociales actuales tanto a nivel nacional como regional. Éstos están condensados en el pasado, ya sea en referencia a la dictadura militar o bien al proceso inmigratorio masivo. Si bien se hace alusión a la *desmovilización política*, la corrupción, la inseguridad y los piquetes, estos temas no son desarrollados. No hay referencias a la discriminación. El debate intercultural se propicia a partir de preguntas que intentan que el alumno ponga en relación el tema estudiado con su propio contexto cotidiano. En este

sentido, los textos incurren con frecuencia en generalizaciones que, en cierto modo, limitan el *potencial educativo* (Byram, 1992) de los materiales.

Sobre esta base, el destinatario ideal que ambas propuestas construyen, apunta a un joven cosmopolita nacido principalmente en Europa Occidental, librado a la aventura de viajar a un continente *lejano y fascinante*, que aprovecha su estadía para aprender la lengua y la cultura local. Al estudiante viajero se lo puede ver en el aula pero también fuera de ella: de excursión, entre otras actividades. Sobre este aspecto, cabe cuestionarse *qué otros posibles destinatarios quedan excluidos*. Desde el punto de vista de la procedencia, los europeos del Este, asiáticos, africanos y americanos provenientes de países no hispanoparlantes no son aludidos. Si se tienen en cuenta los diversos estatutos migratorios, los recortes propuestos no contemplan necesidades e intereses distintos a los del estudiante-turista.

Para dar cuenta de la diversidad de necesidades e intereses inherentes al aprendizaje del castellano rioplatense en Argentina, sería necesario, por ejemplo, abordar aspectos sociales y políticos tales como las características y funcionamiento del sistema de gobierno en la Argentina, la modalidad de sufragio, los requisitos para acceder a la ciudadanía, etc. En particular, sería de utilidad informar sobre los propios derechos, reflexionar sobre los modos de interactuar con funcionarios públicos, instruir en el llenado de distintos tipos de formularios, proponer lecturas acerca de los requisitos para acceder a un trabajo formal o al sistema educativo, conocer qué se necesita para alquilar una vivienda, entre otras cuestiones.

En vistas a futuras investigaciones, sería pertinente no sólo extender el análisis sobre cómo se define la identidad y la alteridad en otros títulos para la enseñanza del castellano rioplatense sino también considerar la instancia de reconocimiento para conocer mejor qué usos proponen los docentes a partir de los libros de texto, cómo negocian los estudiantes los sentidos construidos en las superficies textuales, así como también indagar si se sienten interpelados, entre otros posibles temas. Resultaría, además, interesante preguntarse por los destinatarios construidos en libros escritos en otros países para rastrear si reaparece la figura del estudiante-turista o si se tienen en cuenta otros perfiles.

Asimismo, se podría realizar un estudio comparativo entre libros de texto argentinos y extranjeros a los fines de observar cómo es representada América Latina y, evaluar posibles similitudes y diferencias en los discursos.

Con todo, la enseñanza del castellano como lengua extranjera es todavía un área en desarrollo y, por tanto, un campo rico para la investigación desde las Ciencias Sociales. En este sentido, se espera que este trabajo haya aportado nuevos elementos y despertado inquietudes para seguir ampliando y profundizando la tarea de indagación.

7. Referencias bibliográficas

ACUÑA, L. (2005) La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. En: AA.VV. *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.

----- (2001) La industria del español como lengua extranjera. La enseñanza del español a extranjeros en la Argentina. En: *II° Congreso Internacional de la Lengua Española*. Disponible en línea en: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/>, consultado el 10/09/2011.

BALSAS, M. S. (2012) *Educación, mercados transnacionales y ¿homogeneidad cultural?: los discursos sobre las migraciones internacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales distribuidos en el marco de los programas compensatorios (1993-2008)*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

----- (2009) Las migraciones internacionales en los mapas escolares: una aproximación a los libros argentinos, alemanes y españoles para la enseñanza de la Geografía. En: *Seminario Internacional Nuevas Trayectorias de las Migraciones Internacionales en América latina y Europa*. Buenos Aires: CNRS-CONICET. Disponible en: http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Balsas_Migraciones_internacionales.pdf, consultado el 12/11/2011.

ALABARCES, P. (2005) De los tribalismos a la política: las hinchadas argentinas entre la crisis, el Mundial y el destino de la Patria (o cómo releer Fútbol y Patria un año después). En: *Hinchadas*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

----- (1994) *Apuntes para una introducción a la lectura de los textos gramscianos*. Buenos Aires: Mimeo.

ALONSO, A. (1979) *Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de los tres nombres*. Buenos Aires: Losada.

ANDERSON, B. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

BARBERO, J. M. (1983) Memoria Narrativa e industria cultural. En: *Comunicación y cultura*, N°10.

BARRETO, M. (1996) *El mate: su historia y cultura*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

BORGES, J. L. (1928) *El idioma de los argentinos*. Buenos Aires: M. Gleizer editor.

BYRAM, M. (1992) *Images of "others" in foreign language textbooks*. En: FRITZSCHE, P. (ed.) *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg/Georg-Eckert-Institut.

CONDE, M. (2005) La invención del hincha en la prensa periódica. En: *Hinchadas*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

DE CERTEAU, M. (1999) *La cultura plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

FOUCAULT, M. (2007) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005) *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GARCÍA NEGRONI, M. M. y RAMÍREZ GELBES, S. (2010) Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). En: HUMMEL, M., KLUGE, B., VÁZQUEZ LASLOP, M. E. (eds.) *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México.

GUIBERT, F. (1973) *Los argentinos y el tango*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

HALL, S. (2010) *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. RESTREPO, E.; WALSH, C. Y VICH, V. (eds). Ecuador: Enviñón Editores.

----- (2003) ¿Quién necesita "identidad"? En: HALL, S. y DU GAY, P. (comps) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (1984) Notas sobre la deconstrucción de lo popular. En: SAMUELS, R. (ed.) *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.

KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2002) *Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour*. Disponible en línea en: <http://vcj.sagepub.com/content/1/3/343>, consultado el 12/08/2011.

LABRAÑA, L. Y SEBASTIÁN, A. (2004) *Lengua y Poder: El argentino metropolitano*. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.

LACLAU, E. y MOUFEE, C. (1987) Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía. En: *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

MANGUÍA, S. (2004) La crónica policial y el delito de ser menor en los medios de comunicación. En: *Actas del VII Congreso Latinoamericano de Investigadores de Comunicación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

MARTINI, S. (2002) Agendas policiales de los medios en la Argentina: la exclusión como un hecho natural. En: GAYOL, S. y KESSLER, G. (comps.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial/UN Gral. Sarmiento.

ORTIZ, R. (1996) *Otro territorio*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

PARICIO TATO, M. S. (2005) La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. En: *Glosas Didácticas* N°15.

PÉREZ ALVAREZ, S. (1991) *Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Ediciones Braga.

PIGLIA, R. (1993) *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: Ediciones de la Urraca.

RUIZ DE LOS LLANOS, G. (1994) *Lo argentino en el tango*. Buenos Aires: Del Nuevo Amanecer.

SARLO, B. (1996) Oralidad y lenguas extranjeras: el conflicto en la literatura argentina durante el primer tercio del siglo XX. En: *Orbis Tertius*, Año I, N°1.

STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

VAN LEEUWEN, T. (1995) *Critical Layout Analysis*. En: *Internationale Schulbuchforschung*, vol.17.

---- (1992) *The Schoolbook as a multimodal text*. En: *Internationale Schulbuchforschung*, vol.14.

VERÓN, E. (1996) *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

---- (1985) *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. París: IREP.

WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.

ZAPICO BARBEITO, M. H. (2007) Interrogantes acerca de análisis de contenido y del discurso en los textos escolares. En: *Actas del Primer Seminario Internacional de textos escolares*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

8. ANEXO