

**AULA INTERNACIONAL 1: HACIA LA REIVINDICACIÓN DE
LA NARRATIVA DE NUESTRA MORADA EN LOS MANUALES
DIDÁCTICOS DE ELE**

Paula Natalia Anteliz Mesa

Director

Vladimir Núñez

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciada en Lenguas Modernas

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas**

Bogotá

2020

RESUMEN

Esta investigación nace de la inquietud por aquello que los aprendices de ELE podrían interpretar por la(s) realidad(es) de la comunidad hispanohablante mediante el manual didáctico Aula Internacional 1. La cuestión se aborda por medio de tres interrogantes: ¿Cómo se define el autor con relación a su obra?, ¿De qué manera(s) es reflejada esta comunidad en ella? Y ¿De qué forma, los hispanohablantes latinoamericanos, podríamos convertirnos en los autores de nuestra propia narrativa? Se comienza por controvertir el nexo autor - obra, desde las teorías de Agamben, Barthes, Chartier, Foucault y Kant. Después se identifican y analizan las variedades discursivas (maneras en que esta comunidad ha sido retratada) en cuatro unidades didácticas del manual (3,5,7 y 8) utilizando el ACD con enfoque histórico, planteado por Ruth Wodak. Gracias a este proceso se da cuenta de la existencia de una fragmentación de las realidades hispanohablantes, fundamentada en una visión multicultural y colonial fomentada por Aula Internacional 1. A modo de reflexión, se propone la re-significación del lugar de enunciación de América Latina con relación a la producción de manuales didácticos para ELE desde la pedagogía crítica.

Palabras clave: autor, discurso, historia, ideología, obra, poder.

RÉSUMÉ

Cette investigation est produit d'une concerne de ce que les étudiants d'ELE pourraient interpréter par des réalités de la communauté hispanophone par moyen du manuel didactique Aula Internacional 1. Cette problème est abordée à travers de trois questions: comment l'auteur est-il défini par rapport à son œuvre?, de quelle(s) manière(s) est la communauté reflétée dans l'œuvre?, et de quelle façon, nous, hispanophones d'Amérique latine, pourrions-nous devenir les auteurs de notre propre récit ? Tout d'abord, se polémise le lien auteur - œuvre sur la base des théories d'Agamben, Barthes, Chartier, Foucault et Kant. Ensuite, les variétés discursives (les manières dont cette communauté a été représentée) sont identifiées et analysées dans quatre unités d'enseignement du manuel (3,5,7 et 8) en utilisant l'ACD avec une approche historique, proposée par Ruth Wodak. Grâce à ce processus, l'existence d'une fragmentation des réalités hispanophones est reconnue, sur la base d'une vision multiculturelle et coloniale promue par Aula Internacional 1. En guise de réflexion, la proposition est de re-signifier la place de l'énonciation de l'Amérique

latine par rapport à la production de manuels didactiques pour l'ELE dans la perspective de la pédagogie critique.

Mots-clés: auteur, discours, histoire, idéologie, oeuvre, pouvoir.

ABSTRACT

This investigation was originated from the concern for what ELE learners might understand by the Spanish-speaking community realities through the textbook *Aula Internacional 1*. The main issue is tackled through three questions: How is the author defined in relation to his work? In what way(s) is this community reflected on it? And, in what way could we, Latin American Spanish-speakers, become the authors of our own narrative? It begins by polemicizing the link author-work, based on Agamben, Barthes, Chartier, Foucault, and Kant's theories. Subsequently, the discursive varieties (ways in which this community has been portrayed) are then, identified and analyzed in the textbook's four teaching units (3,5,7 and 8) through the CDA with a historical approach, proposed by Ruth Wodak. Thanks to this process, the existence of a fragmentation in the Spanish-speaking realities is found, based on a multicultural and colonial vision promoted by *Aula Internacional 1*. As a final thought, the proposal consists on re-signifying the place of enunciation of Latin America in relation to the ELE textbooks production from a critical pedagogy perspective.

Key words: author, discourse, history, ideology, power, work.

AGRADECIMIENTOS

La edificación de esta investigación breve, pero sustancial, no habría sido posible sin la presencia de algunos familiares, amigos y profesores:

En primer lugar, quisiera agradecer a mi familia, no sólo por haberme brindado el gran privilegio que es tener acceso a estudios universitarios en este país, sino por haberme concedido el invaluable regalo de la paciencia, el amor y el apoyo incondicional en el continuo tejer de caminos que, probablemente, terminará por posibilitar el cumplimiento de mis sueños.

Gracias enormemente a mi mejor amiga, amor de mi vida, y animal de compagnie; Ferdinanda, por haber acompañado mi proceso de escritura día y noche -incluso antes de que este documento llegara si quiera a exordio-, por estar presente en momentos de frustración y, sobre todo, por escuchar mis monólogos eternos intentando descifrar lo que relataban algunos autores que componen este trabajo de grado. Mi lealtad y amor eterno es para ti.

Un agradecimiento especial a Carolina, por compartir mi pasión por la investigación y por siempre animarme a navegar en ella desde la interdisciplinaria y la curiosidad prístina, honesta. Toda mi admiración y cariño para ti.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a mis amigas: Gabriela Amaya, Damaris Camargo y Leidy González, por haber hecho de este camino que al comienzo parecía “tortuoso”, una senda menos áspera de andar, pues se ha convertido en un lugar de encuentro para cosechar y fortalecer los lazos de amistad que nos unen.

De la misma forma, considero esencial expresar mi gratitud a profesores que permitieron – quizá sin saberlo – que esta investigación se materializara:

A Vladimir Núñez, por su paciencia y disposición, pero, principalmente, por haberme obsequiado el increíble regalo que es la confianza, la libertad y la independencia. La enseñanza de creer en mi capacidad de emprender la impredecible travesía que es la investigación, en gran parte se debe a aquel obsequio.

A la profesora Catherine Bermejo por ser quién me enseñó que la investigación no debe ser un proceso tedioso y aburrido; sino que por el contrario debe tratarse de un ejercicio creativo y cuidadoso. Al fin y al cabo, la investigación puede convertirse en un puente

que creamos con otrxs para comprender mejor su realidad y volvernos más empáticos y sensibles con el mundo que compartimos.

Al profesor César Lombana, por cultivar mi amor por la filosofía. Saberme parte del mundo y cuestionarlo(/-me) desde mi experiencia en él, me ha alejado del terrible lugar común que es, creer que se conoce todo lo que la vida tiene por ofrecernos.

Al profesor Jorge, por haberme enseñado a leer y a escribir. De no haber sido por el enorme amor que siente hacia su profesión y la entrega con la que planea sus clases, no habría logrado escribir ni la introducción de este trabajo de grado. Gracias George.

A la profesora Marisol Triana, por ser mi colega, mi amiga y por enseñarme que parte de nuestras convicciones deontológicas deben encaminarse a tener una comprensión más realista y cercana de la educación en nuestro país.

Al profesor Juan Pablo Bermúdez, por plantar una semilla de inquietud en mí por aquellas luchas que, aunque parecen invisibles, se nos presentan a diario en forma de fantasmas que ignoramos porque tememos conocer o (re-)conocer.

A la profesora Laura Castiblanco, por enseñarme que la lingüística siempre puede trascender la letra y el papel. El lenguaje nos atraviesa y nos persigue sin importar quiénes seamos o a donde vayamos.

En última instancia, gracias a la comunidad javeriana – en tanto grupo humano- por haberme dado la oportunidad de interrogar las ideas preconcebidas, imaginarios y estereotipos que vivían en mi experiencia social y psicológica antes- y durante- el principio de mi proceso como estudiante en la universidad.

TABLA DE CONTENIDO

1. La palabra es nuestra morada.....	8
2. La muerte del autor como acto emancipatorio del discurso.....	16
2.1. El libro: una perspectiva dialéctica hegeliana entre la naturaleza y al autor.....	19
2.2. El libro como oikonomía según Agamben.....	23
2.3. La figura del autor: una alegoría al ego.....	26
2.4. ¿El autor debe morir?.....	33
3. Discurso en Aula Internacional 1: un Esperpento de la realidad hispanohablante.....	37
3.1. Camino a la senda discursiva wodakiana: enfoque histórico del ACD.....	44
3.2. ¿Dónde está Santiago?: atisbo a una realidad hispanohablante fragmentada.....	54
3.3. Tus amigos son mis amigos: modelo multicultural de la hispanofonía ilustrada.....	62
3.4. ¡A comer!: Hispanoamérica, unidad cultural uniforme.....	73
3.5. El barrio ideal: entre ciudades españolas y Puerto Madero.....	76
4. Comunidad hispanohablante: pictograma de una realidad multicultural y colonial.....	82
4.1. Multiculturalismo: epítome de una paradoja entre el reconocimiento y la diferencia...87	
4.2. Colonialismo: la revelación del Espectro.....	92
5. Nuestra morada: hacia una re-significación del lugar de enunciación de la Hispanoamérica latina desde la pedagogía crítica.....	100

TABLA DE FIGURAS

1. Esquema definición del libro	23
2. Esquema hegeliano actualizado	26
3. Versión final del esquema hegeliano	31
4. Propuesta pragmática recanatiana.....	41

ÍNDICE DE TABLAS

1. Contextos del manual didáctico Aula Internacional 1.....	46
2. Fundamentos de ámbitos de acción del manual didáctico Aula Internacional 1.....	49
3. ¿Dónde está Santiago?: variedades y estrategias discursivas.....	55
4. Tus amigos son mis amigos: variedades y estrategias discursivas.....	64
5. ¡A comer!: variedades y estrategias discursivas.....	74
6. El barrio ideal: variedades y estrategias discursivas.....	77

1. LA PALABRA ES NUESTRA MORADA

El español del siglo XX, el que se habla y se escribe en Hispanoamérica y en España es muchos españoles, cada uno distinto y único, con su genio propio; no obstante, es el mismo en Sevilla, Santiago, La Habana. No es muchos árboles, es un solo árbol, pero inmenso, con un follaje rico y variado, bajo el que verdean y florecen muchas ramas y ramajes. Cada uno de nosotros, los que hablamos español, es una hoja de ese árbol. ¿Pero realmente hablamos nuestra lengua? Más exacto sería decir que ella habla a través de nosotros. Los que hoy hablamos castellano somos una palpación en el fluir milenario de nuestra lengua.

(Paz, O., abril, 1997).

Hace 23 años, en la ciudad de Zacatecas (México), Octavio Paz (poeta y ensayista mexicano), célebre en ese entonces por haber sido uno de los escritores latinoamericanos galardonados con el premio Nobel (1990) (Instituto Cervantes [IC], 2015), pronunciaba un discurso como parte de la inauguración del I Congreso Internacional de la Lengua Española (“La lengua y los medios de comunicación”) junto con el colombiano, Gabriel García Márquez y el español, Camilo José Cela. Dicho discurso recibía por nombre “Nuestra lengua”, se centraba en el amor que siente el poeta por las palabras y sus silencios y como estos, paulatinamente, se alteran para convertirse en lo que conocemos como una lengua, pues como él mismo lo indica: “Las dos experiencias (palabra y silencio) forman el nudo de que está hecha la convivencia humana: el decir y el escuchar” (Paz, 1997a). Es por esto mismo, que el poeta mexicano no dudó en resaltar el papel que la lengua española cumple dentro de la evolución y el crecimiento de la historia, la cultura y la sociedad de la población hispanohablante:

Empezamos escuchando a la gente que nos rodea y así comenzamos a hablar con ellos y con nosotros mismos. Pronto, el círculo se ensancha y abarca no sólo a los vivos, sino a los muertos. Este aprendizaje insensiblemente nos inserta en una historia: somos los descendientes no sólo de una familia sino de un grupo, una tribu y una nación. A su vez, el pasado nos proyecta en el futuro. Somos los padres y los abuelos de otras generaciones que, a través de nosotros, aprenderán el arte de la convivencia humana: saber decir y saber escuchar. El lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad. El espacio se ensancha y el tiempo se alarga: estamos unidos por la lengua a una tierra y a un tiempo. Somos una historia. (Paz, 1997b)

Así que bien, atendiendo a las palabras de Octavio Paz en razón de la importancia de la lengua en la construcción del mundo que nos rodea; la presente investigación surge gracias a mi

disposición por explorar el poder creador y constructivo de la palabra como uno de los elementos principales de la realidad en la que nos inmiscuimos. Como consecuencia, requiero de mi experiencia personal, específicamente, como estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana, puesto que es el contexto en el que diariamente me identifico como partícipe activa de una comunidad, en donde edifico mi historia, y, por tanto, mi visión cultural y social no sólo como estudiante, sino como hispanohablante latinoamericana.

En principio, con el propósito de llevar a cabo un ejercicio responsable y respetuoso con el lector, considero de carácter imperativo describir mi experiencia estudiantil en el pregrado con el fin de poder exponer, detalladamente, el lugar de enunciación en el que estoy inscrita: Todos los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura están en obligación de cursar dos materias que corresponden a dos lenguas; francés e inglés. Estas asignaturas son aquellas en las que hay una mayor inversión de tiempo (de 16 a 18 horas semanales) y créditos (de 3 a 6), en comparación con el resto de materias del plan de estudios del pregrado; por ende, son las materias en las que el estudiante tiene una mayor probabilidad de ser influenciado. Observé en conversaciones personales con amigos, que el aprendizaje de una lengua tiene un impacto considerable en la forma en que el estudiante entiende su propia realidad. De hecho, recuerdo haber escuchado comentarios en varias ocasiones en los que mis futuros colegas afirmaban entender conceptos tales como *globalización y cultura* de una manera diferente después de haber sido partícipes de estas clases. Sin embargo, lo más sorprendente e intrigante, no fue, exactamente, el cambio de perspectiva que mis compañeros manifestaron, sino cómo ello transformó su auto concepto de estudiantes de Lenguas Modernas, futuros docentes, traductores, interpretes, e incluso aprendices de idiomas (distintos a los requeridos por el pregrado).

Estas anécdotas me llevaron a preguntarme no sólo por la impresión que las clases de francés e inglés dejaban en los estudiantes, sino que mi interés se centró, particularmente, en las herramientas utilizadas para el desarrollo de las mismas. Mi atención se inclinó hacia ellas porque parecían ser el factor común clave en las experiencias de mis compañeros.

Así que bien, el proceso de una clase corriente de lenguas en el pregrado, generalmente, gira en torno al análisis literal, inferencial o crítico de tres tipos de material. En primer lugar, material audiovisual (videos, fragmentos de películas, entrevistas, entre otros), comúnmente propuesto con el fin de hallar nuevo vocabulario y examinar la comprensión que el estudiante tiene

de la situación (contexto, posición de los personajes dentro de la escena e intención de los mismos), para luego hacerlo partícipe activo de un debate sobre el tema. En segundo lugar, material auditivo (podcasts y canciones), usualmente aplicado para evaluar la comprensión oral del estudiante, así como su habilidad para encontrar información precisa y puntual del audio. En tercer lugar, material visual (imágenes, fragmentos de libros, artículos de periódicos, blogs e investigaciones), frecuentemente utilizado para hallar nuevo vocabulario y examinar la comprensión de lectura del estudiante a partir de la categorización de la información proporcionada por el texto.

El presente trabajo de grado será desarrollado en el marco del material visual, específicamente, en el análisis de uno de los materiales escritos más utilizados por los profesores de lengua: el manual didáctico. En consecuencia, de uno de los llamados hechos por el padre de la lingüística moderna, con respecto a la importancia de estudiar el papel de la escritura en la lengua, en su obra más célebre, “El curso de lingüística general” donde señala lo siguiente:

Generalmente, sólo podemos conocer las lenguas a través de la escritura. Incluso para nuestra lengua materna, el documento interviene a cada instante. Cuando se trata de un idioma hablado a cierta distancia, es más necesario todavía recurrir al testimonio escrito (...). Para disponer en todos los casos de documentos directos, sería menester que se hubiera hecho siempre lo que actualmente se hace en Viena y en París: una colección de muestras fotográficas de todas las lenguas. Y todavía habría que recurrir a la escritura para hacer conocer a los demás textos consignados de esta manera. (Saussure, 1998a, p. 52)

Con base en lo enunciado por Ferdinand de Saussure se puede afirmar entonces, que la escritura cumple un rol significativo en el conocimiento de la lengua. Esta es la razón por la cual he decidido enfocarme en los textos usados para la comprensión escrita, puesto que reconozco, de la mano de Saussure, que “el documento interviene en cada instante”, es decir, que la escritura ha sido y es una forma fundamental no sólo de aprender una lengua, sino de contar con un conocimiento amplio de los aspectos que rodean a la misma, tales como su cultura e historia. Esta enunciación es relevante, ya que, al haber determinado el efecto de la escritura en la lengua, es posible asumir que el documento al que hace referencia Saussure, influencia incluso la forma en

que la identidad es construida en la actualidad; ilustraciones evidentes de esto pueden ser lo dicho por Octavio Paz en su discurso “Nuestra lengua” y mi anécdota narrada al principio de este escrito.

Lo que entonces debe ser primordial para el futuro licenciado, es pues, la selección y evaluación del material, en este caso, el manual didáctico. Lo que quiere decir la delimitación de parámetros al momento de decidir qué instrumentos resultan útiles para la clase, pues se vuelven claves dentro del aula. En este orden de ideas, me inquieta saber si en la mayoría de casos las personas que estudian alguna lengua en específico, como mis compañeros y yo, también han observado que la edificación de su autoimagen es intervenida a partir de textos suministrados por el docente en sus clases. Con esto me refiero, particularmente, a los estudiantes extranjeros no hispanohablantes que toman clases ofrecidas por el programa de ELE (Enseñanza de Español como Lengua Extranjera) en la Pontificia Universidad Javeriana. Esta inquietud nace en el seno de la preocupación por lo que un aprendiz de español podría entender por los aspectos culturales desde y de la población hispanohablante. Ahora bien, es necesario citar de nuevo a Saussure para entender por qué los textos utilizados en clase de ELE deben ser objetos susceptibles a ser analizados:

La palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que termina por usurpar el papel principal; y se llega a dar (a) la representación del signo vocal tanta y más importancia que al signo mismo. Es como si se creyese que para conocer a alguien vale más mirar su fotografía que su rostro. (Saussure, 1998b, p. 53)

Por consiguiente, mi preocupación surge porque comparto la idea de Saussure y temo que los documentos, en este caso, las fotografías en donde se representan las realidades de la comunidad hispanohablante sean el medio por el cual los estudiantes obtienen acceso al rostro de la misma; puesto que, podrían conducir a una interpretación determinada de ella según el fotógrafo y la perspectiva desde la que hayan sido tomadas.

En primera instancia, el fotógrafo juega un papel clave no sólo por el hecho de ser el responsable de tomar las fotografías, sino porque su trabajo será el punto de partida para que otras personas tengan una noción sobre aquella persona que está siendo fotografiada. Es así como en los

manuales de lengua, el autor (fotógrafo) cumple un papel fundamental al ser el encargado de elegir qué aristas desea mostrar a sus lectores sobre la comunidad en donde dicha lengua es hablada; lo que implica decidir las maneras en que este objetivo se materializará, qué tipo de recursos serán utilizados (imágenes, audios y lecturas), con qué propósitos, entre otros. En pocas palabras, la noción que otras personas tendrán sobre el sujeto retratado en la imagen dependerá de la óptica desde la que se hayan tomado las imágenes. Del mismo modo, el discurso expuesto en el manual didáctico podría ser un medio para que los estudiantes configuren su percepción sobre ese grupo de hablantes.

Dicho esto, cabe mencionar que el manual didáctico usado en las clases de ELE, en la Pontificia Universidad Javeriana, recibe por nombre “Aula Internacional”. Según Difusión (s.f.), sitio web correspondiente a la editorial del último, este libro “Es el curso de español orientado a la acción que hace del aula el contexto perfecto para el aprendizaje de la lengua”; argumentando que:

Posee una variedad de actividades que tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje (a), establece un equilibrio entre el trabajo de comprensión, de producción y de interacción (b), ofrece un tratamiento riguroso y significativo de la gramática, tiene un lenguaje gráfico claro y atractivo, provee numerosos documentos auditivos (cada unidad didáctica incorpora un vídeo) (c) y se complementa con una plataforma de recursos digitales (d).

La breve descripción del documento que soporta el proceso de aprendizaje de los estudiantes debería suscitar en el lector al menos alguno de los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de actividades son propuestas en el documento?, ¿Qué recursos audiovisuales son mostrados?, ¿Qué temas son utilizados en los mismos y bajo qué perspectiva?, ¿A qué se hace referencia con ese lenguaje gráfico? En cualquier caso, no bastaría solamente con responder a esas incógnitas sin antes cuestionar el trasfondo de las mismas: ¿A qué entendimiento sobre la cultura de la lengua española se contribuye por medio de las actividades sugeridas (a), los recursos audiovisuales ofrecidos (b), el lenguaje gráfico propuesto (c) y la plataforma de recursos digitales (d)?

A fortiori, es clave que el lector analice esta investigación bajo el lente de dichos interrogantes: ¿Cómo se retrata en el manual - fotografía - la comunidad hispanohablante?,

¿Quiénes son los fotógrafos encargados de plasmar la realidad de dicha comunidad?, ¿Se percibe el favorecimiento hacia algún grupo de hispanohablantes?, ¿Por qué?

Teniendo en cuenta las inquietudes planteadas; este trabajo de grado pretende responder a la siguiente cuestión: ¿Cómo el manual didáctico Aula Internacional 1 refuerza una imagen particular sobre la figura del hispanohablante?

Indudablemente, en aras de advertir una posible contestación, el término autor y discurso se vuelven ineludibles en la edificación de este proyecto, es por esto mismo, que serán tomados en consideración como los pilares del mismo. Así que bien, antes que todo, es menester permitir que las siguientes preguntas guíen al lector en dicha investigación: (1) ¿Cómo se define el autor con relación a su obra? (2) ¿De qué manera(s) es reflejada la comunidad hispanohablante en el manual Aula Internacional 1? Y (3) ¿De qué forma los hispanohablantes latinoamericanos podríamos convertirnos en los autores de nuestra propia narrativa?

He dado nacimiento a este texto por medio de un epígrafe, que es a su vez, el fragmento de un discurso una vez emitido por uno de los escritores de América Latina más reconocidos: Octavio Paz, quien finaliza el mismo diciendo que:

El lenguaje está abierto al universo y es uno de sus productos prodigiosos, pero igualmente por sí mismo es un universo. Si queremos pensar, vislumbrar siquiera el universo, tenemos que hacerlo a través del lenguaje, en nuestro caso, a través del español. La palabra es nuestra morada, en ella nacimos y en ella moriremos; ella nos reúne y nos da conciencia de lo que somos y de nuestra historia; acorta las distancias que nos separan y atenúa las diferencias que nos oponen. Nos junta, pero no nos aísla, sus muros son transparentes y a través de esas paredes diáfanas vemos al mundo y conocemos a los hombres que hablan en otras lenguas (...) Estas diferencias nos muestran la increíble diversidad de la especie humana y simultáneamente su unidad esencial. Descubrimos así una verdad simple y doble: primero, somos una comunidad de pueblos que habla la misma lengua y segundo, hablarla es una manera, entre otras, de ser hombre. La lengua es un signo, el signo mayor de nuestra condición humana (1997c).

Aunque no coincido con Paz en que la lengua sea el signo mayor de nuestra condición humana, sí concuerdo en que la lengua es una de las tantas cualidades que nos definen como

humanidad. La lengua funciona como un puente que le da apertura a los grupos humanos para relacionarse, aprender y explorar entre sí y con otros grupos diferentes a él. Es por esto que “La palabra es nuestra morada”, pues, a través de ella descubrimos el mundo que nos rodea, la cultura en la que hemos crecido y la historia de los que han habitado este mundo antes que nosotros. El meollo es creer que somos seres pasivos ante ese poder que construye la realidad en que nos inmiscuimos, digo que es todo un asunto porque conlleva a admitir que somos víctimas de una cultura y una historia determinada.

Por ende, es el motivo principal por el que identificar, analizar y evaluar las fotografías que se han tomado para describir y entender el español es apremiante; a fortiori, por un lado, por ser un contexto educativo en el que la enseñanza de una lengua extranjera es la razón inmediata de ese encuentro con otros, es decir, es un escenario en el que el compartir nuestra cultura e historia con otras comunidades es el ethos. Por otro lado, por permitirnos examinar la forma en que nuestra morada es descrita y llevada al mundo a otros grupos humanos, en razón de que nos otorga la conciencia de ella y de lo que somos en tanto comunidad hispanohablante.

Así que bien, en pro de la realización de este proyecto; propongo al lector una ruta que lo guiará por este árbol frondoso que es la lengua, uno de los signos mayores de nuestra condición humana, en tanto agente creador y transformador de la cultura en la que nos inmiscuimos:

En primera instancia, se cuestionará la relación entre el autor y su obra (manual didáctico Aula Internacional) con el fin de responder a la inquietud propuesta sobre quién(es) se ha(n) hecho responsable(s) por la descripción de nuestra morada. El capítulo se desarrollará, principalmente, a partir de las teorías de expertos en lo concerniente al tema de la autoría, tales como Michel Foucault, Roland Barthes, e Immanuel Kant (por medio de Roger Chartier); del mismo modo, en consonancia con la lógica del capítulo, la obra será entendida a través del lente propuesto por Giorgio Agamben y Roger Chartier.

En segunda instancia, con el propósito de identificar las formas en que la comunidad hispanohablante ha sido retratada en el manual didáctico Aula Internacional 1 (obra) se recurre al análisis crítico del discurso (ACD) con un enfoque histórico, como herramienta primordial para examinar la obra sujeta a análisis. De manera que, en un primer momento se realizará una descripción de lo que debe ser entendido por ACD, según la experiencia investigativa de Michael

Meyer, Ruth Wodak y Norman Fairclough. En un segundo momento, el camino metodológico a seguir, será planteado de acuerdo con la perspectiva de la lingüista y académica Ruth Wodak, quien es reconocida como la mayor exponente de este enfoque del ACD (véase la literatura sobre este en los estudios del discurso).

En un tercer momento, se proseguirá a analizar cuatro unidades didácticas del manual *Aula Internacional 1* (3. ¿Dónde está Santiago?; 5. Tus amigos son mis amigos; 7. ¡A comer! y 8. El barrio ideal) según lo estipulado en la instancia anterior. En un cuarto momento, se examinan los resultados hallados y se propone como método la operacionalización de un número de preguntas que darán como fruto dos *topoi*: multiculturalismo y colonialismo. La comprensión de ambos conceptos será determinada a partir de la lectura de tres escritores: Charles Taylor, Aimé Césaire y Frantz Fanon, respectivamente; esto supondrá el alcance del objetivo propuesta para este capítulo.

Finalmente, invito al lector a una reflexión pedagógica a partir de dos textos icónicos del pedagogo crítico Paulo Freire.

2. LA MUERTE DEL AUTOR COMO ACTO EMANCIPATORIO DEL DISCURSO

«Pero usted habla del autor, tal como la crítica lo reinventa después, cuando ya le ha llegado la muerte y de él no queda más que una masa enmarañada de galimatías; entonces se hace necesario poner cierto orden en todo eso; imaginar un proyecto, una coherencia, una temática que se pide a la conciencia o a la vida de un autor, quizás en efecto un tanto ficticio. Pero esto no impide que haya existido este autor real, ese hombre que hace irrupción en medio de todas las palabras usadas, proyectando en ellas su genio o su desorden».

(Foucault, M., diciembre, 1970)

De acuerdo con lo estipulado en la introducción, la pregunta por quién es el autor con relación a su obra debe ser pues, el punto de partida desde el que se desenmarañe el nudo que ha originado esta investigación. A propósito del tema de la autoría, el distinguido experto en ciencias sociales y académico francés, Michel Foucault, proliferaba las palabras citadas en el epígrafe, en respuesta a una crítica hipotética, que creyó se le haría en medio de una lección inaugural en el Collège de France, al referirse a la producción discursiva en la sociedad y a su forma sistemática de funcionar históricamente.

Ahora bien, este fragmento corresponde específicamente al momento en que se decide a exponer el papel que tiene la categoría autor en tanto procedimiento interno de exclusión (Foucault, 1970a, p. 29). En cualquier caso, no sería posible llegar a una comprensión sobre lo que quiere decir con “Procedimientos internos de exclusión”, sin partir primero de lo que comúnmente se entiende por autor; se haría referencia entonces “a una persona que ha gestado un invento o ha producido una obra científica, literaria o artística” (RAE, s.f.).

En este orden de ideas, si se quisiera reconocer la autoría del material didáctico Aula Internacional sería ciertamente complejo, dado que detrás de la impresión y distribución de dicho manual hay un gran número de personas ¿Quiénes son los autores?: ¿Los editores? ¿La editorial? ¿La persona encargada de la coordinación pedagógica? Digo que es complejo discernirlo por dos razones: en primer lugar, todos y cada uno de ellos han participado en el proceso de transformar la idea de un material didáctico de ELE en un objeto concreto y tangible para determinada población; en segundo lugar, aún si todos hicieron parte del proyecto no se puede negar que hay una re edición constante sobre los libros para la enseñanza de lengua extranjera, en razón de ofrecer más y mejores herramientas a sus estudiantes en beneficio de responder a sus necesidades de aprendizaje, por ello, es probable que incluso personajes que hayan intervenido en anteriores ediciones puedan compartir esa autoría.

Estas dudas también asaltaron a Foucault, de un modo más profundo, al reflexionar sobre su libro *Les mots et les choses* (en español “Las palabras y las cosas) y las fuentes desde las que lo escribió (Foucault, p.5, 1969 a), tanto así que en una de sus conferencias en el Collège de France manifiesta dicha preocupación:

Cómo el autor se individualizó en una cultura como la nuestra, qué estatuto se le dio, a partir de qué momento, por ejemplo, empezaron las investigaciones de autenticidad y de atribución, en qué sistema de valoración quedó incluido un autor; en qué momento se empezó a contar la vida no ya desde los héroes sino de los autores, cómo se instauró esa categoría fundamental de la crítica “el hombre-y-la-obra”, todo esto sin duda merecería ser analizado. (Foucault, p.7, 1969 b)

Téngase en consideración que Foucault no sólo se está cuestionando por quién(es) o qué hay detrás de una obra, sino que se pregunta por su indispensabilidad en el reconocimiento de la misma y las razones por las cuales se ha vuelto una categoría para decidir el tratamiento de esta. A modo de ejemplo sobre lo que él llama “investigaciones de autenticidad”, una realidad concreta y cercana al contexto universitario colombiano podría ser el seguimiento obligatorio de las normas APA (American Psychological Association) en la producción de trabajos escritos. De acuerdo con su sitio oficial:

Fueron inventadas en el año 1929 por un grupo de psicólogos, antropólogos y gerentes de negocio, quienes convinieron en la necesidad de establecer un conjunto simple de procedimientos u orientación de estilo, que pudiera codificar muchos de los componentes de la escritura científica para facilitar la comprensión de lectura. (APA, 2019)

Si se presta atención a la fecha, se podrá observar que comprueba parte de la tesis de Foucault, lo que quiere decir que en efecto la noción autor ha sido una categoría que ha interpelado la cultura y el ámbito académico hace años. Del mismo modo, se podría llegar incluso, a la conclusión de que las normas APA no sólo han sido aliadas de acentuar la relación co-dependiente entre autor y obra - al menos en el marco académico -, sino que lo han institucionalizado y a su vez, dicha empresa ha ligado al resto de instituciones educativas en el mundo a acogerlas y a hacerlas obligatorias.

Así que bien, las normas APA funcionan como un ejemplo de la institucionalización de la categoría autor en el ámbito académico. Ergo, la cuestión inicial sobre el autor del manual Aula Internacional también supondría una institución encargada de proporcionar “un conjunto simple de procedimientos u orientaciones que guíen el diseño de un manual didáctico de ELE”.

Desde luego dicha institución recibe por nombre Instituto Cervantes (IC), es una organización sin ánimo de lucro, creada en España en el año 1991. Según el sitio web de la misma, su propósito es “promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior” (IC, s.f.a). En aras de llevar a cabo dicha meta, se han propuesto las siguientes funciones:

- (1) Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- (2) Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de los diplomas oficiales de español DELE y organizar los exámenes para su obtención.
- (3) Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- (4) Apoyar la labor de los hispanistas.
- (5) Participar en programas de difusión de la lengua española y de la cultura en español.
- (6) Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- (7) Gestionar la mayor red de bibliotecas españolas en el mundo.
- (8) Publicar numerosos recursos digitales por medio del Centro Virtual Cervantes y poner a disposición del público interesado una biblioteca electrónica. (IC, s.f.b)

El objetivo de este capítulo hasta el momento ha sido identificar al autor del manual Aula Internacional, por lo tanto, sólo le conciernen las funciones uno, tres y cinco; se hará énfasis sobre todo en el número tres. En el portal electrónico del IC (s.f.c), se menciona que se contribuye a la enseñanza por medio de la oferta de cursos, de información europea relevante sobre la materia, así como de información y acceso a documentación de referencia para la enseñanza. En esta última pestaña, se presenta el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes), creado a partir del ethos de afianzar la calidad de la enseñanza de español en la red de centros del Instituto Cervantes, así como contribuir al desarrollo de programas para la mejora de los instrumentos de análisis y descripción del español. (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

Dicho esto, es posible confirmar que al igual que en el caso de las normas APA, el PCIC es el documento elaborado por el Instituto Cervantes, encargado de suministrar “un conjunto simple de orientaciones que contribuyen al desarrollo de programas de ELE, lo que presuntamente, daría como resultado el afianzamiento de la calidad de ELE en la red de Centros del IC”.

Por consiguiente, ambos ejemplos demuestran que el discernimiento de la tarea de identificar al autor de una obra no es, necesariamente, empresa fácil; ya no por la cantidad de participantes en la misma – en el caso de Aula Internacional – sino por la cantidad de instituciones, reglamentaciones y orientaciones que se encuentran tras ella. Sugiero, entonces, cuestionar de igual forma la noción de “obra”, puesto que parece ser el único factor común en los ejemplos proveídos en este capítulo. Por ende, propongo al lector identificar el nexo entre el autor y la obra, así como los procesos que han permitido que dicha relación tenga lugar.

2.1. EL LIBRO: UNA PERSPECTIVA DIALÉCTICA HEGELIANA ENTRE LA NATURALEZA Y EL AUTOR.

El hallazgo del nexo autor - obra y su edificación demanda, antes que todo, un primer acercamiento a una definición común sobre la noción obra. Según la RAE (s.f.b), una obra es “cualquier producto intelectual en ciencias, letras o artes, y con particularidad el que es de alguna importancia”. A pesar de ello, Foucault expone una antítesis a esta descripción aseverando que:

No existe tal cosa como una obra, puesto que al comprenderse se le liga automáticamente con la noción autor; según él, una obra no debe suponerse como un mero producto de la creación del autor porque no habría forma de distinguir entonces bajo qué criterios se debería discriminar lo que es obra de lo que no. De hecho, propone el ejemplo de encontrar notas con indicaciones a un encuentro, una dirección o incluso una cuenta de lavandería. (1969c, pp. 9 – 10)

¿Notas sobre actividades meramente cotidianas también supondrían una obra? Incluso desde el punto de vista que señala la RAE sería riesgoso decidir: ¿A qué hace referencia con “alguna importancia”? Debido a que antes debería responderse: ¿Para quién sería de alguna importancia? Y ¿Cómo podría diferenciarse lo que tiene importancia de lo que no? No obstante, aunque Foucault expresa la inexistencia de la noción obra - al menos una que de paso a

ambigüedades - con relación al autor, recomienda seguir el mismo curso que ha ejercido la crítica: “analizar la obra en su estructura, en su arquitectura, en su forma intrínseca y en el juego de sus relaciones internas” (1969d, p. 9); a saber, al preguntarse por la definición de esta noción se incurre, generalmente, en el estudio de elementos que se hallen al exterior de la misma. Dicho esto ¿Qué significaría pues, analizar el juego de sus relaciones internas?

El análisis del juego de nexos internos querría decir la extensión del discurso que ha superpuesto el autor en las páginas de sus textos “intelectuales”, llámense científicos, legislativos, literarios o artísticos. Aquí se ha hecho referencia a páginas, específicamente, porque el problema que ha conllevado a preguntarse por las nociones repetidamente mencionadas es ¿Quién(es) o qué merece el nombre de autor del manual didáctico (obra) Aula Internacional? Me parece relevante hacer esta aclaración en pro de reconocer que el discurso no se promueve ni se reproduce netamente en los libros. Aun así, el asunto y las circunstancias desde las que ha surgido esta investigación sí que aluden a los libros, expresamente, a los manuales didácticos para la enseñanza de lengua extranjera.

De modo que antes de enfocarme en el valor discursivo del manual de lengua, considero menester explicar al lector lo que será entendido por libro. Roger Chartier, historiador francés experto en el lugar de enunciación que ha ocupado el libro en la diacronía; explica a sus estudiantes en uno de sus seminarios, el significado que se le ha otorgado a este término según una investigación historiográfica exhaustiva que él ha realizado a lo largo de su trayectoria profesional. Según lo investigado por Chartier (2009), a partir de aportes hechos por Kant (1798):

El libro es un bien material característicamente discursivo. Lo que sugiere, implícitamente, que está compuesto por una binaturaleza: corporal y espiritual. Es así como posee una naturaleza corporal, en el sentido de que es objeto de un derecho real, es decir, es un elemento susceptible al uso privado compartido, de todos aquellos a quienes pertenezca en tanto objeto físico. Asimismo, cuenta con una naturaleza espiritual por ser objeto de un derecho personal, a saber, una obra - o, mejor dicho -, un discurso que trasciende todas sus posibles materializaciones.

Dicho esto, es posible afirmar que el libro se define como tal, según las siguientes dos categorías: naturaleza y autor. La naturaleza es clave puesto que plantea una comprensión

ontológica diferente del objeto en cuestión; por un lado, Chartier (a través de Kant) hace referencia a una noción más mercantilizable de este objeto, debido a que es intercambiable en términos de capital (e.g. un grupo de personas compra el mismo libro; todos comparten un uso privado del objeto porque todos tendrán acceso a la misma copia); por otro lado, Chartier postula una noción espiritual, en el sentido de que el libro no es valorado en tanto objeto físico material, sino como una subjetividad que justamente trasciende ese mundo físico para transformarse en sustancia: discurso.

Del mismo modo, Foucault ha hecho referencia tanto a la naturaleza mercantilizable como a la espiritual en las conferencias desde las que se ha tejido este trabajo de grado. En primera instancia, sugiere que el libro es uno de los medios que utiliza el autor para inmortalizarse, esto bajo la premisa de que el libro fuese un objeto de apropiación; es decir una posesión del autor. Sostiene lo siguiente con relación a dicho trato entre ambos actores:

Son objetos de apropiación; la forma de propiedad que manifiestan es de un tipo bastante particular; fue codificada hace ya un cierto número de años (nótese el año en que se sitúa el aporte hecho por Kant). Hay que subrayar que esta propiedad fue segunda históricamente respecto de lo que podríamos llamar la apropiación penal. (Foucault, 1969e, p. 16).

No sería exagerado afirmar que la asimilación del libro en tanto objeto de apropiación es un preludio de aquellas investigaciones de autenticidad nombradas (véase p. 17), sobre todo encabezadas por APA en lo referido a documentos de carácter académico.

Por otro lado, también ha hecho alusión a su naturaleza espiritual, incluso dedicándose a hablar sobre ella en una de sus tantas conferencias en el Collège de France (1970). Según el experto en ciencias sociales, el discurso se traduciría como el objeto de deseo, puesto que “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1970b, p.15). Como bien se ha dicho, el discurso es más que un conjunto pasivo de ideas, valores, actitudes

y perspectivas; es lo que se podría denominar como un conglomerado de instrumentos que permiten que un tercero los utilice en beneficio de obtener y utilizar determinado poder. Ahora bien, es tanto el poder del que podría tomar posesión que la producción de esta naturaleza espiritual es controlada, seleccionada y redistribuida a partir de tres tipos de procedimientos: externos, internos y de sumisión (naturaleza corpórea).

El autor también es imprescindible como categoría por dos razones: en primer lugar, las acciones legales a tomar (véase diferencia entre derecho real y personal en la literatura de Kant) están directamente relacionadas con el trato o vínculo que tenga el autor con su obra; en segundo lugar, la noción de autor es uno de los procedimientos internos de la naturaleza espiritual.

Tanto la categoría de binaturaleza como la de autor son igualmente claves al momento de definir lo que es un libro, pues finalmente, este termina por ser el producto de una relación co-dependiente entre las implicadas. En pocas palabras, el libro es el resultado de un vínculo entendido desde la lógica hegeliana del amo y el esclavo entre la binaturaleza (corpórea - espiritual) y el autor.

Si lo que se desea es entender el lugar del libro en un escenario determinado (salón de clases), no basta con describir su naturaleza (existencia) ni con reconocer a uno de los actores infalibles en su construcción (autor) debido a que se tendría una imagen aún general del tema. Dicho esto, propongo añadir una subcategoría compartida por la categoría de autor y de naturaleza espiritual del libro que permitirá matizar lo propuesto por los autores mencionados: propósito (véase fig. 1). En primer lugar, es vital identificar el propósito que tiene ese carácter discursivo del que es objeto y sujeto simultáneamente; objeto en el sentido de que asume un comportamiento particular según el discurso recreado en el mismo, y sujeto, porque aun estando subyugado, goza del poder de crear y transformar al lector mediante su encuentro. Es una tarea apremiante puesto que, su identificación supone una explicación del porqué ese discurso se adapta morfológicamente de la manera en que lo hace (como objeto) y a su vez, posibilita un entendimiento del poder del libro en tanto instrumento capaz de reproducir una carga discursiva particular (sujeto) en la sociedad. En consecuencia, determinar el propósito que el autor tiene con el libro también es una tarea que deviene esencial, ya que permite determinar las intenciones escondidas detrás de su figura.

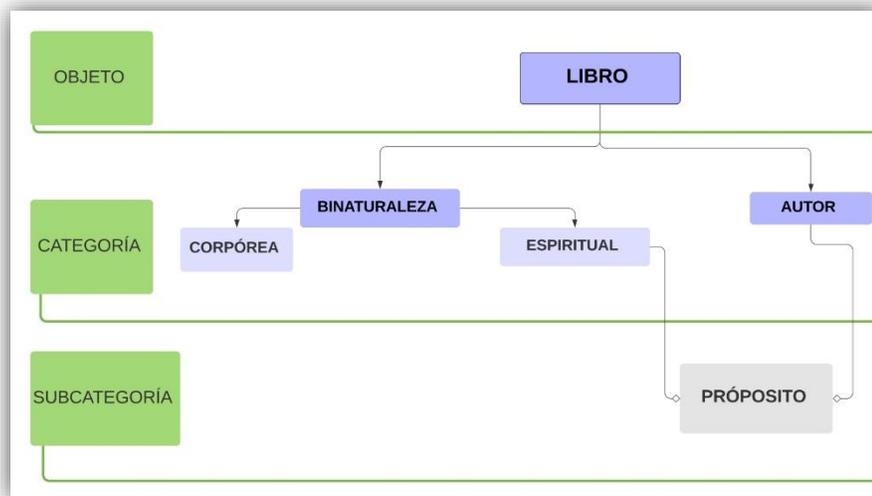


Fig. 1. Esquema definición de libro.

2.2. EL LIBRO COMO OIKONOMÍA SEGÚN AGAMBEN.

El propósito juega un papel clave en la comprensión de la estructura intrínseca del libro por ser, precisamente, a partir del cual su descripción y funciones en tanto sujeto u objeto se despliegan. En aras de procurar la tarea de identificar ese objetivo subyacente de la relación hegeliana entre la naturaleza espiritual y el autor, postulo el concepto de dispositivo.

El dispositivo ha sido un término analizado y modificado por diversos filósofos de diferentes épocas. Desde luego García Fanlo (2011a) ha dicho al respecto que:

El primero en explorar el término dispositivo fue Hegel, bajo el nombre de “positividad” según Jean Hyppolite (estudioso del trabajo de Hegel) en Agamben (2006a, p. 11), naturalmente se sumaría a su trabajo el mismo Jean Hyppolite (1970), después lo seguiría Michel Foucault (1977), luego Gilles Deleuze (1990) y finalmente, Giorgio Agamben (2006).

Evidentemente, al estar este proyecto de investigación enfocado en profundizar en otros asuntos (autor, obra, libro y discurso) no se ahondará en los aportes de cada uno de los filósofos europeos señalados en la cita. Dicho esto, se hará énfasis más bien en las contribuciones hechas por Giorgio Agamben a partir de su estudio historiográfico en el libro “¿Qué es el dispositivo?”

Seguido de *El amigo y La Iglesia y el Reino*” y el artículo escrito por Luis García Fanlo “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze y Agamben”.

El término dispositivo se alinea con la categoría de propósito al reflexionarse sobre el génesis, el ethos y la descripción de este. De acuerdo con Agamben “el dispositivo no es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esa disposición en red, constituida desde la relación entre el saber-poder: un individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación”. (García Fanlo, 2011b, p.5). De la misma manera, cabe aclarar qué tipo de elementos estarían permitidos en esta red; de acuerdo con Foucault (1984) en García Fanlo (2011c, p.1) se podría entender como “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen (...), pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho”.

Se podría decir entonces, que todo lo que se haga llamar de este modo comprende un conjunto de instrumentos heterogéneos organizados en una red, procesador y creador de un tipo concreto de sujetos. A modo de ilustración piénsese si el libro en tanto poseedor de una binaturaleza podría llegar a ser un dispositivo.

Concretamente, piénsese en el manual didáctico de lengua extranjera, o más específicamente en el libro *Aula Internacional* ¿Es el producto de un conjunto de instrumentos en red? ¿Se preocupa por moldear cierto tipo de subjetivación? Hasta el momento, podría decirse que así es. Teniendo en cuenta los dos términos clave – hasta el momento -: conjunto en red y subjetivación; es posible enunciar que es el fruto de una red de instituciones e instrumentos como el Instituto Cervantes, el PCIC (véase p. 18), el CVC (Centro Virtual Cervantes), la editorial Difusión, e incluso la RAE. Del mismo modo el manual es un fundador de subjetividades porque al seguir las orientaciones, las reglamentaciones y las regulaciones dictadas por esa red, inevitablemente se espera que cierto número de estudiantes de ELE reúna todas las características que allí se describen.

Así que bien, en lo concerniente a la naturaleza del dispositivo, Foucault (1984) en García Fanlo (2011d, p.1) dice que surge “como respuesta a una urgencia”, es decir, en algún momento de crisis social. En realidad, la creación de manuales didácticos, en tanto herramienta para la

enseñanza de lenguas extranjeras no es excepción a este criterio. De hecho, si se explorara sobre la raíz de los mismos, se sabría que nacieron junto con el método audiolingüe (muchos años después del método gramática traducción) como respuesta a la entrada de Estados Unidos a la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con Rodgers, T. y Richards, J.

La entrada de Estados Unidos a la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo en la enseñanza de lenguas en el país. Fue necesario establecer un programa especial para el entrenamiento de idiomas con el fin de suministrar un personal al gobierno de Estados Unidos que fuera fluido en alemán, francés, italiano, chino, japonés, malasio y otras lenguas; así como que estuviera capacitado para trabajar en áreas como: interpretación, asistencia de sala de códigos y traducción. El gobierno encargó a las universidades del país la tarea de desarrollar programas de lengua extranjera para el personal militar (1986, p.50)

Teniendo en consideración dicho panorama histórico, la creación de manuales para la enseñanza de una lengua es un dispositivo, en razón de que cumple con todos los requisitos para definirse como tal de acuerdo con la lógica pactada al inicio de este capítulo: el génesis, el ethos y la descripción de un dispositivo. En primera instancia, se ha entendido que se crea en tiempos de crisis social, tal como la entrada de un país a la segunda guerra mundial (hito histórico europeo); en segunda instancia, el motivo de su aparición es la subjetivación de individuos, tales como intérpretes, traductores y asistentes; y en última instancia, se teje a partir de un conjunto de instrumentos heterogéneos que se ejecutan en forma de red, elementos heterogéneos tales como los múltiples discursos sobre la guerra y la segunda guerra mundial en específico, las universidades y la milicia (instituciones). En consonancia con esto, se puede afirmar que Aula Internacional es, en efecto, un dispositivo.

En la introducción de esta investigación se ha formulado la propuesta de entender la palabra, el mundo que la ha creado y gracias al que ha mutado, como una morada. En concordancia con este supuesto inicial, Giorgio Agamben sugiere entender el concepto de dispositivo haciendo uso de un término utilizado en la Antigua Grecia: *oikonomía*. Según Agamben “En griego *oikonomía* significa la administración del *oikos*, la casa y, más en general, la gestión, el *management*” (2015a, pp.13 - 14). Asimismo, propone a través de aportes hechos por Foucault que la *oikonomía* debería definirse como “Un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de

instituciones, cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar y orientar, en un sentido que se supone útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres”. (Agamben, 2015b, pp. 16-17).

Por lo tanto, el propósito derivado de la relación entre autor y discurso (naturaleza espiritual) es el mismo dispositivo u oikonomía (véase fig. 2); puesto que responde a un conjunto de prácticas, saberes y poderes, que tienen como objetivo el de controlar, administrar, gobernar y orientar a los sujetos que pretende subjetivar en medio de un momento de crisis social.

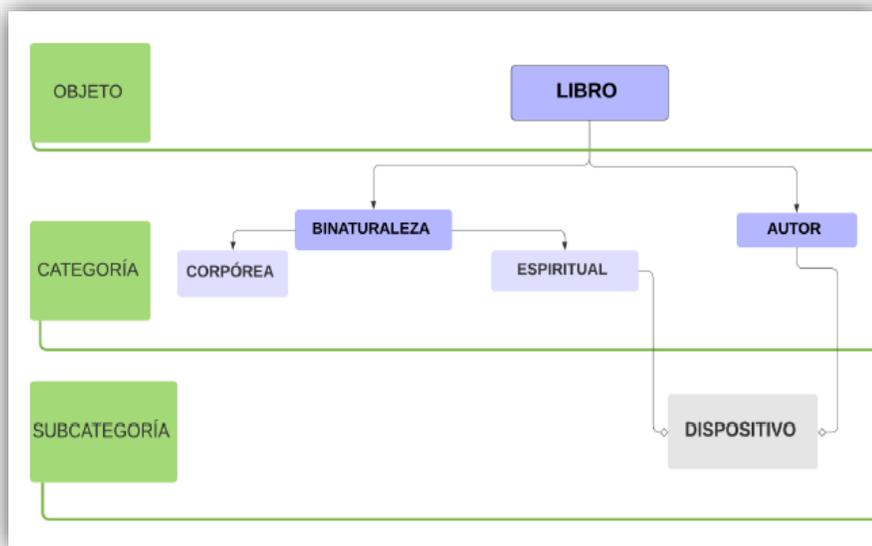


Fig. 2. Esquema hegeliano actualizado.

En oposición a lo que se habría creído en subcapítulos anteriores, la figura del autor sigue siendo vital tanto para el descubrimiento del nexo entre él y su obra; así como para la develación de este personaje detrás del manual didáctico Aula Internacional. Por lo tanto, es labor imperativa definir de una vez por todas quién es el autor, ya no con relación a su obra, sino a él mismo y a las percepciones exteriores que lo rodean y contribuyen a que siga circulando.

2.3. LA FIGURA DEL AUTOR: UNA ALEGORÍA AL EGO

Al comienzo del subcapítulo donde se descubrió la existencia de una dialéctica hegeliana entre el autor y la naturaleza (véase p. 20); simultáneamente se sostuvo que delimitar la figura del

autor, a partir de su relación con la obra era imposible, debido a que no habría un modo de distinguir entre qué era una obra y qué era una mera evidencia de la vida cotidiana de cualquier individuo. Con respecto a la delimitación del autor a partir de su relación con la obra, Barthes (1968a, p.62) dice lo siguiente:

La explicación de la obra se busca siempre en el que la ha producido, como si, a través de la alegoría más o menos transparente de la ficción, fuera, en definitiva, siempre, la voz de una sola y misma persona, el autor, la que estaría entregando sus “confidencias”. (1968a, p. 62)

En efecto, este cuestionamiento no desembocaría más que en una búsqueda interminable por un laberinto infinito en el que, en cualquier caso, no hay salida porque siempre el personaje de quien todos hablan – pero de quien no se sabe nada - aparece frente al espejo como única escapatoria. De cualquier forma, no es una afirmación descabellada si se considera que ha sido un asunto preocupante para algunos filósofos y escritores como Roland Barthes (1968), Michel Foucault (1969) y Umberto Eco (1979).

A modo de ilustración, Foucault (1970c, p.32) al hablar sobre los procedimientos internos del discurso (véase p. 22) dice a propósito del tema que “el principio del autor limita ese mismo azar por el juego de una identidad que tiene la forma de la individualidad y del yo”. Por ende, el ego es una de las nociones que parecen coincidir tanto en la distinción de Barthes como en la de Foucault al referirse a la categoría incógnita. Adicionalmente al yo, la individualidad del sujeto se manifiesta en consecuencia.

Ahora bien, al haberse identificado solamente meros rasgos del actor principal de esta cuestión; parece menester reconocérsele a través de otros medios como las circunstancias en las que se manifiesta y su modo de actuar en las mismas. Esto supondría al menos un mayor acercamiento a la pregunta por quién es el autor, y más específicamente quién es el autor de Aula Internacional.

Los escenarios en los que se ve envuelto, así como su proceder es lo que Foucault (1969f, p. 3) denominaría como “los emplazamientos en donde se ejerce esta función”, es decir, los avisos por medio de los que se anuncia su llegada. Foucault (1969g, p.3) formula cuatro tipos de emplazamientos: el nombre del autor, la relación de atribución, la relación de apropiación y, por

último, la posición del autor. En primera instancia, el nombre del autor corresponde a la imposibilidad de tratarlo como una descripción definida o un nombre propio ordinario (quizá es esta una de las funciones que ha representado un problema al momento de identificar al autor de cierto manual didáctico). Este ha significado una complicación por el propósito fundamental que se le asigna a cualquier sustantivo propio: el de nombrar e individualizar a una persona, animal, evento, o lugar concreto. Así que bien ¿Cómo podría un sustantivo propio obstaculizar la evocación de un autor, si está velando precisamente por su particularización?

Piénsese en todos los autores que hasta este punto han contribuido a hilar esta investigación; por ejemplo, Ferdinand de Saussure. Si bien el sustantivo propio “Ferdinand” lo separa de otros autores como Michel, Octavio, Roland, Umberto, Immanuel, entre otros; a su vez se hace difícil distinguirlo del resto de personajes que coincidentalmente llevan su mismo nombre en diversas épocas y localizaciones geográficas. Este obstáculo será denominado como “designación”. En contraste, se postula “la descripción” como el segundo obstáculo con el que se topa esta primera función. De nuevo tráigase a colación el nombre de Ferdinand de Saussure, aunque pudiera reconocerse su aporte a los estudios del lenguaje para diferenciarlo de sus homónimos, no sería posible diferenciarlo sin que su esencia se viera reducida únicamente a sus investigaciones estructuralistas. Un ejemplo claro de esta complicación es el uso continuo de figuras retóricas de pensamiento como la antonomasia; de ser así el nombre de Ferdinand no designaría un yo, sino que quedaría aprisionado en el concepto de “El padre de la lingüística moderna”, negándose así su singularidad de entrada. Por consiguiente, si los editores de Aula Internacional reclamaran su autoría sería imposible comprobarla porque:

- a. Sus nombres probablemente serán compartidos por otras personas en el mundo (designación).
- b. Los nombres a los que responden serían ligados no sólo a este libro en específico, sino a la biblioteca de manuales didácticos para ELE de la editorial Difusión en los que hayan participado (descripción).

En segundo lugar, la relación de atribución se caracteriza por ser el fruto de operaciones críticas complejas y raramente justificadas que han permitido que al autor se le impute lo que ha dicho o escrito. Esta función es una consecuencia de la existencia de los obstáculos del nombre del autor; por consiguiente, están correlacionadas. Por un lado, en su calidad de libro designado

condesciende a ser clasificable dentro del campo de saber en el que se inscriba. Por otro lado, en tanto objeto descrito es susceptible a que se le vincule con una forma de existir en la disciplina, un cierto modo de ser. Dicho esto, se podría afirmar que el autor de Aula Internacional es su editorial Difusión, puesto que es ella quién permite que el discurso expresado en el libro se siga encasillando en el rótulo de discursos que sólo están dirigidos a estudiantes y profesores de ELE y EL2. Del mismo modo, esto exige del material que se comporte de cierta manera en su disciplina: debe estar dividido por unidades que expresen una intención comunicativa, contar con cierto número de ejercicios, inscribirse a un enfoque que evidencie la perspectiva tanto del aprendizaje como de la enseñanza de lenguas, nombrar los objetivos de cada unidad y por supuesto, está obligada a contener apoyos visuales como imágenes:

CÓMO ES AULA INTERNACIONAL NUEVA EDICIÓN

Aula Internacional nació con la ilusión de ofrecer una herramienta moderna, eficaz y manejable con la que leer el aula de español los enfoques comunicativos más avanzados. La respuesta fue muy favorable: miles de profesores han confiado en este manual y muchos cientos de miles de alumnos lo han usado en todo el mundo. Aula Internacional Nueva edición es una rigurosa actualización de esa propuesta: un manual que mantiene el espíritu inicial, pero que recoge las sugerencias de los usuarios, que renueva su lenguaje gráfico y que incorpora las nuevas tecnologías de la información. Gracias por seguir confiando en nosotros.

EN ESTA UNIDAD VAMOS A DISEÑAR UN PARAÍSO DONDE VIVIR

RECURSOS COMUNICATIVOS

- expresar causa y finalidad
- dar consejos y hacer propuestas
- hablar de sentimientos, del carácter y de la personalidad
- hablar de cualidades de personas y objetos

RECURSOS GRAMATICALES

- el pretérito imperfecto de subjuntivo
- algunos usos de *por* y *para*
- la correlación de tiempos verbales en las frases de relativo
- conectores para añadir, matizar, contraponer y desmentir una información

RECURSOS LÉXICOS

- vocabulario para hablar de las relaciones personales y afectivas
- tribus urbanas
- algunos verbos con preposición

MÁS EJERCICIOS

Seis páginas de ejercicios por unidad. En este apartado encontrarán nuevos ejercicios de pronunciación, gramática y comprensión de los ejercicios de las unidades. Con ejercicios estilo *diálogo de estudio* que los alumnos no pueden realizar de forma autónoma, así que tendrán que pedirle al profesor en clase para que les ayude a comprenderlos y a resolverlos.

MÁS GRAMÁTICA

Además de la página de gramática incluida en cada unidad, en este apartado se incluye una sección que aborda de forma más extensa y detallada todos los puntos gramaticales de este nivel.

URBANAS

3. Skaters
Son de su familia, ellos mismos, miembros de la élite. De pronto, con la necesidad de seguir viviendo, se mudan a un barrio más barato, pero, ¿por qué? ¿Por qué se mudan? ¿Por qué se mudan con la señora con ellos?

4. Hipsters
Esta tribu urbana se caracteriza por el estilo urbano y el colorido. Se mudan a un barrio más barato, pero, ¿por qué? ¿Por qué se mudan? ¿Por qué se mudan con la señora con ellos?

5. Glitaks
Hacen de sus vidas una obra de arte. Se mudan a un barrio más barato, pero, ¿por qué? ¿Por qué se mudan? ¿Por qué se mudan con la señora con ellos?

6. Emos
Los chicos más inteligentes que viven en el barrio más barato. Se mudan a un barrio más barato, pero, ¿por qué? ¿Por qué se mudan? ¿Por qué se mudan con la señora con ellos?

1 UNIDAD 1 / BUENAS NOTICIAS
CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD DE UN PUEBLO DE COMUNICACIÓN

2 UNIDAD 2 / ¿Y TU QUÉ OPINAS?
CELEBRANDO LA PUEBLA POPULAR

3 UNIDAD 3 / YO NUNCA LO HARÍA
DESCUBRIENDO LAS COMPLICACIONES DE LA IDENTIDAD EN UN MUNDO GLOBAL

4 UNIDAD 4 / MANERAS DE VIVIR
DESCUBRIENDO LAS MANERAS DE VIVIR

5 UNIDAD 5 / LUGARES CON ENCANTO
DESCUBRIENDO LOS LUGARES CON ENCANTO EN UN MUNDO GLOBAL

6 UNIDAD 6 / SE VALORARÁ LA EXPERIENCIA
ESTABLECIENDO LA COMUNICACIÓN PARA PARTICIPAR EN UN MUNDO GLOBAL

Imágenes tomadas de Aula Internacional 4 Nueva edición (2014) (p. 3, 4,7 y 51).

En concordancia con ambas funciones, cabe recalcar que el nombre del autor no sólo simboliza un número de dificultades, sino que resalta aún más su vínculo con la naturaleza espiritual de la obra. Nótese que en el caso de la descripción es inviable concebir la figura del autor sin que se pose ante él el discurso que prolifera en su obra. Entonces podría afirmarse que el autor no es más sino un esclavo para ese tipo de naturaleza, que sólo lo emplea cuando necesita ser designada (Debe mencionarse a Saussure para hablar sobre teoría de lingüística estructuralista),

es decir, clasificada dentro de una disciplina, sociedad del discurso (relación de atribución); o descrita (e.g. Usar los aportes del “padre de la lingüística moderna” desde la semiótica como colaboración a la lingüística en tanto disciplina), es decir, atribuida a varias figuras clave de la disciplina a la que se inscribe sólo para prolongar su estadía en el mundo inagotablemente. En últimas, el autor es autor en tanto: consienta que la descripción de su discurso lo distinga como ente entre las múltiples disciplinas y de igual forma, permita al discurso serle designado.

En tercer lugar, la relación de apropiación, la cual se encuentra directamente relacionada con la naturaleza corpórea del libro puesto que hace énfasis en la incapacidad de decidir a quién pertenece el derecho real y personal del objeto. Esta función hace incluso más palpable el hecho de que el autor y la naturaleza espiritual no ocupan una posición en el mismo nivel, sino que - en oposición a lo que se creería en subcapítulos anteriores - el autor está subyugado al discurso (véase Fig. 3, p. 31). Con respecto a esta hipótesis, Foucault (1970d, pp.13 - 14) esclarece que precisamente el diálogo establecido entre ese deseo por descubrir que hay tras el discurso (véase p. 22) y las instituciones participantes (constituyente del dispositivo) erigen un conjunto de procedimientos para seleccionarlo, redistribuirlo y controlarlo. El ethos del establecimiento de dicho diálogo actúa en pro de las posteriores inquietudes:

Inquietud con respecto a lo que es el discurso en su realidad material de cosa pronunciada o escrita; inquietud con respecto a esta existencia transitoria destinada sin duda a desaparecer, pero según una duración que no nos pertenece, inquietud al sentir bajo esta actividad, no obstante cotidiana y gris, poderes y peligros difíciles de imaginar; inquietud al sospechar la existencia de luchas, victorias, heridas, dominaciones, servidumbres, a través de tantas palabras en las que el uso, desde hace tanto tiempo, ha reducido las asperezas. (Foucault, 1970e, p.13)

En una palabra, los procedimientos internos hallan su génesis en la existencia transitoria y los poderes y peligros que contiene el discurso. Siendo estos los motivos principales por los cuales es menester acudir a la creación de la categoría de autor y ligarla automáticamente con el libro. Sin embargo, cabe destacar que este enlace en razón de que es originado con el fin de controlar el poder del discurso (naturaleza espiritual) está obligado a instaurar en él una superficie, o conglomerado de caras extrínsecas que lo hagan seleccionable, redistribuible y controlable: esto es la naturaleza corpórea del libro (véase Fig. 3). La materialización física del objeto permite que

se le atribuyan derechos reales y personales, es decir autorizan que sea mercantizable, pues siempre y cuando el discurso esté atrapado en la mercancía cumple con los objetivos de su naturaleza corpórea: ser seleccionable, distribuible y controlable. La relación de apropiación consiste en entender al autor como propietario del libro en tanto mercancía.

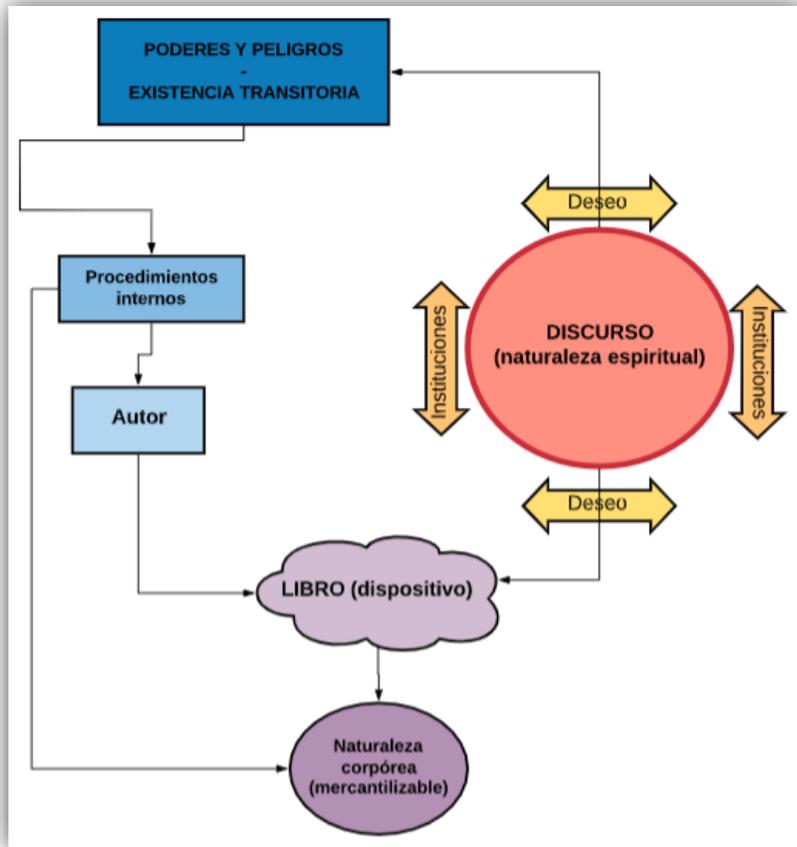


Fig. 3. Versión final del esquema hegeliano

Teniendo en cuenta el esquema final y el párrafo anterior, podría entenderse por autor de Aula Internacional tanto a Difusión como a los estudiantes de español que se ven obligados a usar el material. Esto como resultado de que el sello de Difusión es lo que permite, justamente, que ese discurso se convierta en un producto tangible, es decir, en un conjunto de caras extrínsecas palpables para quien decida adquirirlo. No obstante, los estudiantes también podrían apropiarse de este papel en consecuencia del derecho real con el que el libro ya cuenta (véase p.22), a saber,

el hecho de compartir ese uso privado de su naturaleza espiritual los transformaría automáticamente en autores del manual didáctico.

En cuarto y último lugar, la posición del autor, distinguida por ser asignada justamente a su lugar de enunciación en el libro, en diferentes tipos de discurso y en un campo discursivo delimitado. Esta función se manifiesta a través de signos, característicamente de orden gramatical, que remiten al autor, es decir que conjuran las coordenadas espacio- temporales de su discurso (Foucault, 1969h, p.21). Ahora bien, debe tenerse en cuenta que en el caso de que el libro este desprovisto de la función autor - al menos expresamente -, se haría referencia al alter ego del autor.

A manera de evidencia, téngase en mente el manual Aula Internacional, en razón de que por el mero hecho de comportarse y lucir como un libro está obligado a pertenecerle a alguien – autor -; inclusive si dicho personaje no se hace presente explícitamente en el libro (e.g. Escribiendo en primera persona). El alter ego actúa como un reemplazo de esa supuesta ausencia de autor, lo que implica que también debe adaptar su nueva voz al tipo de discurso y campo discursivo. Dicho alter ego puede revelarse de múltiples maneras: formas impersonales en la conjugación verbal (presentación del resumen de una investigación), la designación de un “yo” - que podría ser cualquiera – que designa un plan y un momento de demostración (comprobación de una hipótesis científica) y el uso de formas impersonales para presentar la justificación de un trabajo, sus frutos y las complicaciones a trabajar en el futuro (tesis escrita en tercera persona). De modo que se podría afirmar que la posición del autor alude a la adaptación de su voz a un discurso (alter ego) que no parece serlo en lo absoluto.

Dado el caso de que se analizara bajo esta lógica quién es el autor de Aula Internacional, se llegaría a la conclusión - como se muestra a continuación - de que su autor es el mismo alter ego impersonal que se revela por medio de los textos que propone en el libro (comprensión de lectura), el tipo de ejercicios sugeridos (vocabulario y gramática) y las imágenes que postula como herramienta visual, entre otros:

4

6. VIDAS DE PAREJA P. 102, E.4, 9-10

A. Estas personas hablan de su modo de vivir en pareja. ¿Conoces a gente que se encuentre en situaciones parecidas? ¿Crees que a ti te funcionaría? Coméntalo con tus compañeros.



"Mi mujer y yo decidimos hace unos años vivir en pisos separados. Vivimos en la misma ciudad, pero cada uno en su piso. **Nos hemos dado cuenta de** que es mejor para nuestra relación de pareja. Somos independientes porque cada uno tiene su espacio y hace sus actividades sin tener que dar explicaciones. Mi mujer, por ejemplo, **pertenece a** un grupo de voluntarios de la Cruz Roja. Todos los miércoles sale con ellos y puede quedarse hasta tarde porque no hay nadie esperándola en casa. Además, como no estamos siempre juntos, tenemos más ganas de vernos. Muchas veces, cuando llego a casa después del trabajo, **pienso en** ella y, aunque ese día no hayamos quedado la vna y a ver a su hijo. Y esto mantiene la relación viva, porque **disfrutamos** mucho **del** tiempo que pasamos juntos. La verdad es que **no sentimos** ninguna **envidia por** la forma de vida de algunos de nuestros amigos."
Adrián Gómez, 39 años



"Me casé hace 18 años y hace 15 que dejó de trabajar. Por qué? Mi mujer tiene un trabajo que la obliga a veces tener jornadas laborales muy largas. Al principio intentábamos compaginar nuestras vidas profesionales y personales, pero pronto **nos dimos cuenta de** que no era posible. **Le dimos** muchas **vuelitas** al problema y al final decidimos que era mejor que ella pudiera dedicarse plenamente a su vida profesional. **No he renunciado a** mi vida por ella, como piensa mucha gente. Al contrario, he jugado muchísimas cosas que no podría hacer si tuviere que trabajar. Además, creo que cuando compartes tu vida con alguien, ya no tienes que **pensar solo en ti**, sino en la familia que has creado. Y para nosotros esta forma de vivir solo tiene ventajas. Yo me dedico a las cosas administrativas, a la casa y, desde hace diez años, a nuestros hijos. Mi mujer puede dedicarse más tiempo y esfuerzo a su carrera. Y así, cuando estamos juntos, aprovechamos el tiempo al máximo. Por supuesto, **soy consciente de** que si algún día quiero volver a trabajar será más difícil, pero no me importa, **no me arrepiento de** la decisión que tomé hace 15 años."
Gerardo Hernán, 53 años

B. En los textos aparecen algunos verbos que llevan preposición. Subraya las palabras con las que se combinan y luego añade otras con las que podrían combinarse. Puedes buscar ejemplos parecidos en los textos de la actividad 2.

Darse cuenta de <u>que, no, era, posible</u>	Ser consciente de
Arrepentirse de	Sentir envidia por
Darle vueltas a	Disfrutar de
Renunciar a	Pertenece a
Pensar en	

cincuenta y cinco | 55

Imagen tomada de Aula Internacional 4 (Nueva edición) (p. 55, 2014)

Dentro del marco de las funciones del autor propuestas por Foucault (1969) y atendiendo al problema principal de este capítulo: ¿Quién es el autor del manual didáctico Aula Internacional? Es posible aseverar que no existe tal autor, no por la ausencia del mismo, sino porque es tal la cantidad de personajes (tangibles e intangibles) que podrían hallarse por función que sería ciertamente imposible no dar cabida a ambigüedades o llegar a conclusiones dudosas sin haber sometido al autor antes a determinados criterios. En cualquier caso, eso no significa que no se haya hecho un avance que pudiera conducir a un entendimiento más complejo y completo de las implicaciones que acarrear descubrir al autor de un discurso percibido desde diversas aristas.

2.4. LA ESCRITURA: ¿EL AUTOR DEBE MORIR?

La imposibilidad de identificar a un sujeto concreto como autor del libro no es más sino un preludeo a su desaparición, pues hasta este punto sólo se ha velado por el hallazgo de esta figura, sin haberse preguntado antes si en su no existencia sería viable encontrar su presencia en el mundo. Foucault (1969i, pp. 10 - 11) afirma que “otra noción que bloquea la constatación de la desaparición del autor y (...) con sutileza preserva todavía su existencia es la noción de escritura”.

De hecho, esto no es más sino una demostración de lo que un año atrás Barthes (1968b, p.61) diría con respecto al nexo entre el autor y la escritura:

La escritura es la destrucción de toda voz, de todo origen. La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que va a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe. Siempre ha sido así, sin duda: en cuanto un hecho pasa a ser relatado, con fines intransitivos y no con la finalidad de actuar directamente sobre lo real, es decir, en definitiva, sin más función que el propio ejercicio del símbolo, se produce esa ruptura, la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte, comienza la escritura.

Con base en lo propuesto por Foucault (1969) y Barthes (1968) es posible afirmar que al menos en el caso que le concierne a este trabajo de grado, la muerte del autor es precisamente lo que manifiesta su existencia. Cabe esclarecer que no es el tipo de existencia en el que en un primer momento se hubiera pensado, es decir, en una existencia concreta, tangible e individual, ubicada en un tiempo y espacio específico, sino que, por el contrario, es una existencia procedente de la nada, una suerte de reminiscencia, de despojos de un cuerpo que alguna vez tuvo un lugar y una voz en el mundo, pero ya no.

Si se reflexiona bajo este mismo orden de ideas sobre el manual didáctico Aula Internacional, se comprenderá que a fin de cuentas lo relevante no es enumerar todas y cada una de las funciones que cumple el autor, sino detenerse en lo que cada función revela sobre el discurso; el discurso que seguirá viviendo gracias a la muerte del autor y su cadáver; la escritura, que no es más sino la mayor cómplice de la perpetuidad de esa naturaleza espiritual.

El motivo por el que anuncio que el enfoque de esta investigación no debe centrarse únicamente en el autor es la consideración de que se le pueda dar mayor aprovechamiento a la información extraída de sus funciones. Por ejemplo, si hipotética y arbitrariamente, se decidiera que el autor de Aula Internacional es la editorial Difusión (véase función de autor por atribución) no sólo sería posible decir que el manual está subyugado a una manera de existir en la sociedad de discurso a la que pertenece (enseñanza en lenguas extranjeras), sino que más bien el hecho de que dicha entidad sea consciente sobre ello le otorga un poder para seleccionar, distribuir y controlar la naturaleza espiritual del manual para favorecerse - o no - de manera económica, ideológica o,

histórica, en el proceso. Por ende, la perspectiva de la identificación de dichas funciones no debe ser meramente enunciativa, sino que debe convertirse en un nicho susceptible a exploración.

Ahora bien, frente a la apertura a la que da paso la escritura, hay un actor - también principal – que no se ha considerado aún: el lector. Con miras a comprender el papel del lector es menester apoyarse en una de las tesis sugeridas por Barthes (1968c):

El lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino, pero este destino ya no puede seguir siendo personal: el lector es un hombre sin historia, sin biografía, sin psicología; él es tan sólo ese alguien que mantiene reunidas en un mismo campo todas las huellas que constituyen el escrito (pp. 66 – 67)

De considerarse de esta forma la noción de lector, debería ser labor imperativa el descubrimiento de lo que esconde ese discurso y cómo lo hace, puesto que en ese sentido el lector no sería más que un “objeto” sumiso y subordinado a la naturaleza espiritual. No obstante, cabe recordar al lector que desde la introducción se ha manifestado que, en esta investigación, su figura se contempla como la de un ser con agencia y poder crítico suficiente para crear y transformar el entorno que habita. Con relación a la tesis planteada por Barthes y la posición político-ético-filosófica a la que se inscribe este trabajado de grado, si se acepta que el papel jugado por el lector no se concentra, netamente, en ser el principal objeto del libro, sino que además tiene la capacidad de juzgarlo es posible decir que la escritura no es la única cómplice del discurso, sino que el lector también tiene un rol principal en la perdurabilidad de la naturaleza espiritual.

Umberto Eco (1979, p.87) hace énfasis en esta posibilidad al plantear que “ambas figuras (lector y autor) no son más que estrategias comunicativas co-dependientes”. Lo que quiere decir que, a diferencia de lo que constataría Barthes, el lector no es sólo una ficha más del inteligente juego del que se rodea el discurso, sino que tiene la capacidad de darle sentido al mismo desde la intención con que lo interprete. Del mismo modo, el contenido de la naturaleza corpórea debe haber sido cuidadosamente descrito por el fantasma del autor, debido a que entra dentro de sus obligaciones la búsqueda de una morfología determinada que le permita aproximarse a ese lector, pues después de todo, de él dependerá que el discurso se siga proliferando.

Ahora bien, asumiendo que el lector tomara el lugar del autor en razón de su ausencia (muerte), sería posible afirmar que los estudiantes extranjeros no hispanohablantes de la Pontificia Universidad Javeriana son a quiénes pertenece la autoría del manual Aula Internacional. Es esencial, entonces, cuestionarse qué implicaciones tiene esto para el estudiante, es decir: ¿Cómo entendería la imagen del hispanohablante, partiendo del foco que le haya dado el autor moribundo al discurso del manual? Y ¿Qué posibles repercusiones podría tener, en la proliferación de ese discurso, el hecho de que los estudiantes lo entiendan de esa manera?

En aras de contestar a estas preguntas, en el siguiente capítulo, se analizará discursivamente uno de los manuales didácticos que recibe por nombre Aula Internacional 1.

3. DISCURSO EN AULA INTERNACIONAL 1: UN ESPERPENTO DE LA REALIDAD HISPANOHABLANTE.

“No querría tener que entrar en este orden azaroso del discurso; no querría tener relación con cuanto hay en él de tajante y decisivo; querría que me rodeara como una transparencia apacible, profunda, indefinidamente abierta, en la que otros respondieran a mi espera, y de la que brotaran las verdades, una a una; yo no tendría más que dejarme arrastrar, en él y por él, como algo abandonado, flotante y dichoso”

(Foucault, M., diciembre, 1970)

“Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos, dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una estética sistemáticamente deformada”

(Del Valle, R., 1920, pp.224 – 225)

El primer epígrafe corresponde a la lección inaugural de Michael Foucault a propósito de la cátedra de “Historia de los sistemas de pensamiento”, el 2 de diciembre del año 1970, en el Collège de France (Foucault, 2005, p.1). Este enunciado es de capital importancia, puesto que, revela la doble condición a la que se ha sometido esa naturaleza espiritual, también llamada discurso. Si se lee cuidadosamente el epígrafe, se dará cuenta de aquella bicondición, pues Foucault hace alusión, por un lado, a un discurso que es, característicamente, tajante, decisivo, de orden azaroso; por otro lado, a una naturaleza espiritual que se destaca por ser indefinidamente abierta, verdadera, apacible y profunda.

Así que bien, la diferencia de ambas condiciones radica en el origen de su tratamiento; en el primer caso, se señala un discurso que ha sido objeto de procedimientos internos (véase p. 22), a saber, ha sido seleccionado, controlado y distribuido; este es el motivo por el que utilizan adjetivos, denotativamente, negativos, tales como tajante y azaroso. Mientras que, en el segundo caso, hace referencia a la naturaleza espiritual netamente, es decir, a un discurso que no ha sido dispuesto o sujeto a ninguna serie de procedimientos que lo obliguen a existir en el mundo de una forma determinada; es por esto que lo califica usando palabras que denotan rasgos sobre todo positivos, tales como verdadero y apacible.

En consonancia con esta distinción y para una amplia comprensión de lo que se entendería por aquel discurso tajante y azaroso; al principio de este capítulo, se ha citado un fragmento del diálogo de Max Estrella, un personaje de la obra teatral *Luces de bohemia*. *Luces de bohemia* es una obra española, escrita por Ramón María del Valle-Inclán, escritor moderno del siglo XX, quien acuña por primera vez el término de *Esperpento*, no para referirse a él de manera coloquial, sino

para aludir a una imagen distorsionada pero verdadera de lo que sería, en su época, la civilización española. Ahora bien, en sentido literal, un Esperpento es justamente una imagen distorsionada y exagerada, producto del reflejo de un objeto frente a un conjunto de espejos cóncavos y convexos.

Si se contrasta esta proposición metafórica de Del Valle – Inclán (véase epígrafe en la p. 37) con la condición azarosa y tajante del discurso, sujeta a procedimientos internos; es posible encontrar un punto de convergencia entre ambos. A modo de ilustración, reconózcase que tanto en la obra teatral como en el Manual didáctico Aula Internacional, el discurso - ya sea de la civilización o de la comunidad hispanohablante, respectivamente – es deformado, transfigurado. Por lo tanto, el propósito de este capítulo deberá ser hallar por medio de una ruta metodológica específica una forma de develar ese discurso apacible y verdadero detrás del Espectro.

Habiéndose recalcado esta doble índole discursiva, la pregunta se orienta a entender qué permite distinguir un discurso que no ha obedecido a aquellos procedimientos o, mejor dicho, a discernir una condición de la otra. En realidad, sería poco probable decir que dicha oposición pueda existir, teniendo en cuenta que la mayoría de naturalezas espirituales deben, por obligación, responder a una lógica dialéctica (véase apartado 2.1., p.22), es decir, seguir los patrones dictaminados por los procedimientos internos. Si bien es ciertamente imposible discernir entre una condición y la otra, esto no significa que no sea posible hallar un punto de fuga en el que pueda encontrarse un primer avistamiento sobre ese discurso *verdadero y apacible* y esa naturaleza *tajante y azarosa*.

A manera de modelo remítase de nuevo a la definición sugerida, por el sitio web de Difusión (s.f.), a propósito del manual didáctico Aula Internacional (véase p.12), en donde se estipula que “es un curso de español orientado a la acción que hace del aula el contexto perfecto para el aprendizaje de la lengua (española)”. En este sentido, el discurso subyugado por los procedimientos internos sería perceptible e identificable porque cumple con algunas, o todas las funciones del autor ya mencionadas (véase apartado 2.3., pp.27-28) - asumiendo que la categoría de autor pertenece a ellos (véanse los procedimientos internos del discurso con mayor detalle en la literatura de Foucault) -, lo que quiere decir que es inseparable de su autor, que pertenece a una disciplina concreta, y por supuesto, que está inscrito a una sociedad del discurso. Es, entonces, apropiado decir que el autor del libro Aula Internacional es inherente a él, que el manual está integrado a la disciplina de la lingüística aplicada - específicamente en el área de enseñanza de

lenguas extranjeras -, y que hace parte de una sociedad del discurso porque circula en un sistema organizado donde su naturaleza espiritual es proliferada; por ejemplo, en espacios tales como un salón de clases, una facultad de Lenguas Extranjeras o Modernas y algunas instituciones como el IC (Instituto Cervantes en España) y el ICC (Instituto Caro y Cuervo en Colombia).

Contrariamente, no habría una serie de pautas estándar para determinar el discurso libre de imposiciones más que su oposición con el primer tipo de naturaleza espiritual. Por consiguiente, y al igual que con la relación fijada entre naturaleza corpórea y espiritual, ambos discursos son indivisibles y están superpuestos.

Así pues, el objeto de estudio concreto en el que se analizará esa condición tajante y azarosa del discurso será el manual didáctico Aula Internacional 1, por dos razones: la primera, atiende al hecho de que sigue el ethos de este documento, es decir, “evaluar las maneras en que nuestra morada (comunidad hispanohablante) ha sido descrita y llevada a otros grupos humanos” (véase p. 14). La segunda, porque es indispensable la selección de un objeto de estudio concreto que permita que ese examen sea llevado a cabo. Es así, entonces, como el manual didáctico Aula Internacional 1 será utilizado como muestra para dichos fines debido a que corresponde al material que debería ser usado para la adquisición de un nivel básico (A1) del español como lengua extranjera, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El motivo por el cual se ha elegido este manual, en lugar de cualquier otro que corresponda a la misma línea editorial de los libros que reciben por nombre “Aula Internacional”, es porque en el ejercicio de mi profesión, he observado que en el nivel A1 es en el que los estudiantes comienzan a construir una primera concepción de la cultura meta. Por esto mismo, es menester evaluar el manual didáctico Aula Internacional 1, puesto que refleja un primer avistamiento cultural de la comunidad hispanohablante para los aprendices de ELE.

En consonancia con lo mencionado anteriormente y el posible hallazgo de un punto, o varios puntos de fuga en el discurso, propongo que el método-teoría del Análisis Crítico del Discurso sea la herramienta principal que permita discernir entre ambos discursos, aparentemente inseparables, pero definitivamente distinguibles. El fundamento primordial para seleccionarlo dentro del amplio rango de metodologías brindadas por la lingüística crítica y textual es, justamente, que sus objetivos principales se alinean directamente con una de las necesidades

investigativas primarias de este trabajo de grado: descubrir cómo se ha reflejado la imagen del hispanohablante en el manual didáctico Aula Internacional 1.

El Análisis Crítico del Discurso, más comúnmente conocido como ACD, nace del conjunto de teorías y libros publicados en los años 90 por parte de los lingüistas y profesores, Teun Van Dijk, Ruth Wodak, Norman Fairclough, Gunther Kress y Theodoor Van Leeuwen principalmente (Wodak & Meyer, 2003a, p. 21). Ahora bien, el surgimiento de este campo de estudio se debe sobre todo a la reflexión que dichos investigadores hicieron sobre los diversos enfoques (político, histórico, social, mediático y educativo) y diferencias programáticas al momento de analizar la naturaleza espiritual ya sea de un texto oral (e.g. Una conversación, un programa de radio, un comercial de televisión, etcétera), o escrito (e.g. Un libro, un artículo de prensa, un programa electoral, entre otros), es decir, al momento de analizar un discurso.

En aras de continuar trazando una explicación sobre lo que se entenderá por ACD, es menester continuar edificando el concepto de discurso, pues anteriormente, sólo se ha definido en términos filosóficos y éticos. Desde el punto de vista filosófico, se ha comprendido el discurso en tanto objeto inviviente capaz de interactuar con entes vivientes, es decir, en un sentido ontológico relacional. Dicho de otro modo, se ha señalado que este (objeto inviviente) existe sí y sólo si interactúa y se relaciona con el autor y/o lector (entes vivientes). En términos éticos, se ha definido como dispositivo - en un sentido utilitarista -, puesto que el bienestar de la mayoría de implicados (conjunto de instrumentos heterogéneos como las instituciones) prima por encima de aquellos que no gozan del mismo privilegio (objetos de subjetivación). Por consiguiente, es imperativo aproximarse a un entendimiento del concepto en cuestión, desde el marco académico, más específicamente, desde el ámbito de los estudios de las ciencias sociales. Dicha empresa será alcanzada usando como fuente primaria el libro *Métodos de análisis crítico del discurso*, escrito y compilado por Ruth Wodak y Michael Meyer (2003).

Así que bien, según lo descrito por Wodak en el capítulo, *De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos*, es posible afirmar, en primer lugar, que el ACD se originó en la Lingüística Crítica puesto que ambas “pueden definirse como disciplinas (inscritas en el campo de conocimiento de las ciencias sociales) que fundamentalmente se ocupan de analizar, ya sean estas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje”

(2003b, p.19). Con el fin de esclarecer completamente la definición, cabe resaltar la frase “opacas o transparentes” usada por los profesores para referirse a este tipo de nexos, desde una perspectiva recanatiana, es decir, a partir de las investigaciones llevadas a cabo - en pro de contribuir a los estudios de la pragmática integrada (*pragmatique intégrée* en francés) - por el filósofo moderno del lenguaje, François Récanati.

Récanati (1979a, p.31) sugiere el siguiente planteamiento: “Un signo, en efecto, es un signo sólo en la medida en que entra en una relación de significación (...) diádica: el signo es siempre un signo de algo; un objeto, el signo, está ligado a otro objeto, la cosa significada, y la relación entre los dos es una relación de significación, o de representación: el signo representa la cosa significada” (véase fig. 4). En pocas palabras, un signo – entiéndase aquí por signo, aquel conjunto de nexos de dominación, discriminación, poder y control expresados por medio del lenguaje – sí y sólo si es signo en tanto objeto participe de una relación de significación diádica; es decir, en tanto se encuentre unido (como objeto) a otro objeto, del que se ocupa de significar (e.g. La comunidad hispanohablante); ya sea para significarlo (condición apacible y verdadera del discurso) o representarlo (condición tajante y azarosa del discurso).

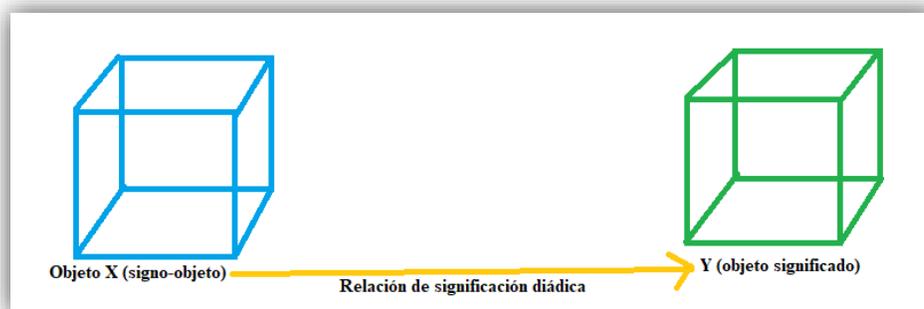


Fig. 4. Propuesta pragmática recanatiana.

Es así entonces, como la identificación del signo, como transparente u opaco, radica en el grado de aproximación que tenga al objeto que esté significando. De hecho, Récanati (1979b, pp. 45-46) concluye que “este doble aspecto (una concepción filosófica clásica como la díada y la idea del signo en tanto idea; y la preocupación por la teoría de la enunciación en la filosofía moderna) se refleja en el doble propósito del signo: cuando utilizo un signo, cuando hago uso de él, es transparente, es decir que lo que el signo en sí, como cosa, es, no aparece: lo único que aparece es

la cosa que está significada. A la inversa, uno puede tratar el signo como una cosa, mencionarlo, ponerlo entre comillas - pero entonces pierde su transparencia y se vuelve opaco”. Con base en esta conclusión; por un lado, es posible afirmar que ese conjunto de relaciones evidenciadas en el lenguaje será transparente, siempre y cuando, se encuentre más próximo a sí mismo, es decir, se le otorgue un uso sobre todo objetivo; mientras que, por otro lado, se tornará opaco en caso de tener mayor proximidad al objeto que se encargue de significar, porque más que significarlo estaría representándolo, es decir, se le daría un uso sobre todo subjetivo. Esto quiere decir en este documento, que la claridad del signo dependerá de que tan cerca se encuentre de la condición denotativa positiva (objeto significado transparente) y denotativa negativa (objeto representado opaco).

Habiendo esclarecido las implicaciones del término de transparencia y opacidad en el ACD y la Lingüística crítica, se comprueba simultáneamente la pertinencia de la aclaración sobre la perspectiva pragmática desde la que serán evaluadas aquellas relaciones de dominación, discriminación, poder y control, mediadas por el lenguaje en el manual didáctico Aula Internacional 1.

En segundo lugar, cabe destacar que el ACD es entendido de dos formas en el área de conocimiento de las ciencias sociales: metodológica y teóricamente. En un primer momento, se asume como metodológica porque ha permitido a las investigadoras e investigadores la recolección y análisis de datos; como es el caso de este en tanto método de extracción y evaluación en la investigación social empírica (Meyer, 2003a, p.40). En un segundo momento, se reconoce como teórica porque a partir de los diversos enfoques que ha adaptado (mediático, educativo, sociopolítico, político histórico, entre otros) no sólo ha producido teorías por y para la microsociología, el conocimiento social y la gramática; sino que también ha consolidado teorías sociales ya existentes. Dos ejemplos claros de esto son: la utilización continua de las teorías foucaultianas sobre la sociedad y el poder en los análisis críticos del discurso hechos por Jäger, Fairclough y Wodak (Meyer, 2003b, p. 40) y otros, así como la fundamentación teórica lingüística del Análisis del Discurso Orientado Textualmente (ADOT) de Norman Fairclough, a partir del sistema de la gramática funcional propuesta por Michael Halliday.

La primera ilustración ha sido evidenciada en este documento desde el capítulo anterior, puesto que se incorporó parte de las teorías foucaultianas sobre el poder en él para hacer referencia

a los procedimientos internos del discurso, lo que ahora demuestra estar alineado directamente con el marco teórico del ACD. Del mismo modo, Fairclough en Wodak y Meyer (2003a, p.186) recurre a la teoría de la gramática funcional para consolidar el pilar lingüístico de su enfoque-teoría, desde las tres metafunciones propuestas por Halliday (ideadora, interpersonal y textual).

Así pues, la utilización del ACD con respecto a esta investigación se inscribe a ambos usos, tanto el teórico como el metodológico. Es coherente que sea considerado desde una visión teórica, en consecuencia, de que debe atender a un enfoque específico del mismo, pues como se ha atestado hasta el momento cada enfoque cuenta con un entendimiento diferente del ACD, no porque difiera completamente de su objetivo principal (analizar y visibilizar las relaciones de dominación, discriminación, poder y control) sino porque difiere en las maneras de abordarlo (metodología) y en la orientación que sugiere para sus estudios (inclinación hacia los discursos y métodos políticos, sociales, educativos, mediáticos, e históricos). Del mismo modo, se inscribe al ACD como metodología porque de acuerdo con el enfoque seleccionado, se deberá seguir una serie de procedimientos lógicos trazados según la orientación particular que se le haya dado a este.

En tercer lugar, es esencial resaltar que este método-teoría cuenta con una naturaleza interdisciplinar en razón de que ha establecido como tarea principal el estudio de los conceptos *poder*, *ideología* e *historia* como pilares fundamentales para su edificación, puesto que su fin último es analizar y visibilizar las relaciones de dominación, discriminación, poder y control. Ahora bien, al ser estos términos objetos de estudio comunes para disciplinas como la sociología, la antropología, la ciencia política, la filosofía, la historia, la educación, la comunicología, la economía, el derecho, la lingüística, entre otros; el ACD debe pues hacer uso de las diversas miradas ofrecidas por dichas disciplinas para cumplir con su objetivo principal de la manera más amplia y completa posible. El entendimiento que se tendrá con respecto a los conceptos clave del ACD será explicitado en el siguiente apartado, donde se propone el planteamiento de un enfoque histórico del discurso, de modo que se ajuste a una de las necesidades primarias de esta investigación: analizar las formas en que la comunidad hispanohablante es reflejada en el manual Aula Internacional 1.

3.1. CAMINO A LA SENDA DISCURSIVA WODAKIANA: ENFOQUE HISTÓRICO DEL ACD

El enfoque histórico del ACD, principalmente, desarrollado por Ruth Wodak; será considerado aquí como la principal ruta metodológica, o senda construida para identificar y evaluar aquellas imágenes de las que se han hecho acreedoras las comunidades hispanohablantes.

Principalmente, considero de carácter imprescindible, expresar los tres motivos precisos detrás de esta decisión metodológica. En primer lugar, la naturaleza programática de este enfoque se adapta, lógicamente, a responder una de las preguntas que hila esta investigación, pero también se ajusta a mi entendimiento deontológico de la situación, es decir, a mis convicciones como investigadora y profesora de lenguas extranjeras. Esto se podrá atestiguar en parte de los procedimientos propuestos, en donde se indica que, la analista crítica del discurso tiene la responsabilidad de señalar un contexto histórico como parte integral del análisis. Por lo que parece pertinente utilizarlo, pues al develar dicho contexto, se reconocen también hechos sociales y políticos detrás, es decir, se revelan rasgos del Espectro.

En segundo lugar, contesta de nuevo a mi compromiso deontológico personal, en tanto que articula su orientación sociofilosófica y filosofía del buen hacer de los investigadores, desde la perspectiva de la teoría crítica. La última, de acuerdo con Reisigl y Wodak, 2001; en Wodak (2003a, p.103):

Supone tres dimensiones; la *crítica inmanente del discurso*, la *crítica sociodiagnóstica* y la *crítica prognóstica*. La primera (simultáneamente objetivo general de este enfoque), tiene como propósito el descubrimiento de incoherencias, contradicciones, auto contradicciones, paradojas y dilemas en las estructuras internas del discurso. La segunda, demanda de la analista su conocimiento del trasfondo y del contexto de la situación para situar las estructuras interactivas del acontecimiento discursivo en un marco de relaciones sociales y políticas más amplio, de procesos y de circunstancias (ámbitos de acción). La última, contribuye a la transformación y a la mejora de la comunicación.

La crítica prognóstica, de hecho, se afilia perfectamente con la tercera motivación porque como en el caso del primer tipo de crítica, se alinea con uno de los objetivos del enfoque histórico

del ACD; el cual exige de la investigadora que los resultados de sus análisis discursivos “queden a disposición de los expertos de los diferentes campos, para que puedan ser aplicados con el fin de cambiar ciertas prácticas discursivas y sociales” (Wodak, 2003b, p.110). Lo que quiere decir que, en términos deontológicos, espero que mi análisis discursivo pueda ser tenido en cuenta por colegas, o profesionales de otras áreas del conocimiento, con el propósito común de transformar las prácticas discursivas y discursivas sociales, sobre todo, en el ámbito pedagógico.

De acuerdo con el lugar privilegiado que se le ha atribuido al contexto en este enfoque, así como a sus principios deontológicos; cabe destacar que su objetivo principal es dedicarse a identificar contradicciones y tensiones en el discurso, con el fin de hacerlas lo más transparente posibles para los demás estudiosos de las ciencias sociales. Así que bien, antes de continuar con el estudio del manual didáctico Aula Internacional 1, precisaré el marco teórico que fundamenta este enfoque; de otra forma, no sería completamente inteligible la razón de ser de la vía metodológica, *prima facie*.

Al finalizar la primera parte de este capítulo, aclaré que el lugar y conceptualización que se le asignara a los términos clave (poder, ideología e historia) dependería del enfoque seleccionado. Dicho esto, se partirá por la precisión conceptual de la palabra **historia**, puesto que el hecho de que esté incorporada en el nombre del enfoque indica lo relevante que es para el mismo. Según una de las mayores exponentes de esta teoría, Ruth Wodak (2003c, p.104), “la historia debe ser percibida no como una mera aglomeración de datos proporcionados para informar, sino como un punto de ruptura en el que se integran las teorías sociales con el fin de explicar lo que se denomina contexto”, lo que advierte sobre su importancia en esta orientación del ACD.

Ahora bien, el contexto es de capital importancia no sólo por ser el producto del concepto clave historia sino por su función en este enfoque; pues teniendo en cuenta que su caracterización lingüística se inclina sobre todo hacia la pragmática más que a otros niveles de la lengua (morfo-sintáctico, fonético-fonológico y léxico-semántico) - lo cual es indiscutible- basándose en que su aproximación lingüística está dada a partir de la pragmática integrada, a saber, la teoría recanatiana descrita al principio de este capítulo (véase p. 41).

Es por esto que el primer paso propuesto en este enfoque es la denominación de un número determinado de contextos a partir del hallazgo de las muestras (textos) y variedades discursivas

(tipos de discurso) en el objeto de análisis (Wodak, 2003d, p.140). Por ejemplo, el manual didáctico Aula Internacional 1 será analizado desde tres contextos: lingüístico descriptivo general, histórico y sociolingüístico (véase tabla 1, p.46). En consecuencia, el contexto lingüístico descriptivo general debería tener en cuenta lo que Van Dijk (1992) denomina “macroestructura textual”, a saber, “una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto” (p.55), lo que quiere decir que se trata de un sistema abstracto que guía al lector a la comprensión semántica del texto; verbigracia, los títulos, subtítulos, tipos de comunicación escrita e imágenes que orientan al lector a entender el significado detrás del signo lingüístico. El segundo, debería tomar en consideración la alusión a hechos y figuras históricas, así como al conocimiento sobre la historia en cuestión; y el tercero, debería señalar el reconocimiento a la diversidad cultural y a los saberes y comportamientos socioculturales (véanse los inventarios “Referentes culturales” (10) y “Saberes y comportamientos socioculturales” (11) del PCIC). El segundo paso, requiere de los otros dos conceptos clave, por eso este será señalado posteriormente.

CONTEXTOS	
Descriptivo lingüístico general	Macroestructura textual (según Van Dijk, 1992)
Histórico	Hechos, figuras y conocimientos históricos
Sociolingüístico	Reconocimiento de la diversidad lingüística y de los saberes y comportamientos socioculturales (PCIC,s.f.)

Tabla 1. Contextos del manual didáctico Aula Internacional 1.

Asimismo, la **ideología** es comprendida desde el punto de vista del pragmatismo conceptual, es decir, con su estudio “no le interesa generar un catálogo de proposiciones y generalizaciones carentes de contexto, sino que más bien le concierne relacionar estrechamente las cuestiones de formación y concepción de teoría con los específicos problemas que han de ser investigados” (Wodak, 2003e, p.102), lo que simultáneamente es prueba de que es un enfoque,

sobresalientemente, orientado a la pragmática, y de que pretende describir la concatenación de las teorías sociales y los hechos problemáticos desplegados en escenarios reales. De la misma manera, en lo concerniente al concepto de **poder**, es asumido como parte implícita del vínculo entre las prácticas discursivas y los ámbitos de acción.

En consecuencia, es improbable entender de qué manera es contemplado el poder en este enfoque, si antes no se señala la definición de prácticas discursivas y ámbitos de acción. Es evidente que las primeras subyacen de la palabra discurso; y aunque el término se ha reconfigurado varias veces en este documento, cabe añadir a él la caracterización que se le concede en este enfoque desde la perspectiva de Lemke (1995) en Wodak (2003f, p.105):

El “discurso” puede comprenderse como un complejo conjunto de actos lingüísticos, simultáneos y secuencialmente interrelacionados, que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como “textos”.

En este sentido, en el presente trabajo de grado, el discurso es interpretado como la naturaleza espiritual u objeto inviviente, de esencia ontológico relacional (Chartier, 2009) (véase p. 20), compuesto por un conjunto complejo de actos lingüísticos – simultánea y secuencialmente interrelacionados – que se manifiesta como grupo de muestras semióticas mediante textos (orales o escritos, temáticamente relacionados) en los ámbitos de acción tomando forma de dispositivo (Agamben, 2015).

Ahora bien, por un lado, la transición de este concepto al de prácticas discursivas implica el término acontecimiento en un sentido foucaultiano. Según Foucault (1983) en Díaz (2010, p.12), este es definido como “la irrupción de una singularidad histórica en la pluralidad de los acontecimientos históricos, posibilitando una penetración de lo nuevo a cada instante”. Por lo tanto, la transformación del discurso en prácticas discursivas implica que su morfología en tanto dispositivo se potencializa y amplía, en razón de que posibilita esa novedad historiográfica.

En aras de proveer una mayor comprensión de esta premisa, recuérdese la conceptualización de dispositivo como “un conjunto de prácticas, saberes y poderes, que tienen como objetivo el de controlar, administrar, gobernar y orientar a los sujetos que pretende subjetivar en medio de un momento de crisis social” (véase p. 26). Ahora bien, desde la lectura foucaultiana

de la *acontecimentalización* (en francés, *évènementialisation*), esta metamorfosis implica que el discurso ya no es visto como mera unidad (naturaleza espiritual y objeto inviviente) sino como pieza clave de un entramado de relaciones históricas, políticas y sociales complejas que propician y magnifican su aparición en el mundo, en tanto dispositivo.

Por otro lado, los ámbitos de acción de acuerdo con Girnth (1996) en Wodak (2003g, p.106), “pueden concebirse como segmentos de la correspondiente “realidad” societal, la cual contribuye a constituir y a configurar el “marco” del discurso”, a saber, hace referencia a aquellas situaciones, marcos institucionales y estructuras sociales en donde se configura el discurso. Por consiguiente, el poder está íntimamente ligado a la relación dialéctica entre prácticas discursivas (conglomerado de discursos, partícipe de una red de nexos políticos, históricos y sociales; capaz de transformar su entorno) y ámbitos de acción (entornos particulares, lugar de encuentro de las prácticas discursivas).

Con esto en mente, el segundo paso derivado de la identificación de los textos (muestras) y los tipos de discurso (variedades discursivas) debe ser el establecimiento de la interdiscursividad e intertextualidad entre ellos y otros elementos; como los ámbitos de acción y los macrotemas, es decir, es menester ubicar los puntos de convergencia entre las muestras y las variedades discursivas del manual Aula Internacional 1 (Wodak, 2003h, p.140). En el libro Aula Internacional 1, se han identificado en primer lugar; los fundamentos desde los cuales los ámbitos de acción serán señalados en el objeto de estudio, de acuerdo con las estructuras sociales, los marcos institucionales y las situaciones (véase tabla 2, p.49) en donde el manual juega el papel de herramienta visual educativa en la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE) en la Pontificia Universidad Javeriana (véase p. 10).

De acuerdo con los programas ofrecidos por la universidad, la estructura social sería, entonces, descrita como un curso para el desarrollo del nivel de lengua A1 (según el MCER) conformado por un grupo de 3 o más estudiantes extranjeros no hispanohablantes. Asimismo, los marcos institucionales son los siguientes: la institución educativa privada de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), la organización internacional del Consejo de Europa, la organización pública española del Instituto Cervantes (IC) y la editorial y Centro de Investigación y Publicaciones de Español de Difusión. El primer marco es seleccionado no sólo por ser el espacio físico que habitarán los estudiantes, sino porque de él se despliega el enfoque curricular, la

metodología y los métodos, compatibles con la estructura del discurso a analizar. El segundo marco es elegido por haber sido la organización responsable de crear el MCER y ajustar el mismo recientemente (CEFR: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018); siendo este documento fundamental para el desarrollo del material Aula Internacional 1, lo cual es evidente en el enfoque orientado a la acción que se adapta en el material (véase p.12).

La decisión del tercer marco se debe a que el desarrollo de material para ELE en España debe ser guiada de acuerdo con la misión (véase p.18) y las pautas señaladas por esta organización pública. El último marco fue tomado en cuenta para la conformación de los ámbitos de acción por ser la editorial productora del manual didáctico Aula Internacional 1. De la misma manera, las situaciones se reducen, concretamente, a la situación de enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera en una institución universitaria privada en Bogotá, Colombia.

ÁMBITOS DE ACCIÓN	
Estructura social	Curso para el desarrollo del nivel de lengua A1 conformado por un grupo de 3 o más estudiantes extranjeros no hispanohablantes
Marco institucional	Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Consejo de Europa, Instituto Cervantes (IC) y Difusión
Situación	Enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en una institución universitaria privada en Bogotá, Colombia

Tabla 2. Fundamentos de ámbitos de acción del manual didáctico Aula Internacional 1

Ahora bien, con el fin de advertir las variedades discursivas, muestras y macrotemas; distinguir la interdiscursividad e intertextualidad de este manual, y más importante aún, integrar este conjunto teórico al objetivo del capítulo (¿De qué manera es reflejada la comunidad hispanohablante en el manual didáctica Aula Internacional 1); los siguientes cuatro apartados se van a dedicar a llevar a cabo la tareas propuesta por el enfoque histórico del ACD (establecimiento de la interdiscursividad e intertextualidad) analizando cuatro unidades didácticas del manual

didáctico, sujeto a estudio, a partir de los contextos y ámbitos de acción que fijarán de acuerdo con la ya mencionada estructura social, marco institucional y situación:

Unidad 3 (p. 34): ¿Dónde está Santiago?

- Unidad 5 (p. 58): Tus amigos son mis amigos
- Unidad 7 (p. 82): ¡A comer!
- Unidad 8 (p. 94): El barrio ideal

Es, por tanto, menester considerar la descripción sobre el manual didáctico Aula Internacional 1, con respecto a su organización, pues de este modo, el lector conocerá la estructura del texto y sabrá qué se está analizando puntualmente. Así que, primordialmente, recuérdese que, según la plataforma web de la editorial, este es un libro que contiene un “curso de español orientado a la acción que hace del aula el contexto perfecto para el aprendizaje de la lengua” (Difusión, s.f., véase p. 12). Dicho manual se encuentra organizado por medio de la constitución de diez unidades didácticas; cada una de ellas posee una serie de ejercicios orientados a cumplir con una gama de objetivos comunicativos, gramaticales y lexicales (reciben por nombre “recursos”), postulados en el índice de estas. De este modo, todas las unidades inician señalando los objetivos (comunicativos, gramaticales y lexicales) a llevar a cabo durante las mismas, ilustrando el tema de la unidad por medio de un grupo de imágenes que ocupan la mayoría de las páginas.

EN ESTA UNIDAD VAMOS A
**CONOCER A LOS
COMPAÑEROS DE
CLASE**

RECURSOS COMUNICATIVOS

- dar y pedir datos personales
- saludar y despedirse
- recursos para preguntar sobre las palabras

RECURSOS GRAMATICALES

- el género
- las tres conjugaciones: **-ar, -er, -ir**
- los verbos **ser, tener** y **llamarse**

RECURSOS LÉXICOS

- los números
- nacionalidades
- profesiones
- el abecedario



Imágenes tomadas del manual didáctico Aula Internacional 1 (2003, pp. 10-11)

Después de este breve preámbulo al tema de la unidad, cada una de ellas se divide en el siguiente orden: (1) “Comprender”, (2) “Explorar y reflexionar”, (3) “Practicar y comunicar” y (4) “Viajar”. *Comprender* cuenta con dos páginas, en las que se propone una introducción breve del tema de la unidad. *Explorar y reflexionar* está compuesta por cuatro páginas, en las que se proponen “la realización de trabajos activos de observación de la lengua – a partir de muestras o de pequeños corpus –“(Corpas, J. et al, 2013a, p.3) y ejercicios, sobre todo gramaticales. *Practicar y comunicar* es un espacio de dos páginas donde se da paso al estudiante para que resuelva una serie de ejercicios que pretende reforzar sus habilidades comunicativas (producción y comprensión oral y escrita) por medio del uso de las estructuras gramaticales mostradas en las dos páginas anteriores; asimismo, se induce al estudiante a usarlas para comunicar determinado mensaje y a su vez, para transformarlas en tanto actividades lingüísticas – quehaceres, particularmente, del estudiante en tanto hablante intercultural y agente social (explórense las actividades lingüísticas para la interacción y mediación en la más reciente actualización del MCER, 2018) - . *Viajar*, en última instancia, es una sección de dos páginas donde se promueve la interculturalidad y la auto reflexión por parte del estudiante con relación a su proceso de aprendizaje durante la unidad (dicha autorreflexión recibe el nombre de “En construcción” en el manual).

1. *Comprender*



Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2003, p.24)

2. Explorar y reflexionar

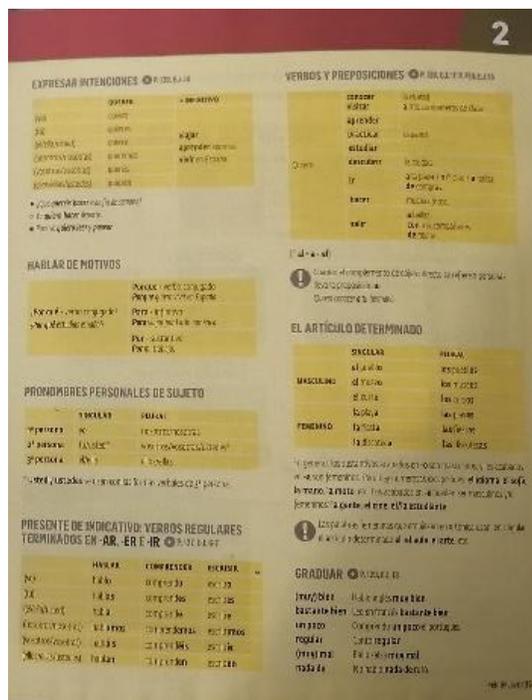


Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2003, p. 29)

3. Practicar y comunicar

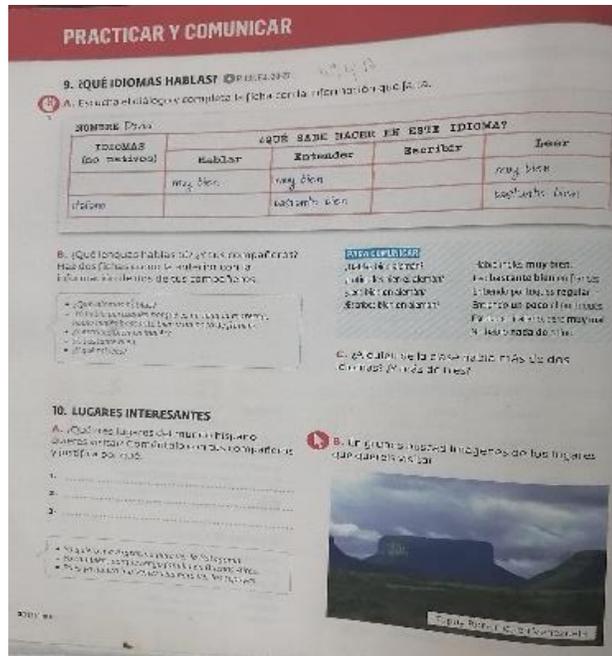
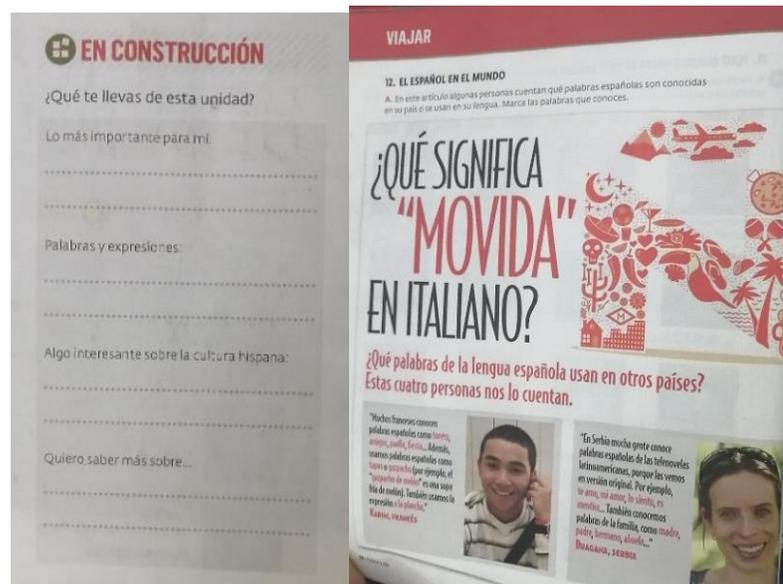


Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2003, p.30)

4. Viajar



Imágenes tomadas del manual didáctico Aula Internacional 1 (2003, pp. 32-33)

Habiendo establecido esta corta y sustancial descripción sobre las unidades didácticas, halladas en el manual didáctico Aula Internacional 1; se procederá a llevar a cabo la búsqueda de la intertextualidad e interdiscursividad entre las unidades.

3.2. ¿DÓNDE ESTÁ SANTIAGO?: ATISBO A UNA REALIDAD HISPANOHABLANTE FRAGMENTADA

De acuerdo con la unidad número 3 del manual didáctico Aula Internacional 1, su objetivo general es “hacer un concurso de conocimientos del mundo hispano, a partir de la expresión de existencia y ubicación, la descripción de lugares y del clima” (Corpas, J. et al, 2013b, p.35). Ahora bien, esta investigación se centrará sobre todo en las descripciones, puesto que las imágenes, actividades propuestas y textos pueden indicar determinado imaginario sobre el hispanohablante.

Tal como se indicó en el apartado anterior, la unidad tiene por título “¿Dónde está Santiago?”, haciendo referencia a tres ciudades hispanohablantes que reciben este nombre. Con base en él, se despliegan una serie de 12 subtítulos, en los cuales se contribuye a la obtención de los objetivos pre establecidos al principio de ella: Ciudades que se llaman Santiago, Por la Panamericana, Juega y gana, El blog de Lola, ¿Cómo es el clima en tu país?, ¿Qué o cuál?, Mundo latino en superlativo, Osos en España, ¿Argentina tiene más de 75 millones de habitantes? Y ¿Te sorprende?

Ahora bien, con base en los tres fundamentos localizados para definir un ámbito de acción y los contextos, se han distinguido dos ámbitos de acción en esta unidad: Descripción de lugares y Expresión de la cultura hispanohablante. En el primer ámbito, se han hallado las siguientes variedades discursivas: ciudades y clima; de la misma forma, en el segundo se han señalado variedades como los deportes, la música y los sitios turísticos.

Así pues, se señalarán las estrategias discursivas, es decir, las tácticas utilizadas para referirse a las variedades discursivas ya descubiertas en el manual didáctico. Las estrategias discursivas pueden apropiarse de diferentes maneras, a saber, pueden presentarse a modo de ejercicio de vacío de información, imagen, fotografía, mapa, texto escrito (blog) y ejercicio de verdadero o falso.

En aras de comprender cómo se articulan los ámbitos de acción, las variedades y estrategias discursivas, se presentará a continuación una tabla con esta información consignada:

		ÁMBITOS DE ACCIÓN	
		Descripción de lugares	Expresión de la cultura hispanohablante
Estrategias discursivas	VARIEDADES DISCURSIVAS		Estrategias discursivas
Fotografías (Santiago)	Ciudades	Deportes	Fotografías (fútbol y béisbol)
Ejercicios de unión e imágenes (ciudades españolas)	Clima	Música	Fotografías (carnavales)
		Sitios turísticos	Ej. de unión, blog (Lola), ej. vacío de info., mapas (10. Osos en España) y fotografías.

Tabla 3. ¿Dónde está Santiago?: variedades y estrategias discursivas.

Según lo ilustrado en el esquema previo, los discursos atienden sobre todo a temas que hacen alusión a las ciudades, al clima, a los deportes, a la música y a los sitios turísticos. Cabe destacar que el vehículo que se utiliza para tales fines es lo que recibe por nombre “estrategias discursivas”. A modo de ilustración, se expondrán las muestras, es decir, los textos en los que se hace evidente la articulación de estos tres elementos (ámbito de acción, variedad y estrategia discursiva).

En el caso del primer ámbito de acción; las ciudades y el clima son comprendidas como las variedades discursivas principales. Por ejemplo, al inicio de la unidad, y a modo de introducción, se proponen tres fotografías de tres ciudades hispanohablantes diferentes que comparten el nombre de “Santiago” y a partir de ellas, se plantea un ejercicio en el que deben unirse las fotografías con un mensaje corto, emitido por un habitante correspondiente a esa ciudad en específico.

1. CIUDADES QUE SE LLAMAN SANTIAGO

A. En el mundo hispano hay varias ciudades que se llaman Santiago. Aquí tienes tres. ¿Sabes a cuál de ellas corresponde cada fotografía?

- Santiago de Chile
- Santiago de Compostela (España)
- Santiago de Cuba

B. Relaciona las fotografías con los comentarios de sus autores.



“Por fin en Santiago, después de un largo camino.”
Julio, 46 años



“Santiago, la segunda ciudad más importante de la isla.”
Ramón, 30 años



“La capital del país, y las montañas nevadas. ¡Es la cordillera de los Andes!”
Mariana, 28 años



Imágenes tomadas del manual didáctico Aula Internacional (2013, pp. 34 -35)

Es posible afirmar que la unidad se inicia partiendo del conocimiento que tenga el estudiante sobre las ciudades hispanohablantes (corriente constructivista) y que la mayoría de fotos tiene como punto principal un lugar turístico; este es el caso de Santiago de Compostela y Santiago de Cuba, pues en el primer caso se muestra una fotografía panorámica, enfocada a la Plaza de Platerías (sitio famoso de la ciudad), y de la misma manera, en el segundo caso se muestra una fotografía enfocada a la Catedral Basílica de Nuestra Señora de la Asunción (sitio turístico de la ciudad). Por lo tanto, es posible aseverar que la representación que el manual didáctico Aula Internacional 1 esboza sobre la comunidad hispanohablante a partir de esta variedad discursiva – hasta el momento -, es sobre todo opaca en términos recanatianos; es decir, el objeto x (comunidad hispanohablante) más que significarse se representa sí y sólo sí en los espacios más reconocidos de las ciudades seleccionadas (Santiago de Chile, Santiago de Compostela y Santiago de Cuba).

En el caso de la segunda variedad discursiva, perteneciente al ámbito de acción de la descripción de lugares, se plantea un ejercicio en el que los estudiantes deben observar unas fotografías de webcams sobre el tiempo y después, deben describir el clima usando las siguientes opciones: “hace frío y nieve”, “hace mucho viento”, “llueve”, “hace sol”, “hace calor”, “está nublado/hay muchas nubes”.



Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, p. 39)

La anterior imagen representa los diferentes tiempos en seis ciudades españolas diferentes (Tarifa, San Sebastián, Tenerife, Barcelona, Burgos y Santander) y al contrario de la variedad discursiva anterior, no se utilizan fotografías de lugares icónicos correspondientes a las ciudades que se pretende representar. En cualquier caso, cabe señalar también que los referentes en su totalidad son hispánico-ibéricos, puesto que las seis ciudades enseñadas pertenecen al país de España.

Ahora bien, en lo concerniente al segundo ámbito de acción, a saber, la Expresión de la cultura hispanohablante, se indican tres variedades discursivas en esta unidad: deportes, música y sitios turísticos. La primera está dividida en dos secciones diferentes (“Practicar y comunicar” y “Viajar”), sin embargo, contiene la misma estrategia discursiva: la fotografía. Por un lado, la fotografía (jugadores de fútbol) en la primera sección es usada como referente del subtítulo *¿Argentina tiene más de 75 millones de habitantes?*, para confirmar o desmentir algún hecho sobre el país argentino; en razón de que se propone un ejercicio en el que se debe expresar si los enunciados son verdaderos o falsos según el conocimiento con el que se cuenta sobre el país suramericano. Por otro lado, se utiliza la fotografía (béisbol, deporte nacional de Cuba) como objeto de observación y referente del subtítulo *¿Te sorprende?*, con el fin de hacer alusión a fotografías poco conocidas de seis países del mundo hispano.



Imágenes tomadas del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, pp. 42-44)

De acuerdo con la información consignada y las fotos alusivas al fútbol y al béisbol, es posible aseverar, de nuevo, que hay un grupo de hispanohablantes que tiene mayor visibilidad en el manual, al momento de referirse a los deportes; pues en este caso, los hispano-ibéricos no son siquiera mencionados en un sentido semiótico, es decir, mediante fotografías. Del mismo modo, otra apreciación a destacar es la lógica entre los subtítulos y las imágenes; en el caso de *¿Argentina tiene más de 75 millones de habitantes?* Se sobreentiende que ese apartado de la unidad va a

referirse si y sólo sí al país argentino; no obstante, a su vez sugiere un hecho problemático: que la lista de enunciados a distinguir como verdaderos o falsos, partan de la representación, es decir, sean de carácter opaco; puesto que podría dar la impresión de un desconocimiento sobre la cultura argentina de entrada, o un desinterés en la investigación sobre la misma.

Asimismo, en la utilización del subtítulo *¿Te sorprende?* Para referirse a fotografías tomadas, en su mayoría, en países de América Latina (1. Venezuela, 3. Cuba, 4. Argentina, 5. México y 6. Bolivia) podría resultar controversial la suposición de no encontrar espacios como los ilustrados en América Latina; si bien, esto no es evidente *prima facie*, si lo es si se hila discursivamente el subtítulo, la proposición del ejercicio, las fotografías y las respuestas.



Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional (2013, pp. 44 – 45)

Al igual que, en la variedad discursiva anterior, la música se considera como tal porque comparte la misma estrategia discursiva (la fotografía) y se encuentra bajo el rubro del subtítulo *¿Te sorprende?*; sin embargo, en la observación hecha no se mencionó el país correspondiente a la imagen número 2. De hecho, esta imagen corresponde a “una serie de carnavales populares en España, tal como los de Tenerife, Gran Canaria y Cádiz” (Corpas, J. et al, 2013c, p.44). De nuevo, es posible apreciar que un grupo humano prevalece por encima de otro, a saber, cinco fotos de seis reflejan la realidad latinoamericana, mientras que, hay una única foto para aludir a la realidad hispano-ibérica. De cualquier manera, cabe señalar la temática a la que hace referencia cada foto: la primera muestra un pueblo venezolano pequeño; la segunda, carnavales españoles populares; la tercera, el deporte nacional cubano; la cuarta, la ciudad de la Plata en Argentina; la quinta, una reserva natural en Michoacán, México; y la última, el desierto mayor de sal en el mundo, el salar de Uyuni, en Bolivia. Adicionalmente a esto, y partiendo sobre todo de la variedad discursiva

hallada en este subtítulo, es posible afirmar que tanto la comunidad hispano-ibérica, como la hispanoamericana son un ejemplo de lo que Foucault denominaría el nombre del autor - en su carácter descriptivo – y de la relación autor- atribución (véase pp. 28 y 29).

Son valoradas de esta manera, en el sentido de que, si y sólo sí son reconocidas – en el manual didáctico Aula Internacional 1- siempre y cuando se utilicen los nombres de sus países para describir una situación en la que el deporte y la naturaleza (Argentina, Bolivia, Cuba, México y Venezuela), o la música y el clima (España y sus ciudades) sean sujetos de discusión. De la misma manera, la relación autor-atribución es reflejada porque les exige una manera determinada de ser y estar en el mundo.

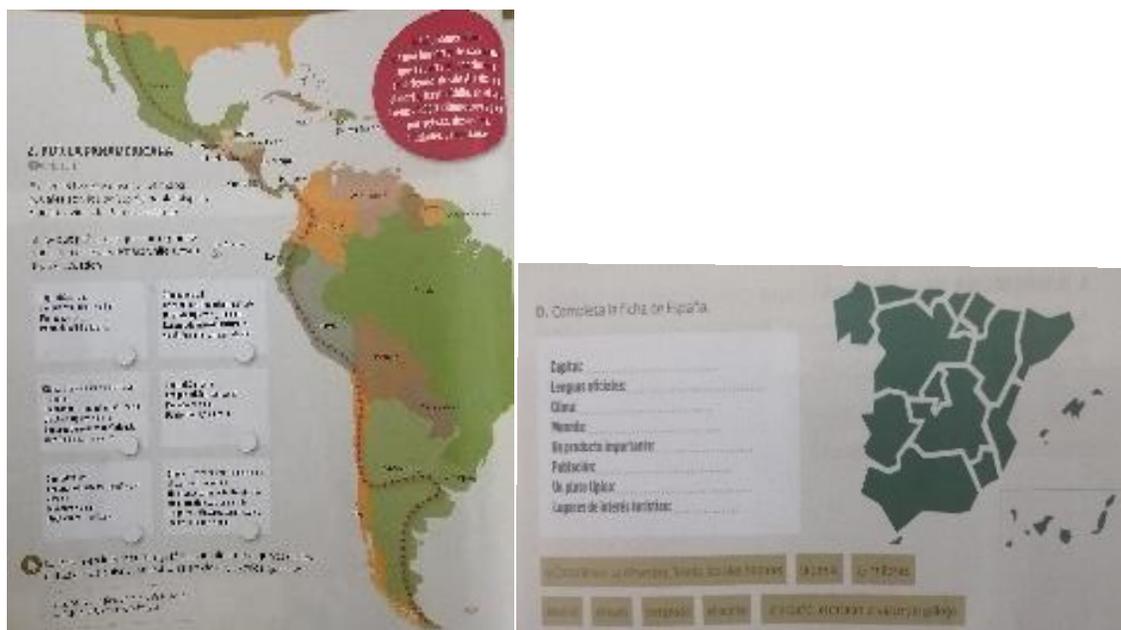
En breve, alineando esta apreciación con la pregunta principal de este capítulo, no sería falaz afirmar que hay una fragmentación en el “mundo hispanohablante” porque como ha podido observarse, suele existir una prevalencia ya sea de la comunidad hispano-ibérica sobre la hispanoamericana o viceversa.

En última instancia, la variedad discursiva de los sitios turísticos será vista desde dos aristas: la semiótica visual y la gramática. La primera arista atiende a la ilustración del mapa de la izquierda (del sur de Norte América hasta el sur de Sur América) y de la derecha (España) (véase p. 60). Por un lado, en el mapa expuesto a la izquierda se plantea una dinámica en la que, primordialmente, se presenta La Panamericana; “una importante carretera que recorre el continente americano, desde Alaska, en el norte, hasta Chile, en el sur. (, que) tiene 25.800 kilómetros y pasa por selvas, desiertos, ciudades y montañas” (Corpas, J. et al, 2013d, p. 36), a modo de introducción.

Luego, se propone a los estudiantes que adivinen a qué países corresponde la información contenida en las fichas (halladas al lado izquierdo del mapa). Cabe señalar que esos países son Chile, Costa Rica y Ecuador; y que las fichas contienen información sobre la capital del país, la(s) lengua(s) oficial(es), la moneda, la población, el clima, un producto importante para su economía, un plato típico y lugares de interés turístico. Después de esto, se pide a los estudiantes que busquen fotografías en internet para ilustrar algunos de los países y poder mostrarlos en clase a sus compañeros.

Por otro lado, en el mapa enseñado a la derecha, se propone un ejercicio similar, con la diferencia de que los estudiantes no se verán en la obligación de adivinar entre varias opciones,

sino que, por el contrario, se retomarán los tipos de datos señalados en el ejercicio anterior (capital del país, lengua(s) oficial(es), moneda, población, clima, producto importante para la economía, plato típico y lugares de interés turístico) para que los estudiantes completen la ficha de España, por lógica.



Imágenes tomadas del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, pp. 36 – 37)

Desde un punto de vista semiótico descriptivo, el mapa de la izquierda ocupa mayor espacio que el mapa de la derecha; el primero no es monocromático, mientras que el segundo sí; en el primero se pueden observar las divisiones entre países, así como las corrientes hídricas, caso opuesto al segundo mapa, que sólo cuenta con la división territorial de 17 comunidades autónomas correspondientes al orden territorial de España. Si se prestará atención sólo al marco descriptivo sería posible afirmar que, en efecto, Hispanoamérica tiene mayor visibilidad que el país ibérico en el manual didáctico Aula Internacional 1 de acuerdo con su presencia cromática, tamaño y aplicación de detalles.

De igual modo, cabe destacar la naturaleza de los ejercicios, pues se corrobora parte de una hipótesis propuesta en la variedad discursiva de los deportes (véase p. 57); en la cual se establecía el hecho problemático de partir de enunciados opacos en razón de que podía causar la impresión de un desconocimiento sobre la cultura en cuestión, en ese caso, la argentina, o un desinterés en la investigación sobre la misma. Son casos paralelos porque ambos consisten en acertar o no a datos

remarcables sobre los países de Argentina, Chile, Costa Rica y Ecuador; la diferencia incide en que, en el primer caso, el ejercicio se orienta a decidir si un enunciado es falso o verdadero; mientras que, en el segundo, se pide al estudiante que tome las mismas decisiones con base a lo leído sobre la carretera de la Panamericana. Si bien el ejercicio del mapa de la derecha contiene una instrucción similar al de la izquierda, no asume la misma suerte de adivinanza que el mapa de Hispanoamérica, debido a que los datos faltantes en la ficha de España ya han sido seleccionados y dispuestos para que los estudiantes completen el formato haciendo uso de su sentido común.

Es posible confirmar, entonces, una fragmentación de las comunidades hispanohablantes y la puesta en evidencia de una visión multicultural de aquellos que se identifican como parte de estas comunidades. Este panorama quiere dar a entender que los países que pertenecen a Hispanoamérica no son comprendidos desde su singularidad y riqueza, sino que son entendidos como un grupo de países que comparte la misma lengua que el país ibérico; es decir, que comparten un rasgo en común, que reconocen la existencia del otro en tanto grupo, pero que no comprenden aquello que los distingue de otros países.

Desde la arista de la gramática, las tareas facilitadoras para la enseñanza de los adverbios interrogativos “Qué” y “Cuál” y la estructura superlativa del español pueden traer de nuevo a cabalidad, la suerte de adivinanza que se ha mencionado antes. La diferencia es que, al finalizar los ejercicios gramaticales, se pide al estudiante que escuche un audio para comprobar que la información con la que ha diligenciado los ejercicios sea correcta. Adicionalmente a esto, cabe señalar que las proposiciones utilizadas para el desarrollo de esta sección gramatical ratifican la visión multicultural del manual.

Piénsese en este caso específico: al final de esta misma página, se muestra una fotografía panorámica de la Ciudad de México, lo que cohesiva y coherentemente, debería significar que al menos, la mayoría de ejercicios gramaticales van a incluir en sus proposiciones al país de México. Si bien se recogen algunos datos que lo hacen un país famoso globalmente (el tequila es una bebida mexicana y las rancheras son música típica mexicana) no se continúa tejiendo sobre ese mismo hilo, sino que, por el contrario, se recurre a esta misma tipología de datos sobre otros países (Colombia, Uruguay, Paraguay, Argentina, Guatemala, entre otros) para dar fin a la constitución

de este conjunto de ejercicios. De nuevo, esto parece indicar que se parte de enunciados opacos por un desconocimiento sobre el país – México – o un desinterés en la investigación sobre él.

6. ¿QUÉ O CUÁL? P. 132, E.J. 3

A. Lee estas frases y fíjate en cuándo se usa **qué** y cuándo se usa **cuál/cuáles**.

- ¿**Cuál** es la bebida más conocida de Cuba?
 - El mojito.
- ¿**Qué** es el tequila?
 - Una bebida mexicana.
- ¿**Cuáles** son las lenguas oficiales de Perú?
 - El español y el quechua.
- ¿**Qué** son las rancheras?
 - Una música típica mexicana.

B. Completa estas frases con **qué, cuál, o cuáles**.

- 1 ¿..... es la capital de Colombia?
 - Bogotá.
- 2 ¿..... son las tapas?
 - Pequeñas raciones de comida.
- 3 ¿..... el mate?
 - Es una infusión que se bebe en Uruguay, Paraguay y Argentina.
- 4 ¿..... son las playas más bonitas de Guatemala?
 - Las playas de arena negra del Pacífico.
- 5 ¿..... es la moneda de Honduras?
 - El lempira.

7. MUNDO LATINO EN SUPERLATIVO
P. 135, E.J. 4

A. Lee estos datos curiosos sobre algunos países de habla hispana. Complétalos.

- El Aconcagua está en y es la montaña **más** alta de América.
- El desierto de Atacama **es el** lugar **más** seco del planeta y está en
- El volcán Arenal está en y es uno de los volcanes **más** activos del mundo.
- **Es el** país **más** grande del mundo hispano:
- **Son las** dos ciudades **más** pobladas del mundo hispano: Buenos Aires y
- **Son los mayores** productores de café de Centroamérica: y Honduras.

B. Ahora escucha el audio y comprueba.

C. Piensa en datos curiosos de tu país y escribe frases con las estructuras de las frases anteriores. Puedes buscar información en internet. Luego lee las frases a tus compañeros.

• Rusia es el país más grande del mundo.

Imagen tomada del manual Aula Internacional 1 (2013, p. 40)

Con base en la información obtenida (muestras) en el cruce de los ámbitos de acción (descripción de lugares y expresión de la cultura hispanohablante) y los contextos, se advirtieron cinco variedades discursivas (ciudades, clima, deportes, música y sitios turísticos) con sus respectivas estrategias discursivas. El análisis de estas variedades sugiere, principalmente, que en el manual didáctico Aula Internacional 1, la comunidad hispanohablante es reflejada desde una realidad fragmentada, en razón de que parece fundamentarse desde una visión, característicamente multicultural. Esta fragmentación utiliza como mecanismos visibilizadores el uso recurrente de enunciados opacos y de la fotografía en tanto estrategia discursiva.

3.3. TUS AMIGOS SON MIS AMIGOS: MODELO MULTICULTURAL DE LA HISPANOFONÍA ILUSTRADA

De acuerdo con la unidad número 5 del manual didáctico Aula Internacional 1, su objetivo principal es “presentar y describir a una persona” (Corpas, J. et al, 2013e, p.35). Ahora bien, esta investigación se centrará sobre todo en las descripciones, puesto que las imágenes, actividades propuestas y textos pueden indicar determinado imaginario sobre el hispanohablante.

Tal como se indicó en el apartado anterior, esta unidad recibe por título “Tus amigos son mis amigos”, haciendo referencia a una de las relaciones interpersonales a las que se hará alusión en el resto de la unidad, aparte de la familiar. Con base en él, se despliegan una serie de 12 subtítulos, en los cuales se contribuye a la obtención de los objetivos pre establecidos al principio de ella: Las fotos de Marcelo, ¿Quién es?, Contactos, Tiempo libre, Mis gustos musicales, ¿A ti también?, La familia de Paco y Lucía, ¿Tienes hermanos?, Soy una persona bastante tímida, Es un hombre de unos 30 años, Yo quiero conocer al hermano de Flavia y De festival en festival.

Ahora bien, con base en los fundamentos identificados para la distinción de los ámbitos de acción y los contextos, se han hallado dos ámbitos de acción en esta unidad: Descripción de personas y Expresión de la cultura hispanohablante. El primer ámbito abarca las siguientes variedades discursivas: intereses, gustos, aspecto físico y familia; mientras que el segundo abarca figuras famosas, música y familia. En consonancia con esto, los textos en páginas web, las viñetas, las fichas de revista, los ejercicios colaborativos entre estudiantes, la descripción de un personaje ya de forma escrita u oral, las fotografías y los chats se reconocen en esta unidad como estrategias discursivas.

Con el propósito de comprender cómo se hilan los ámbitos de acción, las variedades y estrategias discursivas entre sí, a continuación, se expone una tabla con dicha información contenida:

	ÁMBITOS DE ACCIÓN		
	Descripción de personas	Expresión de la cultura hispanohablante	
Estrategias discursivas	VARIEDADES DISCURSIVAS		Estrategias discursivas
Página web (Linguam) y viñetas	Intereses	Figuras famosas	Ficha de revista y fotografías
Ficha de una revista y página web, ej. en grupo	Gustos	Música	Ficha de revista, entrevistas de revista juvenil, ej. en grupo y afiche de festivales
Descripción de estds (PO y PE) y audios de página web	Aspecto físico		
Fotografías, chat, descripción de alguien...	Familia		e imagen de árbol genealógico

Tabla 4. Tus amigos son mis amigos: variedades y estrategias discursivas.

Ahora bien, en consonancia con lo expresado anteriormente, se revelarán las muestras en donde se evidencia la formación de un nudo entre el hilar continuo del ámbito de acción de descripción de personas y la variedad discursiva que recibe por nombre Intereses. El subtítulo de *Contactos* propone como tarea principal la lectura de una página web ficticia (LINGUAM) para el intercambio lingüístico entre estudiantes; con el fin de identificar a la emisora del mensaje. La emisora tendrá que ser identificada por medio de la descripción que se atribuya así misma en la página web y de una serie de fotografías que representa los intereses que han descrito en el sitio web.



Imágenes tomadas del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, p. 61)

A diferencia de las muestras examinadas en la unidad didáctica anterior, la relación pragmática entre objeto (x) y objeto significado (y) tiende a ser más transparente - al menos en las

actividades que corresponden meramente a la comprensión y producción escrita -, debido a que las fotografías no parecen mostrar algún modelo particular de mujer hispanohablante, sino que se limitan a que en ellas se proyecte la coherencia entre los intereses mencionados en la página web y las actividades que están realizando en la ilustración. Por ahora, entonces, es posible afirmar que, en términos pragmáticos, se atestigua una relación más o menos transparente entre el objeto x (las mujeres fotografiadas) y sus representaciones (y) (fotografías y mensajes escritos por Isabel, María y Amaya).

El segundo nudo se encuentra atado por el ámbito de Descripción de personas y la variedad discursiva de gustos. A propósito de este enredo, el subtítulo *Mis gustos musicales* plantea una actividad que parte de los gustos del estudiante extranjero no hispanohablante para promover el trabajo colaborativo y facilitar el alcance de una de las metas comunicativas de la unidad (preguntar sobre gustos). Es así como se invita a los estudiantes a conversar sobre sus gustos musicales a partir de determinados temas como: cantar, escuchar música en la radio, comprar discos, ir a conciertos, ir a karaokes y los bares con música en directo.

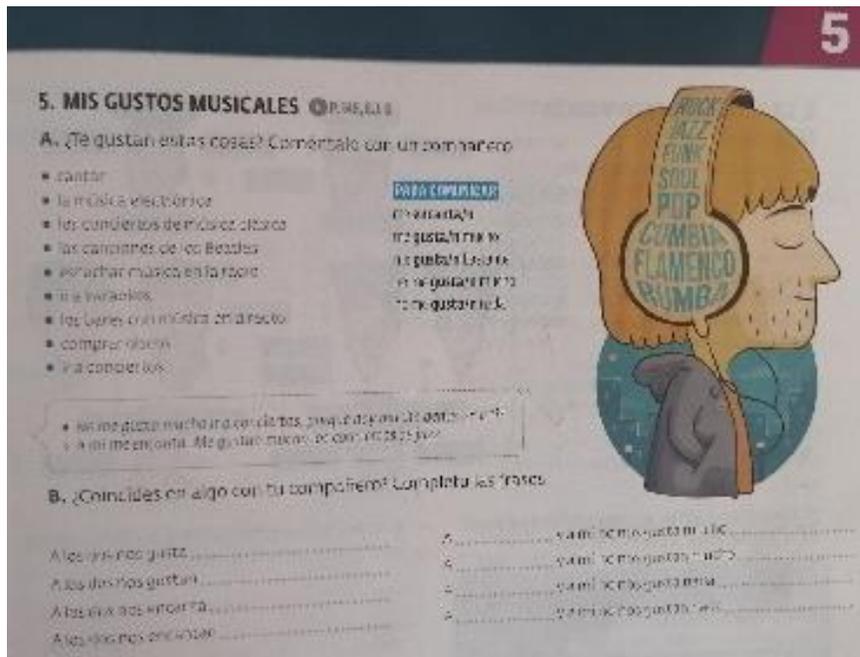


Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, p.63)

Esta muestra dibuja, perfectamente, lo que es comprendido en este trabajo de grado por la suposición de que el lector es el mismo autor. Si se considera este caso particular, el estudiante no

sólo sería el propio autor de su obra, en el sentido de que es quién la interpreta, sino que además lo interpretaría desde una relación pragmática más transparente. El nexa establecido con la obra sería de carácter más transparente porque no contestaría a un discurso tajante, decisivo y azaroso, es decir, a un modo pre establecido de aparecer en el mundo, sino que se hallaría de frente con esa realidad apacible y verdadera que es lo que el estudiante es en sí.

No obstante, es importante recalcar que no se mencionan referentes musicales de la música elaborada y producida por las comunidades hispanohablantes, al menos no, explícitamente.

La tercera variedad discursiva corresponde al aspecto físico y la actividad que se propone alrededor de ella consiste en imaginar un caso hipotético en el que los estudiantes puedan invitar a algún conocido y presentarlo al resto del salón, describiendo qué tipo de relación tienen con el estudiante, su nacionalidad, su profesión, su edad, su aspecto físico, su carácter y sus gustos y aficiones.

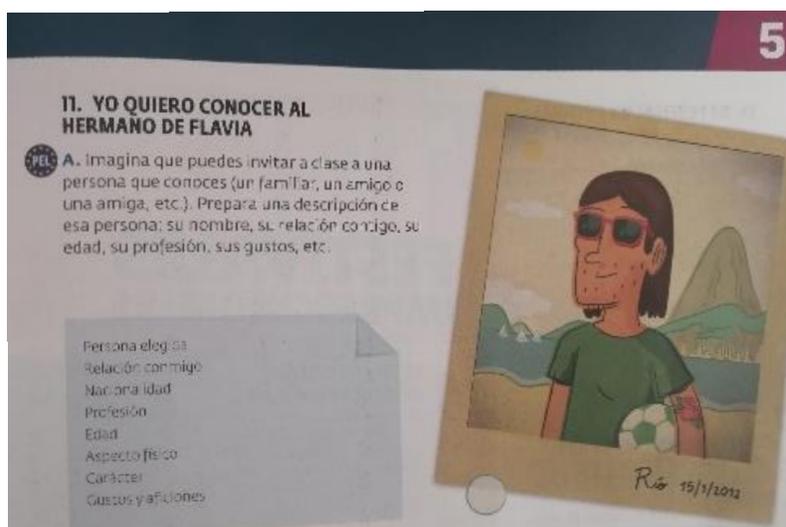


Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, p. 67)

Si bien la actividad es más bien un ejercicio creativo y comunicativo porque requiere imaginar determinada situación y entablar un diálogo con los demás estudiantes de ELE; podría correrse con el peligro de atraer de nuevo el discurso tajante, azaroso y decisivo al que hace alusión Foucault. Es posible que esta condición de la naturaleza espiritual se hiciera presente de nuevo, porque antes de comenzar con el ejercicio, se sugiere un modelo o ejemplo sobre cómo debería

llevarse a cabo dicha empresa; la cuestión es que se hace por medio de la ilustración de un hombre que vive en Río de Janeiro y para ello, se repite el uso de escenarios icónicos (tal y como se hace en *Ciudades que se llaman Santiago*, p. 54), es decir, se dictamina una forma de ser o existir en el mundo.

La variedad discursiva de la familia es particular porque establece tanto una interdiscursividad como una intertextualidad de manera explícita; es interdiscursiva porque pueden encontrarse muestras de ella siendo parte tanto del ámbito de Descripción de Personas, como del de la Expresión de la cultura hispanohablante. De la misma forma, es intertextual porque se usa de manera indiscriminada en las actividades, es decir, sin importar que ella no sea el objeto principal de ese subtítulo. En términos interdiscursivos, al iniciar esta unidad la familia se hace presente por medio de las fotografías de Marcelo, en el primer subtítulo *Las fotos de Marcelo*; este personaje les cuenta a los estudiantes sobre sus relaciones interpersonales a través de seis fotografías, cuatro de ellas con algún miembro de su familia (hermana, hermano, sobrina y padre).



Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional (2013, p. 59)

Las fotos publicadas por Marcelo, de nuevo, reflejan un nexo transparente con relación al objeto que están significando, pues en ninguna actividad o imagen se hace evidente que estén siguiendo algún modo de “ser familia” o de existir, en tanto partícipe de una.

De la misma manera, la familia como parte del ámbito de la Expresión de cultura hispanohablante no demuestra tener una relación opaca con el objeto que significa. A pesar de

esto, en ambos ámbitos, las personas que conforman esa familia comparten rasgos físicos parecidos. No hay representación alguna de comunidades con experiencias de negritud, por ejemplo, y al no nombrarse se puede caer en la suposición de que la población es probablemente mínima o nula.

Del segundo ámbito se despliegan las siguientes variedades discursivas: figuras famosas y música. En lo concerniente a las figuras famosas, se proponen dos ejercicios; el primero se desarrolla bajo el subtítulo *¿Quién es?* Y corresponde a una situación imaginaria en la que se sortean dos entradas para un concierto de Estrella Morente (cantante española) en una revista, de acuerdo con la actividad, los estudiantes deberían completar algunos datos sobre la artista para participar del sorteo. Al igual que con otros ejercicios, la información se ha fijado previamente (véase muestra de mapa de España en el apartado anterior, p. 60).

2. ¿QUIÉN ES? P. 144, E.J. 2

A. Una revista sortea dos entradas para un concierto de Estrella Morente. Para participar en el sorteo hay que completar algunos datos sobre esta artista. Hazlo con un compañero.

¿Cuánto sabes sobre Estrella Morente?

Lugar de nacimiento: _____
 Año de nacimiento: _____
 Segundo apellido: _____
 Nombre de su madre: _____
 Hermanos: _____
 Profesión: _____
 Título de su primer disco: _____
 Color favorito: _____
 Deporte favorito: _____
 Ciudad preferida: _____
 Escritores favoritos: _____
 Comida favorita: _____

Federico García Lorca y José Bergamín
 las naranjas Granada
 2 (Enrique y Soledad)
 Granada cantante
 Carbonell 1980
 Mi cante y un poema
 Aurora el esquí
 el blanco

• Cantante es su profesión, o Sí, claro. ¿Y Aurora?

Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, p. 60)

En contraste, la segunda actividad es encabezada por el subtítulo *Es un hombre de unos 30 años* y propone que un grupo de tres estudiantes adivine al personaje detrás de la imagen distorsionada (Lionel Messi, jugador argentino).



Imagen tomada del manual didáctica Aula Internacional 1 (2013, p. 66)

Ahora bien, el tipo de ejercicio de nuevo representa un foco problemático puesto que parte de enunciados opacos, lo que a su vez demuestra la falta de interés en las comunidades hispanoamericanas, en este caso específico, la comunidad hispanohablante argentina. Del mismo modo, la conexión entre los subtítulos, la actividad y las imágenes revela determinado entendimiento de ambas culturas; en el caso de Estrella Morente se utiliza una pregunta abierta que, si bien no es síntoma de un ejercicio enteramente transparente, sí lo es de un intento por partir de lo que el estudiante (autor lector) conoce sobre la cultura española; asimismo, pretende desarrollar la producción escrita del estudiante desde los datos proporcionados para completar la información requerida para el sorteo; además de esto, desde el principio se indica el nombre del personaje en cuestión y el lugar de enunciación al que este se inscribe (revista refiriéndose a una cantante famosa).

En el caso de Lionel Messi, por el contrario, el subtítulo ya contiene datos sobre la edad y sexo de la figura famosa, lo que consecuentemente termina por comprenderse como un enunciado opaco porque no pretende significar, sino representar el objeto desde presupuestos (hombre de 30 años); de la misma forma, se pretende que los estudiantes mejoren la comprensión oral por medio de un audio que les permitirá confirmar si el personaje ilustrado en el manual didáctico es quién creen que es; asimismo, la base de la actividad sigue siendo la suerte de adivinanza – como en otras, en donde los hispanoamericanos son incluidos - , pues no se indica su lugar de enunciación.

Ahora bien, este ejercicio también confirma la hipótesis sugerida a propósito del rol jugado por la comunidad hispanoamericana al hacer referencia al deporte (véase p. 58); a saber, la representación de esta comunidad se posibilita siempre y cuando cumpla tanto con su función de nombre del autor (en su carácter descriptivo) como con la relación que tienen el autor y la atribución de su obra. Esto en razón de que la mayoría de las muestras parecen indicar que la única forma de representar el deporte, desde la hispanidad, en el manual didáctico Aula Internacional 1 es por medio de referentes culturales hispanoamericanos como deportistas (Lionel Messi) y deportes específicos (béisbol y fútbol) (véase p. 58).

Así pues, hasta el momento se han identificado algunos rasgos en común con relación a la unidad 3 del manual didáctico Aula Internacional 1 (¿Dónde está Santiago):

Generalmente se hace referencia a la comunidad hispanoamericana desde enunciados opacos y contando con que se consolide la información adivinada desde la comprensión oral (véase p. 61). Es raramente advertido que estas actividades cuenten con algún componente de otras habilidades que no sea esta, así como lo es, el hecho de que no se utilicen imágenes de lugares icónicos (véase p.55).

En última instancia, para la demostración de la variedad discursiva de la música se utilizarán dos muestras. La primera corresponde a un documento escrito donde se consignan una serie de entrevistas hechas, por una revista juvenil de música, a cuatro personas sobre sus gustos musicales. Los participantes tienen edades entre los 25 y los 31 años, todos son de origen español (Granada, Barcelona, Madrid y Sevilla) y escuchan música como pop independiente, electrónica, flamenco, clásica y jazz. Del mismo modo, aseveran que la escuchan en su carro, casa, trabajo y en actuaciones del flamenco (caso de Mónica, de 25 años); sus cantantes favoritos son Kings of Leon, Los Planetas, James Blake, Enrique Morente, Camarón y Mayte Martín. El ejercicio consiste en que los estudiantes subrayen toda la información con la que estén de acuerdo para luego comentarla con sus compañeros.

Ahora bien, este ejercicio confirma la hipótesis sugerida a propósito del rol jugado por la comunidad hispano-ibérica al hacer referencia a la música (véase p. 58); a saber, la representación de esta comunidad se posibilita siempre y cuando cumpla tanto con su función de nombre del autor (en su carácter descriptivo) como con la relación que tienen el autor y la atribución de su obra.

Esto en razón de que la mayoría de las muestras parecen indicar que la única forma de representar la música, desde la hispanidad, en el manual Aula Internacional 1 es por medio de referentes culturales hispano-ibéricos como cantantes (Los Planetas, Enrique y Estrella Morente, Camarón y Mayte Martín), festivales (Festival de Jazz de San Sebastián, Bienal de Flamenco, FIB, Sónar, Azkena Rock Festival, Primavera Sound, Monegros Festival, ViñaRock y FestiMAD) y carnavales (véase p. 58).



Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, p. 62)

La segunda corresponde a un texto sobre tres festivales españoles de música que los estudiantes deben leer para después comentar cuál les parece más interesante. En este ejercicio también se les solicita que elijan un festival que se encuentre en la lista presentada, que busquen información sobre él y preparen una pequeña presentación teniendo en cuenta el nombre del festival, las fechas y ciudad en que tiene lugar, el tipo de música, los artistas invitados y otras características (Corpas, J. et al, 2013f, p.68).



Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, pp. 68 – 69)

Asimismo, cabe destacar que, hasta este punto las comunidades hispanoamericanas más resaltadas han sido la mexicana y la argentina, pues se han destinado ejercicios enteros a completar información aludiendo a cualquiera de ellas dos.

Teniendo en cuenta la información obtenida (muestras) en el cruce de los ámbitos de acción (descripción de personas y expresión de la cultura hispanohablante) y los contextos, se advirtieron seis variedades discursivas (intereses, gustos, aspecto físico, familia, música y figuras famosas) con sus respectivas estrategias discursivas. El análisis de estas variedades indica, esencialmente, que en el manual didáctico Aula Internacional 1 se fundamenta desde una visión multicultural por dos motivos:

Si bien al principio de esta unidad se evidencian relaciones más transparentes, en un sentido pragmático recanatiano (véase pp. 64 – 65), también es cierto que se atestigua una representación nula de las comunidades con experiencia de negritud como parte de los grupos humanos hispanohablantes; esto puede resultar problemático no sólo por el hecho de no retratar a la comunidad hispanohablante en todo su esplendor, sino por ser esta unidad nicho del primer ámbito de acción (descripción de personas), pues se asume que es justamente el espacio para que se refleje esta comunidad sin dar paso a la exclusión de determinados grupos humanos.

De la misma manera, afianza la suposición de que la comunidad hispano-ibérica e hispanoamericana son modelos de la función del nombre del autor (en términos descriptivos) y de la relación de este con la atribución de determinada obra, por representarse cuando se hace referencia a música y a deportes, respectivamente. Esto, en efecto, se manifiesta por medio del uso de fotografías e imágenes de lugares icónicos.

Por consiguiente, se confirma que el manual didáctico Aula Internacional 1 configura el retrato de una comunidad hispanohablante fragmentada, sustentada en una visión multicultural, puesto que en repetidas ocasiones insiste en separar dos colectividades: la hispanoamericana y la hispano-ibérica; por medio del reconocimiento de sus diferencias, pero sin edificar a partir de ellas un puente entre ambas.

3.4. ¡A COMER!: HISPANOAMÉRICA, UNIDAD CULTURAL UNIFORME

De acuerdo con la unidad número 7 del manual didáctico Aula Internacional 1, su objetivo principal es “crear un menú del día y elegir los platos que nos gustan” (Corpas, J. et al, 2013g, p.35). Ahora bien, esta investigación se centrará sobre todo en las descripciones, puesto que las imágenes, actividades propuestas y textos pueden indicar determinado imaginario sobre el hispanohablante.

Tal como se indicó en el apartado anterior, esta unidad recibe por título “¡A comer!”, haciendo referencia a las comidas del día, las maneras de cocinar y los platos habituales de aquella comunidad que se está analizando. Con base en él, se despliegan una serie de 10 subtítulos, en los cuales se contribuye a la obtención de los objetivos pre establecidos al principio de ella: Una comida en casa, Bocadillos, De primero, ¿Qué desean?; La comida, por favor; En Salta se hacen unas empanadas riquísimas, ¿Cómo tomas el té?, Consejos para una dieta sana, Cocina latina, El menú de hoy y Comida en la calle.

Así que bien, con base en los fundamentos identificados para la distinción de los ámbitos de acción y los contextos se han hallado dos ámbitos de acción en esta unidad: Descripción de lugares y Expresión de la cultura hispanohablante. El primer ámbito abarca las siguientes variedades discursivas: bares y restaurantes; mientras que el segundo abarca la comida. En consonancia con esto; los textos escritos como la carta, el menú, la ficha de una campaña de salud

y de información general sobre comidas y los ejercicios colaborativos se han identificado como estrategias discursivas.

Con el propósito de comprender cómo se hilan los ámbitos de acción, las variedades y estrategias discursivas entre sí, a continuación, se expone una tabla con dicha información contenida:

		ÁMBITOS DE ACCIÓN			
		Descripción de lugares	Expresión de la cultura hispanohablante		
Estrategias discursivas	VARIEDADES DISCURSIVAS				Estrategias discursivas
Carta, menú (Casa Pico), diálogos y ej. creación de un menú	Bares y restaurantes	Comida		Fotografía, carta, menú, ficha de una campaña de salud (h. alimenticios) y fichas de información (América Latina)	

Tabla 5. ¡A comer!: variedades y estrategias discursivas.

Ahora bien, en consonancia con las conclusiones extraídas del análisis de las anteriores unidades y atendiendo a la existencia de una única variedad discursiva por ámbito de acción, a continuación, se presentarán dos muestras por cada cara de la multiculturalidad; la primera, representando la realidad hispano – ibérica y la segunda, la realidad hispanoamericana. Del mismo modo, se propone utilizar las muestras halladas tanto en la presentación de la unidad, como en la sección “Viajar”, pues de esta manera se garantiza que ambas muestras tengan el mismo espacio de visibilidad (dos páginas).

Por un lado, la primera muestra pertenece a la presentación de la unidad 7, en donde se señala el objetivo principal de ella, así como sus respectivos objetivos comunicativos, gramaticales y lexicales. Al igual que en las anteriores unidades, se plantea un ejercicio introductorio como parte del primer subtítulo - en este caso “Una comida en casa” -, en el que se solicita a los estudiantes que observen las fotografías e identifiquen una lista de alimentos y platos (aceite, aceitunas, tortilla de patata, gambas, chorizo, jamón, queso, pan, vino, croquetas, ensalada y nachos). Después de haber hecho esto, se les pregunta qué les gusta comer cuando se reúnen con sus amigos o familia y si comen alguno de los alimentos ilustrados en la fotografía.



Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, pp. 92 - 93)

Así como en la primera muestra, es indiscutible que en esta última sección se hace referencia a la gastronomía de América Latina. En este caso la pregunta “¿Conoces estas comidas típicas de América Latina?” está construida a partir de un enunciado, sutilmente, opaco debido a que no parte del conocimiento de los estudiantes completamente, sino que antes señala la presuposición de que aquellas fotografías corresponden a la gastronomía latinoamericana.

Ahora bien, al contrastar ambas variedades discursivas, se atestigua de nuevo la división contundente entre ambos grupos humanos; no sólo por la distancia que se encuentra entre una sección y la otra, sino por la continua insistencia en la diferencia entre una y otra por medio del tipo de preguntas, las fotografías y la información que se provee de ambas.

De modo que, hasta el momento, todo parece indicar que existe una división multicultural por la insistencia con que se fraccionan ambas comunidades; además, nótese el hecho de que España se entiende como país-nación, mientras que América Latina hispanófona es comprendida como grupo –nación, así pues, es reconocida como colectividad, pero no se distinguen sus particularidades en tanto conjunto conformado por países únicos y diferentes entre sí.

3.5. EL BARRIO IDEAL: ENTRE CIUDADES ESPAÑOLAS Y PUERTO MADERO

De acuerdo con la unidad número 8 del manual didáctico Aula Internacional 1, su objetivo principal es “imaginar y describir un barrio ideal” (Corpas, J. et al, 2013g, p.35). Ahora bien, esta

investigación se centrará sobre todo en las descripciones, puesto que las imágenes, actividades propuestas y textos pueden indicar determinado imaginario sobre el hispanohablante.

Tal como se indicó en el apartado anterior, esta unidad recibe por título “El barrio ideal”, haciendo referencia a los lugares descritos en pueblos, barrios y ciudades. Con base en él, se despliegan una serie de 10 subtítulos, en los cuales se contribuye a la obtención de los objetivos pre establecidos al principio de ella: Puerto Madero, El barrio de San Andrés, Ciudades preferidas, Mi barrio, Perdona, ¿Sabe si hay...?, ¿Dónde está la parada de metro?, Madrid, Mis lugares preferidos, Un barrio ideal y Una buena ciudad para vivir.

Ahora bien, con base en los fundamentos identificados para la distinción de los ámbitos de acción y los contextos se ha hallado un ámbito de acción en esta unidad: Descripción de lugares; este abarca las variedades discursivas de ciudades y barrios. En consonancia con esto; las fotografías de revistas, mapas, dibujos, así como las imágenes, reseñas y gráficos han sido reconocidas en tanto estrategias discursivas.

Con el propósito de comprender cómo se hilan los ámbitos de acción, las variedades y estrategias discursivas entre sí, a continuación, se expone una tabla con dicha información contenida:

ÁMBITOS DE ACCIÓN	
Descripción de lugares	
VARIEDADES DISCURSIVAS	Estrategias discursivas
Ciudades	Fotografías de revistas, mapas y dibujo
Barrios	Fotografías (Puerto Madero), imágenes, reseñas, gráficos (Pamplona)

Tabla 6. El barrio ideal: variedades y estrategias discursivas.

En oposición a las demás unidades, esta no refleja sino un solo ámbito de acción al que se inscriben dos variedades discursivas: ciudades y barrios. En el primer caso, es posible apreciar un registro de ella en las muestras por medio de un dibujo, algunos mapas y las fotografías de una revista. Teniendo en cuenta que las fotografías se han identificado como una estrategia discursiva

común entre las unidades didácticas anteriores, será a partir de ellas que se dará cabida a esta primera variedad. La muestra es localizada como parte del subtítulo Ciudades preferidas; en ella se exponen tres fotografías, de una revista de una compañía aérea, acompañadas de un texto corto en el que se describen ciertas ciudades españolas (Sevilla, Zaragoza, Pontevedra). Posteriormente, los estudiantes tendrán que responder colaborativamente a la siguiente cuestión: ¿Las podéis situar en el mapa? (haciendo referencia a las ciudades y a un mapa de España que las señala)



Imagen tomada del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, p. 97)

Los textos que acompañan cada imagen, respectivamente, comienzan con una opinión y descripción muy breve sobre la ciudad; después, se resaltan su ubicación geográfica y se destacan varios sitios turísticos. Finalmente, los escritores de la reseña recomiendan actividades o lugares qué visitar a los lectores.

Cabe destacar que se recurre a la descripción de lugares icónicos y al país de España para referirse a la variedad discursiva de las ciudades. En consonancia con esto, se evidencia un interés en que los estudiantes conozcan las ciudades señaladas no solamente por medio de la mención de sus lugares más icónicos, sino por un acercamiento a la información correspondiente de sus condiciones geográficas, como el clima y la ubicación espacial como tal. Después de todo, es parte del ejercicio que los estudiantes sean capaces de indicar en dónde se encuentran ubicadas las ciudades en el mapa.

En el segundo caso, es posible apreciar una fotografía de uno de los barrios más célebres de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Esta imagen hace parte de la primera sección de la unidad, donde se establece el objetivo principal, los objetivos específicos (recursos comunicativos,

gramaticales y léxicos) y el primer subtítulo de la unidad; este recibe por nombre “Puerto Madero” – haciendo referencia a la imagen – y propone como ejercicio que los estudiantes observen la fotografía y opinen sobre lo que ven, usando la siguiente lista de características: bonito, feo, histórico, moderno, bien comunicado, mal comunicado, tranquilo, ruidoso, con muchos servicios, con pocos servicios, agradable, con mucha vida. Habiendo hecho esto, se les pregunta por todo aquello que pudieron haber reconocido en la imagen.



Imagen tomada en el manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, pp. 54- 55)

A diferencia de otras actividades en las que la imagen de América Latina ha sido usada para referirse a la gastronomía o a los deportes, como parte de la comunidad hispanohablante, no se atestiguan enunciados opacos; por el contrario, se distingue una apertura a lo que el estudiante observa – en tanto lector autor – en el tipo de preguntas postuladas, sin ideas preconcebidas sobre el lugar.

De manera que, en esta última unidad analizada se pone de relieve la condición del nombre del autor y su relación con la apropiación de la obra, una vez más. Tal y como se ha indicado antes, el nombre de la comunidad hispano-ibérica se hace visible siempre y cuando se esté haciendo alusión a temas como el clima, la música y – ahora – las ciudades hispanohablantes. En este mismo sentido, se nombra a Hispanoamérica para referirse a la naturaleza, los deportes y – recientemente los barrios. La única variedad discursiva en la que tanto un grupo humano como el otro es permitido es la comida.

De la misma forma, cabe indicar que, aunque en esta ocasión se utilizaron enunciados transparentes para referirse a la comunidad hispanoamericana – tal como en la unidad anterior para señalar a la comunidad hispano-ibérica- no se continuó aludiendo a ella para tratar la variedad discursiva de los barrios; por el contrario, se prefirió usar mapas genéricos de barrios ficticios para cumplir con los objetivos comunicativos, léxicos y gramaticales pertinentes.



Imágenes tomadas del manual didáctico Aula Internacional 1 (2013, pp. 96,98,100,103)

Esto podría consolidar la hipótesis sugerida en el segundo apartado ¿Dónde está Santiago? Por dar la impresión de una desconexión con la comunidad hispanohablante, posiblemente consecuencia de un desinterés o desconocimiento por la misma.

Teniendo en consideración el análisis y conclusiones del análisis interdiscursivo e intertextual de cada de una de las unidades didácticas (¿Dónde está Santiago?, Tus amigos son mis

amigos, ¡A comer! Y El barrio ideal) se invita al lector a continuar dilucidando el camino discursivo propuesto por Ruth Wodak en el próximo capítulo.

4. COMUNIDAD HISPANOABLANTE: PICTOGRAMA DE UNA REALIDAD MULTICULTURAL Y COLONIAL

“...¿Qué era y qué es lo nuevo en nuestra América?... –se pregunta Uslar Pietri-. De la América hispánica. Que es la que está en trance de verdadera vejez o de verdadera juventud, es decir, de diferencia con lo europeo; porque la otra, la América inglesa de los Estados Unidos y del Canadá es menos diferente de Europa; su camino no ha sido el de crear diferencias, sino el de acentuar hasta el extremo algunos rasgos de la vida europea trasplantada.

En el nacer de la América hispana que poseemos lo que es el contacto de dos mundos viejos. El contacto de dos viejas piedras, del que ha podido salir una chispa nueva. Viejo era el indio y viejo era el europeo, y ambos estaban adheridos estrechamente a dos viejos climas culturales: el de la más vieja Europa y el de la más vieja América.

Lo nuevo fue el contacto de ambos. Nuevos fueron los unos para los otros. Enteramente desconocidos y sin precedentes. La impresión de deslumbramiento, de embriaguez, de novedad fue mayor en los españoles, porque fueron los que vinieron”.

Uslar Pietri, U. (1969, p.26) en Rodríguez Pardón, J.(1972a, p.634)

Según el relato narrado por Aula Internacional 1, la comunidad hispanohablante es un grupo humano multicultural, capturado en una especie de ficción-realidad en la que no hay cabida para algunos (hispanoparlantes con experiencias de negritud) y si la hay; estos personajes deben pues, atenerse y amoldarse a unas biomorfias y ontomorfias para así posibilitar su existencia en dicho escenario. Los protagonistas de esta historia son la binariedad hecha materia: la comunidad hispano-ibérica y la comunidad hispanoamericana.

La primera es la más célebre en la narración de esta historia, trabaja como guía turística enseñando tantas ciudades como le sea posible, revisa a diario el pronóstico climático y es amante de la música; tan buen oído musical tiene que constantemente invita al lector a festivales y a carnavales. La segunda, por el contrario, es más tímida e introvertida. Probablemente las únicas formas de topársela sean: recorriendo los barrios más populares de la ciudad, escuchando la narración de un partido de fútbol por la radio, o perdiéndose entre la naturaleza los fines de semana. Afortunadamente ambas comparten una pasión por la gastronomía; de no ser así podría llegar a creerse que no tienen intereses en común y por tanto, su vínculo sería cuestionable; pues parecería más bien una relación construida a regañadientes, obligatoria.

Ciertamente en este relato se ha comprendido, perfectamente, la aseveración hecha por Saussure, al principio de esta investigación (véase p.10):

“Sería menester que se hubiera hecho siempre lo que actualmente se hace en Viena y en París: una colección de muestras fotográficas de todas las lenguas. Y todavía habría que recurrir a la escritura para hacer conocer a los demás textos consignados de esta manera”

En consonancia con el desarrollo de ambos personajes en este relato, se da cuenta de la visión que se esconde tras el nombre fantasma del autor, quien expresa de manera sutil que sólo bastan un par de enunciados opacos – a veces formulados como preguntas -, unas cuantas imágenes de lugares icónicos (como la torre Eiffel, en París o el Palacio de Schönbrunn, en Viena) y otras cuantas fotografías al azar para lograr acercarse al mundo comprendido por la comunidad hispanoparlante.

Ahora bien, en concordancia con los resultados encontrados, la ruta metodológica wodakiana y la versión narrada por el manual didáctico Aula Internacional 1 sobre la comunidad hispanoparlante, se procede a “formular preguntas indagatorias precisas y explorar los ámbitos vecinos para buscar teorías explicativas y aspectos teoréticos” (Wodak, 2003i, p. 140).

Desde el capítulo anterior se ha afirmado que el manual didáctico se fundamenta en una visión multicultural y colonial para la construcción de su discurso; sin embargo, no se ha expresado explícitamente a qué se hace referencia con ello. La conclusión anterior surge de una serie de cuestionamientos hechos a partir de los resultados hallados en cada unidad didáctica analizada.

En la primera unidad ¿Dónde está Santiago? Se encontró que la comunidad hispanohablante parecía ser reflejada desde una realidad fragmentada, a causa de su cimentación en la multiculturalidad. Con base en dicha hipótesis, se plantearon las siguientes dudas: ¿Qué rastros específicos en las muestras permiten, verdaderamente, dar cuenta de una fragmentación de la realidad?, ¿Qué grupos culturales son identificados, en la unidad didáctica, para afirmar que es multicultural?, ¿De qué manera(s) se relacionan la presunta realidad fragmentada y la multiculturalidad en torno a la comunidad hispanohablante que pretenden significar? Y ¿Por qué es posible aseverar que la multiculturalidad no es un rasgo adicional sino que, precisamente, es parte de su esencia?

Ahora bien, no fue sino en el análisis de la segunda unidad Tus amigos son mis amigos que se contestaron a algunos de los interrogantes anteriores, puesto que se determinaron los grupos culturales descritos en el manual, se argumentó el porqué la multiculturalidad era pieza principal.

en la constitución de la naturaleza espiritual del manual y se señalaron algunas estrategias discursivas o rastros específicos desde los que se podía dar cuenta de una fragmentación de la realidad. De la misma forma – y a partir de la contestación de las dudas planteadas en la unidad previa –, se concluyó que existía una ausencia de representación del grupo humano de hispanohablantes con experiencias de negritud y que la perspectiva multicultural se había consolidado en la constante separación de dos colectividades: comunidad hispanoamericana y comunidad hispano-ibérica. Con esto en mente, se esbozaron las siguientes dudas: ¿En qué parte de la unidad es posible evidenciar la representación nula del grupo humano de hispanohablantes con experiencia de negritud?; de hallarse ¿Por qué es esto problemático?, ¿Cómo y dónde se atestigua, particularmente, la división de las colectividades referidas?; de atestiguar ¿Cómo contribuye ella al punto de vista multicultural desde el que se rige el manual didáctico?

La tercera unidad didáctica ¡A comer!, igualmente, responde a algunas cuestiones señaladas en el apartado anterior; a saber, es controversial que no se retrate al grupo hispanohablante con experiencias de negritud porque invisibiliza uno de los componentes esenciales de la historicidad de la comunidad hispanoamericana y niega la existencia de él en un entorno hispano-ibérico e hispanoamericano actual; lo que resulta en un tratamiento dudoso, posiblemente irrespetuoso e inético, de la historia y realidad contemporánea de la comunidad sobre la que se pretende enseñar. La segmentación de ambas comunidades se ve plasmada en la sugerencia repetitiva de que la realidad hispanoamericana debe entenderse como un grupo-nación - sin tener en cuenta sus particularidades -, mientras que la hispano-ibérica debe comprenderse desde el país-nación España.

Dichos argumentos supusieron – notoriamente – un juicio en el que se manifiesta que todos los grupos étnicos, que conformen ambas comunidades, deberían ser ilustrados en el manual didáctico y que las colectividades son distanciadas al otorgarles la condición de nación en tanto conglomerado de países (Hispanoamérica) y país, en tanto unidad (España). En consecuencia, se dio paso a las siguientes preguntas: ¿Por qué deberían retratarse todos los grupos étnicos, que compongan ambas realidades, en Aula Internacional 1?, ¿Qué permite bautizar a ambos grupos como nación? Y ¿Qué implicaciones tiene la separación contundente de los dos en la comprensión de la comunidad hispanohablante?

Asimismo, la cuarta y última unidad analizada, El barrio ideal, contesta a los interrogantes propuestos en la unidad didáctica previa: todos los grupos étnicos deberían retratarse porque es, justamente, desde esa imagen que la complejidad y la riqueza de cada comunidad existe a la vista del lector, pues siempre y cuando sea nombrada, existirá; ambos grupos son catalogados en tanto nación porque los integrantes de sus respectivas comunidades comparten un mismo origen cultural, histórico y social; y las consecuencias de esta fragmentación rotunda conducirían al asentamiento de un imaginario social particular no de la comunidad hispanohablante en tanto conglomerado de países de habla hispana, sino de los trozos de una comunidad fracturada y desbaratada que es elegible según la variedad discursiva a la que se haga referencia (véase p.79). En consonancia con esto, en el desarrollo de este apartado se consolida la creencia original de que tanto la imagen de los hispano-ibéricos como la de los hispanoamericanos es utilizada como excusa para referirse a ciertos temas como: la música, el clima, las ciudades, el barrio, la naturaleza, la comida y el deporte.

Se dio inicio a este capítulo citando el fragmento de un libro escrito por, el polímata venezolano, Arturo Uslar Pietri; en el que también se cuenta una historia sobre los mismos protagonistas del manual didáctico Aula Internacional 1, la diferencia es que se hace desde una óptica disímil. Uslar Pietri no describe a dichos personajes como opuestos porque no conoce sus gustos, sus intereses, pues no sabe ni parece interesarle si son amantes de la música, la comida o los deportes; lo que sí llama su atención es dilucidar, histórica y narrativamente, las diversas formas en que una condición tan azarosa para el ser humano, como lo es la lengua materna; puede conectar a dos grupos humanos que convergen sí y sólo si por compartirla.

Si bien es cierto que tanto la naturaleza espiritual descrita por Uslar Pietri como la del manual didáctico Aula Internacional 1 son contrarias debido a la naturaleza corpórea que las confina; en razón de que la primera corresponde a una antología de ensayos, mientras que la segunda se utiliza como herramienta metodológica en clases de ELE. Cabe destacar que ambas tienen la pretensión de comunicar una idea particular sobre el entendimiento que tienen sobre estas dos comunidades contrapuestas (hispanoamericana e hispano-ibérica).

Uslar Pietri le da inicio a su epígrafe preguntándose qué lugar ocupa Hispanoamérica en la historia - evidentemente porque este concepto es un componente de su lugar de enunciación -, partiendo del lugar común de que América es reconocida como “el nuevo continente”, afirmación

que cuestiona por creer que eclipsa u oculta lo que verdaderamente es: un mundo tan viejo como el del, célebre, “viejo continente” europeo. De este modo, entreteje la respectiva historicidad de ambas sin otorgarle mayor relevancia a una u otra; simplemente destacando que el encuentro de estos personajes pudo haber resultado más novedoso para los hispano-ibéricos por haber sido ellos quienes arribaron al continente americano.

En consonancia con las anteriores premisas, he optado por formular el multiculturalismo y el colonialismo como *topoí*, en lugar de la multiculturalidad y la colonialidad porque se ajusta a la lógica ligada a este documento. Desde el génesis de esta investigación he esclarecido que mi inquietud nace en el seno de la preocupación por aquello que los estudiantes extranjeros no hispanohablantes pudieran comprender sobre la comunidad hispanohablante, retratada en el manual didáctico Aula Internacional 1, puesto que dicho libro podría reforzar una imagen particular sobre dicho grupo humano.

Así que bien, con base en esta inquietud y en la búsqueda por una posible contestación, me he inclinado a construir un marco teórico y un camino metodológico a través de la filosofía y la historia; por consiguiente, lo más coherente sería formular un *topos* de carácter político realizable; es decir, una categoría lingüística que no contemple la mera descripción de un conjunto de datos (multiculturalidad y colonialidad), sino que tenga por objetivo una pretensión transformativa del entorno donde se evidencie dicha condición u estado (multiculturalismo y colonialismo).

A modo de ilustración piénsese en el carácter del término “praxis”, en la teoría de la pedagogía crítica, del filósofo brasileño Paulo Freire: “Reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (1970a, p. 51). Esto quiere decir que la pedagogía crítica debe promoverse no sólo en tanto constante meditación sobre los eventos ocurridos en el mundo que rodea a los estudiantes y a la profesora, sino también en tanto actuar político, en el sentido de que es transformador. Un modelo más concreto de esta visión en la pedagogía de lenguas extranjeras, específicamente, en ELE es el enfoque curricular emancipatorio (véanse las lecturas recomendadas de este capítulo).

A partir de las preguntas indagatorias y la comparación entre ambos relatos, Wodak (2003j, p. 140) advierte que el próximo paso en esta senda metodológica debe ser la operacionalización de aquellos interrogantes, con el propósito de transformarlos en categorías lingüísticas o *topoí* (en

griego) – *loci* (en latín). Según la teoría de la argumentación los *topoi* (*topos* en singular) o *loci* (*locus* en singular) (...) son justificaciones relacionadas con el contenido, también conocidas como “reglas de conclusión”, que vinculan el/los argumento(s) con la conclusión, esto es, lo que se pretende afirmar (Wodak, 2003k, p. 115). De modo que esta investigación encauzará la operacionalización del conjunto de preguntas anterior en dos *topoi*: multiculturalismo y colonialismo.

4.1. MULTICULTURALISMO: EPÍTOME DE UNA PARADOJA ENTRE EL RECONOCIMIENTO Y LA DIFERENCIA

El desarrollo del apartado tendrá como base el capítulo “*The politics of recognition*”, en el libro “*Multiculturalism: Examining the politics of recognition*”, escrito por Charles Taylor (1994). La selección de este capítulo tiene como motivo principal atender a la coherencia teórica desde la que se ha tejido esta investigación desde un principio, a saber, los campos del conocimiento desde los que se ha fundamentado este trabajo de trabajo, tales como la filosofía y la ética (a propósito del discurso, véase p. 40). En efecto, *The politics of recognition* desembrolla la significación política del multiculturalismo a partir de la ética y la filosofía política y de las ciencias sociales.

En síntesis, el multiculturalismo es una doctrina política difundida, sobre todo en Estados Unidos y Canadá, como respuesta a las implicaciones detrás de la convivencia de varias culturas en un mismo orden territorial. Es planteado con el objetivo de propugnar el principio de la igualdad de la ciudadanía, por lo tanto, se edifica a partir de dos grandes políticas: la política universal de la dignidad y la política universal de la diferencia - constituidas a partir de la visión del sujeto social moderno como individuo ético sustancial y procesal (véase la literatura del filósofo del derecho, Dworkin) -.

En aras de llegar a una comprensión situada, se explorará el campo teórico de lo que entiende Taylor por multiculturalismo. Esta perspectiva subyace de la inquietud por la relación entre los conceptos reconocimiento e identidad; por un lado, el primero se fundamenta simultáneamente en el vínculo binario honor – dignidad propuesto desde la filosofía de Montesquieu, en la que el individuo moderno es visto como parte integral de las jerarquías sociales,

pero su valor en tanto individuo único en el mundo es enfatizado. Bajo esta premisa es posible afirmar la existencia de un vínculo dialéctico (de hecho, la teoría de Hegel sobre la dialéctica parte de este presupuesto de Montesquieu) entre el honor y la dignidad, puesto que el ciudadano será siempre más o menos digno según el grado de honorabilidad que haya tenido su actuar y viceversa. La interacción entre ambos valores ha determinado importantes momentos históricos como la crisis de las jerarquías sociales y la creación del principio universal de la dignidad (se hablará sobre esto posteriormente); justamente en este último se ha pugnado por el “reconocimiento igualitario”, bandera de la corriente política del liberalismo igualitario que, inversa e irónicamente, vela por el conjunto de valores que darán lugar una vez más a las jerarquías sociales de las que se ha hecho mención.

Ahora bien, antes de continuar vislumbrando el marco teórico desde el que se he construido política e históricamente este concepto, considero imperativo aplicarlo a los hallazgos hechos en esta investigación sobre el manual didáctico Aula Internacional 1. En el manual sobresalen dos figuras: la comunidad hispanoamericana y la comunidad hispano-ibérica, ambas son representadas como individuos únicos, es decir no como parte de una esfera más amplia (la hispanofonía) sino como unidades sintientes y pensantes; desde el punto de vista tayloriense, son más o menos merecedoras de reconocimiento según los modos en que opere el nexo de honor y dignidad. Por consiguiente, el reconocimiento igualitario está sometido a qué tan digno u honorable haya sido el uno u el otro, histórico-políticamente, hablando. Con base en la visibilidad que se le ha dado tanto al grupo humano hispano-ibérico como al hispanoamericano, puede afirmarse que el primero es más digno u honorable que el segundo según la perspectiva construida por Aula Internacional 1.

Por otro lado, y en consonancia con el desarrollo de la modernidad tardía del siglo XVIII, la noción de identidad se fundamenta en el ideal de autenticidad san agustiniano, debido a que se basa en la convicción de que el ser humano llega al mundo dotado con un sentido o brújula moral que lo equipa para distinguir el juicio valorativo del bien (recompensa divina) y del mal (castigo divino). Me refiero a él en tanto ideal porque hace parte de una conceptualización irreal de que cada quién posee una forma original de ser “ser humano”, es decir, un sistema propio de medidas que lo faculta para evaluar lo bueno y malo de su entorno. En consecuencia, el ser humano constituye su identidad sí y sólo si es auténtico, a saber, siempre y cuando encauce coherentemente su actuar en el mundo con las respuestas de la brújula moral con la que fue traída a él. Así pues,

con el propósito de atar esta teoría del espiritualismo - desde la filosofía - a la realidad, Taylor alude al siguiente individuo e hito histórico – en tanto parte de un grupo humano -: “El colonialismo europeo debería retroceder para dar a la gente, de lo que ahora se conoce como, el tercer mundo, una oportunidad para ser ellos mismos sin impedimentos” (1994a, p. 31).

Así entonces, esta declaración es comprendida desde el individuo en tanto parte de una comunidad (ciudadano europeo corriente), pero también como unidad (sistema de gobierno), de quien se espera proceda e intervenga según su guía espiritual (brújula moral) para el bien o para el mal; asumiendo aquí que un acto bondadoso pueda ser reflejado en la regresión histórica para “permitir” o “dar acceso” a otros grupos humanos –inferiores, de acuerdo con la cita – de contar con plena libertad de reescribir su historia y desarrollarse según consideren pertinente.

En consonancia con la perspectiva filosófica sobre la identidad, es posible afirmar que el relato del manual didáctico Aula Internacional 1 envuelve a ambos protagonistas en una suerte de dicotomía, al categorizarlos simultáneamente como individuos sustanciales (en inglés, *substantive individualism*) y procesales (en inglés, *procedural individualism*); en el sentido de que son nombrados en tanto unidad o en tanto componente de un grupo humano. Es entonces labor imperativa, identificar el tratamiento que se le brinda a ambos en tanto individuos sustanciales o procesales, dado que este hallazgo podría contribuir a develar el Esperpento. A sabiendas de que Aula Internacional 1 ha otorgado un número de variedades discursivas particulares a cada protagonista, cabe señalar que generalmente ambos asumen este doble rol.

Por ejemplo, a través de la representación de figuras célebres (Lionel Messi y Estrella Morente), comida callejera (tacos, arepas, tamales, anticuchos y empanadas) e imágenes de sitios turísticos (Salar de Uyuni, Santiago de Compostela y Puerto Madero) se demuestra la categoría de individuo sustancial porque se singulariza a partir de estas estrategias discursivas al sujeto en cuestión (España, Argentina y Bolivia); y de la misma manera, por medio de las ilustraciones usadas para la sección de Presentación en las unidades didácticas 5, 7 y 8 (Tus amigos son mis amigos, ¡A comer! Y El barrio ideal) se manifiesta la categoría de individuo procesal porque pretende unificar un imaginario social concreto sobre el hispanohablante (ya sea hispano – ibérico o hispanoamericano) a partir de fragmentos de su realidad (aspecto físico de la población, platos tradicionales y modelo de barrio).

Ahora bien, el lenguaje se convierte en un factor crítico para posibilitar el vínculo entre reconocimiento e identidad en un carácter dialógico. De acuerdo con Taylor (1994b, p. 32-33), “siempre definimos nuestra identidad en diálogo con lo que nuestros seres queridos quieren ver en nosotros”; en esta investigación, esto querría decir que gran parte del sentido identitario pende de los juicios que otros tengan sobre los grupos hispanoparlantes. En este caso particular la definición identitaria tanto de la población hispano –ibérica como la de la hispanoamericana estaría subyugada al dictamen de la otra; probablemente, es esta la razón por la que, en el relato narrado por Aula Internacional 1, no puede hacerse referencia a la primera sin compararla con la segunda y viceversa.

La amistad tejida entre estos tres elementos principales termina por conformar la política universal de la dignidad y la política universal de la diferencia en el nicho de la esfera personal; ambas creadas con el fin de velar por el principio de igualdad de la ciudadanía. La primera tiene como meta garantizar que “todos los seres humanos sean igualmente dignos de respeto” (Taylor, 1994c, p. 41) y la segunda se asegura de que se “reconozca la identidad particular de grupos individuales, (es decir,) su diferenciación de todos los demás” (Taylor, 1994d, p. 38).

Si bien la estipulación de dichas políticas debería suponer un encuentro para la consolidación de los pilares del multiculturalismo (reconocimiento, lenguaje y dignidad), constituye sobre todo un conflicto. A pesar de que la política universal de la dignidad y la de la diferencia se construyen a partir de los mismos cimientos, presentan una relación contradictoria: La primera atenta contra la segunda porque “viola el principio de la no discriminación” (Taylor, 1994e, p. 39), mientras que la segunda transgrede a la primera porque “niega la identidad (de los grupos humanos) forzando a las personas a amoldarse a una homogeneidad que no es verdadera para ellas” (Taylor, 1994f, p.43), de hecho, “este modelo de igual dignidad es reflejo de una cultura hegemónica porque aquellas minoritarias y suprimidas están siendo presionadas a tomar una forma alineada” (Taylor, 1994g, p. 43).

Si se aplicara dicho rebatimiento al objeto de estudio del presente trabajo de grado debería leerse aquí de la siguiente forma: todas las particularidades de las comunidades hispanohablantes deben reflejarse en el manual didáctico Aula Internacional 1 (política universal de la diferencia) o todos los hispanohablantes deben ser, igualmente, representados en él (política universal de la dignidad), debido a que, si sus rasgos distintivos se manifestaran, entonces se sobreentendería que

la naturaleza espiritual apoya y legitima la diferencia entre los grupos humanos que comprende el manual; en contraste, si todos fueran igualmente representados entonces no debería haber diferencia entre ellos. Por ende, se plasman sus disimilitudes o se homogeniza la figura del hispanohablante.

Descifrándose el manual didáctico bajo el lente del multiculturalismo es posible entrever un foco problemático, puesto que, la convivencia de ambas políticas supone una contradicción. Por un lado, la política universal de la diferencia es visible cuando se ilustran y/o nombran rasgos importantes de las variedades discursivas, porque justamente las distingue entre ellas. A modo de ejemplo, piénsese en los nombres de los carnavales y festivales españoles (véase unidad didáctica 3 y 5) o en la información consignada con respecto a la comida callejera en América Latina (véase unidad didáctica 7); en ambos casos se vela por el discernimiento entre la cultura de una comunidad y la otra, por lo tanto, es posible afirmar que la política universal de la diferencia se aplica en Aula Internacional 1.

Por otro lado, la política universal de la dignidad se manifiesta en el ethos del material en cuestión, pues al surgir como una herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera se asume que uno de sus objetivos principales como manual didáctico es precisamente dar apertura a lo que constituye el mundo hispanoparlante. En ese sentido, las comunidades hispanohablantes tendrían que ser homogenizadas con el propósito de llevar a cabo dicha empresa y es ese deber ser el que termina por fragmentar la realidad hispanohablante en dos: comunidad hispano – ibérica e hispanoamericana. Dicha fragmentación supone un reconocimiento negativo del grupo humano hispanófono porque se despliega desde la contradicción de ambas políticas.

De acuerdo con Taylor (1994h, p.35), “el problema no estriba en la necesidad por reconocimiento sino en las condiciones de los intentos fallidos por conseguirlo”. La posición de este trabajo de grado difiere de la conclusión de Taylor, principalmente, porque parte de la convicción de que no es requerido el reconocimiento por parte de otros grupos humanos para edificar su identidad - sobre todo si estos han sido, históricamente, dominantes con respecto a los grupos humanos menos representados -. Si bien es cierto que el multiculturalismo se presenta en el mundo político global como una alternativa a los conflictos, producto de la convivencia de diferentes culturas en un mismo territorio; es posible que este modelo (desde su contradicción)

continúe fomentando ese vínculo inequitativo entre comunidades, históricamente, dominantes y subyugadas.

A modo de ilustración, piénsese de nuevo en los resultados del ACD con enfoque histórico del manual didáctico Aula Internacional 1, donde se evidenciaron las funciones del nombre – autor y autor- atribución con respecto a las dos comunidades hispanohablantes más representadas; así como la mayor difusión de la imagen de la comunidad hispano-ibérica (transparente) con respecto a la de la comunidad hispanoamericana (opaca). El conflicto no brota en razón de que la segunda no tenga el mismo grado de reconocimiento que la primera, sino porque presupone que no va a requerir el reconocimiento por parte de la nación-país (según Aula Internacional 1) dominante en el manual para dar inicio a un proceso de identificación (comprendido por Taylor como identidad).

Otra situación en la que este modelo es perceptible se evidencia al principio del presente apartado, cuando Taylor (1994) sugiere un ejemplo a propósito del modo en que la autenticidad fundamenta la identidad (véase p. 89); en este sugiere que el llamado del multiculturalismo está sobre todo dirigido a que los países europeos con pasado colonizador le concedan al “tercer mundo” (países colonizados) ser ellos mismos plenamente. Por lo tanto, el concepto de reconocimiento no va en doble vía porque sólo pretende acaparar la atención de los países, históricamente, colonizadores; por lo que es así como el multiculturalismo termina entonces por convertirse en una paradoja y un sistema que, aunque parece tener la pretensión de promover el principio universal de la diferencia; en realidad, fomenta el principio universal de la dignidad argumentando –incoherentemente- que busca la heterogeneidad (véase p. 91)

El modelo al que se ha hecho referencia se enlaza, directamente, con las conclusiones extraídas de la unidad didáctica 5 (véase p. 76) y recibe por nombre colonialismo. En el próximo apartado se explicará con mayor detenimiento que debería entenderse por este término a través de algunos relatos de Frantz Fanon y Aimé Césaire quienes dedicaron gran parte de su vida y trayectoria profesional a desembrollar en qué consistía esta cuestión y a proponer formas para erradicarla.

4.2. COLONIALISMO: LA REVELACIÓN DEL ESPECTRO

En principio es preciso señalar que, según lo consignado en el apartado anterior, el colonialismo es la base sobre la que se constituye el multiculturalismo, en razón de que reproduce su carácter hegemónico (política universal de la dignidad) por medio de dispositivos (políticas globales y manuales didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras) que se adaptan constantemente a un momento histórico determinado para seguir ejerciendo su poder de control, distribución y organización (creación de una política universal de la diferencia) y así cumplir con su fin último, que es el de construir subjetivaciones según el discurso que pretenda propagar.

Al igual que en el apartado anterior, este será abordado por medio de las voces de los escritores Frantz Fanon y Aimé Césaire, que, con el propósito de construir una antítesis del término indicado en el título, se vieron en la necesidad de describir el impacto económico, social, cultural y psicológico causado por el colonialismo europeo. Ahora bien, para el desarrollo del mismo se tendrán en cuenta sus aportes hechos en los libros “Piel negra, máscaras blancas” (*Peau noire, masques blancs*, en francés), “Los condenados de la tierra” (*Les damnés de la terre*, en francés) y “Discurso sobre el colonialismo” (*Discours sur le colonialisme*, en francés).

Ahora bien, cabe destacar los motivos detrás de la elección teórica para aludir al término “colonialismo” en este trabajo de grado. En primera instancia, esta decisión responde a la imparcialidad de la investigación; pues si bien se ha establecido el lugar de enunciación de ella en la introducción del presente texto (véase p.10) y continuamente se ha recordado al lector su naturaleza deontológica, sería ciertamente visible algún tipo de inclinación hacia la comunidad hispanoamericana si se tejiera el marco teórico de este apartado desde autores como Enrique Dussel, Walter Mignolo y Santiago Castro-Gómez (entre otros miembros del colectivo latinoamericano “Modernidad/Colonialidad”).

En segunda instancia, se ha llevado a cabo esta determinación por atender a uno de los resultados más impactantes – en un sentido ético - que se obtuvieron del ACD del manual didáctico Aula Internacional 1: no hay representación alguna del grupo humano de hispanohablantes con experiencias de negritud. En consonancia con dicha afirmación, es adecuado recurrir a la lectura de los relatos políticos edificados por el filósofo Frantz Fanon y el poeta Aimé Césaire para edificar lo que es entendido aquí por colonialismo, puesto que al no encontrarse rastro de sus experiencias de vida en el manual didáctico es menester compartir con el lector su lugar de enunciación, no por “reconocerlo” sino por cuestionar las razones de su ausencia en el discurso.

Según la lectura de los tres libros ya mencionados, es posible definir el colonialismo como un sistema político, distinguido por instaurar un orden económico, social, cultural y psicológico dominante de un grupo humano por encima de otro o varios de ellos, que promueve la inequidad y la violencia, sea esta simbólica, epistemológica o física. (Césaire, 1955a; Fanon, 1962a, 2009a).

Desde un punto de vista económico, Césaire (1955b) propone una mirada comparativa entre los sistemas económicos que poseían los territorios subyugados antes y después de la colonización europea, con el fin de mostrar al lector lo que ha significado para ellos tal hito histórico, declarando lo siguiente:

“Yo, yo hablo de economías naturales, armoniosas y viables, economías a la medida del nativo, desorganizadas; hablo de huertas destruidas, de subalimentación instalada, de desarrollo agrícola orientado en función del único beneficio de las metrópolis, de saqueos de productos, de saqueos de materias primas” (p.20)

Césaire hace alusión a la época de la ante-colonización, describiendo la economía de los grupos humanos subyugados como un sistema equilibrado y factible, fundamentado en la producción y distribución de productos naturales y adaptado a las formas de vida y existencia de los nativos; en contraste, al hacer referencia al período de la post-colonización, sugiere que con ello se ha generado un cambio en el ethos de esa economía, a sabiendas de que ya no se establece con el fin de que se ajuste a las biomorfias de los nativos, sino de que favorezca a la metrópoli; por medio de la destrucción de esa naturaleza desde la que solía fundamentarse la economía, la escasez de producción de frutos agrícolas y la usurpación de productos y materias primas al grupo subyugado.

Ahora bien, considerando que el carácter definitorio del colonialismo es la dominación de un grupo humano sobre otro, es sustancial afirmar que según lo expresado por Césaire, algunas de las formas en las que el colonialismo somete, en la economía, es el aniquilamiento del entorno natural y la imposición coaccionada de una misión para ella (beneficiación de la ciudad).

Dicho esto, y volviendo al origen de esta presentación: los resultados del ACD histórico del manual didáctico Aula Internacional 1; es posible confirmar que este material visual se fundamenta en una visión colonial, porque si bien no se alude a la economía de las comunidades hispanohablantes de manera explícita, sí se personifican los hispano-ibéricos y los

hispanoamericanos de acuerdo con un número de variedades discursivas (véase p.82). Según este relato, la comunidad hispanoamericana es amante de la naturaleza -uno de los factores económicos elementales para los grupos humanos subyugados- y la comunidad hispano – ibérica es una visitante asidua de grandes ciudades (Tarifa, San Sebastián, Tenerife, Barcelona, Burgos y Santander, véase p. 56) – objetivo del desarrollo agrícola para los colonizadores-. Por ende, la atribución de estas variedades discursivas a ambos personajes contribuye a la perpetuación del colonialismo en la enseñanza de ELE.

Bajo la misma lógica de confrontación comparativa, Césaire (1955c) sugiere lo siguiente con relación a la perspectiva social desde la que puede entenderse la transformación que tuvieron los territorios dominados por parte de los grupos humanos imperantes:

Eran sociedades comunitarias, nunca de todos para algunos pocos. Eran sociedad no sólo ante capitalistas, como se ha dicho, sino también *anti-capitalistas*. Eran sociedades democráticas, siempre. Eran sociedades cooperativas, sociedades fraternales. Yo hago la apología sistemática de las sociedades destruidas por el imperialismo. Ellas eran el hecho, ellas no tenían ninguna pretensión de ser la idea; no eran, pese a sus defectos, ni detestables ni condenables. Se contentaban con ser (p. 21).

Césaire comienza por describir a los grupos doblegados como organizaciones comunitarias, en el sentido de que el entramado de relaciones que las componía se creaba con el propósito de construir, socialmente, de todos para todos. De igual modo ata el argumento económico ya expresado en este documento, asegurando que, en términos socioeconómicos, estas comunidades no sólo no conocían los modos de producción, distribución y organización de los colonizadores, sino que los rechazaban y repelían. Según él, era común que la participación entre los miembros de estos grupos fuera sobre todo democrática, porque se basaba en la colaboración y la hermandad.

Asimismo, en un sentido filosófico-pragmático, concluye que aquellas sociedades se inscribían a procesos de identificación sobre todo transparentes, porque “se contentaban con ser”, es decir. se sentían satisfechos con significarse a sí mismos, no pretendían ser su representación (“su idea”).

Tal como se ha consolidado en el punto de vista previo a propósito de la economía, la cita de Césaire permite deducir que este sistema subyuga socialmente a los colonizados, a través de la cesión de valores opuestos a los suyos en la construcción del tejido relacional humano; a saber, la cooperación y la búsqueda del bien común. Del mismo modo, se destaca una posición aversiva y hostil por parte del grupo colonizado frente al exterminio del entorno natural como componente del crecimiento económico, y un entendimiento ontológico significado, en términos recanatianos.

Gracias a lo enunciado por Césaire es posible re-consolidar el carácter multicultural de Aula Internacional 1, pues tal y como lo menciona él, al hacer referencia al período ante-colonial “Eran sociedades comunitarias, nunca de todos para algunos pocos”, es decir, que el manual no debería partir de la fragmentación de realidades culturales para exponer a las comunidades hispanohablantes, pues de ser así, se inscribiría a una lógica multicultural y colonial.

Asimismo, si se tiene en cuenta la reflexión filosofo- pragmática y los resultados obtenidos en el ACD - en el cual se identificó que en su mayoría se utilizaron enunciados opacos para referirse a los hispanoamericanos y enunciados transparentes para aludir a los hispano-ibéricos- es posible confirmar que la comprensión del manual didáctico frente a las comunidades que desea retratar, se concluye en que el grupo humano hispanoamericano debe ser representado, mientras que el hispano-ibérico debe ser significado. Este hecho, de nuevo, reafirma la visión colonial del material visual para la enseñanza de ELE.

Con respecto al impacto que los grupos humanos colonizadores generaron en la visión cultural de los grupos subyugados, Fanon (1962b, pp. 62-63) advierte lo siguiente:

El problema cultural, tal como se plantea a veces en los países colonizados, puede dar lugar a graves ambigüedades. La incultura de los negros, la barbarie congénita de los árabes, proclamadas por el colonialismo, debían conducir lógicamente a una exaltación de los fenómenos culturales no ya nacionales sino continentales y singularmente racializados. En África, la orientación de un hombre de cultura es una orientación negro-africana a arábigo-musulmana. No es específicamente nacional. La cultura está cada vez más cortada de la actualidad. Encuentra refugio en un lugar emocionalmente incandescente y se abre difícilmente caminos concretos que serían, sin embargo, los únicos susceptibles de procurarle los atributos de fecundidad, de homogeneidad y de densidad.

La cultura se presenta como un foco problemático, según Fanon, debido a que sus cimientos – al igual que en el multiculturalismo- son susceptibles a la doble respuesta que deben propinar a lo que antes se ha llamado, en esta investigación, política universal de la dignidad y política universal de la diferencia (véase p. 90). La distinción entre el ejemplo que plantea Taylor (1994) a propósito de la Europa colonizadora es el lugar de enunciación, puesto que el filósofo comparte su percepción desde el grupo dominante, mientras que el lugar de enunciación de Fanon es una isla ubicada en las Antillas Menores que ha sido históricamente colonizada por el imperio francés: Martinica. Así pues, esta cultura se ve obligada a enaltecer sus fenómenos a nivel continental desde la racionalización, en vista de que la única forma que encuentra de ser “visibilizada” y “reconocida”, mundialmente, es la justificación homogenizada de su existencia a través de sus tradiciones y costumbres más célebres.

Es por esto que Fanon afirma que su cultura siempre es leída desde una perspectiva continental homogenizada (política universal de la dignidad) y no nacional heterogénea (política universal de la diferencia), a saber, al hacer alusión a la cultura martinicana no se establece un vínculo bidireccional dialógico entre lo que constituyen los procesos de identificación para el gentilicio de la isla, sino un paralelo unidireccional hacia lo que se entiende por la identidad franco-martinicana, africana, africana-colonial, negra-martinicana, entre otras. Por consiguiente, este hecho fuerza al grupo humano colonizado a continuar nombrándose a partir de un lugar de enunciación continental dado que es esto lo que le permitirá convertirse en una comunidad fructífera.

Ahora bien, si se examinan los resultados conseguidos a partir del ACD del manual didáctico Aula Internacional 1 a la luz de la perspectiva sobre la cultura que Fanon expone en su libro “Los condenados de la tierra”, es posible reafirmar la lógica del esquema colonial y multicultural detrás del diseño de las unidades didácticas estudiadas. Por un lado, es colonial porque tanto la comunidad hispanoamericana como la hispano-ibérica está enlazada dialécticamente a un número de variedades discursivas (ciudades, barrios, comida, música y naturaleza) que terminan por homogeneizarlas, es decir, por describirlas culturalmente desde un punto de vista continental; no obstante, se ha precisado que la primera es nombrada en tanto grupo-nación, mientras que la segunda es tratada como país-nación (véase p. 76). Esto apunta a que las culturas de los países que conforman Hispanoamérica no son singularizadas, sino uniformadas

desde sus variedades discursivas correspondientes (barrios, naturaleza y comida) para dar cabida al reconocimiento montesqueusiano por parte de la cultura imperante e identificada como paísnación, la comunidad hispano-ibérica.

Por otro lado, es multicultural porque en la distinción de un grupo imperante y un grupo subyugado es posible evidenciar que el primero se inscribe a una política universal de la diferencia porque se le brinda un mayor espacio para desplegar su heterogeneidad (nombres de ciudades, carnavales y festivales), mientras que el segundo responde a una política universal de la dignidad porque se homogeneiza su cultura y se traduce en una imagen continental; a saber, el español estándar de América y el español hablado en América Latina (véase ejemplo del caso de Martinica en la página anterior). En cualquier caso, la convivencia de ambas políticas universales denota en sí misma la base política-ética contradictoria, característica del multiculturalismo.

Desde una perspectiva psicológica adleriana, Fanon (2009b) afirma que el martinicano no se compara con el blanco (colonizador), considerado como el padre, el jefe, Dios, sino que se compara con su semejante bajo el patrocinio del blanco; por tanto, la lógica antillana presentaría al blanco como el significante y al yo (colonizado) diferente del otro (colonizador) como significado (p. 179). Por consiguiente, el colonizado está edificando continuamente su existencia en el mundo según la relación dialéctica que mantenga con el imaginario del colonizador. A partir de esto, Fanon (2009c, p. 188) destaca lo siguiente:

El negro quiere ser como el blanco. Para el negro no hay sino un destino. Y es blanco. Ya hace mucho tiempo que el negro ha admitido la superioridad indiscutible del blanco y todos sus esfuerzos se dirigen a realizar una existencia blanca.

Dicho enunciado traduce, de manera más situada, que el colonizado no ve otro fin en su existencia más que perpetuar esa herencia colonial asumiendo que es inferior al colonizador y que, en consecuencia, debe ser como él para dar sentido a su existir.

Si bien no hay una muestra específica o concreta en la que se evidencie tal imaginario – desde la psicología- en los resultados del ACD del manual didáctico Aula Internacional 1, además de la comprobación de una visión multicultural y colonial como base para su creación. Sí cabe cuestionar qué, particularmente, respaldó la selección de este material a propósito de la enseñanza del español en un contexto colombiano universitario (Pontificia Universidad Javeriana), a

sabiendas de que este escenario cuenta con un pasado histórico como grupo colonizado. Lo que quiero decir es que debería darse apertura a un cuestionamiento sobre las razones que determinaron dicha elección con respecto al material, puesto que sería posible afirmar que la proposición de este material para la enseñanza de ELE, según lo analizado y el marco ya descrito, promueve y perpetúa la propia definición de la existencia del hispanohablante a partir del grupo dominante colonizador.

De acuerdo con los aportes de Césaire y Fanon, consignados en este apartado, y los resultados obtenidos del ACD del manual didáctico Aula Internacional 1, el colonialismo se define como un sistema histórico-político fundamentado en una relación dialéctica, debido a que supone una dependencia entre dos sujetos; uno de ellos juega el papel de dominante, mientras que el otro, lo hace de subyugado. Dicho vínculo se consolida a partir del sometimiento económico, social, cultural y psicológico violento del primer sujeto (grupo humano colonizador) hacia el segundo (grupo humano colonizado).

Ahora bien, antes de empezar por presentar las aristas desde las que se iba a cimentar la comprensión del colonialismo, he manifestado la importancia de dar apertura a las voces de ambos escritores, argumentando que no era una cuestión de reconocimiento - en un sentido montesqueusiano -, sino más bien una proposición planteada con ánimo de indagar cuáles eran los motivos que podrían sustentar la aparición nula de personas con experiencia de negritud. Todo parece indicar que el silenciamiento de su presencia se debe a que es precisamente en ella donde se revela el Esperpento. La imagen distorsionada y exagerada a la que alude el personaje de Max Estrella en *Luces de bohemia* para referirse a los héroes clásicos de la civilización española es esta: el retrato furtivo, clandestino de una realidad hispanohablante fragmentada, producto de una relación de poder notable por haber sido fundamentada en un sistema promotor de la inequidad y la violencia.

En consonancia con dicha conclusión, propongo una reflexión, en donde vislumbro un camino para re-significar aquellas prácticas discursivas sociales retratadas en el manual didáctico Aula Internacional A1 (colonialidad y multiculturalidad), a partir de la re-definición del papel del educador y el educando en el aula señalada en el modelo de la pedagogía crítica del filósofo y profesor, Paulo Freire.

5. NUESTRA MORADA: HACIA UNA RE-SIGNIFICACIÓN DEL LUGAR DE ENUNCIACIÓN DE LA HISPANOAMÉRICA LATINA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

“Los educadores progresistas precisan (necesitan) convencerse de que no son meros docentes – eso no existe -, puros especialistas de la docencia. Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales”

Freire, P., (2010, p. 102)

Teniendo en cuenta la conclusión a la que se ha llegado en el capítulo anterior, el ethos del presente trabajo de grado (véase p.14) y la expectativa deontológica que planteé como parte de la justificación de la ruta metodológica wodakiana (véase p. 45); propongo una reflexión pedagógica sobre el lugar de enunciación al que debería inscribirse el profesor con respecto al encuentro de las ya mencionadas vertientes que han determinado decisiones críticas en lo concerniente a la investigación. Ahora bien, debo aclarar que por la reflexión no deberá entenderse una única forma de ser profesora, ni un plan de acción sugerido de acuerdo con lo concluido; se trata pues de un espacio en el que sea posible traer a cabalidad la posición de la educadora o educador frente a la revelación de dicho Esperpento, con el fin de ponerla en tela de juicio y pugnar por una pedagogía más crítica, sea cual sea, el lugar de enunciación del interlocutor - profesor.

Así que bien, piénsese más específicamente en la pedagogía para la enseñanza de una lengua extranjera; - por supuesto en este caso en particular, una situación problemática en el aula de ELE convoca al lector - no obstante, este hecho no debería ser una tara para quien desee llevar a cabo el ejercicio. En principio, sugiero al lector que responda a las siguientes cuestiones, según su experiencia y vivir: ¿Cuáles son las responsabilidades que se advierten en el campo profesional de la enseñanza?, ¿Existe alguna responsabilidad histórica, social, ética y/o política que ataña al educador en la reparación de que sus clases deben ser llevadas a cabo, usando un manual didáctico que promueve prácticas discursivas violentas como el multiculturalismo y el colonialismo?; si sí ¿Qué plan de acción puede seguir para evitar la propagación de tales discursos?, ¿Con qué tipo de fundamentación debería contar dicho plan?, ¿Filosófica?, ¿Ética?, ¿Política?, ¿Por qué es relevante que cuente con dicha fundamentación?

Ahora bien, el epígrafe que se ha citado al inicio de este capítulo, si bien no responde a la pregunta más específica que he realizado a propósito de la labor del educador, sí describe parte de lo que Freire considera que hace parte de la labor de la profesora: “una actitud y compromiso en favor de la superación de las injusticias sociales”.

No es trivial, en lo absoluto, afirmar que la visión del manual didáctico Aula Internacional 1 supone una injusticia social al partir de la premisa de que existe un grupo humano dominante (hispano-ibérico) y un grupo humano subyugado (hispanoamericano), sustentado con base en una herencia histórico-económica, histórica-cultural, histórico-social e histórico-psicológica (véase apartado 4.2.). En conexión con esta aseveración, cabe señalar que al principio de este documento (véase p. 14) se resaltaron las implicaciones que tendría el descubrimiento de las formas en que ha sido descrita nuestra morada: la palabra (colonialismo y multiculturalismo); y entre ellas se identificó uno de los posibles riesgos que supondría: asumir a la comunidad hispanoamericana como víctima.

En consonancia con esta coyuntura de datos entre el inicio y desenlace de este trabajo de grado, es esencial traer a colación el vínculo dialéctico y base de la psicología del colonizado, según Fanon (véase p. 98); en el que se argumenta que la persona con experiencia de negritud desarrolla sus procesos de identificación sí y sólo si toma como referente al blanco (colonizador), debido a que la proposición pedagógica para este capítulo, se fundamenta en su literatura. Paulo Freire (1976, p. 55), profesor y filósofo, escribe el libro “Pedagogía del oprimido” en el que encauza ese esquema psicológico hacia la educación, afirmando lo siguiente:

Nos enfrentamos al problema de la conciencia oprimida como al de la conciencia opresora, el de los hombres opresores y de los hombres oprimidos en una situación concreta de opresión. Frente al problema de su comportamiento, de su visión del mundo, de su ética. Frente a la dualidad de los oprimidos. Y debemos encararlos así, como seres duales, contradictorios, divididos. La situación de opresión, de *violencia* en que estos se “conforman”, en la cual “realizan” su existencia, los constituye en esta dualidad.

La cita anterior es prueba de la contradicción con la que viven tanto el colonizador (opresor), como el colonizado (oprimido), en razón de que confunden y disocian su forma de ser

en el mundo según su lugar en la relación de poder que hayan establecido, porque parte de sus procesos de identificación subyacen de la dualidad de personalidad que acostumbren asumir.

Al dar cuenta de que dicho nexo no es erradicado, sino que, por el contrario, se perpetúa tomando nuevas formas; se formula el planteamiento del desarrollo de material (entre ellos, manuales didácticos) para ELE desde un lugar de enunciación que sí responda a las realidades históricas que habitaron el pasado de los hispanoamericanos y que, por tanto, se convierta en una alternativa para liberar al grupo humano de dicha opresión sistemática. En palabras de Freire:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (1970c, p.55)

La realización del presente trabajo de grado ha pretendido corroborar a la primera etapa de desarrollo del modelo filosófico-pedagógico del educador Freire; en el sentido de que se ha conformado con la expectativa de ser una de las tantas investigaciones que se animen a estudiar los Esperpentos que se esconden detrás del establecimiento de aquel vínculo repetitivo y, aparentemente, interminable del colonialismo, con el fin de “visibilizar” lo que muchas veces se invisibiliza en la superficialidad. De modo que, doy por finalizada esta labor imperativa con la esperanza de que los resultados obtenidos en este documento encuentren un lugar en la primera fase de la pedagogía crítica del oprimido, e ilusamente, coadyuven en la conformación de una pedagogía de “los seres humanos en proceso de permanente liberación”.

REFERENCIAS:

- Agamben, G. (2015). *Qué es un dispositivo* Seguido de *El amigo y La Iglesia y El Reino*. Recuperado de <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/agamben-giorgio-que-es-un-dispositivo.pdf>
- APA Style. (2019). About APA Style. Recuperado de <https://apastyle.apa.org/about-apa-style#:~:text=Where%20Did%20APA%20Style%20Come,the%20ease%20of%20reading%20comprehension>
- Barthes, R. (1968). *La mort de l'auteur*. Recuperado de https://monoskop.org/images/3/38/Barthes_Roland_1968_1984_La_mort_de_l_auteur.pdf
- Bibliotecas y documentación. (septiembre de 2005). *Octavio Paz. Biografía*. Recuperado de https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/paris_octavio_paz.htm
- CEFRES Prague (3 de junio de 2016). *Roger Chartier: Qu'est-ce qu'un livre? Réponse à une question de Kant* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gc2L6DmImTA>
- Centro Virtual Cervantes (CVC). (1997 – 2020). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Césaire, A. (1955). *Discurso sobre el colonialismo*. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/4-cesaire-discurso%20sobre%20el%20colonialismo.pdf>
- Congresos internacionales de la lengua española (7 de abril de 1997). *Inauguración*. Recuperado de <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/paz.htm>
- Congresos internacionales de la lengua española (7 de abril de 1997). *Inauguración del congreso (Zacatecas, 1997)* [Archivo de video]. Recuperado de <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/video/inagura.htm>
- Corpas, J. et al. (2013). *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.

- Del Valle, R. (1920). *Luces de bohemia*. Madrid: Opera omnia.
- Díaz, S. (2010). “Foucault y Veyne: Los usos del “acontecimiento” en la práctica histórica”. *A Parte Rei*. (69).
- Difusión. (s.f.). Aula Internacional 1 Nueva edición A1. Recuperado de <https://www.difusion.com/tienda/aula-internacional-1-nueva-edicion/>
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Recuperado de https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. & Meyer, M (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179 – 204). Barcelona: Gedisa.
- Fanon, F. (1962). *Los condenados de la tierra*. Recuperado de http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/los_condenados_de_la_tierra_frantz_fanon.pdf
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Recuperado de <http://www.arquitecturadelastransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: letra e.
- Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires, Argentina: El Seminario.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- García, L. (2011). “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei* (74).
- Instituto Cervantes. (s.f.). Información sobre el Instituto Cervantes: Quiénes somos. Recuperado de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En Wodak, R. & Meyer, M (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35 – 60). Barcelona: Gedisa.
- Real Academia Española (RAE). (s.f.). Autor. Recuperado de <https://dle.rae.es/autor>
- Real Academia Española (RAE). (s.f.). Obra. Recuperado de <https://dle.rae.es/obra>
- Récanati, F. (1979). *Le transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*. Paris: Édition du Seuil.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Recuperado de <http://www.zafeerkiani.com/wp-content/uploads/2018/05/Approaches-and-Methods-in-Language-Teaching.pdf>
- Rodríguez Pardón, J. (1972). Cuadernos Hispanoamericanos. *Ensayo y creación literaria. [Uslar Pietri. Veinticinco ensayos]*, 261 (19). [pp. 632 – 639]. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/portales/arturo_uslar_pietri/obra/ensayo-y-creacion-literaria-uslar-pietri-veinticinco-ensayos/
- Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general*. 12a ed. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Taylor, C. (1994). Multiculturalism: Examining the politics of recognition. En Taylor, C. et al., *The politics of recognition*. (pp. 25 -75). New Jersey: Princeton University Press.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>
- Wodak, R. & Meyer, M. (Comp.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso ACD. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R. & Meyer, M (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17 – 34). Barcelona: Gedisa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Collège de France –1530 -. (s.f.). Roger Chartier. Recuperado de <https://www.college-de-france.fr/site/roger-chartier/>
- Centro Virtual Cervantes (CVC). (1997 – 2020). Referentes culturales. Inventario. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm
- Centro Virtual Cervantes (CVC). (1997 – 2020). Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Recuperado de http://www.uel.br/projetos/ppcat/pages/arquivos/RECURSOS/2004_HALLIDAY_MATTTHIESSEN_An_Introduction_to_Functional_Grammar.pdf

LECTURAS RECOMENDADAS:

2. La muerte del autor como acto emancipatorio del discurso

- Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires, Argentina: El Seminario.
- García, L. “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben”. *A Parte Rei*. (74).
- Kant, I. (1773). Principios metafísicos del derecho. *Metafísica de las costumbres* [Traducido al español de Die Metaphysik der Sitten]. Madrid: Librería general de Victoriano Suárez. Recuperado de <http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/principiosMetafisicosKant.pdf>

3. Discurso en Aula Internacional 1: un Esperpento de la realidad hispanohablante

Corpas, J. et al. (2013). *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Ducrot, O. (1985). *Le Dire et le dit*. París: Les éditions de Minuit.

Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The universities. *Discourse and Society*, 4 (2), [133 – 168].

Instituto Cervantes. (s.f.). Información sobre el Instituto Cervantes: Quiénes somos. Recuperado de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.html

Kress, G. (1993). Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4 (2), [169 – 191].

Van Dijk, T. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4 (2), [249 – 283].

Van Leeuwen, T. (1993). Genre and field in Critical Discourse Analysis: A Synopsis. *Discourse and Society*, 4 (2), [193 – 223].

Wodak, R. & Matouschek, B. (1993). ‘We are Dealing with People Whose Origins One Can Clearly Tell Just by Looking’: Critical Discourse Analysis and the Study of Neo-Racism in Contemporary Austria. *Discourse and Society*, 4 (2), [225 – 248].

Wodak, R. & Reisigl, M. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. Londres: Routledge.

4. Comunidad hispanohablante: pictograma de una realidad multicultural y colonial

Bocarejo, D. & Restrepo, E. (2011). Hacia una crítica del multiculturalismo en Colombia. *Introducción*, 47 (2), [pp. 7-13]. DOI: <https://doi.org/10.22380/2539472X.956>

- Castro-Gómez, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Recuperado de <https://cursosluispatinoffyl.files.wordpress.com/2014/01/santiago-castro-gc3b3mez-critica-de-la-razon-latinoamericana.pdf>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Dworkin, R. (1978). *Taking Rights Seriously*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. 3ra ed. España; Morata. Recuperado de <http://www.diversidadinclusiva.com/wpcontent/uploads/2016/02/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curr%C3%ADculumGraundy-S.pdf>
- Meneses, M. & Bidaseca, K (Coord.). (2018). *Epistemologías del Sur-Epistemologias do Sul*. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias del sur 2018.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/420.pdf>
- Santos D.; Sánchez, W.; Ruíz, J.; García, A.; y Agray N. (2001) *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Proyecto de investigación Departamento de Lenguas. PUJ.

5. Nuestra morada: hacia una re-significación del lugar de enunciación de la Hispanoamérica Latina

- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>