



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Cayo, Verónica Elizabeth

La construcción de la realidad social en los libros de texto de inglés y su relación con la colonialidad del poder



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Cayo, V. E. (2022). *La construcción de la realidad social en los libros de texto de inglés y su relación con la colonialidad del poder. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3925>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La construcción de la realidad social en los libros de texto de inglés y su relación con la colonialidad del poder

TESIS DE MAESTRÍA

Verónica Elizabeth Cayo

vcayo@unq.edu.ar

El uso de libros de texto en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en Argentina se caracteriza por ser central, extendida e incuestionada entre la comunidad educativa en todos los niveles escolares formales, informales e incluso en la enseñanza que se imparte de este idioma en institutos privados o “culturales inglesas”. Aunque popularmente se considere que son objetivos y a ideológicos, en este trabajo problematizamos su uso en tanto estos recursos didácticos transmiten ideologías a través de sus contenidos, discursos y otras prácticas sociales, que les permiten a los diferentes grupos sociales, pero sobre todo a los dominantes, organizar y coordinar sus acciones e interacciones según sus metas e intereses. Nuestro análisis consideró no sólo los recursos textuales e icónicos visibles en los libros de texto sino también aquellas relaciones e interpelaciones dialógicas supuestas e inferibles que participan en la construcción social de la realidad sobre lo que existe y hay en el mundo, lo (in)deseable o esperable, lo bueno o lo malo. Las mismas, junto con un análisis de la sistematización sugerida y los icónicos usados, revelaron que la construcción de la realidad en los libros de inglés como lengua extranjera usados en nuestro país puede ser caracterizada como colonial, conservadora, eurocéntrica, patriarcal, elitista, estereotipada, heteronormativa, machista, lujosa, con familias nucleares, gente blanca, bonita, rica y sana, que niega e invisibiliza la otredad. Todos apelan constantemente a valoraciones positivas y supervaloradas del mundo inglés, europeo, y estadounidense implementando distintas estrategias en diferentes niveles que promueven, directa o indirectamente, no sólo la cultura dominante europea o estadounidense sino además la vida idealizada en dichos orígenes. Todo esto se logra a través de estrategias varias, que se visibilizan de manera abierta o velada pero están siempre presentes. Ubicándonos en un marco caracterizado por miradas decoloniales en la construcción del ser y del saber, advertimos la importancia de analizar los libros de texto usados para la enseñanza del idioma inglés en Argentina, problematizarlos, abrir interrogantes sobre su centralidad y contenidos desde enfoques de pensamiento críticos del

análisis del discurso y la perspectiva de la colonialidad del poder. Consecuentemente, esta tesis procura hacer un aporte que nos ayude a los docentes de inglés como lengua extranjera a reflexionar sobre nuestro rol de manera local y situada.

Palabras clave: inglés-libros de texto- centralidad- colonialidad del poder- colonialidad del saber – colonialidad del ser- construcción social de la realidad.

“Las ideas son cárceles de larga duración, pero no es indispensable que permanezcamos todo el tiempo en esas cárceles ”
(Quijano, 1985).

Dedicatoria

A mis amadas hijas y adorado esposo, por su amor y apoyo incondicional, que es recíproco.
Para Nadia, Pilar y Darío Barroso.

Agradecimientos

A las dos personas que con su profesionalismo, paciencia, y dedicación me orientaron generosamente: mi directora y mi codirector. No existe duda: sin ustedes esta tesis no hubiera logrado completarse.

A todos mis colegas de la U.N.Q, la U.N.A.J y el H.E.C que me apoyaron y alentaron incondicionalmente.

A mis amigos y estudiantes de todos los niveles que supieron contenerme en tiempos adversos.

A todos y cada uno de ustedes, mi sincero y profundo agradecimiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema: el lugar de los libros de texto en la enseñanza del idioma inglés relacionado con la colonialidad del poder y la construcción social de la realidad
2. La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Argentina
3. Uso de libros de textos en la educación en general
4. Uso de libros de textos en la educación argentina
5. Libros de texto elegidos para analizar
6. Estructura y organización de esta investigación

CAPÍTULO I PERSPECTIVA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

1. La colonialidad del poder
2. La construcción social de la realidad
3. Los recursos textuales e icónicos de la construcción social

CAPÍTULO II LO PATRIARCAL, ELITISTA Y ARISTOCRÁTICO, CON JERARQUÍAS INCUESTIONADAS

1. La ostentación como naturalidad en la vida diaria
2. Los supuestos, los implícitos y lo no dicho sobre el rol de la mujer
3. Los sueños, aspiraciones y anhelos
4. Las relaciones amorosas entre hombres y mujeres

CAPÍTULO III LA VIDA DE LOS HABLANTES DEL INGLÉS: CENTRADA EN EL OCIO Y EL PLACER VINCULADOS AL LUJO O A LA CULTURA NORTEAMERICANA O INGLESA

1. El turismo es europeo o norteamericano
2. La diversión y el entretenimiento ligados a la industria fílmica europea o norteamericana.
3. Las extravagancias de las élites

CAPÍTULO IV LO EUROPEO Y LO NORTEAMERICANO, UNA GLOBALIZACIÓN COMPLETAMENTE EUROCÉNTRICA A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE UN INGLÉS EXCLUSIVAMENTE DE OXFORD Y CAMBRIDGE

1. El inglés de los libros, de Oxford y Cambridge
2. La felicidad está en Inglaterra
3. Cómo son y cómo se ve(n) (a) los ingleses

CAPÍTULO V TEMAS QUE PROMUEVEN LA CRITICIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO

1. Problemáticas con énfasis en valores altruistas
2. El aporte de las mujeres en la sociedad moderna
3. Problemáticas ligadas al mundo de los adolescentes
4. Problemáticas ligadas a cuestiones urbanísticas y ecológicas
5. Problemáticas ligadas a la falta de oportunidades en Inglaterra
6. Problemáticas tecnológicas ligadas a las sociedades más avanzadas

CONCLUSIONES LA RETÓRICA DE LA MODERNIDAD

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra experiencia en la enseñanza del idioma inglés en Argentina por más de dos décadas, observamos que los libros de textos de inglés como lengua extranjera han sido excluidos, en general, de ejercicios críticos sobre su centralidad en la clase. Nos asumimos como docentes formadores socialmente comprometidos con un estudiantado que posea y desarrolle tal característica también. Por lo tanto, a la hora de pensar el tema de tesis, esta problemática fue concitando nuestra atención.

El uso de libros de texto en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera se caracteriza por ser central, y de una forma extendida e incuestionada entre la comunidad educativa de Argentina. Esto ocurre en todos los niveles formales, así como también en la enseñanza que se imparte en institutos privados o “culturales inglesas” que se focalizan en el estudio de este idioma. Sin embargo, observamos en esto un problema en tanto estos recursos didácticos transmiten ideologías a través de sus contenidos aunque popularmente se considere que son “objetivos” y “aideológicos”. Van Dijk (2011) señala que las ideologías son la base de los discursos y otras prácticas sociales que les permiten a los diferentes grupos sociales, pero sobre todo a los dominantes, organizar y coordinar sus acciones e interacciones según sus metas e intereses. Como vamos a ver a lo largo de esta tesis, en todos los libros analizados se distinguen representaciones y construcciones de la realidad caracterizadas como aristocráticas, estereotipadas, patriarcales, heteronormativas, machistas, lujosas, con familias nucleares, gente blanca, bonita, rica y sana, que niega e invisibiliza la otredad apelando constantemente a valoraciones positivas y supervaloradas de un mundo inglés reducido a lo europeo (centrado en la parte más aristocrática de Inglaterra) y, en todo caso, a lo estadounidense. Todo esto, en su conjunto, promueve de manera abierta o sutil, no sólo la cultura dominante de estas regiones, sino además la vida idealizada en tales lugares, naturalizada e incluso mostrada como la única posible.

Ubicándonos en un marco caracterizado por miradas decoloniales en la construcción del ser y del saber, advertimos la importancia de analizar los libros de texto, problematizarlos, abrir interrogantes sobre su centralidad y contenidos desde enfoques de pensamiento críticos del análisis del discurso y la perspectiva de la colonialidad del poder. Consecuentemente, esta tesis procura hacer un aporte que nos ayude a los docentes de inglés como lengua extranjera a reflexionar sobre nuestro rol de manera local y situada.

1. Planteamiento del problema

El lugar de los libros de texto en la enseñanza del idioma inglés relacionado con la colonialidad del poder y la construcción social de la realidad

En términos generales e indistintamente del nivel educativo al que nos refiramos, e históricamente y de manera muy arraigada, en las clases de inglés, en todas estas instancias (formales y no formales), “el libro comercial producido por editoriales extranjeras suele ser el dispositivo de aprendizaje (Di Gesú, 2014, p.7). Esto es así aunque oficialmente (D.G.C y E., 2021) se estimule buscar y usar información relativa a los temas dados utilizando fuentes varias como otros libros, artículos, internet, etc. Por lo tanto, este tema adquiere relevancia en el campo educativo argentino actual. Existe, sin embargo, muy escasa bibliografía que ahonde en la problemática que implica el cuestionamiento a la centralidad del libro de texto dentro del aula de inglés como lengua extranjera en Argentina. Por ejemplo, los libros de texto editados en los gobiernos de J. Domingo Perón, donde se alentaban las ideologías peronistas y sus principales actores. Recién en la década de los años 90 y comienzo del siglo actual surgen trabajos de investigación sobre estas cuestiones en la comunidad académica argentina en particular. Uno de ellos revela que

...el libro de texto adquiere en el aula de inglés como lengua extranjera una prominencia particular en nuestro medio, y se constituye, generalmente, como la columna vertebral de los cursos de inglés- los libros imponen, en mayor o menor medida, los contenidos y la secuencia de enseñanza, los temas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las pautas de interacción, etc. (Aicega, 2007, p.99).

La enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en nuestro país se hace primordialmente a través de materiales didácticos que son producidos en contextos culturales que históricamente han promovido la enseñanza del idioma, como Inglaterra y Estados Unidos (Pereyra, 2017). Particularmente, gran parte de nuestra formación estudiantil y profesional ha sido atravesada por el uso de textos de inglés que en su mayoría, por no decir la totalidad¹, provienen de contextos ajenos al nuestro. Se destaca entonces el empleo casi universal en Argentina de los libros de texto de las editoriales Cambridge y Oxford (de esta última se analizarán tres libros de texto a lo largo de la presente tesis) y a las que podemos sumar otras

¹ Desde hace algunos años existen producciones locales de autores argentinos o adaptaciones al contexto local de libros producidos y editados en Inglaterra o EEUU pero éstos son escasos y no cubren, además, todos los niveles de la educación en nuestro país. Nos referimos a publicaciones de editoriales como Tinta Fresca, por ejemplo.

como McMillan o Longman. En la producción de libros de texto de inglés subyace cierto imperialismo lingüístico con una gran impronta en los procesos de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes en tanto “poseen una carga muy alienante y no tienen para nada en cuenta las formas de pensar sentir y actuar de otras culturas ubicadas en latitudes bien distantes (Soto Molina, 2018, p. 83). Los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera mediatizan a través de su uso la manera en que construimos el mundo que nos rodea, consciente e inconscientemente, pues esto subsume cosmovisiones que denotan “una connotación igualmente auto-referencial y endogámica por parte de la lengua-cultura central o dominante. Esto es así porque los materiales didácticos de “prestigio provienen de casas editoriales emplazadas en y/o con subsidiarias en estos países denominados - en el mapa del imperialismo lingüístico y cultural-, centrales” (Baum, 2016, p. 4). Esto ocurre enmarcado dentro de las características particulares del capitalismo actual. A lo largo de la historia, se han evidenciado movimientos y reacomodamientos que le permitieron a este modo de producción reinventarse para preservarse y extender sus alcances de dominio e impacto, para y por sobre todo, permitir que la expansión económica pueda prolongarse (Fairclough, 2003). En el nuevo capitalismo emergen fuertemente distintos escenarios atravesados todos por el concepto de hegemonía, que relacionamos directamente con la discursividad observada en los libros de texto. Nos referimos no solo a observar su presencia en estos materiales didácticos sino además a la conceptualización de las diferentes dimensiones participantes en la construcción de esta hegemonía (Balsa, 2006 y 2011). En consecuencia, el discurso asume un rol central pues los procesos de dominación y control lo utilizan para mediar sus prácticas hegemónicas en las sociedades modernas. Por lo tanto creemos necesario entender las nuevas formas de expresión de la dominación dentro del nuevo capitalismo, lo cual haremos a través de la detección y visibilización de todos aquellos usos del lenguaje que operan en tal sentido, imprimiendo su marca y participando directa o sigilosamente en la promoción de ciertas identidades sociales que benefician los intereses de los grupos dominantes (Fairclough, 2003). En este contexto, la actual globalización incrementa la capacidad de algunas personas o grupos dominantes para operar su poder y moldear las acciones y subjetividades de otras ubicadas a distancias físicas considerables tanto de espacio como de tiempo.

En consecuencia, asumimos que las representaciones ideológicas están presentes en el libro de texto con el efecto de perdurar y trascender a través de distintos planos: los discursos (representaciones), los géneros y los estilos². El idioma inglés juega su rol en la legitimación de ideas dominantes de ciertos países con poder global (Moncada Vera y Chacón Corzo, 2018). Pereyra (2017) advierte la importancia que tiene reflexionar sobre el inglés como lengua extranjera en tanto hegemonizante y sugiere problematizarla ya que su enseñanza y aprendizaje

² En este trabajo nos ocuparemos del primer concepto exclusivamente.

supone, de maneras más o menos directas o sutiles, la transmisión de una cultura. Por lo tanto, “es importante no perder de vista en este caso la hegemonía entre la relación de la enseñanza de la lengua inglesa con las políticas de expansión” de ciertos países (Pereyra, 2017, pp. 10-11). Dentro de un marco de interpretación posible, Garcés (2007) afirma que, tanto las lenguas como los conocimientos, se desenvuelven ligados a la economía, es decir, por medio de un sistema valorativo que los ordena de manera desigual. Esto sucede porque las lenguas representan el patrimonio que posee un pueblo, un *commodity*. Pero la luz de la modernidad revela que no todas tienen igual valoración dado el otorgamiento que los centros de poder a nivel global, regional y local le han otorgado o impuesto a aquellas representativas de los pocos países hegemónicos a escala mundial. El conocimiento que regula el saber institucional, formal, a través del Estado y legitima la universidad es administrado por sólo tres lenguas hegemónicas de la modernidad: i) el inglés, ii) el alemán y iii) el francés (Garcés, 2007).³ Estas lenguas se han posicionado históricamente en lugares privilegiados, instaurados hace doscientos años, lo que les permitió ser gestoras y vehiculizadoras del conocimiento formal mundial.

Nos asumimos entonces dentro de un contexto que entiende al libro de texto como una herramienta de trabajo presente pero discutible. Ubicándonos dentro de esta postura entendemos que el libro de texto es en sí mismo una herramienta capaz de ser usada con fines justamente dicotómicos: tanto para formar un cuerpo estudiantil crítico y socialmente activo como acrítico y pasivo. Desde una mirada amplia, coincidimos en que todas las actividades humanas están atravesadas por el lenguaje y que éste es expresado y reproducido de diversas formas, no sólo de manera escrita y oral en los libros de texto, por lo tanto en este trabajo nos hemos propuesto revelar las representaciones del mundo y la construcción de la realidad que emerge de ellos y que son signos o marcas de la colonialidad a lo largo del tiempo. Este concepto de “colonialidad” define al proceso transformador y penetrante que se originó con el inicio de la modernidad,

... refiere a un “patrón de poder” que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de dominación territoriales y epistémicas que no solo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por sobre otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

La colonialidad del poder mediatiza sigilosa e inmaterialmente en varios aspectos de nuestra vida pues “está presente en distintas manifestaciones de cómo aprendemos y cómo nos enseñan,

³ Es más, al decir de Garcés, (2007) el conocimiento de las lenguas subalternas o minorizadas es una cuestión que puede ser estudiada o reflexionada, pero no representa conocimiento legítimo para ser incorporado como conocimiento paradigmático del pensar o del vivir.

configurando nuestras formas de ser y estar como individuos y sujetos colectivos (Quintana, 2012). En tal sentido,

...a menudo pensamos en el poder en términos de coerción o restricción física directa. Sin embargo, también hemos hablado, por ejemplo, del poder en la representación: poder de marcar, asignar y clasificar; del poder simbólico, el de la expulsión ritualizada. El poder, parece, tiene que entenderse aquí no sólo en términos de explotación económica y de coerción física sino también en términos culturales o simbólicos más amplios, incluyendo el poder de representar a alguien o algo de cierta forma dentro de cierto “régimen de representación”. Incluye el ejercicio de poder simbólico a través de las prácticas representacionales. La estereotipación es un elemento clave en este ejercicio de violencia simbólica (Hall, 2010, p.431).

Retomando el concepto de representaciones en el sentido que lo hace Bein (2016), las mismas tienen materialidad discursiva funcionando de maneras conectadas “como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos, sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen (Bein, 2016, p.28), aunque solo se refieran al lenguaje. En consecuencia, son claves en el nivel institucional pues es en él donde ocurre la circulación de las mismas con la particular salvedad que sólo se les da curso a las dominantes, pero en el colectivo social se perciben de manera uniforme, pareja, regular, homogénea “aun cuando coexistan representaciones contradictorias entre sí ” (Bein, 2016, p.29). De hecho,

...las representaciones del lenguaje exhiben con mayor nitidez su funcionamiento ideológico, es decir, de ocultamiento y al mismo tiempo de revelación de la problemática social y de las posiciones sociales y políticas que se confrontan en ese espacio como en otros (Arnoux y Bein, 1999, pp. 9 y 10).

Lo expuesto hasta el momento implica que no ignoramos la importancia del inglés como lengua extranjera en el contexto actual para la formación de los y las estudiantes, pero como docentes que hemos trabajado en la educación pública desde hace más de dos décadas somos conscientes de nuestro rol en la sociedad en tanto nos asumimos (auto)críticos, observando la fuerza persuasiva que las representaciones y miradas del mundo del libro de texto puede ejercer sobre sus usuarios y usuarias pues las mismas se materializan y como toda construcción social e ideológica terminan por influir en la realidad.

Por lo tanto, en este trabajo nos alejamos del paradigma que acepta y propone al libro de texto “como absoluto, objetivo e independiente de las personas” (Cassay, 1995, p.83), es decir, como objeto de descanso intelectual ideológico. En tal sentido, nos interesa estimular la criticidad hacia los libros de texto, hacia su uso y su centralidad pues en la construcción del mundo que generan y estimulan, visibilizan una perspectivas muy distantes, no sólo para los países que representan o mencionan en sus páginas (los europeos o norteamericanos) sino que tampoco lo es para sus principales usuarios y usuarias: estudiantes y docentes de *cualquier* origen.

Si bien los textos pueden ser analizados tanto externamente⁴ como internamente, nuestro interés ha sido este último pues involucra las relaciones semánticas, gramaticales, léxicas y fonológicas⁵ in *praesentia* e in *absentia*. Desde nuestra propia experiencia docente y del diálogo con colegas, es posible observar la enorme centralidad que la mayoría de los y las docentes de inglés les dan a los libros de texto en sus clases. Por lo tanto, partiendo de reconocer el uso y centralidad dentro del aula de la clase de inglés en la educación media argentina, analizamos críticamente tres libros revelando lo que en ellos es visible, expuesto, lo que existe y también lo que está ausente (Therborn, 1991), oculto, censurado, negado, es decir, incluso “lo aun no dicho” (Angenot, 2010, p. 29).

2. La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Argentina

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en Argentina existe formalmente desde las primeras décadas del siglo pasado. Dentro del sistema formal, encontramos el caso de colegios bilingües fuertemente arraigados en el país que tienen origen británico y rondan la centuria (Graham-Yooll, 2010). Las políticas lingüísticas gubernamentales⁶ fueron fundamentales para que haya tenido un crecimiento exponencial en nuestro país, sumadas a, entre otras⁷, las representaciones sociolingüísticas alentadas en torno a ella (Bein, 2012 y 2016). Un relevamiento realizado en la provincia de Buenos Aires sobre las lenguas que se enseñan en establecimientos en nivel primario reveló que “tanto en escuelas primarias de gestión estatal como privada el idioma más enseñado es el inglés, estudiado por el 90.3% de la matrícula total” (Varela y Verdelli, 2016, p. 63). En C.A.B.A, el último Barómetro de la Deuda Social de la

⁴ Involucra las relaciones con elementos tales como eventos, estructuras o prácticas sociales. En la tesis no analizaremos lo que ocurre concretamente en las prácticas áulicas con los libros de texto

⁵ Sin embargo, estas últimas no forman parte de esta tesis.

⁶ Bein (2016) denomina así a los cursos de acción con respecto al uso público de las lenguas fijados por el Estado Nacional o provincial.

⁷ Las demás son: su presencia en los medios masivos de comunicación, la inmigración y las acciones de terceros países e iniciativas glotopolíticas (Bein, 2016). Estas últimas engloban las prácticas discursivas y la acción sobre la lengua ejercida por organismos estatales y colectivos no gubernamentales con influencia pública (Bengochea, 2007).

Infancia de la UCA arrojó datos similares: “se ve que mientras que la mitad de los alumnos de las primarias públicas (un 52,5%) tienen idioma extranjero en la escuela -el inglés es el principal-, en las privadas ese índice llega al 90% de los chicos” (Braginski, 2017, s/n). La situación en la escuela media no es distinta, tal cual lo documenta Bengochea (2007), quien revela que el 88,35% de los encuestados de una escuela secundaria de C.A.B.A admitieron haber elegido estudiar inglés como lengua extranjera. En términos generales entonces, “se lo enseña en la mayoría de las escuelas privadas, que constituyen aproximadamente el 43% de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, el 35% de las de la provincia de Buenos Aires y el 24% de las de todo el país”⁸ (Bein, 2016, p. 168).

Esta supremacía se ve a su vez reforzada además por la enseñanza que se imparte del idioma en la educación no formal e informal, “el primer término hace referencia a acciones educativas sistemáticas fuera del sistema educativo escolar; el segundo, a la acción educativa asistemática de la familia, los medios, etc.” (Pozzo, 2009, p. 6). A los primeros se suman como “un “cinturón” de refuerzo los institutos de idiomas (Pozzo, 2009, p. 6). “Para dar cuenta de la importancia de este fenómeno, se estima que existen 400.000 estudiantes de inglés en nuestro país en la actualidad en estos institutos, lo que constituye un 40% del total de estudiantes de la lengua sajona en nuestro país” (Montserrat y Mórtola, 2018, p. 178). Algunos de estos son centenarios, como es el caso de dos de las instituciones representativas de estudio formal del idioma inglés como lengua⁹ extranjera que se fundaron en 1927 y perduran hasta hoy, junto con un número oficialmente desconocido de instituciones similares.

Cada una de estas instituciones ha llevado adelante una activa promoción de la comunidad bilingüe que, proyectada, tiene como resultado una presencial multicultural que enfatiza estas características propias de la condición argentina. Y cada una de estas instituciones binacionales es referente de una amplia red educativa que se remonta a los orígenes de la Argentina como nación (Graham-Yooll, 2010, p.72).

3. Uso de libros de texto en la educación en general

⁸ Con respecto al resto de Argentina, la enseñanza de esta lengua extranjera en escuelas primarias públicas es muy desigual ya que cada provincia tiene su propio marco regulador, observándose casos donde forma parte de la oferta curricular desde los primeros grados y otros en los que el idioma se enseña desde la secundaria.

⁹ Nos referimos al Instituto Cultural Argentino Norteamericano (ICANA) y a la Asociación Argentina de Cultura Inglesa (AACI).

Los materiales didácticos diseñados para la enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos son variados y extensos, sin embargo se destaca el uso de manera impresa o digital del libro de texto. Entre las múltiples definiciones posibles para estos, coincidimos en que refiere a todo “material impreso, estructurado y destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación (Richaudeau, 1981, p.51), primordialmente aquel editado con intenciones de uso en las aulas y centros de enseñanza (Torres Santomé, 1994). Según Céspedes y Pérez (2011), en general, toda la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje está relacionada de forma directa o indirecta con el libro de texto. En algunos casos, incluso no solo es uno de los más importantes, sino el principal dentro de la plataforma de materiales didácticos que nutren a los y las docentes y le dan marco a sus prácticas en el aula (Caputi, 2014, p.1).

Su uso masivo y central, sin embargo, no lo aleja de la controversia que gira en torno a él pues si el marco de referencia de un o una docente es el libro que utiliza, su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiende a reducirse al de un o una mera/o transmisor/a de contenidos. Cuando ocurre esto, el libro toma la tutela de la clase, asumiendo de este modo el rol como ente hegemónico poseedor de toda la verdad y provocando que el estudiantado absorba sus ideas manifiestas y subyacentes. En este escenario, el libro de texto “es idolatrado por el docente y por el alumnado” (Céspedes y Pérez, 2011, p.139) pues se convierte “en instrumento de control técnico sobre el trabajo del docente, que le impone ritmos, pautas, qué enseñar, cómo hacerlo y a través de qué medios” (Caputi, 2014, p. 5).

Entre las justificaciones de uso exclusivo, Caputi (2014) reflexiona que, en ocasiones, se asume que lo que un libro de texto propone es total, absoluto, por ende, imparcial y objetivo. Sin embargo, sabemos que esto no es así pues todo libro de texto establece una posición asumida sobre la realidad. Esta posición engloba inclinaciones y miradas del mundo que son manifiestas a la vez que veladas, y que por ende ameritan ser analizadas críticamente desde el rol docente. Sin embargo, esta situación no siempre es advertida por los y las docentes puesto que durante muchos años se instauró la idea de que este material es neutro, objetivo e imparcial¹⁰. En este contexto, Malla García (2015) expresa que es un medio que debe ser usado con cuidado pues su uso exclusivo, como una mera guía a seguir dentro de la tarea docente, sería similar a sucumbir dentro de un nivel de tareas conocido como “envolvente” (Güemes Artiles, 1994). Es decir, asumir una dependencia casi total de parte del o la docente para con el libro, incluyendo esto no sólo la apropiación y uso de las actividades propuestas de manera mecanizada y acrítica, sino

¹⁰ Por lo tanto fue “sesgado su valor formativo y simbólico al ser considerado un género menor, de escaso prestigio social y académico, fue relegado de las investigaciones históricas, educativas y lingüísticas durante casi todo el siglo XX” (Tosi, 2011, p. 470).

además apropiarse de los enfoques metodológicos y miradas del mundo que en él predominan de manera clara o velada.

4. Uso de libros de texto en la educación argentina

Los libros de texto constituyen la piedra angular de las clases de inglés como lengua extranjera en Argentina desde el inicio de su enseñanza formal e informal y su uso abarca relaciones mucho más profundas que las visibles a primera vista ya que las miradas del mundo que proponen, las ideologías que transmiten implican elecciones concebidas para legitimar posturas de los distintos grupos sociales. Entonces según el uso y la criticidad que los y las docentes de lengua inglesa fomentemos sobre ellos, los libros de texto pueden ser usados con fines dicotómicos, tanto como herramientas para la emancipación intelectual como para la opresión (Mignolo, 2003), pero nunca de manera neutra o imparcial como muchas veces se ha intentado promocionar. Su uso generalizado lo posiciona, probablemente, como el recurso didáctico central (Bocca y Vasconcelo, 2015) de las clases de inglés como lengua extranjera y fuertemente utilizado en la escuela primaria y media, donde históricamente ha sido el pilar central¹¹. Aún hoy en día, que existe una amplia gama de recursos tecnológicos disponibles, continúa teniendo este lugar central (Fernández Palop y Caballero García, 2017). Resulta interesante observar que en otras áreas de la educación media argentina como Historia, por ejemplo, esto sucede de manera más alternada y con otro impacto en el estudiantado. Una encuesta realizada a sesenta profesores de escuelas medias de gestión estatal en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los años 2015 y 2016, reveló la sorprendente vigencia del uso de libros de textos en las clases de Historia (Massone, 2018). Sin embargo, aunque “sigue teniendo un peso importante como material didáctico dentro del aula” (Gosparini, 2016, p.54), es usado de manera variada y/o fragmentada¹² pues además se utilizan textos historiográficos, literatura, cine, imágenes, fuentes primarias, humor gráfico, prensa y materiales audiovisuales, entre otros. Lo antes dicho produce un escenario de “convivencia en las aulas de Historia de distintos materiales de enseñanza. Desde el libro de texto, pasando por las fotocopias de textos o materiales hasta la introducción de materiales de internet” (Gosparini, 2016, p.53). Entonces se advierte que la coexistencia de distintos recursos didácticos “adquiere muy diversos modos, no tanto a partir de la obtención de

¹¹En este punto parece pertinente aclarar que esta porción de la realidad observada no es exclusiva de nuestro contexto, pues distintos estudios sobre la centralidad del uso de libros de texto (Martínez Valcárcel, 2016 y Molina Pouche y Alfaro Romero, 2019) han revelado que en aulas tan disímiles, tanto a nivel contextual como social, como las de España o Costa Rica, el 60% de los docentes encuestados los usaban siempre o casi siempre en sus tareas docentes habituales contra un 16.09% que no los usaban nunca o casi nunca.

¹²Gosparini (2016) se refiere a que los docentes eligen algunos textos y los utilizan con los alumnos, agregando en algunos casos otros materiales para completar la información.

ejemplares de estos materiales sino particularmente a través del uso de fotocopias de uno o más libros” (Massone 2018, p.144). Esta inclusión plural de materiales, en las prácticas áulicas de esta materia, tiene como efecto democratizar las lecturas educativas del cuerpo estudiantil en formación a la vez que tomar un rol activo y crítico por parte de los y las docentes con respecto a sus tarea como formadores (Silva Santisteban, 2007).

En este marco, hay extremos en el *continuum*: desde el uso exclusivo de un libro de texto hasta la combinación de una diversidad de materiales que construyen una pluralidad de “voces” y perspectivas sobre cada temática. Sin embargo, no todo se reduce a las estrategias didácticas que escogen las y los docentes, con mayor o menor grado de consciencia de sus elecciones. También existen variables externas que afectan o condicionan a los y las docentes a usar ciertos materiales por sobre otros¹³. Sin embargo, reconocer la importancia de usar una variedad de recursos didácticos dentro del aula nos posiciona críticamente como formadores y educadores, tomando un rol activo en dichas selecciones con el fin de enriquecer las actividades y nuestra propia tarea pedagógica.

Entonces, no debe perderse de vista que el contenido, la mirada que elige mostrar y desarrollar un libro de texto es siempre la construcción personal de un autor, de un grupo editorial, etc. que recorta y transpone opiniones, posturas, visiones del mundo y la realidad según su propia ideología. Concisamente, coincidimos en que un libro de texto constituye una de muchas versiones de la realidad (Rottemberg y Anijovich, 2000) pero, igualmente, esas muchas versiones representan intereses y miradas expuestas u ocultas que ameritan ser observadas y examinadas desde el rol docente.

5. Los tres libros elegidos para analizar

Los tres libros seleccionados para este trabajo fueron publicados por la misma editorial: Oxford University Press y son del mismo nivel de inglés: preintermedio. Asimismo, fueron o son utilizados en Argentina, en la provincia de Buenos Aires puntualmente, en escuelas privadas o públicas y en institutos privados de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Streamline English Connections Part A (1-40). Primera edición

¹³ Como es caso de las escuelas públicas de C.A.B.A donde existen normativas que impiden a los docentes solicitar libros de textos de editoriales determinadas o de provincias como la de Córdoba (Pereyra, 2017) donde se realizan compras generalizadas y se distribuyen en las bibliotecas escolares con sellos oficiales del gobierno en curso.

Este libro fue publicado por primera vez en Oxford, Inglaterra, en 1980. Sus autores son los ingleses Bernard Hartley y Peter Viney. En la contratapa del mismo se expresa que fue pensado para estudiantes de origen variados. En su blog personal el segundo autor, Viney (2020) comparte que este libro fue innovador a nivel mundial porque fue el primero de esta editorial y de cualquier otra que estuvo íntegramente ilustrado con imágenes (dibujos o fotografías) a color. Antes de su publicación fue piloteado por entre 2000 y 3000 estudiantes de grupos multilingües y monolingües conformados tanto por adultos o profesionales como adolescentes en cursos cortos y cursos largos. Aunque el autor no puede proporcionar ninguna estadística, afirma que estos grupos fueron de una gran variedad de nacionalidades y en el caso de los grupos monolingües los estudiantes eran de Venezuela, Japón, Argelia, Canadá (Quebec), Qatar, Libia y Omán. Con respecto a los grupos multilingües, los más numerosos fueron de los siguientes países: México, Suiza (de habla alemana, francesa, italiana), Japón, Argentina, Brasil, Alemania, Venezuela, Argelia, Irán, Libia. También hubo números importantes de estudiantes de Grecia, Francia, Italia, España, Turquía, Arabia Saudita, Indonesia, Tailandia, Corea y Finlandia.

En el mismo blog, Viney (2020), afirma que el libro fue muy exitoso en general pero particularmente, los países donde ha sido más popular fueron, probablemente, España, Japón, Francia, Bélgica, Grecia, Argentina y México.

El libro que analizamos tiene cuarenta unidades, cada una de una o dos páginas de extensión, y se complementa con *Streamline English Connections Part B (41-80)*. Primera edición, que no formó parte de este análisis.

Actualmente el libro cuenta con una segunda y última edición llamada *New American Streamline*, por el mismo autor y colaboradores, del año 1995.

Todas las versiones tuvieron materiales didácticos complementarios al libro: libro de actividades, audio, libro del docente y sitio web para docentes y estudiantes.

Headway Pre Intermediate. Primera edición

Este libro fue publicado por primera vez en Oxford, Inglaterra, en 1991, bajo la autoría de los autores británicos Liz y John Soars. Ambos son docentes con mucha experiencia en la formación de docentes, según se lee en la contratapa del libro. Este libro, cuyos potenciales usuarios y usuarias son adultos jóvenes y adultos, forma parte de una serie de libros que surgió cuando los autores decidieron crear sus propios materiales didácticos. Según el sitio oficial de la editorial Oxford, intencionalmente decidieron incluir un conjunto claro de valores en los que creían apasionadamente y que han permanecido en el corazón de la metodología de *Headway* desde

entonces. En cuanto a los principios metodológicos, ellos declaran que, “aunque ahora podrían parecer evidentes, fueron innovadores e inspirados en la década de 1980, y establecieron el plano para los planes de estudio de libros de curso para las próximas décadas” (Soars y Soars, s/f).

En la página de *Agradecimientos* del libro se expresa que el mismo fue piloteado por personas especializadas en educación y en institutos ubicados en las ciudades de Barcelona y Mataró (España), Florencia (Italia) y Londres (Inglaterra).

El libro que analizamos contiene 15 unidades, cada una dividida en las siguientes secciones: i. *Gramática*, ii. *Vocabulario*, iii. *Inglés diario*, iv. *Desarrollo de habilidades*. Una vez completadas tres unidades, hay una sección de revisión, y hacia el final del libro hay explicaciones gramaticales, un listado de palabras claves de cada unidad y las transcripciones de los audios.

El libro cuenta actualmente con una quinta edición llamada *New Headway*, del año 2012, por los mismos autores.

Todas las versiones tuvieron materiales didácticos complementarios al libro: libro de actividades, audio, libro del docente y sitio web para docentes y estudiantes con material de apoyo multimedial.

Solutions Pre Intermediate. Tercera edición

Este libro fue publicado por primera vez en 2007 por el autor irlandés Paul Davies y el inglés Tim Falla. Actualmente hay una tercera y última edición, la cual fue analizada en este trabajo, por los mismos autores en el año 2016 y a la que se le agregó, al nombre original, la frase *Leading the way to success*.

Según se declara en la contratapa y en el sitio web oficial de la editorial, el libro fue pensado para ser utilizado por adolescentes y estudiantes secundarios, siendo la edición de nuestro interés, una actualización de uno de los libros más vendidos y confiados en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera utilizando exitosa metodología ya utilizada desde la primera edición.

La edición que analizamos, la última, posee una unidad introductoria y nueve unidades, divididas cada una en las siguientes ocho secciones señaladas con desde la A a la H: i. *Vocabulario*, ii. *Gramática*, iii. *Audios*, iv. *Formación de palabras*, v. *Lectura*, vi. *Habla* y vii. *Escritura*.

Al cabo de la culminación de cada unidad hay una actividad de repaso de temas considerados enseñados y aprendidos en niveles anteriores y cada dos unidades hay un cierre con revisión de los temas cubiertos focalizando en las cuatro macrohabilidades.

Todas las versiones tuvieron materiales didácticos complementarios al libro: libro de actividades, audio, libro del docente y sitio web para docentes y estudiantes con material de apoyo multimedial.

6. Estructura y organización de la tesis

Hemos estructurado la presente tesis destinando el primer capítulo a abordar la perspectiva conceptual y metodológica utilizada ordenándose esto en tres subapartados. El primero de los mismos desarrolla teóricamente la colonialidad del poder y dos sus expresiones posibles abordadas en este trabajo mientras que el segundo expone cómo, de qué manera y a través de qué operaciones se realiza la construcción social de la realidad, para dar paso al último que versa sobre los recursos textuales e icónicos que participan en dicha construcción social. El segundo, tercer, cuarto y quinto capítulo analizan la construcción del mundo que gira en torno a la enseñanza del idioma inglés, siendo cada uno en sí mismo una dimensión distinta de las que atravesaron este trabajo. Puntualmente, el segundo capítulo expone de qué manera la mirada de los libros analizados gira en torno a lo patriarcal, lo elitista y lo aristocrático, con jerarquías incuestionadas. Mientras que el tercero visibiliza de qué manera la vida de los hablantes del inglés es asociada con el ocio y el placer vinculados al lujo o a la cultura norteamericana o inglesa. Finalmente en el capítulo cuarto nos centramos en analizar no sólo qué tipo de globalización proponen los libros de texto sino también qué tipo de inglés promueven. Por su parte, en el capítulo quinto se revelan todos aquellos temas que, en contraste con la perspectiva pasivizante que predomina en los libros de texto en general, promueven cierta criticidad. Finalmente, en las conclusiones se reflexiona en torno a la forma en que estos libros de texto de inglés se articulan dentro de una retórica de la modernidad, al tiempo que se busca trazar posibles caminos investigativos a futuro.

CAPÍTULO I PERSPECTIVA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

La problemática que abordamos en este trabajo, el uso de libros de texto en la clase de inglés como lengua extranjera en Argentina y su incidencia en la creación de miradas particulares del mundo propia de contextos hegemónicos, anglo parlante y poderoso, no será abordada de manera meramente descriptiva. Por el contrario, explícitamente asumimos una perspectiva conceptual que se enmarca en los estudios de la colonialidad del poder. A esta tradición, sumaremos los aportes que se han realizado para comprender los procesos que construyen socialmente la realidad y algunas de las herramientas teórico-metodológicas que se han generado desde el Análisis Crítico del Discurso. Hemos dedicado este primer capítulo a la presentación de los elementos de estas tradiciones que empleamos en nuestros análisis.

1. La colonialidad del poder

La colonialidad del poder surge una vez alcanzada la independencia latinoamericana en términos políticos- militares, ejecutándose nuevas formas de colonialismo invisibles a primera vista pero penetrantes en la malla social mundial (Mignolo, 2001). Se diferencia del colonialismo porque este es una coerción política, militar o jurídica-administrativa de una nación o pueblo por sobre otro mientras que la colonialidad conceptualiza aquellas relaciones que subsisten a pesar de los procesos descolonizadores o gestas independentistas y que le sobrevive al colonialismo (Walsh, 2013). Entendemos por colonialidad al patrón o matriz de poder que emergió como consecuencia del colonialismo y que hace alusión a la forma en que el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones subjetivas e intersubjetivas se articulan entre sí globalmente en el nuevo mundo capitalista. La misma describe la estructura de dominación a la que no sólo fue sometida América Latina sino también África y Asia, a partir de sus respectivas conquistas colonizadoras (Quijano, 2005 y Palermo y Quintero, 2014). Para poder lograrlo, el conquistador se valió de discursos que penetraron, y penetran, tanto en el mundo del colonizado como en su propio mundo. La colonialidad del poder impide y refrena tanto los modos de producción de conocimientos y de saberes como el mundo simbólico y de imágenes culturalmente intrínsecos e inherentes del colonizado imponiéndole otros, los del colonizador. Retomando al último autor citado, “se trata de una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En cierta medida es parte de él ” (Quijano, 1992, p. 438). Opera a través de jerarquizaciones interrelacionadas dentro de dos ejes, el de raza, que regula la asignación de roles y las relaciones sociales y el de la explotación social, constituido por un

sistema de relaciones sociales materiales iniciado al momento histórico de la conquista colonizadora. Ambos ejes tienen como fin controlar las subjetividades a través de materializaciones en distintos ámbitos (el ámbito laboral, las relaciones sexuales, el control de la autoridad y la producción (Quijano, 1992). Nadie escapa a estos ejes, ni durante el colonialismo ni en la actualidad, pues nuestro mundo cotidiano ha sido traspuesto por esta perspectiva en distintos escenarios tan variados como la educación, la economía, los recursos naturales y el esteticismo, por nombrar algunos ejemplos (Quijano, 1999).

En este trabajo utilizaremos el primero de los dos ejes descriptos, el de raza, pues históricamente desde la colonización, los modelos de belleza de la sociedad moderna han sido hegemónicos y dominantes en tanto representaciones impuestas por la cultura occidental dentro de una estética que, aunque mutante, ha prevalecido. “El factor racial constituye desde la colonia una forma de jerarquización social y permitió establecer el predominio del modelo estético blanco como canon de belleza (Ortíz Pidrahíta, 2013, p. 178). En la actualidad se admite que los medios de comunicación participan de esta dinámica pues existe una presencia desproporcionada de la raza blanca en comparación con otras razas no blancas en publicaciones varias, situación que ha contribuido a reproducir la hegemonía de lo blanco como valor estético global sumado a lo joven, sano, bonito y delgado.

Retomando, Quintero (2010) sostiene que dentro del concepto de colonialidad existe una disputa continua por el control de la reproducción de las relaciones de poder que se alinea con la visión de hegemonía de Gramsci en tanto para concretarla dominación social, el poder puede ser ejercido y sostenido sin necesidad alguna de uso de fuerzas físicas pues se recurre a otros artefactos ideológicos. Una de las cualidades del poder imperial moderno es que el dominio (*herrschaft*) no se obtiene a través de la violencia, el maltrato y el sometimiento del otro ejercidos por la fuerza sino que el dominio imperial moderno necesita un componente ideológico o representacional plasmado discursivamente (Castro Gómez, 2005). En otras palabras, es necesario que exista un *discurso*, una construcción sobre el otro, el dominado, que debe ser incorporado en los *habitus* tanto de dominadores como de dominados. El poder, entonces, es percibido como un fenómeno caracterizado por ser un tipo de relación social compuesto por la copresencia y la interactividad constante de tres elementos: i) la dominación; ii) la explotación y iii) el conflicto que conjuntamente afectan a los cinco ámbitos básicos que rigen la existencia social y que surgen como resultado de ellos y de la disputa del control de los mismos. En este trabajo nos ocuparemos exclusivamente de aquellas representaciones que atañen¹⁴ a la subjetividad e intersubjetividad.

¹⁴ Los demás son i. el trabajo, sus recursos y productos, ii) el sexo, sus recursos y productos, iii) la autoridad colectiva o pública, sus recursos y productos, iv. las relaciones con los demás formas de vida y con el resto del universo (naturaleza). Quintero (2010) coincide con Palermo y Quintero (2014) al afirmar

Las representaciones que tenemos del mundo son las que permitieron formar nuestras subjetividades y que al mismo tiempo fueron el puente hacia el establecimiento del dominio colonial primero y la colonialidad después. Sin la construcción de un imaginario entre Oriente y Occidente, no sólo en términos geográficos sino subjetivos tales como las formas de vida y las de pensamiento, no se hubieran gestado subjetividades concretas que pueden vislumbrarse tanto en el *habitus* de los actores sociales de un lado y de otro como en leyes y regulaciones del Estado, códigos comerciales, planes de estudio, libros de textos, proyectos científicos, reglamentos burocráticos y en formas instauradas de consumo cultural, entre otros (Castro-Gómez, 2005).

La colonialidad del poder es una característica global que creó una suerte de idolatría cultural en torno a lo europeo, cuyo fin no es otro que estimular en los sujetos subalternizados un poderoso e influyente anhelo de aspiración y apropiación de la misma (Quijano, 2005 y Walsh, 2013). En consecuencia, Europa y todo lo europeo se convirtieron en un medio de magnetismo o atracción, de deseo, en fin, en la herramienta eficaz para poder ejercer la colonialidad. Desde el comienzo de la modernidad, “la cultura europea se convirtió en una seducción; daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión, el instrumento principal de todo poder es la seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración” (Quijano, 1992, p. 439). Y esta situación no ha cambiado en la actualidad; de hecho ha logrado mantenerse a través de los siglos y readaptarse. En otras palabras, “el eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía (Quijano, 2007, pp. 94-95).

Este concepto, a su vez, se relaciona con la subjetividad, que es más relevante que la consciencia puesto que existe aún en estadios no lúcidos y presentes pero latentes como, por ejemplo, en los sueños. Existen entonces dos formas de subjetividad, una consciente o en vigilia, a la cual define como el estadio de “ser en el mundo” (Dussel, 1999, p. 3) y otra que se ejecuta en estadios de reposo o inconsciente, donde se expresan las aspiraciones y los anhelos. Entonces, “la subjetividad es mucho más que el estar despierto teniendo consciencia de lo que acontece” (Dussel, 1999, p. 4). La subjetividad incluye tres elementos constitutivos planteados tanto por el capitalismo como por los colonizadores para poder perpetuar y naturalizar su dominación: el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento. La perspectiva de la colonialidad se traduce en la trama de creencias arraigadas como verdaderas, creencias desde las que se piensa, actúa, conoce y organiza el mundo de los dominados y dominantes en un esquema de dominación global -antes imperial- que ha estado siempre regido por la subordinación (Palermo, s/f). Entonces, la colonialidad del poder, representa en sí misma un

que toda forma de existencia social que se reproduce a largo plazo se desarrolla en torno a los citados cinco ámbitos básicos.

momento de quiebre y ruptura en el pensar crítico de las Ciencias Sociales en América Latina general y de la Historia y la Filosofía en particular. Por ende, la misma conlleva un giro o viraje crítico sobre el pensamiento y la realidad mundial y latinoamericana, producto de la insurgencia intelectual y epistemológica necesaria hacia una apertura y construcción de lenguajes críticos no solamente en nuestra región sino a nivel global.

Colonialidad del poder, del ser y del saber

El eurocentrismo es una manera de operar en el plano intelectual y en diferentes dimensiones y cuyo fin global es construir la realidad social de los sujetos (Garcés, 2007) pues cementa las bases de un modelo de clasificación no sólo del saber y del decir, del conocer y de su expresión sino también de la palabra y de su expresión. Históricamente, tanto la lengua como el conocimiento quedaron delimitados hasta nuestros días por la prioridad que se le otorga a ciertos saberes y ciertos idiomas por sobre otros dentro de una visión moldeada por una matriz o patrón colonial de valoración (Garcés, 2007). Afirmamos entonces que el nuevo capitalismo desarrolló mecanismos de dominación no sólo en el plano económico sino también en otros que permitieron la producción y reproducción de dicho sistema que se vieron afectados por él, como es el caso de las lenguas. Esto sucede porque “las lenguas y los conocimientos funcionan como funciona la economía: mediante un sistema valorativo, que clasifica asimétricamente la producción, consumo, distribución y circulación de bienes” (Garcés, 2007, p. 225). Cuando el autor se refiere a las lenguas como bienes lo hace en el sentido de las mismas como el patrimonio que posee un pueblo pero que, a la luz de la modernidad, no tienen igual valoración en todos los casos. Justifica su mirada en el otorgamiento que los centros de poder a nivel global, regional y local le han otorgado o impuesto a las distintas lenguas regionales o mundiales. El llamado conocimiento científico es el único visto y considerado como tal y se expresa mediante ciertas lenguas que resultan ser todas de origen europeo, como es el caso de los idiomas que dominan la ciencia y las publicaciones científicas: el inglés, el alemán o el francés y que continúan ocupando lugares hegemónicos, instaurados hace algunos siglos, como gestoras y vehiculizadoras del conocimiento formal y la literatura mundial (Mignolo, 1999 y Garcés, 2007).

Por lo tanto, luego de la reorganización de la grilla cognitiva a nivel mundial, la colonialidad del poder operó como ente regulador no sólo en las cuestiones económicas sino también en las académicas y subjetivas (Mignolo, 1995 y 2001). El escenario planteado produjo entonces una subclasificación del término general de colonialidad en dos dimensiones más, además del poder más ligado a la economía y la política, y que se denominan: colonialidad del ser (donde

ubicamos la subjetividad¹⁵) y colonialidad del saber (donde ubicamos las lenguas y el conocimiento).

Según Maldonado Torres (2003), la colonialidad del ser es un concepto que procura capturar la forma en que la gesta colonial se relaciona con el lenguaje y en la experiencia vivida de los sujetos colonizados. Es decir, la colonialidad del ser no es más que una expresión de las dinámicas por lograr una ruptura radical entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad, representando de ese modo el punto máximo de tal intento. Es decir, refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje en todas aquellas maneras de la existencia humana que se visibilizan “por el dicho moderno/colonial y racial. Es ahí en donde sentimientos de superioridad e inferioridad, la esclavitud racial, la indiferencia ante los diferentes, el genocidio y la muerte se hacen patentes como realidades ordinarias (Maldonado Torres, 2006, p. 154).

La colonialidad lingüística o del saber surgió porque, por un lado la modernidad subordinó ciertas lenguas en detrimento de otras, y, por otro, además, colonizó la palabra de los hablantes de tales lenguas. El conocimiento y la sabiduría, es decir, las ciencias, no pueden separarse del lenguaje en tanto el mismo no es solamente un fenómeno cultural a través del cual la gente halla y expresa su identidad, el lenguaje es también el lugar donde el conocimiento y la realidad social están plasmados. No es algo que los seres humanos simplemente poseen sino algo que identifica a los mismos, que los define pues “el uso de la lengua como instrumento de dominación la construye como objeto de deseo, ya que la educación y la alfabetización en las colonias estuvo basada en el modelo y la historia del imperio” (Mignolo, 2003, p. 331).

Entonces, mientras que la colonialidad del poder remite a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, la colonialidad del ser responde a una necesidad por dilucidar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en las experiencias de vida no sólo y exclusivamente en la mente de los sujetos subalternizados sino también en sus dominadores (Maldonado Torres, 2006). Finalmente, la aparición del concepto la colonialidad del saber remite al rol de la epistemología en la producción del conocimiento y en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales.

Con esta perspectiva crítica de la colonialidad del saber vamos a analizar cómo se expresan de manera directa o subyacente los sueños, los anhelos y las aspiraciones que moldean y enmarcan las tres áreas de la subjetividad: el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento. Todo esto se encuentra contextualizado dentro del concepto de eurocentrismo, que opera como modelo de clasificación no sólo del saber y del decir, del conocer y de su expresión sino también de la palabra y de su expresión.

¹⁵ Se encuentran aquí el control de la sexualidad y de los roles asignados socialmente por géneros.

2. La construcción social de la realidad

La realidad de la vida cotidiana

En toda sociedad los conocimientos de la vida cotidiana giran en torno a objetivaciones, tanto de procesos como de significados subjetivos, que posibilitan la construcción de un mundo intersubjetivo compartido con los demás y del sentido común sobre la realidad habitual que se da por establecida. Para Berger y Luckmann (2001), la realidad de la vida cotidiana acontece alrededor de situaciones que conforman el aquí y ahora del momento presente. Sin embargo, el constructo no sólo abarca presencias inmediatas, visibles, tangibles u observables, sino que además incluye todos aquellos fenómenos que no lo están, que son sesgados, ocultados, velados e incluso negados. Aunque existan diferencias entre el aquí y ahora de los diferentes miembros de una sociedad, todos los sujetos sociales vivimos en un mundo que compartimos y que, por ende, nos es común, pues existe una reciprocidad constante entre *mis* significados y *tus* significados. En esta correspondencia, el lenguaje juega un rol preponderante pues posee la capacidad de trascender el aquí y ahora, conectando las realidades de la vida diaria de las personas, integrándolas en un todo significativo. Por lo tanto, ser capaz de usar y hablar distintas lenguas permite “habitar” distintas realidades, en tanto que podemos significar la misma realidad de distintos modos (y no siempre traducibles con el mismo significado). Para lograrlo, hacemos uso de signos y símbolos para nombrar, construir, abstraer, moldear o recuperar, e incluso silenciar, negar u ocultar pues “la realidad de la vida cotidiana emerge como una zona de claridad detrás de la cual hay un trasfondo de sombras” (Berger y Luckmann, 2001, p 63).

Atravesamos nuestra existencia en la sociedad en dos planos: el objetivo y el subjetivo; y es por eso que entendemos que cualquiera sea la comprensión teórica para abordarla que se utilice, la misma debe comprender ambos. Todo sujeto es parte activa dentro de su sociedad pues externaliza su propio ser social y luego lo internaliza como una realidad objetiva, participando necesariamente de este modo de su dialéctica. Por este motivo se afirma que todo ser social atraviesa en su vida una secuencia temporal cuyo punto de partida es la *internalización*, un proceso de aprehensión de un suceso objetivo en pos de otorgarle significado para transformarlo en propio, es decir, en subjetivo. La internalización, en sentido general, incluye en primer lugar la comprensión de un suceso y en segundo lugar su aprehensión dentro de una realidad significativa y social, en un proceso integrado a la sociedad, pues al hacerlo también asumimos el mundo que compartimos con otros semejantes. En términos complejos, la internalización implica comprender los procesos subjetivos de otros sujetos sociales permitiendo de este modo que el mundo de otros también forma parte del mío, lo cual nos vincula subjetivamente. En consecuencia,

...no solo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente. Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad (Berger y Luckmann, 2001, p.165).

La sociedad como realidad objetiva: institucionalización y socialización

El orden social, para esta perspectiva, está regulado por la llamada la institucionalización: toda actividad humana, social o no, está sostenida por la *habituación*. Este proceso primario, implica una dinámica de frecuencia ante hechos o realidades de la vida cotidiana que crea pautas que luego se reproducen casi automáticamente por parte de los sujetos, sin análisis o cuestionamiento, ya que fueron apropiadas. Para todo ser social, una acción habitualizada es trascendente ya que los significados se incrustan en las rutinas de su depósito global de conocimiento y confluyen para no solamente dar por establecidas situaciones presentes o pasadas sino además, permear otras en el futuro. Es decir, la habituación restringe el abanico de opciones a una sola. La realidad del mundo social toma fuerza y masividad a la vez que se transmite de manera histórica y abriendo el camino para que las nuevas generaciones la reciban “como tradición más que como recuerdo biográfico” (Berger y Luckmann, 2001, p. 84). Por el contrario, en el otro extremo de toda habituación hallamos el cuestionamiento, la innovación y la liberación de ataduras mentales a través de la criticidad y el cuestionamiento.

Si bien todo cuerpo de conocimiento se traspasa de una generación a otra, sobre todo a la inmediata, pues es aprendido como verdad objetiva en el proceso de socialización y se internaliza en los sujetos sociales como realidad subjetiva, hay una parte de esa totalidad que una vez que es retenida, se sedimenta. Dichas experiencias entonces son retenidas de manera estereotipada en la memoria histórica, en el recuerdo, como entidades tanto memorables como identificables y entendibles. Comprendemos el plano de la sedimentación como una lucha por las significaciones atravesada por el poder para reprimir o reducir ciertas valoraciones sociales “que se verifican en el signo, procurando volverlo monacentual, universal y ahistórico ” (Balsa, 2020, p. 9) en un camino que instaura ciertos discursos por sobre otros, al lograr fijar como válidas determinadas significaciones. Si bien cualquier sistema de signos pareciera ser útil, el que es habitualmente clave es el lingüístico debido a que el lenguaje cumple dos roles necesarios para este proceso: por un lado objetiva las experiencias compartidas y por otro permite que sean alcanzables para la misma comunidad lingüística. Esto le otorga un rol preponderante ya que

una vez que una experiencia es compartida por varios individuos de un grupo social, esta queda impregnada en la memoria histórica y, a su vez, sedimentada intersubjetivamente creando lazos de conexión entre esos miembros. Y este proceso se transmite a través del nombramiento, de la designación, que no es más que lingüística. Existe relación entre los roles y el lenguaje debido a que todos los primeros que se ejercen en una sociedad representan a su vez la posibilidad de que ciertas instituciones existan. Para lograrlo, éstas lo hacen a través de objetivaciones lingüísticas, es decir, tanto aquellas designaciones verbales como simbólicas además de las representaciones. Cada rol ejercido por un individuo permite acceder a un sector específico del almacenamiento de conocimiento que posee la sociedad en la que vive, este proceso implica distribuir el conocimiento socialmente ya que es necesario no solo aprender sino aprehender un rol, es decir, apropiarse de las diferentes capas cognoscitivas y afectivas que esto implica directa o indirectamente. Como hemos compartido antes, la acumulación de conocimientos no es atemporal ni ahistórica sino todo lo contrario y es en este contexto donde los roles específicos ganan importancia.

Existen dos tipos de socializaciones, la primaria, que es la primera que se atraviesa como individuos, pues ocurre en la niñez, mientras que se denomina secundaria a todos aquellos procesos subsiguientes que impulsan al individuo ya socializado hacia nuevas áreas del mundo objetivo de su sociedad. Dentro de la socialización secundaria se internalizan todos aquellos subuniversos institucionales y el conocimiento específico sobre los diferentes roles y su vocabulario específico en una sociedad y en línea directa con la división del trabajo. Esto último tiene que ver, además, con internalizar aquellos campos semánticos que moldean las interpretaciones y los comportamientos dentro de un área institucional. Asimismo, también se internalizan comprensiones tácitas del mundo y la sociedad, juicios y evaluaciones que se funden en realidades más o menos racionales y que se caracterizan por componentes con tres características: normativos, afectivos y cognoscitivos que participan en la construcción de la realidad¹⁶.

Por ejemplo, las relaciones entre hombres y mujeres están atravesadas por el poder y han sido constituidas tanto social como históricamente, y las mismas moldean y permean todo el entramado social de manera asimétrica (Alvez y otros, 2012). La base social de asignación de

¹⁶ La enseñanza del inglés pareciera estar operando más en el plano de una socialización ubicable entre los procesos de socialización primaria y secundaria. Claramente no es el mundo de la lengua materna, pero como es parte de la educación básica, tiene elementos de la cultura común, y no de la especialización para desempeñarse en un determinado rol. En varias sociedades, una porción cada vez mayor de las nuevas generaciones han incorporado al inglés como una lengua desde la que pueden expresarse (y ver el mundo) casi con la misma naturalidad que con la lengua materna. En forma más fragmentaria, en sectores más amplios de la sociedad argentina, se puede observar a adolescentes incorporan palabras y breves frases en inglés en su charla cotidiana.

roles para hombres y mujeres es el resultado de una construcción social que puede estar ligada, incluso, al mundo de la ciencia ficción, cuya simbología y mensaje es luego plasmada en la vida real de las personas. Esta internalización de la división de roles en el proceso de enseñanza puede incluso aludir al uso de cuentos y relatos infantiles que promueven estereotipos de género establecidos por las clases dominantes que perduran en el tiempo, en el subconsciente de los lectores de manera casi perdurable y renovables pues “con el tiempo se rompen de manera mínima para dar lugar a nuevos estereotipos de nuevas clases dominantes” (Vaca Flores, 2017, p. 3). Entre estas se encuentran las representaciones sociales del mundo de la fantasía, asignadas a varones y mujeres a través de relatos que incluyen, entre otros, hadas y príncipes, caballos alados o blancos, que además participan en la perpetuación de roles sexuales que premian ciertas conductas al mismo tiempo que castigan otras (Vaca Flores, 2017). Los imaginarios sociales que transmiten los cuentos crean representaciones sobre las mujeres de tipo antagónicas: blanca, bonita, delgada, obediente, buena, inocente, etc. cuyo premio es el príncipe apuesto, el palacio y los sirvientes; o bien su contracara, la mujer malvada, madrastra, egoísta, etc. En una investigación realizada en nuestro país, Wainerman (2003) reveló que hasta la década de 1970, los libros de educación primaria argentina tenían roles socialmente definidos, presentados naturalmente según el género representado. Este orden genérico comienza a quebrarse recién en la siguiente década para dar paso a un cambio, aún en proceso, en los años 90, donde se perciben en los libros de texto tanto contenidos como roles de hombres y mujeres más cercanos a la realidad social. Sin embargo, Vallejos (2004), afirma que una revisión de libros de texto editados a comienzos del nuevo siglo brindaba un panorama desalentador en cuanto a los géneros y los roles asignados pues todavía persisten fuertemente las estereotipaciones sobre los roles, sobre todo aquellos que implican en una sociedad el ser “mujer” o ser “varón”. En este escenario,

...no sólo queda develada la vigencia de los estereotipos de género más arcaicos, también se advierte un recorte de la historia, al parecer protagonizada por hombres –ese vocablo que se sigue usando para definir a la humanidad invisibilizando todavía más a las mujeres– públicos y señoras de su casa (Vallejos, 2004, s/p).

La sociedad, la identidad y la realidad se materializan subjetivamente en un mismo proceso de internalización. Eso ocurre cuando logramos internalizar en nuestra consciencia al *otro*, es decir, logramos alcanzar la etapa culmine de la socialización pues se ha internalizado a la sociedad como tal y es aquí donde el lenguaje viene a ocupar un rol central pues constituye el componente nuclear y el vehículo de transmisión más importante de todo proceso de socialización. Percibir al otro y formarlo dentro de la conciencia como sujetos sociales es una etapa clave de la socialización humana pues entran en juego la internalización y la realidad objetiva. Por ende, Berger y Luckmann (2001) afirman que tanto la sociedad como la identidad y la realidad se

concretizan subjetivamente dentro de un mismo proceso de internalización que se corresponde con la internalización del lenguaje. Es decir,

...cuando el otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia, se establece una relación simétrica entre la realidad objetiva y subjetiva. Lo que es real “por fuera” se corresponde con lo que es real “por dentro”. La realidad objetiva puede traducirse fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa. El lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones. Hay que hacer notar, sin embargo, que la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total. Las dos realidades se corresponden mutuamente, pero no son coextensivas (Berger y Luckmann, 2001, p. 170).

Relacionado con esto hallamos el concepto de universos simbólicos que, ligados a procesos de legitimación, interpretan un orden institucional y asignan validez a los significados objetivados en un proceso dinámico que abarca tanto los elementos cognoscitivos como normativos que se desarrollan en distintos niveles¹⁷. Los universos simbólicos son cuerpos de tradición teórica considerados el núcleo de todos y cada uno de los significados objetivados de una sociedad y subjetivamente reales en tanto “toda la sociedad histórica y la biográfica de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo” (Berger y Luckmann, 2001, p. 125) aún las situaciones marginales de la vida de un sujeto, reflejándose en sueños y fantasías separadas de la vida diaria o realidad cotidiana. Todo universo simbólico, en tanto construcción cognoscitiva, es teórico pues su origen radica en reflexiones subjetivas que, sumadas a la objetivación social, conducen a establecer vínculos explícitos entre los distintos temas sobresalientes ligados a las instituciones en un plano teórico. Dentro de cada sociedad, los universos simbólicos ordenan y ubican la historia y los sucesos colectivos pasados, presentes e incluso futuros, dentro de un marco coherente.¹⁸ Algunos sujetos habitan los distintos universos simbólicos de manera más definida que otros observándose diferencias o variaciones más o menos sutiles sobre la manera en que son concebidos o interpretados. La razón de esto reside en que el significado de los universos simbólicos trasciende la vida cotidiana y se aprehenden, a tal punto que la aparición de nuevos universos simbólicos alternativos significa una amenaza. Los mecanismos conceptuales puestos en juego para el mantenimiento de los universos simbólicos representan

¹⁷ Los otros son i. el incipiente, que se transmite a través de las objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana, ii. abarca proposiciones teóricas para explicar grupos de significados objetivos, iii. contiene teorías explícitas, marcos de referencia que legitiman cuerpos de conocimientos específicos para los distintos sectores de comportamiento institucional.

¹⁸ Es importante recalcar que, en cuanto al pasado, establecen una memoria histórica que funciona como base común para todos los individuos de una sociedad, con respecto al futuro, establecen un marco de referencia igualador para la concreción de acciones individuales.

al mismo tiempo productos de la actividad social, como toda forma de legitimación y, en consecuencia, excepcionalmente pueden ser interpretados aislados de las demás actividades de la sociedad de pertenencia. Nos referimos puntualmente a que el éxito de los mecanismos conceptuales particulares está ligado con el poder que tienen aquellos que los articulan, los miembros o entidades más representativos de cada sociedad. Esto es evidenciado, por ejemplo, en las capas más altas de la sociedad y sus prácticas sociales hacia el consumo ostentoso que “operarían como modelo para los grupos subordinados, que aspiran a ascender en la escala de status a través de la imitación del estilo de vida de los sectores privilegiados” (Iuliano, 2010, p. 42), logrando de esta forma diferentes tipos de consumos clasificantes según el estatus social al que se pertenezca.

Entonces, en este trabajo vamos a observar y analizar de qué manera y en qué operaciones textuales se construye un mundo recíproco entre los significados asumidos como propios y los de otros, en el interior de procesos sociales profundos mediados por la internalización. Esta correspondencia se analizará desde el lenguaje, sus signos y símbolos, las representaciones y los universos simbólicos que los libros de texto exponen como cuerpos de tradición teórica y núcleo de todos y cada uno de los significados objetivados de una sociedad y subjetivamente reales. Nos posicionaremos en una actitud de cuestionamiento hacia la habituación e internalización de ciertas realidades y representaciones observadas en los libros de texto de manera natural e ineludible, abogando por fomentar miradas del mundo liberadoras de ataduras mentales históricas en nuestra región.

3. Los recursos textuales e icónicos de la construcción social

Asumimos que el lenguaje es una parte irreductible de la vida en sociedad, interconectado con una variedad de elementos plausibles de análisis aunque hemos recortado el nuestro al de los libros de texto dentro de una mirada enfocada en el nuevo capitalismo y su impacto en distintas áreas de nuestra vida social y académica (Fairclough, 2003). El uso que hacemos del término “nuevo capitalismo” se alinea con Fairclough (2003) en tanto entiende que el capitalismo se ha reinventado en los últimos siglos, a través de cambios históricos y radicales, para poder preservarse. Al mismo tiempo, abrió sus campos de dominio y, por ende, de impacto alcanzado áreas tan disímiles pero interconectadas como la política, la educación y la producción artística por nombrar solo algunas pues “tiene la capacidad de superar crisis transformándose radicalmente periódicamente para que la expansión económica pueda continuar” (Fairclough, 2003, p.4). En el nuevo capitalismo adquiere significancia el concepto de hegemonía. En este trabajo, relacionándola exclusivamente con la discursividad, no solo identificamos su presencia sino que además definimos las distintas dimensiones que participan en su construcción (Balsa,

2006 y 2011). En el contexto actual de transformaciones socioculturales, el discurso asume un rol central pues los procesos de dominación y control lo utilizan para mediar sus prácticas hegemónicas en las sociedades modernas. Entonces, entender las nuevas maneras de expresión de la dominación implica visibilizar aquellos usos del lenguaje que se tornan recurrentes en distintos ámbitos sociales, dando cuenta del modo en que fomentan tanto representaciones particulares del mundo como formas particulares de interacción, al mismo tiempo que promueven ciertas identidades sociales que resultan funcionales a los intereses de los grupos dominantes (Fairclough, 2003). El lenguaje es viable de ser explorado a la luz de las transformaciones discursivas del nuevo capitalismo, pudiendo ser caracterizado por cuestiones como: la colonización del discurso publicitario y empresarial sobre distintos universos como la vida cotidiana y la educación, la tecnologización del discurso que supone un esfuerzo activo por estudiar y diseñar, desde saberes expertos el discurso, de tal forma de implementar estratégicamente particulares prácticas discursivas en contextos específicos y la hegemonía expresada a través de la retórica neoliberal y presentada de manera natural e ineludible (Stecher, 2014). Esto ocurre gracias a diversos recursos lingüísticos elegidos estratégicamente para moldear las representaciones a través de las cuales se construye el mundo.

Entonces, existen diferentes operaciones enunciativas que se expresan en dos planos para ejecutar la hegemonía: uno que describe la realidad a través de cadenas equivalenciales y otro donde se construyen las subjetividades. Con respecto al primero, que no formará parte de nuestro análisis, simplemente diremos que, dentro de cada formación discursiva se distingue el uso de diferentes estrategias que organizan conceptos que allanan el camino para que las mismas se junten con otros significantes diferentes y construyan en conjunto el escenario viable para que significantes claves para la dominación sean instaurados (Balsa, 2014)¹⁹. Con respecto al segundo, por su parte, tiene lugar pues la construcción hegemónica no hace solo uso de lo representacional sino que, por el contrario, es plural y para lograr imponerse se ejecuta en diferentes planos a través de una variedad de operaciones donde tienen lugar, por ejemplo, las valoraciones o la modalidad enunciativa²⁰. De acuerdo a Halliday (1994), al referirnos a modalidad estamos considerando la apreciación del hablante sobre las posibilidades u obligaciones sobre lo que se está diciendo²¹. Esto incluye todas las diferentes maneras en que

¹⁹Las cadenas equivalenciales funcionan como un todo y son difíciles de desanudar, obligando incluso a que ciertos significantes sean aceptados a pesar de no estar totalmente relacionados. De hecho, su visibilidad no siempre es nítida pues su construcción e implementación envuelve procedimientos discursivos que pueden ser enigmáticos (en estos casos suelen apelar al uso de deslizamientos semánticos o de figuras retóricas (Balsa, 2014) que en este trabajo no abordaremos) o bien confusos pues realizan un uso permanente de la retórica.

²⁰También puede valerse de los juicios deónticos,

²¹Los típicos marcadores de modalidad son los verbos modales (can, could, must, should, ought to, might, may, would, will, etc.) pero también los adverbios modales, adverbios, adjetivos modales y participios, verbos de apariencia o aspecto (Fairclough, 2003), hedges, discursos reportados, entonación y otros

las actitudes pueden expresarse hacia un hecho, por ejemplo, indicando factualidad, grados de certeza o duda, vaguedad, posibilidad, necesidad, permiso u obligación. Martin y White (2005) afirman que la noción de valores está asociada con la modalidad pues estos se ubican en un continuo que se extiende desde bajo a alto con varios puntos intermedios posibles en los dos extremos, lo que nos lleva además al concepto de gradación. Dentro de la Teoría de la Valoración que proponen estos dos autores, la gradación es un subtipo relacionado con los significados actitudinales que se le atribuyen a los actos y que marcan tanto la intensidad como la precisión del hablante. Por tal motivo, los conceptos de fuerza y foco aparecen ligados a ella en tanto son categorías involucradas en la escala de juicios más allá de los típicos positivos o negativos que los hablantes utilizan para valorar el impacto interpersonal, la fuerza o el volumen de sus discursos a la vez que gradúan el foco de sus categorizaciones semánticas²². Esto se utiliza, entonces, para afinar, intensificar, amplificar estimular o, contrariamente, suavizar, mitigar o indicar vaguedad sobre las caracterizaciones hechas. Otro subtipo de valoración que utilizamos, además de la gradación, es el compromiso, que implica los recursos para posicionar la voz del hablante en relación con su discurso utilizando significados que a la vez que reconocen, ignoran puntos de vista posicionándose así en un espacio interpersonal que expresa posturas subjetivas. Aquí podemos encontrar, entre otros, a los modalizadores de probabilidad y de anticipación o expectativa²³.

En conclusión, dentro de un modelo de lenguaje holístico y dentro de un contexto social, la Teoría de la Valoración se presenta como el marco indicado para analizar el lenguaje interpersonal y la manera en que los escritores o hablantes desaprueban, alientan, rechazan, celebran o critican y se posicionan frente al lector o su audiencia para expresar sus posturas subjetivas e intersubjetivas, que son marcas ideológicas.

Los discursos son diferentes en tanto representan distintas perspectivas del mundo y relaciones entre las personas y está mediado por ciertos rasgos o características de las personas en el mundo como: su posición, identidades sociales y personales, y las relaciones sociales que mantienen con otras personas. Esto se enmarca en un contexto que define a los discursos como representantes no solamente del mundo como es o como se cree que es sino además como proyectivos, imaginarios, representativos de otros mundos posibles, que son distintos al mundo real y están ligados a proyectos más amplios, para direccionarlos especialmente (Fairclough, 2003). Los discursos pueden ser distinguidos tanto por su manera de representar como por las relaciones que establecen con otros elementos sociales en donde el vocabulario cumple un rol

aspectos del discurso reportado, entre otros que participan en los distintos tipos de modalidad posible: deóntica y epistémica.

²² Cabe aclarar que el foco no ha formado parte de nuestro análisis en este trabajo.

²³ Los demás son los de atribución, de proclamación o manifestación y contra-expectativa.

pues lexicaliza, nombra el mundo de manera particular. A través del vocabulario, se estructura y moldean el mundo de ciertas maneras ya que frecuentemente es específico y raramente localizable en un diccionario pues es sumamente contextual. Nos referimos, por ejemplo al uso de antonimias, sinonimias, colocaciones, patrones recurrentes de palabras que preceden o le siguen a ciertas otras.

Otro importante operador discursivo para consolidar posiciones sobre el mundo que se quiere mostrar y crear para la construcción de la hegemonía es, en el terreno de la argumentación, el uso del contraste y la concesión (Halliday, 1994). Como rol semántico, el primero ocurre cuando dos partes de un discurso pueden ser invertidas simétricamente sin que se altere el significado del enunciado (Gómez, 2018). Con la concesión se le otorga cierta razón al adversario en los aspectos controversiales pero sin que esto signifique afectar los argumentos propios, es una especie de “retirada táctica”. Esto tiene un doble efecto positivo, por un lado, se cuida la “imagen” del otro, su voz tiene un valor, se la considera, y, al mismo tiempo, se construye una imagen positiva del enunciador, como alguien que escucha y que es inteligente, que no impone arbitrariamente un modelo de realidad (Balsa, 2011, p. 78).

Otra estrategia plausible de utilización es lo que Brown y Levinson (1987) llaman cortesía lingüística y que puede luego analizarse desde diferentes dimensiones, como es el caso de la cortesía negativa²⁴. Este procedimiento lingüístico se utiliza para compensar la probable agresión a la imagen positiva de alguien o algo a través del uso de atenuadores lingüísticos como procedimientos sustitutivos que atenúan la fuerza de un acto discursivo amenazador. Puntualmente, estos procedimientos hacen uso de desactualizadores (Casimiglia Blancafort y Tusón Valles, 1999), tales como los litotes, reparaciones y justificaciones, minimizadores, y modalizadores. Igualmente se recurre a usar construcciones especiales, giros, fraseologías, etc. que asumen posiciones semejantes a las mencionadas antes.

Intertextualidad y supuestos

Dentro de un discurso, la intertextualidad se presenta como instrumento operativo y funcional pues es la que determina la presencia en un texto de elementos de otro texto, por ejemplo a través de citas, discursos reportados, escritos o pensamientos, entre otras posibilidades, sin embargo, en este trabajo la hemos observado especialmente ligada a los supuestos²⁵. Fairclough

²⁴ Las otras dimensiones son la cortesía positiva y la encubierta (Casimiglia Blancafort y Tusón Valles, 1999).

²⁵ La diferencia entre intertextualidad y supuestos es que el primer concepto incluye otras voces dentro de un texto mientras que los segundos reducen las diferencias asumiendo que hay un terreno en común entre los implicados en el discurso.

(2003) utiliza el concepto de supuestos para referirse a lo que está implícito pues asume que los textos tienen este rasgo de manera inevitable. Es decir, todo aquello que está dicho dentro de un texto ocurre dentro de un marco más general que lo conforma lo no dicho, lo implícito, ya que es dado por sentido. Lo implícito es una característica penetrante y generalizada de los textos y, por ende, de gran importancia social pues ninguna interacción o comunicación social es concebible sin un terreno común donde existen significados que son compartidos y/o dados por sentido.

Entonces, lo implícito o no dicho, los supuestos, son una cuestión muy importante y ligada a la ideología, que atraviesa todos y cada uno de los discursos. Estos supuestos pueden desarrollarse en tres áreas: i. las existenciales, son las que designan lo que hay en el mundo; ii. Las proposicionales, son las que muestran los supuestos sobre lo que es, puede ser o será y iii. Las valorativas, que son las que visibilizan los supuestos sobre lo que es bueno y deseable en una sociedad (Fairclough, 2003). En conjunto regulan lo que hay, qué hay, qué es posible, qué es necesario, esperable, etc.

En este escenario, Fairclough (2003) argumenta que las relaciones de poder se expresan ampliamente pues son dadas por sentido dentro de un marco de trabajo ideológico donde la hegemonía y la universalización son dos componentes centrales. En consecuencia,

...buscar la hegemonía es una cuestión de buscar universalizar significados particulares al servicio de la búsqueda y mantención de la dominación, y este trabajo es ideológico. Por lo tanto, los textos pueden ser vistos como parte de ese trabajo ideológico al asumir, tomando la realidad como incuestionable e inevitable, la condición fáctica de la economía global (Fairclough, 2003, p. 58).

Los textos manifiestan relaciones dialógicas que se operacionalizan a través del modo en que los participantes expuestos tienen para expresarse, visto esto desde la asignación de turnos para hablar, preguntar o responder preguntas, o, no ser interrumpidos. Sin embargo, existen inequidades generales y observables en estas distribuciones, aún en los discursos informales, especialmente en las conversaciones que tienen lugar entre hombres y mujeres. Fairclough (2003), por ejemplo, afirma que las segundas tienden a ser más interrumpidas que los hombres y que los primeros muestran menos signos de escucha activa cuando hablan con otras mujeres. Al margen de ciertas variaciones culturales, la sociedad impone normas, patrones de conducta tanto a hombres como a mujeres, pero siempre e históricamente, estas últimas son ubicadas en posición de desventaja y postración dentro de la dinámica de un proceso que se perpetúa. “A pesar de los profundos cambios estructurales en la esfera de la producción, la ideología y las

leyes, acaecidas a través de los tiempos, estas condiciones se mantienen invariables (Martínez Herrera, 2007, p. 88).

En este trabajo hemos prestado especial importancia a: i. Cómo se asignan los turnos para hablar en las conversaciones entre hombres y mujeres; ii. Cómo se utilizan esos turnos (hacer preguntas, pedidos, quejarse, etc.), iii. Quién/quienes hablan sin interrupciones, iv. Quién/quienes eligen o cambian los temas de la conversación²⁶. Para completar el análisis también observamos especialmente las representaciones que hay de las mujeres dentro de la realidad que los libros construyen, y los roles asociados a este género. Relacionamos esto puntualmente con las explicaciones que brinda Bourdieu (2000) al respecto dónde la mujer puede ser representada: i: como capital simbólico, objeto de apropiación y deseo para el otro o ii. como madre, siempre al servicio y cuidado de los demás, en general su familia o seres más cercanos. Además, consideramos tanto las evidencias textuales, suposiciones proposicionales y existenciales del texto escrito como las sesgadas o ignoradas asumiendo que todos los sistemas utilizan distintas estrategias de autoridad para establecer y al mismo tiempo trabajar las creencias legitimadoras. Del mismo modo, Berger y Luckmann (2001) sostienen que la legitimación provee el marco explicativo y justificativo necesario para que esto pueda ocurrir en tanto una de los rasgos distintivos del nuevo capitalismo es la manera en que los cambios se legitiman, cómo el nuevo orden es justificado y explicado (Fairclough, 2003) y esto le otorga particular importancia al análisis de libros de texto.

Además, observaremos con especial atención si las declaraciones plasmadas en ellos expresan distintos grados de posibilidades u obligaciones sobre lo que se está diciendo, es decir, si están atravesadas por el recurso lingüístico de la modalización y la noción de valores, lo que nos lleva además a observar el concepto de gradación y compromiso. En nuestro trabajo prestaremos importancia a las maneras explícitas e implícitas con que los autores expresan sus declaraciones. Esto se hará en forma integral analizando lo latente y lo superficial, la manera en que se utiliza vocabulario específico para denotar tanto la posición como las identidades sociales y personales de los hablantes junto con las relaciones sociales que mantienen con otras personas de su mundo. Para lograrlo, se suele recurrir a concesiones y contrastes, recursos varios como la cortesía lingüística y otras relaciones dialógicas visibles a través del modo en que los participantes expresan su mundo subjetivo e intersubjetivo, que también formarán parte de nuestro análisis.

Formaciones discursivas y objetos en la construcción hegemónica

²⁶ La otra esfera posible de análisis es v. quién/quienes ofrecen interpretaciones o resúmenes de lo que ha sido dicho.

Los discursos moldean de manera sistemática los objetos de los que hablan pues son comprendidos en forma integral como parte de los enunciados específicos, construyendo un determinado mundo que integra, a su vez, un tipo de objetos específicos (Balsa, 2011). Para poder construir discursivamente un objeto o un concepto se distinguen dos planos : uno que abarca las conceptualizaciones objetuales más simples que enmarca los significantes dentro de una formación discursiva y otro que involucra conceptualizaciones estratégicas, asociadas a otros conceptos en procesos más ricos y explícitos. Para lograr una puesta en común simple, en este trabajo tomamos el concepto de “objetos” para referirnos a las maneras en que el mundo es nombrado y conceptualizado, entendiendo además que la eficacia interpelativa de toda formación discursiva radica en que sus hablantes comparten la misma perspectiva sobre los objetos (Balsa, 2017). Esta dinámica les permitirá construir un mismo mundo discursivo y prácticas discursivas similares, consciente o inconscientemente, pues su asimilación y puesta en práctica les dará regularidad, sistematicidad y generalidad. Como ya hemos mencionado, estas condiciones tienen la capacidad de instalar descripciones de manera natural pues las mediatizan a través de los procesos de socialización primaria, que son a la vez los encargados de internalizar qué hay en el mundo (Berger y Lukmann 2001). En toda sociedad moderna se produce una lucha entre los distintos tipos de objetos, donde unos prevalecen por sobre otros, basando su éxito interpelativo en la especificación de qué existe, que hay en el mundo (Balsa, 2017). Este primer plano de interpelación ideológica es ontológico, donde la hegemonía se hace visible pues los sujetos sociales toman las direcciones que les son impuestas, sin cuestionarla. Esto es posible debido a que fue internalizada previamente una dominación, que enmarcó una descripción de mundo posible, es decir, “habría una hegemonía por no visibilización de la dominación” (Balsa, 2017, p. 238). La base objetual de la hegemonía sería cuasi visible, sin embargo, aunque esto ocurra no hay una anulación de otras o de todas las formas discursivas pues, ni aún en el plano ontológico, se puede hablar de hegemonía total. Aunque los niveles de sedimentación hayan logrado establecerse profundamente en una sociedad sobre determinados objetos, y que estos sean aceptados naturalmente y percibidos como indiscutibles, el plano ontológico puede ser frecuentemente reactivado a través de la crítica o la mera presentación de otras descripciones contrapuestas (Balsa, 2017). Al interior de cada formación discursiva hay luchas internas por la hegemonía que giran en torno al rechazo o a la aceptación de ciertas valoraciones o significaciones sobre los objetos existentes. En consecuencia, una vez que se construye la realidad y el mundo posible a través del nombramiento de lo que hay, es necesario que esto sea revalidado en un nuevo nivel que incluye qué significa y cómo se valora eso que hay en el mundo (Therborn, 1991 y Balsa, 2017). En este escenario es donde nuevamente podemos retomar el concepto de objetos en tanto éstos cobran significación a la vez en que son enlazados con otros significantes, obteniendo de este modo valoraciones con cargas valorativas (Balsa, 2017). Por tanto, esta dinámica, que se encuentra en constante puja, construye un mundo sobre:

i. cómo se desenvuelven estos objetos en la realidad, ii. quiénes son sus receptores y iii. a quiénes benefician o perjudican sus nombramientos.

El último plano plausible de construcción hegemónica es aquel que tiene lugar cuando la dominación es visible y valorada en forma negativa, entonces los sectores dominantes intentan mantenerla a través de la crítica a las alternativas al *status quo* (Therborn, 1991). El objetivo es instaurar la creencia de que la posible existencia de un orden social alternativo no es plausible y lograr, de este modo, instaurar una hegemonía por resignación. Sin embargo, existen grises entre estos tres niveles o incluso, salidas pues

...una hegemonía alternativa solo sería posible si se logra consolidar la creencia en que otra realidad es factible. De modo que la crítica óntico-valorativa no alcanza para revolucionar el orden social, sino que se requiere de otra percepción-utópica de lo que podría haber en el mundo. Esto nos regresa al plano ontológico: sin la creencia de un *ordine nuovo*, no hay posibilidad de victoria sobre la hegemonía preexistente (Balsa, 2017, p. 243).

Además, dentro de muchas otras posibilidades, la construcción de la hegemonía opera en el campo discursivo a través de la construcción de un *nosotros* inclusivo que delimita identidades desde la coincidencia y la diferencia, es decir, puede ser desde un rol de semejanza, antagónico u agonal. Esto construye una identidad en cualquiera de los casos, pues los desplazamientos de las relaciones de significado que implica tienen como objetivo operar en el colectivo de pertenencia, igualando en tanto vehiculizador de los intereses de todos, como oponente y en discrepancia total, pero aun así abriendo espacio al diálogo negociador (Muñoz y Retamozo, 2008).

A la luz de lo planteado, el Análisis Crítico del Discurso se presenta como una práctica social y política de tipo emancipadora pues nos permite indagar la realidad cotidiana, cuestionarla, problematizarla y desnaturalizarla en pos de lograr desinstaurar aquellas formas discursivas que han contribuido de manera histórica y actual a mantener o perpetuar relaciones desiguales, de dominación y coercitivas en las sociedades actuales (Fairclough, 2003).

Por lo tanto, este trabajo brindará especial atención e importancia al concepto de “objetos”, entendiendo que la eficacia y fuerza interpelativa de toda formación discursiva radica en que sus hablantes comparten aspectos del mundo que hacen que poseen la misma perspectiva. Asumimos entonces que la base objetual de la hegemonía opera muchas veces de manera cuasi visible, y apelando en muchos casos a dicotomías históricas entre un *nosotros* y *ellos* e incluso a falsas inclusiones totalizadoras a través del uso de un *nosotros* inclusivo como herramientas

de dominación y control. Aunque muchos de estas objetivaciones sean aceptadas naturalmente y percibidas como esperables e indiscutibles, nos posicionaremos ante ellas de manera crítica y cuestionadora a la luz de las nuevas corrientes filosóficas y sociológicas actuales.

CAPÍTULO II. Cómo los libros de texto construyen el mundo de los y las hablantes del inglés

Vamos a considerar el mundo que construyen los libros de inglés como lengua extranjera, desde los temas que eligen mostrar y nombrar hasta aquellos que se ocultan o ignoran, posicionándonos en una mirada analítica hacia tales elecciones pues ambos constituyen herramientas de interpelación para sus usuarios y usuarias como medios de construcción ideológica.

Los textos analizados plantean a lo largo del tiempo un mundo caracterizado por la inclusión de ciertos tópicos recurrentes (tiendas para millonarios, productos de limpieza para mujeres, turismo e industria fílmica de origen estadounidense y europeo exclusivamente, vida de gente generalmente feliz en Europa) dentro de un mundo sin diversidad y con exaltación de la belleza hegemónica de gente blanca, rica, sana y bella. Entonces se observa la ausencia de componentes de la vida de los principales usuarios y usuarias de estos libros de texto, y por ende están alejados de sus protagonistas: estudiantes y docentes, en particular en el caso de los y las residentes en países no europeos. Las ausencias están caracterizadas por la exclusión de temas que giren en torno a gente negra, minorías, obreros, personas con discapacidades, familias no heterosexuales, variedades del idioma inglés que no sean de Oxford o Cambridge, etc. Por ende, concluimos que estas ausencias implican censura o negación de ciertos temas, no sólo para la sociedad inglesa sino para el mundo en general. Aunque la construcción de esta realidad tenga diferentes motivaciones, estas siempre están atravesadas por el poder simbólico que las materializa de manera profunda. Todo esto moldea un mundo, relacionado con el idioma inglés, cristalizado a través de discursividades dominantes, que es elitista y colonialista, que no alienta ni la crítica ni el debate, que no muestra ironías ni tampoco alternativas pues las actividades de sistematización y los icónicos usados refuerzan los mensajes de ese mundo que se construye - con excepción de contados casos-.

Para llevar a cabo nuestro análisis, hemos definido la construcción del mundo que gira en torno a la enseñanza del idioma inglés dentro de las siguientes dimensiones:

- i. lo patriarcal, elitista y aristocrático, con jerarquías incuestionadas**
- ii. el ocio y el placer vinculados al lujo o a la cultura norteamericana o inglesa**
- iii. una globalización completamente eurocéntrica a través de la promoción de un inglés exclusivamente de Oxford y Cambridge**

Entonces, hemos observado y relevado en los tres libros cómo se construye el mundo del hablante del inglés a través de la utilización de recursos tanto textual-discursivos como icónicos. Además, hemos observado de qué manera la sistematización sugerida no participa en la estimulación de debates o reflexiones que propicien un estudiantado crítico. Finalmente, en un último apartado consideramos algunos elementos que hemos encontrado que son particulares de cada libro de texto y, por ende, no podían ser analizados de manera conjunta.

En el capítulo siguiente abordaremos la cuestión de lo patriarcal, elitista y aristocrático, con jerarquías incuestionadas.

CAPÍTULO II LO PATRIARCAL, ELITISTA Y ARISTOCRÁTICO, CON JERARQUÍAS INCUESTIONADAS

Históricamente, las sociedades europeas y la norteamericana, sus modos y costumbres, sus representaciones y formas de expresar el mundo, entre otras, han sido aceptados de manera natural y sin cuestionamientos, incluso alabados y elogiados, y hasta copiados o imitados. Esto está ligado a nuestra propia historia de conquista y colonización, que dio lugar a la colonialidad del poder. A través de ella se validaron discursos que penetraron y penetran, de manera directa o invisible, tanto en el mundo del colonizado como en el propio mundo del colonizador, exacerbando ambas miradas del mundo de manera asimétrica. Estos discursos asumen diferentes estilos, entre los cuales se distingue el patriarcal como expresión de poder y autoridad sobre la figura femenina, e incluso otra masculina considerada de menor rango o valía, o el elitista que recalca la diferencia colonial establecida por las élites europeas entre superiores e inferiores, colonizados y colonizadores. A pesar de caracterizarse de manera diferente, ambos discursos moldean y controlan subjetividades, polarizando miradas entre *unos* y *otros* ya que refuerzan positiva o negativamente identidades que perpetúan y construyen un *nosotros* y un *ellos* dicotómico y desigual.

*

Comenzaremos analizando el lugar de la mujer y las personas negras en los tres libros para pasar luego a un análisis más minucioso de cada dimensión propuesta.

En cuanto a las mujeres, observamos que todos los libros de texto que analizamos poseen un patrón de presentación, una generalidad que los atraviesa:

I. Las mujeres aparecen ocupando mayoritariamente puestos o roles alejados del liderazgo, la conducción o la gestión. Puntualmente, en el libro de 1980, *Streamline English Connections Part A (1-40)*, no hay mujeres en puesto de mando o que sean sostén del hogar, tampoco las hay científicas, docentes, escritoras, actrices, etc. Todos los diálogos muestran mujeres como amas de casa, secretarias, mozas, vendedoras, telefonistas, deportistas y bailarinas. Hacia 1991, con el libro *Headway Pre Intermediate*, las mujeres son representadas como amas de casa pero además como estudiantes, artistas, escritoras, modelos, diseñadoras de moda, miembros de la realeza, arquitectas, veterinarias, taxistas, dentistas y médicas. Pero, nuevamente, no se las ve en situaciones de mando, dirección o gerencia, a cargo de proyectos o trabajos. En el libro más nuevo, de 2016, *Solutions Pre Intermediate*, las mujeres trabajan como empleadas, profesoras de educación física, deportistas extremas, niñeras, peluqueras, agricultoras, azafatas, mucamas y en una sola ocasión como emprendedora o científica.

II. Las mujeres siempre tienen menor presencia comparadas con los hombres, aunque con un leve aumento, mínimo, a través del tiempo. La cantidad de mujeres y hombres representados en cada libro puntualmente es la siguiente: en el libro de 1980, *Streamline English Connections Part A (1-40)*, son el 32% de los personajes: la cantidad de hombres es 127 mientras que la cantidad de mujeres es menos de la mitad, 61. En 1991, si consideramos el libro *Headway Pre Intermediate*, la relación numérica no mejora, se mantiene en el mismo porcentaje: hay 111 hombres y 52 mujeres. Finalmente, en 2016, en el libro *Solutions Pre Intermediate*, hay una mejoría en la relación numérica, pasan a representar el 40%, pero siempre prevalece del número de hombres: 98 contra 64 mujeres.

*

Por otro lado, en cuanto a los elementos icónicos, estos cumplen un rol fundamental en tanto paratextos que influyen en la transmisión de los mensajes que quieren brindar sobre el mundo que perciben. El libro *Streamline English Connections Part A (1-40)*, es ciertamente innovador pues si bien utiliza imágenes de personas, animales u objetos reales, estas imágenes de personas son escasas en tanto aparecen en catorce unidades de un total de cuarenta. El resto de las unidades, es decir, la mayoría de todas ellas son retratadas a través de dibujos. Parece importante resaltar que no hay imágenes reales ni fotos de adolescentes ni niños, siendo que este libro está pensado para un usuario joven (recordamos y reiteramos que fue piloteado entre estudiantes de varios países del mundo, incluyendo el nuestro). En el libro *Headway Pre Intermediate* se

observan representaciones entre dibujos e imágenes reales de manera más equitativa. Contabilizamos 49 fotos contra 51 dibujos. Muchos de estos icónicos enfatizan la vida ideal en Inglaterra y Europa así como en algunos países asiáticos ricos, tanto a través de la exaltación de personajes y personas provenientes de esos destinos como de los lugares. Finalmente, el libro *Solutions Pre Intermediate* hay muy pocos dibujos, 10 en total. El resto de los icónicos son fotos, 84.

*

En cuanto a la cantidad de personas negras representadas, esta es mínimas, casi *nula*. Observamos que el modelo de belleza blanca es el hegemónico e impuesto por la cultura occidental históricamente y que los tres libros contribuyen a reproducir como valor. En total, las representaciones de personas de color negro no llegan a *diez* entre los tres libros analizados. Detallamos cada caso puntualmente: en el libro *Streamline English Connections Part A (1-40)*, hay una sola mientras que en *Headway Pre Intermediate*, contabilizamos cuatro y tres en el libro *Solutions Pre Intermediate*.

Incluso cuando se presenta la realidad “mundial ” y a un líder posiblemente negro, se lo hace con varias particularidades que apuntan a cierto “blanqueamiento ” del mundo representado, que refuerza la prevalencia de esta belleza hegemónica que debatimos arriba es reforzada. Nos referimos al libro *Streamline English Connections Part A (1-40)*, donde se presenta un texto sobre un doctor que es Secretario General de Naciones Unidas, redactado en cinco párrafos y acompañado por cuatro imágenes.

El Secretario General de Naciones Unidas, Dr. Sowanso, es presentado como un diplomático muy ocupado, está rodeado de hombres, no se observan mujeres entre su comitiva. Pero lo más llamativo de este texto es lo siguiente: en dos de las imágenes que acompañan al texto, se ve al Dr. Sowanso con un color de piel entre el negro y el amarillo, pelo crespo en una foto y lacio en otra. Igualmente, cuando se representa a los líderes políticos que lo acompañan, pese a que la visita se hace a un país con población mayoritaria de gente negra, como Kenia, o un país con población que no es blanca en su mayoría, como India, las imágenes retratan que el tono de la piel es igual, sin contrastes, no hay representación étnica real. Asociamos esto al discurso ideológico orientado semánticamente, dentro del tópico de descripciones identitarias. Al margen de la desproporcionalidad que existen en todos los libros sobre la representación de la belleza hegemónica, los rasgos distintivos de la gente negra como su piel oscura o su cabello afro son suavizados en este libro, lo que refuerza que los valores estéticos aceptados son los caucásicos.

7 Doctor Sowanso



Doctor Sowanso is the Secretary General of the United Nations. He's one of the busiest men in the world. He's just arrived at New Delhi Airport now. The Indian Prime Minister is meeting him. Later they'll talk about Asian problems.

Yesterday he was in Moscow. He visited the Kremlin and had lunch with Soviet leaders. During lunch they discussed international politics.

Tomorrow he'll fly to Nairobi. He'll meet the President of Kenya and other African leaders. He'll be there for twelve hours.

The day after tomorrow he'll be in London. He'll meet the British Prime Minister and they'll talk about European economic problems.

Next week he'll be back at the United Nations in New York. Next Monday he'll speak to the General Assembly about his world tour. Then he'll need a short holiday.

[El doctor Sowanso es el Secretario general de las Naciones Unidas. Es uno de los hombres más ocupados del mundo. Ahora acaba de llegar al aeropuerto de Nueva Delhi. El primer ministro indio se reunirá con él. Luego hablarán de problemas asiáticos.

Ayer estuvo en Moscú. Visitó el Kremlin y almorzó con líderes soviéticos. Durante el almuerzo hablaron de política internacional.

Mañana volará a Nairobi. Se reunirá con el presidente de Kenia y otros líderes africanos. Estará allí durante doce horas.

Pasado mañana estará en Londres. Se reunirá con el primer ministro británico y hablarán sobre problemas económicos europeos.

La semana que viene volverá a las Naciones Unidas en Nueva York. El próximo lunes hablará ante la Asamblea General sobre su gira mundial. Entonces necesitará unas cortas vacaciones.]

A nivel micro, ahora avanzaremos en un análisis más minucioso de cada libro detallando a través de cuatro apartados la construcción de la realidad propuesta. En el primero, veremos la ostentación como naturalidad de la vida diaria, en el segundo, el rol de la mujer. Mientras que el tercero analiza los sueños, aspiraciones y anhelos, en el cuarto apartado se abordan las relaciones amorosas entre hombres y mujeres.

1. *La ostentación como naturalidad en la vida diaria*

La nueva modernidad que atravesamos nos insta a entender las nuevas maneras de expresión de la dominación, coercitivas y que hacen usos de lenguaje específicos en ciertos ámbitos sociales para fomentar tanto representaciones particulares del mundo como la promoción de ciertas identidades sociales que resultan afines, y por ende funcionales, a los intereses de los grupos dominantes. Comprendemos entonces que el lenguaje es factible de ser explorado a la luz de las transformaciones discursivas del nuevo capitalismo mediatizado a través de la tecnologización del discurso y de la retórica neoliberal, presentados ambos de manera ineludible. En este apartado compartiremos algunos ejemplos que muestran de qué manera el imaginario social que gira en torno al mundo del idioma inglés como lengua extranjera se refuerza a través de situaciones que exhiben abiertamente la ostentación económica de manera casi natural y sin cuestionamiento. El uso de icónicos y lenguaje específico refuerzan los universos simbólicos evidenciados a la vez que legitiman y le asignan validez al mundo que se construye en los libros.

*

La unidad 10 del libro , *Streamline English Connections Part A (1-40)* muestra en un texto sobre un millonario que posee un título honorífico, es Lord²⁷, y cuyo apellido es Worth.

²⁷ Se otorga a aquellas personas de la primera nobleza inglesa así como también a las que poseen cargos altos o pertenecen a la monarquía.

Nuestro análisis se hará a través de los diálogos sobre situaciones de la vida que Lord Worth mantiene con sus empleados: una mucama, un chofer y un mayordomo, y cuyas transcripciones analizaremos debajo.

Desde lo icónico, hay tres imágenes que grafican cada diálogo sobre el Lord millonario. En la primera, se muestra al mismo con un gesto adusto mientras se dirige a la mucama, que lo mira asustada. Pero esta mirada intimidatoria cambia, en la segunda y la tercera imágenes, cuando el millonario se dirige hacia un hombre, sea éste el chofer o el mayordomo, lo que refleja además la manera en que las relaciones de género son percibidas: patriarcalmente. Además, existe un contraste entre las relaciones interpersonales textuales mostradas al comienzo del diálogo entre la mucama y el millonario, y las que se muestran hacia el final entre Lord Worth y el mayordomo o el chofer, en un rango de mayor autoritarismo y menor autoritarismo según sea el caso de una empleada mujer o uno de sus empleados hombres. Por otro lado, observamos que sus tres empleados muestran trato reverencial en sus breves respuestas y tampoco emerge de ellos ninguna criticidad hacia su empleador. El libro de texto no construye ninguna escena con un posible diálogo entre dos de los empleados, que pudiera habilitar a la presentación de burlas, ironías u otro tipo de críticas elaboradas desde la complicidad de sus posiciones subalternas comunes. Los empleados no aparecen con “vida propia”, su presencia se reduce a la relación de sumisión con la que aparecen frente a su empleador, presentado más bien como su “señor” superior. Estas experiencias de vida inciden y generan un efecto consciente e inconsciente en el imaginario social pues son retenidas de manera estereotipada en la memoria histórica y en el recuerdo de manera sedimentada. Las desigualdades están atravesadas por el poder, que reprime o reduce ciertas valoraciones sociales para hacer que ciertos signos se perciban como monacentuales y universales con el fin de instalar y validar ciertos discursos por sobre otros.

Lo único que se construye como un problema es a duda que tiene Lord Worth²⁸ y que surge por el hecho de tener una flota de autos de alta gama para elegir, como un Mercedes Benz, Rolls Royce e incluso una Ferrari, entonces no sabe con cuál quedarse para ir a cenar al hotel y restaurant de lujo Savoy en Londres.

Siendo los millonarios y lores una parte mínima de la realidad mundial, creemos que esta selección de tema pone de relieve el mundo que se elige mostrar en un libro de inglés, el de unos pocos, el de los selectos, al mismo tiempo que observamos que se invisibiliza o niega la crítica hacia ese mundo como lo demuestran las actividades de sistematización. Es decir, vemos que en este caso la dinámica de habituación sobre los hechos o realidades de la vida cotidiana del Lord y de los empleados mostrados en el texto crea pautas que se reproducen casi

²⁸ El apellido del lord, Worth, además, tiene una posible interpretación en inglés: *valor*, en el sentido económico.

automáticamente por parte de todos estos sujetos, sin análisis o cuestionamiento, porque fueron apropiadas. Estas situaciones no deben ser desatendidas ya que, como la habituación opera en el depósito global de conocimientos y confluye para no solamente dar por establecidas situaciones presentes o pasadas, aún las desiguales como las mostradas aquí, sino además, permear otras en el futuro. Nos ubicamos entonces en un punto hacia el otro extremo de la habituación, donde hallamos el cuestionamiento, la innovación y la liberación de ataduras mentales a través de la criticidad.



[Lord Worth ± ¡Entre! ±
Mary Sí, ¿señor?
Lord Worth No, no Mary... ±¡no te necesito a vos! ±

Lord Worth Come in!
Mary Yes, sir?
Lord Worth No, no Mary . . . I don't want you!
Mary Who do you want, sir?
Lord Worth I want James . . . I want him immediately!
Mary Yes, sir . . . I'll go and find him.

Mary ¿A quién necesita, señor?
Lord Worth Necesito a James... ±¡lo quiero a él inmediatamente! ±
Mary Sí, señor... iré y lo buscaré]²⁹

²⁹ Esta y todas las traducciones en adelante son nuestras. Hemos, además, traducido solo aquellas partes del texto que forman parte de nuestro análisis.

Lord Worth Ah, James!
James Did you want to see me, sir?
Lord Worth Yes, I wanted to see you twenty minutes ago.
James Sorry, sir. I was in the garage.
Lord Worth I want a car this afternoon.
James Which car do you want, sir? The Rolls, the Mercedes, or the Ferrari?
Lord Worth Mmm . . . the Rolls, I think . . . Yes, the Rolls.
James Where do you want to go, sir?
Lord Worth Heathrow Airport.
 Terminal 2.
James What time, sir?
Lord Worth We'll leave here after lunch . . . at two o'clock.

a las dos en punto.]

[**Lord Worth** ± ¡Ah, James!±
James ¿Quería verme, señor?
Lord Worth Sí, lo quería ver hace veinte minutos.
James Discúlpeme, señor. Estaba en el garaje.
Lord Worth × Quiero un auto esta tarde.×
James ¿Qué auto quiere, señor? ¿El Rolls, el Mercedes o la Ferrari?
Lord Worth Hmm, el Rolls, creo...sí, el Rolls.
James ¿Dónde quiere ir, señor?
Lord Worth Al aeropuerto de Heathrow, terminal 2.
James ¿A qué hora, señor?
Lord Worth Nos iremos después de almorzar...

Later

Lord Worth Ah, Charles!
Charles Yes, sir.
Lord Worth I want an early lunch today, Charles.
Charles Yes, sir . . . What time?
Lord Worth Twelve o'clock . . . Oh, and I want you to reserve a table at the Savoy . . . for seven o'clock.
Charles Yes, sir.
Lord Worth . . . and I want Mary to prepare the guest room for Sir Thomas. I want her to make a special effort. Sir Thomas is a very important guest.
Charles Yes, sir . . . anything else, sir?
Lord Worth No, Charles, that's all.

Más tarde

[**Lord Worth** ± ¡Ah, Charles! ±
Charles Sí, señor
Lord Worth ×Quiero almorzar temprano hoy, Charles.×
Charles Sí, señor... ¿a qué hora?
Charles Doce en punto,.. Oh, ×y quiero que reserve una mesa en el Savoy...para las siete en punto.×
Charles Sí, señor.
Lord Worth ×Y quiero que Mary prepare la habitación de huéspedes para el Sr. Thomas. Quiero que haga un esfuerzo especial.× El Sr. Thomas es un invitado muy especial.
Charles Sí, señor... ¿algo más, señor?
Lord Worth No, Charles, eso es todo.]

En los tres diálogos se usan exclamaciones³⁰, y órdenes³¹ por parte de Lord Worth para dirigirse a sus empleados. Las primeras ocurren hacia su mucama: [± ¡Entre! ±], [± ¡no te necesito a vos!±], [± ¡lo quiero a él inmediatamente!±]. Sin embargo, se advierte que cuando entabla un diálogo con un hombre, no es tan autoritario pues usa órdenes pero *no* exclamaciones. Puntualmente nos referimos a: [× Quiero un auto esta tarde.×], [×Quiero almorzar temprano hoy, Charles.×], [×y quiero que reserve una mesa en el Savoy...para las siete en punto.×], [×Y

³⁰ En adelante, todas las frases o declaraciones señaladas con el símbolo ± referirán a este recurso lingüístico.

³¹ En adelante, todas las frases o declaraciones señaladas con el símbolo × referirán a este recurso lingüístico.

quiero que Mary prepare la habitación de huéspedes para el Sr. Thomas. Quiero que haga un esfuerzo especial.×].

En toda sociedad los conocimientos de la vida cotidiana son producidos en torno a objetivaciones de procesos y de significados subjetivos, que participan tanto en la construcción de un mundo intersubjetivo que es compartido con los demás sujetos como en la construcción del sentido común sobre la realidad habitual que se da por sentada en tanto naturalizada e incuestionada. A continuación estas imágenes y textos de Lord Worth y sus empleados son usados para proponer que los y las estudiantes realicen ejercicios de prácticas de estructuras gramaticales (que se observan más abajo). En cambio, no se les estimula para generar ningún debate sobre las relaciones sociales tan desiguales que el ejemplo muestra y, entonces, por omisión, legítima. Ni siquiera se consideran las distintas formas modales que el discurso de los personajes muestra y, a partir de allí, ver las posibilidades de formas de trato más o menos autoritarias, etc. Tal es el grado de naturalización de ese tipo de realidades aristocráticas y autoritarias, que se desaprovecha el ejemplo de los textos en su sentido didáctico más clásico, en términos de enseñanza de una lengua.

Exercise 1

I wanted to do something.
What did you want to do?

[Ejercicio 1 [Ejercicio 2

Quería hacer algo. ¿Qué querías hacer?] Él quiere que ella cocine la cena]
El último punto es.

Exercise 3

When I was young, my father wanted me to be a doctor. He wanted me to work hard.
What did your father mother teachers want you to do?
What did you want to do?

¿Qué querías hacer vos?]

Exercise 2

He/her/cook the dinner.
He wants her to cook the dinner.

[Ejercicio 3

Cuando era joven, mi padre quería que fuera doctor.
Quería que trabajara mucho.
¿Qué quería tu/s padre que hicieras?
madre
docentes

Otro “problema” de la vida en Inglaterra, en este caso de tipo familiar, es mostrado en la unidad 32 de este libro de 1980. Es una carta de una hija a su padre.

La imagen que acompaña a este texto muestra al novio de la joven, un baterista, punto de conflicto con la relación con su padre.

El tema central de la carta es la relación con el novio y el agradecimiento por el regalo de cumpleaños. En cuanto a esta última situación, por la manera en que se propone este tema, muestra la vida en Inglaterra desde la ostentación, que no permite ser debatida, criticada o comparada con otras posibles realidades, lo que contribuye a la creación de una realidad que no es tal en líneas generales. Además, en un nivel más profundo esto tiene efectos en los y las usuarios de los textos pues el lenguaje es un medio a través del cual se aprehende la realidad como verdad objetiva y se internaliza en los sujetos sociales como realidad subjetiva. Si bien no todo es retenido y aprehendido, hay una parte de esa totalidad que se sedimenta de manera estereotipada en la memoria histórica, en el recuerdo, como entidades tanto memorables como identificables y entendibles.

32 A family problem

Flat 4
185 Kings Road
Chelsea
London S.W.3
5th May 1979

Dear Daddy,

Thank you very much for the birthday present. I was very pleased with the Ferrari, but I didn't like the colour, so I'm going to change it.

I saw Tom again yesterday. You're worried about him, aren't you? Well, don't worry about him. He's all right. He's very good at his job... he's a drummer in a pop group. I'm going to bring him for dinner next weekend, so you can meet him.

Love,
Samantha

P.S. We love each other very much. He isn't interested in your money.



Worth House,
Bursledon, Hampshire.

15th May 1979

[Departamento 4
185 Kings Road

Chelsea
Londres S.W.3
5 de mayo de 1979

Querido papá,
Muchas gracias por el regalo de cumpleaños. Estaba muy contenta con el Ferrari, pero no me gustó el color, así que lo voy a cambiar.
Ayer volví a ver a Tom. Estás preocupado por él, ¿no? Bueno, no te preocupes por él. Él está bien. Es muy bueno en su trabajo... es baterista en un grupo de pop. Lo llevaré a cenar el próximo fin de semana, para que puedas conocerlo.
Con amor,
Samantha
PD Nos amamos mucho. No le interesa tu dinero.]

El contraste³² como recurso lingüístico aparece cuando la hija “agradece” el regalo, pero no tanto, pues un detalle no le agrada: [Estaba muy contenta con el Ferrari, pero no me gustó el color, así que lo voy a cambiar.].

La actividad de práctica se centra en el uso de preposiciones de lugar que se asocian o colocan con determinadas frases verbales. Es decir, no hay una crítica hacia la situación planteada, totalmente obscena por la frivolidad que exponen temas que pueden ser fruto de ricos debates no sólo sobre las relaciones personales entre un padre y una hija sino también por la relación entre dos novios, la visión del padre, de la hija, de la riqueza extrema, de los regalos superfluos,

etc. [Ejercicio

Exercise

*I'm interested in politics.
What are you interested in?
I'm good at English, but I'm bad at mathematics.
What about you?
I'm worried about money.
What about you?
I'm tired of this town.
What about you?
I'm very pleased with your English.
What about you?*

Estoy interesado **en** política.
¿**En** qué estás interesado?
Soy bueno **en** inglés, pero soy malo **en** matemáticas
¿Y vos?
Estoy preocupado **por** el dinero
¿Y vos?
Estoy cansado **de** este pueblo.]

2. Los supuestos, los implícitos y lo no dicho sobre el rol de la mujer

³² En adelante, todos los subrayados son nuestros y se referirán a este recurso textual, al igual que al contraste aclarándose en todos los casos a cuál de las dos funciones nos referimos.

Sumadas a las evaluaciones explícitas, hemos considerado también aquellos valores supuestos o implícitos sobre el rol asignado a las mujeres en los textos. Es decir, analizamos también aquellos elementos donde no hay marcadores evidentes de evaluación hacia ellas porque estos juicios o evaluaciones se encuentran en un nivel mucho más profundo, difícil de ser percibidos, embebidos en el texto, y que hemos desnudado para visibilizarlos. Muchas de estas evaluaciones explícitas y supuestas tienen que ver con los géneros y los roles asignados según la dicotomía hombre-mujer. Las estereotipaciones percibidas sobre los roles revelan esta vigencia arcaica pero además y más importante, también la invisibilización de lugares y roles que las mujeres exigimos como propios y necesarios y que desnudan las relaciones entre hombres y mujeres atravesadas por el poder de manera asimétrica en una clara ventaja de los primeros sobre las segundas.

*

En la unidad 3, titulada *Fizz is fantastic!* del libro *Streamline English Connections Part A (1-40)* la mujer ocupa un lugar central pues se desarrolla el tema del lavado de la ropa en una familia promocionando un jabón en polvo de la marca *Fizz*.

Los icónicos asociados al diálogo muestran, por un lado, una mujer agobiada al lado de la ropa sucia, que luego es retratada de manera amable preparando té para el entrevistador y observando la ropa limpia pues usó el jabón promocionado.

Hay un fuerte poder performativo del texto a través de la promoción a la cultura dominante transmitiendo mensajes sobre los roles que una mujer puede ejercer en la sociedad de esos años. El texto construye en el rol de la mujer el “deber ser” desde un enunciador masculino, que no solo ordena el discurso sino que además instruye sobre el rol de la mujer y lo que tiene que hacer desde la obligatoriedad, sin vacilaciones.

Reflexionamos que se elige mostrar y asociar las obligaciones y deberes de la mujer en el hogar con la satisfacción y felicidad mostrada por las tareas del hogar, como usar un nuevo jabón en polvo. Entonces podemos afirmar que este texto tanto los icónicos como el discurso presentado pueden ser asociados a suposiciones valorativas que se infieren sobre el trabajo en el hogar realizado por las mujeres y los sentimientos asociados a esto.

3 Fizz is fantastic!

Ian Peters: Let's meet Mrs Edna Campbell, from Glasgow. This is her kitchen, and on the table there are two piles of dirty clothes. Mrs Campbell's got three young children and she has to do a lot of washing. Now, we've got two identical 'British Electric' automatic washing machines in the kitchen. Mrs Campbell's going to wash this pile of clothes in new 'Fizz' detergent, and that pile in another well-known washing powder.

Now both machines are working, and Mrs Campbell's making us a cup of tea!

Ian: Ah, both machines have stopped, and she's taken the clothes out of them. Well, Mrs Campbell! What do you think?

Mrs C: Well, I've washed these clothes in 'Fizz' and those clothes in the other powder.

Ian: Can you see any difference?

Mrs C: Ah, yes! These clothes are much cleaner. And they're whiter and softer than the others.

Ian: These clothes? You washed these clothes in new 'Fizz'!

Mrs C: That's right... oh, it's much better than my usual powder. My clothes have never been cleaner than this!

Ian: Well... which powder are you going to buy next time?

Mrs C: New 'Fizz', of course. It's the best powder I've ever used!



A lot of people haven't got washing machines. They take their clothes to the launderette.



Exercise

When you're waiting at the launderette, you



[¡Fizz es fantástico!

Ian Peters: "Conozcamos a la Sra. Edna Campbell, de Glasgow. Esta es su cocina, y sobre la mesa hay dos pilas de ropa sucia. Ø La Sra. Campbell tiene tres hijos pequeños y tiene que lavar mucho Ø. Ahora, tenemos dos lavadoras automáticas "British Electric" idénticas en la cocina. La Sra. Campbell va a lavar esta pila de ropa con el nuevo detergente "Fizz" y esa pila con otro detergente en polvo conocido.

¡Ahora ambas máquinas están funcionando y la Sra. Campbell está preparándonos una taza de té!

Ian: Ah, ambas máquinas se han detenido y ella (la Sra. Edna Campbell) les quitó la ropa. ¡Bueno, Sra. Campbell! ¿Qué piensa?

Sra. C: Bueno, he lavado esta ropa con "Fizz" y esa ropa con el otro jabón en polvo.

Ian: ¿Puede ver alguna diferencia?

Sra. C: ¡Ah, sí! Esta ropa está mucho más limpia. Y más blanca y suave que las demás.

Ian: ¿Esta ropa? ¡Lavaste esta ropa con el nuevo (jabón en polvo) "Fizz"!

Sra. C: Así es... oh, es mucho mejor que mi jabón en polvo habitual. ¡Mi ropa nunca ha estado más limpia!

Ian: Bueno... ¿qué jabón en polvo va a comprar la próxima vez?

Sra. C: El nuevo "Fizz", por supuesto. ¡Es el mejor jabón en polvo que alguna vez haya usado!]

En cuanto a los recursos lingüísticos, se observa además el desactualizador de justificación³³ para la relación directa, para este libro, mujer-ama de casa-madre, al declarar: [Ø La Sra. Campbell tiene tres hijos pequeños y tiene que lavar mucho Ø.].

En la práctica propuesta a los y las estudiantes no estimulan que se debatan estos roles de género, ya que como vemos debajo se sistematizan instrucciones sobre cómo operar una máquina de bebidas dando como modelo la manera de operar una lavadora de ropa.

³³ En adelante usaremos este símbolo Ø para señalar este recurso lingüístico

Instructions:

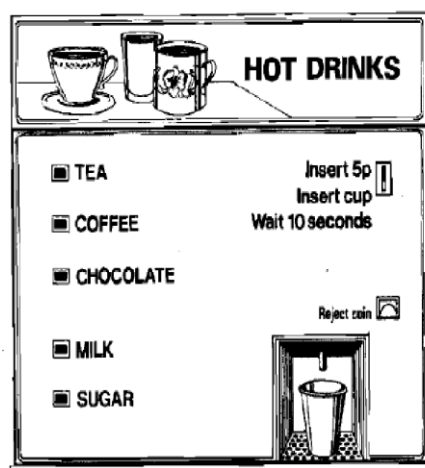
- 1 Open the door, and load the machine with clothes.
- 2 Close the door securely, and put 'Fizz' into the soap compartment.
- 3 Select the washing temperature (hot or warm)
- 4 Put a 50p piece into the slot on the right.
- 5 The clothes are ready in 30 minutes.

[Instrucciones

- 1 Abra la puerta y cargue la máquina con la ropa.
- 2 Cierre bien la puerta y ponga *Fizz* en el compartimento del jabón
- 3 Seleccione la temperatura de lavado (caliente o tibia).
- 4 Ponga una moneda de 50 centavos en la ranura a la derecha.
- 5 La ropa estará lista en 30 minutos.]

Exercise

When you're waiting at the launderette, you can have a cup of coffee. Write instructions for the coffee machine.



[Ejercicio

Cuando estás esperando en el lavadero, podés tomarte un café. Escribe instrucciones para la máquina]

*

De hecho, este texto de 1980 refuerza esta idea de ama de casa abnegada con la presentación de la unidad 6, titulada *Monday Morning*.

Desde lo icónico, el texto construye también sentido porque lo acompaña con una imagen de la pareja donde él viste traje pues es un profesional de los medios de comunicación y tiene una pose relajada y autoritaria, pues para expresar sus ideas levanta el dedo índice, marcando su diálogo. No se puede ver la cara de la mujer en esta imagen (una forma de invisibilizarla, aunque esté presente en la imagen) pero, a luz de lo leído en el diálogo está enojada.

Este ejemplo retrata la vida de una pareja formada por un entrevistador de televisión y su esposa. Ambos tienen un bebé y comparten su vida a través de un texto que detalla aspectos de cada uno: el hombre es representado como un profesional con tareas sumamente interesantes, como reuniones con gente importante o viajes por el mundo, mientras que la vida de la esposa es retratada desde el lugar de un ama de casa quejosa. Las críticas que hace la mujer no son tomadas

como punto de debate por el libro y es constante a lo largo de todo el diálogo: no acepta el rol que tiene en su matrimonio y en la sociedad. Pero, reiteramos, se queda en la queja en sí misma pues no argumenta, no justifica su postura y no se abre el tema al debate entre los usuarios.

Entendemos que desde el análisis del discurso ideológico hay enfatización o minimización según la necesidad del mensaje que se quiere transmitir. En otras palabras, en el inglés británico hay discursos que pueden ser categorizados como “conservadores”, es decir discursos que enfatizan valores y significados donde se protege el *status quo*, patriarcales, que asumen que el hombre es superior. Estos discursos pueden ser naturalizados y utilizados con fines más globales que solo el de simples transmisores de mensajes. Las juicios valorativos que deja en evidencia el diálogo, expresados a través de verbos, repeticiones y declaraciones exclamativas, entre otras, es que el mundo que existe es aquel donde el hombre va a trabajar, un mundo patriarcal y machista, donde la mujer queda a cargo del hogar y los hijos.

6 Monday morning

David What's the matter?
Sue Oh, I don't know.
David Oh, come on... it's something.
What is it?
Sue It's just life... it's so boring.
David Oh, it's not so bad... you've got Daniel!
Sue But he's only a baby! It's all right for you. You'll leave the house in five minutes. I'll be here all day. When'll you come home? You won't come home till seven!
David One of us must go to work, dear.
Sue Yes, but your day'll be interesting. My day'll be the same as every day.
David My work isn't always interesting.
Sue I know, but you travel around, you meet different people and you do different things. Who'll I meet today? What'll I do? Eh? I'll wash up, feed the baby, do the washing, clean the house, bath the baby, take the dog for a walk...
David But... but... dear.
Sue Then I'll go to the supermarket, prepare dinner, meet you at the station, have dinner, wash up again...
David But... but... dear.
Sue Then I'll feed the baby again, put the baby to bed... What a life! Today, tomorrow, this week, next week, this month, next month, next year... for ever!
David It's just Monday, dear... you'll be O.K. later.
Sue Will I?



[Mañana de lunes

David ¿Cuál es el problema?
Sue Oh, no sé.
David Oh, vamos... es algo. ¿Qué es?
Sue Es solo la vida... es tan aburrida.
David Oh..., NO ES TAN MALA... ± ¡tenes a Daniel (el hijo de ambos)!±
Sue ¡Pero él es solamente un bebé! Para vos está todo bien. Te vas a ir en cinco minutos. Yo voy a estar acá todo el día. ¿Cuándo regresarás? ¡No vas a volver hasta las siete!
David Uno de los dos tiene que trabajar, querida.
Sue Sí, pero tu día será

interesante. Mi día será el mismo día tras día.

David Mi trabajo NO ES SIEMPRE INTERESANTE.

Sue Ya sé, pero viajas por el mundo, conoces gente diferente y haces cosas diferentes. ¿A quién voy a conocer hoy yo? ¿Qué haré? Eh, limpiaré, le daré de comer al bebé, lavaré la vajilla, bañaré al bebé, sacaré el perro a pasear...

David Pero... pero...querida.

Sue Luego iré al mercado, prepararé la comida, me encontraré con vos en la estación, cenaré, lavaré la vajilla de nuevo...

David Pero... pero...querida.

Sue Luego alimentaré al bebé de nuevo, lo pondré a dormir... ¡Qué vida! Hoy, mañana, esta semana, la semana que viene, este mes, el mes que viene, el año que viene... ¡siempre!

David Es +solamente+ lunes, querida... vas a estar bien después, más tarde.
Sue ¿Si?]

Entendemos que el texto podría abrir el debate en torno al rol de la mujer y el hombre en la sociedad, al machismo, aún con la falta de argumentos que justifiquen la postura de la mujer y el uso de estrategias discursivas como la concesión. La utiliza el esposo, pues por un lado le reconoce parcialmente los argumentos a la esposa y le otorga parte de la razón, pero sin que eso signifique comprometer o afectar los propios argumentos. Esto sucede dos veces cuando le responde: [David Pero... pero...querida.]. También se usan desactualizadores como litotes³⁴ como recurso de atenuación en: [Oh...,NO ES TAN MALA...], expresado por parte del hombre. Hay una idea explícita de que un ama de casa tiene una vida mala “pero no tan mala” pues tiene un hijo para atender, infiriéndose que la vida culmine de una mujer está ligada no sólo a ser ama de casa sino además a ser madre, siempre al servicio y cuidado de su familia. Esta postura se resalta con una declaración exclamativa en: [± ¡tenés a Daniel (el hijo de ambos)!±]. Igualmente se usa un litote cuando atenúa lo interesante que es su vida profesional y social en: [Mi trabajo NO ES SIEMPRE INTERESANTE]. Finalmente observamos además uso de +minimizadores+³⁵ por parte del esposo en: [Es +solamente+ lunes, querida... vas a estar bien después, más tarde.], dejando entrever que empieza la semana y la vida hogareña podría ser mejor para esta ama de casa y madre.

Para enfatizar la postura sobre esto, se propone la actividad de sistematización, con la enumeración de las actividades que harán David y Sue durante su día utilizando la noción de futuro en forma afirmativa. Se acompaña la actividad con una foto donde observan las tareas de ambos junto con dos fotos que muestran al hombre y a la mujer de brazos cruzados, él satisfecho y ella enojada. Esta imagen, además, es elocuente y coherente con las posturas de ambos mostradas en el texto ya que, este libro en general muestra a los hombres como únicos sostenes del hogar y a las mujeres en roles asociados con el hogar o tareas alejadas del liderazgo. Los contrastes entre las actividades diarias de ambos son notorios. Las actividades son muy interesantes para el hombre público y con vida social y muy demandantes para la mujer de la casa y madre. Sumadas a las actividades laborales del hombre se muestran momentos de placer como los que hemos señalado, contrastados con las actividades hogareñas de la mujer. Los autores simplemente afirman que las tareas que le corresponden a la mujer son incuestionables. El punto es que no solo por el diálogo, sino por las caras del ejercicio, la actividad práctica que

³⁴ En adelante, todas las MAYÚSCULAS son nuestras y referirán a este recurso textual.

³⁵ En adelante, todos los agregados de este símbolo + antes y después de las palabras son nuestras y referirán a este recurso textual.

casi surgiría en forma lógica sería un debate sobre los roles. Y esto es lo que está completamente ausente en el libro de texto. No hay criticidad hacia esto en ningún momento. No hay sugerencia de un debate sobre el machismo, el rol de cada personaje retratado en los textos. Se presenta una situación de desigualdad terrible de manera natural y no se promueve ningún análisis crítico. Muestra un terrible conservadurismo por no abrir el tema al diálogo entre los y las estudiantes cuando el mismo estaba claramente instalado en el mundo en los años 90.

SUE TALKS

His Monday

David Shaw, television interviewer

8.30 catch the train

9.30 arrive at the television studio

10.00 interview Miss World

12.00 have lunch with a film producer

3.00 meet Paul McCartney at London Airport

4.00 have cocktails at new discotheque

5.00 catch the train

7.30 have dinner

8.30 watch television

9.00 go to the pub

Her Monday

Sue Shaw, housewife

9.00 wash up

10.00 feed the baby

10.30 do the washing

12.00 clean the house

1.00 take the dog for a walk

2.30 go to the supermarket

4.00 prepare dinner

5.30 meet David at the station

7.30 have dinner

10.00 go to bed



Exercise 1

What'll he do at 8.30?

He'll catch the train.

Write questions and answers about David.

Exercise 2

When will she wash up?

She'll wash up at nine o'clock.

Write questions and answers about Sue.

El lunes del hombre

8.30 toma el tren

9.30 llega al estudio de TV

10.00 entrevista a Miss Mundo

12.00 almuerza con un productor

3.00 reunión con Paul McCartney en el aeropuerto de Londres

4.00 toma unos tragos en una discoteca nueva prepara la cena

5.00 toma el tren

7.30 cena

8.30 mira televisión

9.00 va a un bar

El lunes de la mujer

9.00 lava

le da de comer al bebé

10.30 lava

limpia la casa

1.00 saca el perro

2.30 va al supermercado

5.30 se encuentra con su marido en la estación

7.30 cena

10.00 se va a la cama

Exercise 1

*What'll he do at 8.30?
He'll catch the train.
Write questions and
answers about David.*

Exercise 2

*When will she wash
up?
She'll wash up at nine
o'clock.
Write questions and
answers about Sue.*

[Ejercicio 1

¿Qué hará él a las 8.30?

Tomará el tren

Escribe preguntas y respuestas sobre David.

Ejercicio 2

¿Cuándo lavará la vajilla?

Lavará la vajilla a las 9 en punto.]

Escribe preguntas y respuestas sobre Sue.

*

Este rol de ama de casa para las mujeres, especialmente visible en el libro que estamos analizando en este momento, *Streamline English Connections Part A (1-40)*, es tratado en otros sectores del libro como por ejemplo en la unidad 34 titulada *Solía...*, la misma revela suposiciones existenciales sobre las relaciones de una pareja, donde hay un hombre mostrado alejado del hogar por cuestiones no reveladas y una ama de casa y madre a cargo del mismo y del hijo de ambos.

Este diálogo está acompañado por una imagen que muestra a la hija, quien se encuentra en la cocina, con gesto adusto, rodeada de un cesto de ropa para lavar, vajilla sucia sobre la mesada, la aspiradora al lado y el bebé en su carrito llorando³⁶.

Se construye un mundo en el que antes del matrimonio (o la convivencia) el marido invitaba, compraba regalos, se acordaba de los cumpleaños, etc. pero antes del matrimonio. El texto revela a la mujer como una ama de casa a cargo de las tareas y no como una profesional o una mujer independiente dentro de un matrimonio, sin cuestionamientos, como una realidad naturalizada que es potenciada y minimizada por otra mujer: su madre. Nuevamente el tema de la mujer a cargo de las tareas del hogar está presente, al igual que el hombre como profesional realizado, sostén de hogar patriarcal, pero también se visibiliza no solo la dicotomía entre la vida de novios y la vida en matrimonio sino además la falta de diálogo en el matrimonio pues la voz del marido

³⁶ En este contexto, como ya compartimos en el ejemplo anterior en cuanto al discurso y la representación, también se recurre al uso de relaciones semánticas de contraste para marcar las quejas de la mujer hacia el hombre criticando la diferencia entre la vida de novios y la vida de convivencia. Se logra esto a través del uso de adverbios: nunca. Se observa esto en: [A (Ángela) ¡Tom! Nunca me hablas ahora.][y tampoco me escuchas nunca.]. En contraposición, cuando el marido ofrece sus respuestas a las quejas se usa un adverbio de frecuencia opuesto: siempre, que es reforzado por la concesión en: [Pero siempre recuerdo tu cumpleaños, cariño.].

no aparece haciéndose cargo ni de las tareas domésticas, ni del problema. Incluso, porque la mujer no se lo plantea siquiera pues lo habla con su madre pero no con él.

34 I used to...

A Tom! You never talk to me nowadays.
 B What did you say?
 A ... and you never listen to me, either.
 B Pardon?
 A You used to take me out, you used to buy me presents, and you used to remember my birthday.
 B But I always remember your birthday, darling.
 A Day you? Well, it was yesterday! I'm going home to mother!
 C Dorchester 17908 ...
 D Hello, Angela?
 C Oh, hello, Mum.
 D How's the baby today?
 C Oh, he's crying again. He cries all day.
 D You can't complain! When you were a baby, you used to cry all day and all night!
 C Oh, I know, Mum ... but I feel so tired ... there's so much housework.
 D But you've got a washing machine, a tumble dryer, a vacuum-cleaner and a dishwasher ... I used to do everything by hand.
 C I know, I know ... I've heard all this before!
 D I'm sorry, dear ... I'll come and help you.




[A (Ángela) ¡Tom! Nunca me hablas ahora.

B (Tom) ¿Qué dijiste?

A... y tampoco me escuchas nunca.

B ¿Disculpa?

A Solías llevarme a pasear, solías comprarme regalos y solías recordar mi cumpleaños.

B Pero siempre recuerdo tu cumpleaños, cariño.

A ¿Sí? Bueno, ¡fue ayer! ¡Me voy a casa de mamá!

C (Ángela) Dorchester 17908...

D (madre de Ángela) Hola, ¿Ángela?

C Oh, hola, mamá.

D ¿Cómo está el bebé hoy?

C Oh, está llorando de nuevo. Lloro todo el día.

D Ø ± ¡No te puedes quejar! ¡Cuando eras un bebé, solías llorar todo el día y toda la noche! Ø ±

C Oh, lo sé, mamá... pero me siento tan cansada... hay tanto trabajo en la casa.

D Pero tienes una lavadora, una secadora, una aspiradora y un lavavajillas... Yo solía hacer todo a mano.

C Ø Lo sé, lo sé... ¡He escuchado todo esto antes! Ø

D /Lo siento, querida... Iré y te ayudaré. /]

En el diálogo que comparten madre e hija, identificamos que las formas lingüísticas elegidas en las expresiones de la madre se utilizan para desenfatar y minimizar la experiencia de la hija. Hay contraste y justificación en: [Ø Pero tienes una lavadora, una secadora, una aspiradora y un lavavajillas...Yo solía hacer todo a mano Ø.], pues argumenta que antes era peor porque no contaba con dispositivos tecnológicos que la ayudaran en el hogar, en consecuencia le informa a su hija que no debe quejarse. También se revelan /reparaciones/³⁷ y justificación en: [Ø Lo sé, lo sé... ¡He escuchado todo esto antes! Ø D /Lo siento, querida... Iré y te ayudaré. /], que se expresan cuando la joven ama de casa llama a su madre para pedir ayuda, entonces recibe una

³⁷ En adelante, todos los / / son nuestros y referirán a este recurso textual.

lista de argumentos por parte de la madre. Aun así esta “cede y va a ayudarla, creando con eso el mensaje de que tiene menos motivos para quejarse. Lo otro implícito es que la hija con esta “ayuda” ya estaría satisfecha, pues no sigue el diálogo.

El mensaje que esta unidad elige mostrar es reforzado en la actividad de sistematización. Se invita a los usuarios y usuarias a realizar actividades totalmente cerradas, en tanto en las mismas se propone comparar la niñez de los y las estudiantes con su edad actual haciendo cuatro declaraciones sobre lo que solían hacer y ya no. Es decir, no hay una crítica hacia la sociedad y el mundo de obligaciones hogareñas naturalmente asociados con lo femenino o masculino, las obligaciones y derechos de ambos. Las relaciones asimétricas no se cuestionan, se asimilan naturalmente por el género de cada uno de los protagonistas revelando además la historicidad de esto al entrar en juego el pasado de la madre y la sumisión al rol impuesto. No se abre al debate, no se piden opiniones sobre un tema que queda planteado y latente en el texto, rico de explotar utilizando la lengua extranjera pero que se cierra por completo. Se crean de esta manera estereotipos de género dentro de la construcción de la realidad pues se incorporan acciones y representaciones de los roles que una mujer y un hombre ejercen en una sociedad.

Exercise

I used to eat a lot of
sweets when I was
young, but I don't any
more.
What about you?
What did you use to do
when you were young,
that you don't do any
more?
Write four sentences.

[Ejercicio

Solía comer un montón de
dulces cuando era joven, pero
no lo hago más.
¿Y vos?
¿Qué solías hacer cuando eras
joven y no haces más?
Escribe cuatro oraciones.]

*

Por otro lado, hay mujeres representadas en este libro, *Streamline Connections Part A (1-40)*, como atractivas bailarinas para entrar al ejército.

Hay una imagen que acompaña al texto que ocupa más de la mitad de la hoja, están las dos personas que dialogan y detrás de ellas hay posters sobre la vida militar. El postulante está relajado, tiene un estilo informal en su vestimenta y actitud tranquila.

El poster más grande, ubicado en el centro de la imagen que acompaña al texto, afirma: [Es la vida de un hombre en el ejército moderno]. Se ve a un oficial sosteniendo un arma y tres mujeres en bikini que lo alaban, una acucillada. Esta imagen, que es muy fuerte y con connotación

sexual, tiene además un poder performativo con promoción a la cultura patriarcal dominante en la sociedad. Desde lo icónico, los posters refuerzan suposiciones existenciales y valorativas sobre las mujeres como objeto de deseo y medio de atracción, lo que posiciona además a este libro como promotor de condiciones vejatorias históricas hacia ellas.

Observamos, además, que hay una imagen mental creada sobre el esteticismo de la vida diaria de los hombres del ejército con poder cuando se afirma [Es la vida de un hombre en el ejército moderno]. No hay una crítica hacia el uso de la imagen de la mujer como objeto de deseo que reproduce prácticas hegemónicas masculinas de manera explícita, natural, sin cuestionarlas. Tampoco se debate lo que podría suceder en los distintos países de los usuarios y las usuarias del texto, de sus diferentes posibles realidades, de sus opiniones al respecto. Es acrítico también en la manera en que se presenta el rol del ejército como institución, y los postulantes para unirse a él, que evidencian razones distantes a la vocación de servicio hacia la sociedad.

15 Army Careers Office

Sergeant Good morning. Are you the new cleaner?

Briggs No, I'm not. I want to join the army.

Sgt. What? You! In the army?

Briggs Yes, I want to be a soldier. This is the Army Careers Office, isn't it?

Sgt. Well... er... yes. Sit down... sir.

Briggs Thanks.

Sgt. Now why do you want to be a soldier? Mr... Mr...

Briggs Briggs... Tommy Briggs. Well, I saw the 'ad' on television last night and it looked nice... holidays... money... girls... pension... travel.

Sgt. I see. Yes, it's a good life in the army... it's a man's life.

Briggs Ah!

Sgt. Now, have you got any questions?

Briggs Yes... will I have to get a haircut?

Sgt. A haircut. Oh yes, you'll have to get a haircut... and wear a uniform.

Briggs A uniform!

Sgt. Oh yes. And you'll have to obey orders. But you won't have to clean the toilets, you know. I've never had to clean the toilets.

Briggs What about the work? Will I have to work hard?

Sgt. Oh yes. You'll have to work hard... but all the girls like a man in uniform, you know.

Briggs And what about promotion?

Sgt. Oh yes. There are a lot of opportunities. Perhaps you'll be a general one day.

Briggs O.K. I'd like to join.

Sgt. Yes, sir. Just sign your name here.

Briggs There you are... Tommy Briggs.

Sgt. Briggs?

Briggs Eh?

Sgt. Shut up. Stand up. Straight. Now, quick march. Left... right... left... right...

Exercise

A friend is going to join the army in your country. What will he have to do? What won't he have to do?

Write six sentences.



En el ejercicio de sistematización propuesto a los y las estudiantes se propone enumerar cuestiones ligadas a lo que se espera o no de un postulante al ejército en el país de los y las usuarias del texto, no hay relación alguna a lo mostrado en los icónicos o en el texto mismo. Es decir, no proponen ningún tipo de criticidad ni cuestionamiento desde ningún lugar, naturalizan tanto las situaciones y representaciones del mundo como los supuestos valorativos mostrados, que pueden ser internalizadas y habituadas por los y las usuarios del texto.

Exercise

A friend is going to join
the army in your country.
What will he have to do?
What won't he have to do?

Write six sentences.

[Ejercicio

Un amigo va a unirse al ejército en tu país.

¿Qué tendrá que hacer?

¿Qué no tendrá que hacer?

Escribe seis oraciones.]

*

En cuanto al libro más actual, *Solutions Pre Intermediate Part A (1-40)*, y el rol de la mujer, no encontramos escenas tan típicamente patriarcales como en los otros dos libros de texto. Sin embargo, no se destacan se destacan roles ejercidos por las mujeres que no hayamos descripto antes en los libros anteriores. En general, las mujeres que aparecen tienen roles neutros o pasivos, de acompañamiento.

3. Los sueños, aspiraciones y anhelos

La subjetividad ocurre tanto en estadios conscientes o en vigilia como en no lúcidos o inconscientes, expresados a través de sueños, aspiraciones y anhelos. Ambas formas definen nuestro “ser en el mundo” y nuestro imaginario social, nuestra memoria histórica y también nuestras perspectivas de conocimiento. Dentro de un marco más global, todo esto se encuentra enraizado en la perspectiva de la colonialidad pues nuestra subjetividad está ligada a las creencias arraigadas que poseemos y consideramos verdaderas y que expresan la manera en la que nos posicionamos en, o soñamos el mundo que habitamos.

A modo de cierre, comentamos que en general los temas analizados en este capítulo retratan de manera idealizada y sin conflictos la realidad inglesa, lo cual no sólo es incierto para tal sociedad sino para los y las usuarios de los libros de texto de otros países. Es más, el *libro Streamline English Connections Part A (1-40)*, tal cual hemos compartido en el capítulo I, fue piloteado en nuestro país antes de su lanzamiento, tanto por estudiantes como por docentes de lengua extranjera, sin embargo no hay alusión ni directa ni indirecta a Argentina ni a América Latina y

sus problemáticas, incluso a otros continentes por fuera del europeo, o países de Asia o América del Norte.

En general, hemos observado que no se muestran en el libro *Headway Pre Intermediate* relaciones como las explicadas en el libro de 1990 en cuanto a las tareas del hogar o el rol de la mujer y las estereotipaciones de género que se percibieron en torno a ellas. Aunque no se las retratan como amas de casa abnegadas destacamos, sin embargo, que tampoco se las percibe, a lo largo de todo el libro, en situaciones de mando o gerencia, a cargo de proyectos o trabajos, dirección o mando; sus roles siguen siendo en general secundarios, no protagonistas. Con la salvedad del siguiente texto de la unidad 13 titulada *Sueños y Realidad*, donde se trata el tema de los sueños de dos niños y aparecen dos roles novedosos sobre las mujeres.

Se presenta el tema mostrando las caras de dos niños, y aquí aparece una de las únicas cuatro personas negras retratadas en este libro: la niña.

Ambos niños comparten una realidad adversa que revela asimismo una realidad mundial y un rol de la mujer no visto antes ni este ni en ninguno de los libros analizados: por un lado, la mujer como sostén de hogar y la ausencia del hombre en dicho hogar, con la consecuente aparición de la ayuda de otra mujer para el cuidado de los niños- la abuela-. Por otro lado, queda claro el desempleo del padre que obliga a la madre a ser sostén de hogar. También observamos como interesante y destacamos que es la primera vez en este libro que se comentan situaciones de vida de gente común, con vidas “sufridas” que pueden ser asociadas con la realidad de otros tantos niños, indistintamente del lugar donde vivan. Sin embargo, no se explora sobre eso el texto ni lo debate o utiliza para cualquier otra actividad, lo cual, entendemos, no es casual pues no quiere referirse a ese tema.

Inmediatamente después de ser presentadas estas vidas comunes, se muestran sueños de vida elitista, un mundo asociado al lujo y la ostentación que es reforzada a través de las fantasías³⁸.

Los sueños de estos niños están asociados, nuevamente, a un mundo de cuentos, onírico tal cual la misma unidad anuncia en su título pero es interesante ver que ese mundo infantil está atravesado por la presencia de servidumbre y animales asociados con la realeza, de deportes tradicionalmente asociados a la clase alta, de roles estereotipados en el imaginario colectivo que participan en la perpetuación de roles sexuales dentro de una sociedad capitalista y patriarcal: hadas y príncipes. La niña muestra la apropiación de representaciones sobre la mujer buena que recibirá, como recompensa, dinero, joyas. Nos resulta destacable que la protagonista de esto sea

³⁸ Si bien el segundo texto, sobre Graham, de 9 años, forma parte de una actividad, lo tomaremos como unidad de análisis pues está directamente relacionado con el primero y tiene espacios en blanco que deben completarse con declaraciones afirmativas o negativas en un texto ya redactado sobre la niña.

una niña negra, pero luego la presentan añorando la vida de una princesa, que evoca a Disney, con sus recuperación de los relatos de cuentos europeos aristocratizantes y casi siempre protagonizados por blancos o caucásicos. Los universos simbólicos del mundo de los niños se reflejan a través de sus sueños y anhelos.

Graham, aged 9

I live in a cottage in a village near Glasgow. My Dad is unemployed and my Mum works in a pub in the city. I go to the village school. I walk to school with my friend. We often play football together. I have a cat and some chickens.

[Graham, 9 años

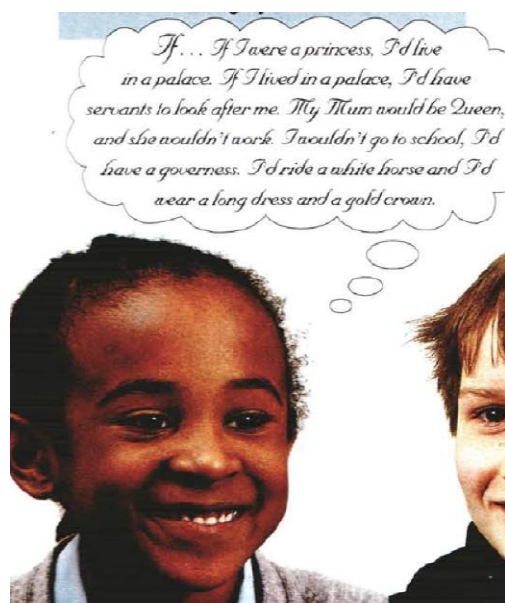
“Vivo en una cabaña en un pueblo cerca de Glasgow. Mi papá está desempleado y mi mamá trabaja en un bar en la ciudad. Voy a la escuela del pueblo. Camino a la escuela con mi amigo. A menudo jugamos fútbol juntos. Tengo un gato y algunos pollitos ”.]

Tanya, aged 7

I live in a block of flats with my Mum and little brother. My Mum works in a hospital, and so my Gran often looks after us and helps my Mum. We have a budgie and a goldfish. I go to St Paul's School and I wear a blue and grey uniform.

[Tanya, 7 años

“Vivo en un edificio de departamentos con mi mamá y mi hermanito. Mi mamá trabaja en un hospital así que mi abuela nos cuida y ayuda mi mamá. Tenemos un lorito y un pez. Voy a la escuela St. Paul y uso un uniforme azul y gris ”.]



[“Si fuera una princesa, viviría en un palacio. Si viviera en un palacio, tendría sirvientes que me cuiden. Mi mamá sería la reina y ella no trabajaría. No iría a la escuela. Tendría una institutriz. Cabalgaría un caballo blanco y usaría un vestido largo y una corona dorada.”]



[“Si... un príncipe, yo....en un castillo. Yo... en una cabaña. Mi papá... el rey y mi mamá...en un bar. Un chofer.....a la escuela.polo en un caballo blanco.pavos reales en mi jardín. ...pollitos ”.]

4. Las relaciones amorosas entre hombres y mujeres

A través de las elecciones hechas y las representaciones mostradas en los libros de texto, queda manifiesta la formación tanto de universos simbólicos como de ideas subjetivas y del imaginario social mediatizado a través de los discursos elegidos. Estos trazan diferentes perspectivas del mundo y de las relaciones entre las personas a través del uso y exaltación de ciertos rasgos o características de ambas entidades. Ejemplo de esto puede ser la posición social de las personas, sus identidades sociales y relaciones sociales y personales con otras, tal como se podrá observar a continuación en nuestro análisis de las relaciones amorosas o de pareja entre hombres y mujeres.

*

El libro *Headway Pre Intermediate* visibiliza quejas hacia la sociedad inglesa en cuanto a las relaciones hacia las mujeres, especialmente enfocadas en el trato que los hombres les brindan, tanto desde la misma voz de ellas como desde la de un hombre. Destacamos, que resulta interesante observar que, de alguna manera, mostrar los conflictos en las relaciones entre hombres y mujeres es algo novedoso para la época y muy interesante dado que pasarían muchos años hasta que la misma se debatiera globalmente. Incluso sin tener detalles o especificaciones sobre los relatos expuestos, destacamos, que es la primera vez que el tema del trato hacia las mujeres es expuesto por este texto y por cualquier otro que hayamos analizado en este trabajo. Incluso desde cierta pluralidad pues se leen las voces de tres personas que provienen de

contextos diferentes. Esta postura sobre el rol de las mujeres es, en cierta manera, enfatizada por este libro pues el mismo es más abierto en cuanto este tema y en general comparado con el de 1980 y 2016.

Observemos un texto desde la visión de una mujer inglesa soltera.

La única foto que acompaña al texto es de la mujer que expone su situación, es a blanco y negro, y solo muestra su cara y en el pie de foto se lee: [Quiero un marido].

Nicky wants to be your English rose

NICOLETTE MORGANTI 29,
Single (News agency PA)

NICOLETTE Morganti's friends can't understand why she joined a dating agency.

She has a good job as a personal assistant with a television news agency, her own home, and a full social life. But the 29-year-old, who has a degree in English Literature, is so fed up with British men that she joined the English Rose dating agency to get in touch with single American males.

'English men are usually materialistic and have no imagination,' she says. 'I have spent years being bored by men who never do anything exciting.'

'I'm almost 30 now and I would really love to find a husband and have children. I'd like to live in London for six months of the year and in the States for the other six months.'

In her search for the ideal man, Nicolette once put an advertisement in a magazine for single people and had 400 replies.



'I want a husband'

But she says: 'I only met one or two of them. Most of the others sounded very boring.'

Nicolette joined English Rose about 18 months ago and has met 5 men since then.

She says: 'I find that American men are more romantic and considerate than British men. I rang one in the States, and afterwards he sent me 200 dollars to pay for the call.'

'I've met five so far but I'm looking for someone very special. I'd like to find a caring well-educated, non-smoking animal-lover with a professional job and a sense of adventure.'

Nicolette is going to stay with English Rose until she finds her man.

'My friends have said some horrible things, but I think it's a great way to meet people.'

[Nicky quiere ser tu rosa inglesa

Nicolette Morganti, 29, asistente personal en una agencia de noticias.

Los amigos de Nicolette Morganti no pueden entender por qué se unió a una agencia de citas.

Tiene un buen trabajo como asistente personal en una agencia de noticias de televisión, su propia casa y una vida social plena. Pero la joven de 29 años, que tiene un diploma en literatura inglesa, está tan harta de los hombres británicos que se unió a (la agencia de citas) English Rose para ponerse en contacto con hombres estadounidenses solteros.

"Los hombres ingleses son usualmente materialistas y no tienen imaginación", dice. "He pasado años aburriéndome de hombres que nunca hacen nada emocionante. Ahora tengo casi 30 años y realmente me encantaría encontrar un marido y tener hijos. Me gustaría vivir en Londres durante seis meses al año y en Estados durante los otros seis meses". En su búsqueda del hombre ideal, Nicolette puso una vez un anuncio en una revista para solteros y obtuvo 400 respuestas.

Pero dice: "Solo conocí a uno o dos de ellos. La mayoría de los demás sonaban muy aburridos".

Nicolette se unió a (la agencia de citas) English Rose hace aproximadamente 18 meses y se ha encontrado con 5 hombres desde entonces.

Dice: "Encuentro que los hombres estadounidenses son más románticos y considerados que los británicos. Llamé a uno en Estados Unidos y luego me envió 200 dólares para pagar la llamada. Hasta ahora he conocido a cinco, pero estoy buscando a alguien muy especial. Me gustaría encontrar a alguien cariñoso, que ame los animales, educado, no fumador, con un trabajo profesional y sentido de la aventura".

Nicolette va a permanecer en (la agencia de citas) English Rose hasta que encuentre un hombre.

“Mis amigos me han dicho cosas horribles, pero creo que es una manera maravillosa de conocer gente ”.]

Las declaraciones que visibilizan las relaciones de género son dos: [*“Los hombres ingleses son usualmente materialistas y no tienen imaginación ”*, dice.], y [*“Encuentro que los hombres estadounidenses son más románticos y considerados que los británicos.*]



However he has some complaints. He thinks that British men don't show enough consideration or appreciation of the women. Also, he doesn't like British bathrooms where you

[Sin embargo tiene algunas quejas. Piensa que los hombres británicos NO MUESTRAN MUCHA CONSIDERACIÓN O APRECIO HACIA LAS MUJERES.]

En el caso de este texto, es interesante el uso de un desactualizador, un litote más exactamente, para poner distancia ante un argumento controversial, un acto estratégico de protección dentro del discurso.

No es la última vez que las relaciones entre hombres y mujeres se reflejan en el libro pues dentro de otro texto, ubicado junto al de Xavier, la opinión de una noruega sobre los hombres ingleses es totalmente opuesta a la del primero.



'I find British people friendly,' she says. 'New neighbours invite you for coffee, introduce their children, and take you to the shops. The men are more courteous and romantic than Norwegian men.'

[*“Encuentro a la gente británica amigable”, dice. “Los vecinos nuevos te invitan a tomar café, te presentan a sus hijos y te muestran los negocios. Los hombres son más corteses y románticos que los noruegos.”*]

Esta visibilización que mostramos se evidencia además en la actividad de comprensión propuesta, donde se espera que se indique si son verdaderas o falsas las declaraciones hechas a la luz de la lectura de los textos de Xavier y Margaretha. En la declaración d de dicha actividad, se refuerza la problemática.

Comprehension check

- 1 Find a partner from each of the other two groups. Compare and swap information.
- 2 Read the other two extracts. Help each other with any new words.
- 3 Look at the following statements about the three people. Which are true? Which are false?
 - a. Japanese men find it difficult to relax in Britain because their wives are so busy all the time.
 - b. Xavier thinks the British dress well.
 - c. Kimiko and Margaretha both have English husbands.
 - d. Both Xavier and Margaretha have a good opinion of British men.
 - e. Kimiko met her husband in Japan but Margaretha met hers in England.
 - f. They all enjoy shopping in Britain. They have no complaints about British shops.
 - g. Both Xavier and Margaretha have complaints about the design of British houses.
 - h. Generally they all seem happy to live in Britain.

[Revisión de comprensión

3 Mira las siguientes declaraciones sobre las tres personas.

¿Cuáles son ciertas? ¿Cuáles son falsas?

- a. Para los hombres japoneses es difícil relajarse en Gran Bretaña porque sus esposas están ocupadas todo el tiempo.
- b. Xavier cree que los británicos visten bien.
- c. Ambas, Kimiko y Margaretha tienen esposos ingleses.
- d. Ambos, Xavier y Margaretha tienen una buena opinión de los hombres ingleses
- e. Kimiko conoció a su esposo en Japón pero Margaretha conoció al de ella en Inglaterra
- f. Todos disfrutaban de ir de compras en Gran Bretaña. No tienen quejas de los negocios británicos.
- g. Ambos, Xavier y Margaretha tienen quejas de los diseños de las casas británicas.
- h. Generalmente todos parecen felices de vivir en Gran Bretaña.]

d. Ambos, Xavier y Margaretha tienen una buena opinión de los hombres ingleses

La contracara a estas críticas sobre los hombres ingleses la brinda un hombre norteamericano, quien critica a las mujeres de su país. Analizaremos ahora partes del cuarto y quinto párrafo.

La única foto que acompaña al texto es del hombre que expone su situación, es en blanco y negro, y solo muestra su cara y en el pie de foto se lee: [Las chicas norteamericanas solo quieren dinero en efectivo]. Esta persona describe sus preferencias posicionando a la mujer estadounidense en general, sus compatriotas, en un lugar frívolo e interesado, solamente enfocada en la relación con un hombre desde lo material y económico.

My girl must like me, not my wallet

JOHN FRANTZ 36
Divorced (Sales Manager)

AMERICAN John Frantz has a wonderful lifestyle and he wants to share it with an English girl.

5 At 36, he's the national sales manager for a big printing firm, earns £65,000-plus and drives a grey Cadillac. Home is a six-bedroom, five bath-
10 room mansion in 1½ acres of land near Washington DC.

'I want to stay in this house,' says John. 'I like exotic holi-
15 days, but I wouldn't like to live outside the US.' Divorced five years ago, he now hopes to find a wife with the English Rose dating agency in Kent.

20 'Children aren't so important to me. I don't want to go to bars to meet women



'US girls want cash'

because in the US they are more interested in your wallet,' he says. 'I meet a lot of
25 people through work, but I've got a strict rule of never dating women colleagues.

'I know a couple of British women at home and they have
30 an air of independence that US women don't have. I'd like to meet someone who's intelligent and who has her own opinions.' His first
35 transatlantic phone call came from Sandy, a secretary living in Middlesex.

'We exchanged photo-

[A mi chica debo gustarle yo, no mi billetera.

John Frantz 36, estadounidense, gerente de ventas.

John Frantz tiene un estilo de vida maravilloso y quiere compartirlo con una chica inglesa.

A los 36 años es el gerente de ventas de una gran imprenta nacional, gana \$ 65000 más extras y conduce un Cadillac gris. (Tiene) una mansión con seis habitaciones, cinco baños en un acre y medio cerca de Washington DC.

"Quiero quedarme en esta casa", dice John. "Me gustan las vacaciones exóticas pero no me gustaría vivir fuera de EEUU.]

graphs, but when she called there was a bit of a language problem. We didn't understand each other's accent! After that
50 we got on well. I decided to come over to London for 12 days.

'We went out for lunch and

dinner a couple of times, and we're going sightseeing on Saturday.

55 'I'd like to see more of her but romance takes a while to develop. There are a couple of other women I'm going to see while I'm here.'

[Divorciado hace 5 años, ahora espera encontrar una esposa en la agencia de citas English Rose de Kent (Inglaterra). "LOS NIÑOS NO SON TAN IMPORTANTES PARA MÍ. No quiero ir a bares para conocer mujeres porque en los EEUU están más interesadas en tu billetera", dice. "Conozco a mucha gente a través del trabajo, pero tengo una regla estricta de nunca salir con colegas mujeres. Conozco a un par de mujeres británicas en mi país y tienen el aire de independencia que las mujeres estadounidenses no tienen. Me gustaría conocer a alguien que sea inteligente y que tenga sus propias opiniones. ". Su primera llamada telefónica transatlántica provino de Sandy, una secretaria que vive en Middlesex (Inglaterra). "Intercambiamos fotografías, pero cuando llamó hubo +un pequeño+ problema de idioma. ¡No entendíamos el acento del otro! Después de eso nos llevamos bien. Decidí venir a Londres durante 12 días. Salimos a almorzar y cenar un par de veces, y el sábado vamos a hacer turismo. Me gustaría ver más de ella, pero el romance tarda un tiempo en desarrollarse. Hay un par de otras mujeres a las que voy a ver mientras esté aquí".]

La opinión materialista sobre la mujer norteamericana es expresada tanto desde el discurso en esta declaración ["No quiero ir a bares para conocer mujeres porque en los EEUU están más interesadas en tu billetera"], como desde el mismo título y la declaración que se lee en el pie de foto. Se enfatizan las cualidades de la mujer inglesa a través de la justificación y la presentación positiva, tal cual se lee aquí: ["Conozco a un par de mujeres británicas en mi país y tienen el

aire de independencia que las mujeres estadounidenses no tienen. Me gustaría conocer a alguien que sea inteligente y que tenga sus propias opiniones”].

Desde el análisis de recursos textuales utilizados, en esta última declaración: [“*Me gustan las vacaciones exóticas pero no me gustaría vivir fuera de EEUU.*”], hay contraste para marcar el deseo de seguir viviendo en el lugar de origen del hablante y resulta también interesante la referencia a otros lugares del mundo que no sean EEUU como “exóticos”. Esta idea sobre los países de origen inglés y norteamericano es reforzada nuevamente cuando se expone la situación de la mujer inglesa de 29 años, que busca conocer hombres estadounidenses solteros. Incluso desea una vida repartida anualmente entre EEUU e Inglaterra: [“*Me gustaría vivir en Londres durante seis meses al año y en Estados Unidos durante los otros seis meses*”].

Este último texto que compartimos, al igual que el de Nicolette, forman parte de la sección titulada *La persona correcta para vos* de este libro, donde se trata el tópico sobre personas exitosas y ambiciosas que no tienen pareja amorosa. Compartimos la introducción al texto, cuyo título es *Buscando desesperadamente a alguien. Los ambiciosos solitarios tratando de buscar amor*, para luego analizar las declaraciones de ambos textos más detalladamente.

Los dos postulantes en busca de parejas y elegidos para mostrar, tienen dinero, buena apariencia física y trabajos muy importantes. Los textos no muestran a nadie que no tenga características que rayan lo excepcional, lo único y exclusivo, estilos de vida maravillosos. Es interesante como se describe con naturalidad la vida del millonario, como se naturaliza lo extraordinario de esta situación. En conclusión, vemos que las posibilidades de parejas amorosas se debaten entre lo inglés o lo estadounidense, no hay opciones de otro origen.

DESPERATELY SEEKING SOMEONE

THE LONELY HIGH FLIERS TRYING TO FIND LOVE

THEY have money, good looks and high-powered jobs, but in the fight to the top they forgot one thing – finding a partner. Now over 30, they have no time to start looking. As a result, more and more lonely single people are asking others to help them find love. According to 'Desperately Seeking Someone', a four-	part BBC documentary starting soon, dating agencies, social clubs, and small advertisements in magazines are becoming a multi-million pound business. Today reporter Margaret Morrison spoke to some of the lonely hearts who told her about just who you meet when you pay for the introduction.
--	---

[Tienen dinero, buena apariencia y trabajos bien pagos, pero en la lucha por la cima (laboral) se olvidaron de una cosa: encontrar pareja.

Ahora, con casi 30 años, no tienen tiempo para empezar a buscar. Como resultado, cada vez más personas solteras piden a otras personas que las ayuden a encontrar el amor. De acuerdo con *Buscando desesperadamente a alguien*, un documental de cuatro episodios de la BBC³⁹ que empezará en breve, las agencias de citas, los clubes sociales y los avisos pequeños en las revistas se están volviendo un negocio multimillonario.

La reportera de *Today* (la revista) Margaret Morrison habló con algunos de los corazones solitarios que le contaron a quién conoces cuando pagas la presentación (en una agencia de citas).]

Concluimos entonces que las relaciones amorosas mostradas en este apartado giran en torno a elecciones de ejecutivos millonarios, exitosos o exitosas en el plano material o laboral, siempre dentro del mundo inglés o norteamericano. Existe visibilización de cierto elitismo amoroso que es, también, exclusivo y reduccionista pues por un lado las posibilidades de pareja mostradas y elegidas cumplen, o deben cumplir, con estas características que mencionábamos antes y, por otro, estas mismas condiciones excluyen y dejan sin opción alguna a alguien que esté por fuera de ellas.

Como expresamos antes en esta tesis, los discursos – como los analizados en este apartado-, fomentan representaciones particulares del mundo que promueven ciertas identidades sociales propias de la nueva modernidad donde el lenguaje es el eje vehiculizador. Se crea, a través de él un imaginario social que gira en torno al mundo del idioma inglés como lengua extranjera que refuerza a través de situaciones puntuales un mundo caracterizado como elitista y aristocrático.

³⁹ BBC es el acrónimo para British Broadcasting Corporation.

Sin embargo, dentro de este tópico, *Planes y ambiciones* de la unidad 5, se presenta esta actividad de sistematización que le da un giro al tema. Es una actividad rica en cuanto al debate que se propone en las dos últimas preguntas, especialmente la tres, que abre a los usuarios y crea oportunidades de expresar sus ideas y posturas personales sobre una realidad que aún hoy afecta a miles de niñas y mujeres en el mundo

What do you think?

- 1 Do you think John and Nicolette would get on if they met each other? Why/why not?
- 2 In your country, where do teenagers go when they want to go out in the evening? What about young adults?
- 3 In many countries, marriages are arranged by the parents. If you come from one of these countries, do you think arranged marriages are a good idea? If you come from a country where marriages are *not* arranged, would you like your parents to find a partner for you?

[¿Qué pensás?

- 1 ¿Pensás que John y Nicolette se llevarían bien si se conocen? ¿Por qué sí/no?
- 2 En tu país, ¿dónde van los adolescentes cuando quieren salir de noche? ¿Y los adultos jóvenes?
- 3 En muchos países, los matrimonios están arreglados por los padres. Si sos de uno de esos países, ¿crees que los matrimonios arreglados son una buena idea? Si sos de uno de esos países donde los matrimonios no están arreglado, ¿te gustaría que tus padres te encontraran pareja?]

El análisis de este capítulo reveló de qué manera las representaciones, creencias, miradas y expresiones del mundo giran en torno a un mundo construido sobre miradas patriarcales, elitistas y aristocráticas, con jerarquías incuestionadas que son expuestas de manera natural y esperable. En esta misma línea avanza nuestro análisis hacia el capítulo III, siempre desde una postura crítica y reflexiva donde expondremos cómo la vida de los hablantes del idioma inglés se relaciona con actividades tanto ociosas como placenteras y siempre vinculadas al lujo o a la cultura norteamericana o inglesa.

CAPÍTULO III. LA VIDA DE LOS HABLANTES DEL INGLÉS: CENTRADA EN EL OCIO Y EL PLACER VINCULADOS AL LUJO O A LA CULTURA NORTEAMERICANA O INGLESA

Los universos simbólicos son los encargados de regular, ordenar y asignar validez a los significados objetivados. Estos cuerpos de tradición nuclea todos y cada uno de los significados objetivados de una sociedad y subjetivamente reales pues tanto la sociedad histórica como la biográfica de la vida diaria de un sujeto se hallan dentro de ese universo. Todo universo simbólico es en sí mismo una construcción cognoscitiva y también teórica pues su origen se encuentra ligado a reflexiones subjetivas que, junto con la objetivación social, establecen los vínculos explícitos entre distintos temas, por lo general ligados a las instituciones en un plano teórico. Los libros de texto proponen un tipo puntual de universos simbólicos, esto no es azaroso pues se observa que todos, en general, siguen una misma línea hacia la construcción del mundo que desean visibilizar e instaurar entre los y las estudiantes: rico, exitoso, ocioso, placentero. Cada uno de los universos simbólicos expuestos por los libros representa una oportunidad de legitimación de cierto tipo de representaciones de la realidad de la sociedad de pertenencia. Y esto está relacionado con el poder que tienen aquellos miembros o entidades más representativos de cada sociedad, que son los que muestran y exponen los libros, no sólo porque no hay pluralidades de otras realidades posibles sino porque además hay concentración de tópicos, miradas e imágenes de un mundo ligado a los niveles sociales más altos.

A lo largo del análisis realizado a los tres libros de texto, hemos observado que las objetivaciones de procesos y de significados subjetivos que participan en la construcción del mundo intersubjetivo compartido con los demás, y del sentido común sobre la realidad habitual que se da por establecida, está ligado a la realización de actividades placenteras con exhibición de riquezas, en muchos casos exaltadas y naturalizadas.

*

En este capítulo presentaremos tres apartados: el primero aborda un tema recurrente en los todos los libros analizados: el turismo centrado en Europa y EEUU. Por su parte el segundo apartado analizará la diversión y el entretenimiento ligados a la industria fílmica europea o

norteamericana. Finalmente, el apartado tres mostrará de qué manera lo extravagancia y la ostentación de las clases dominantes se evidencia en los libros de texto.

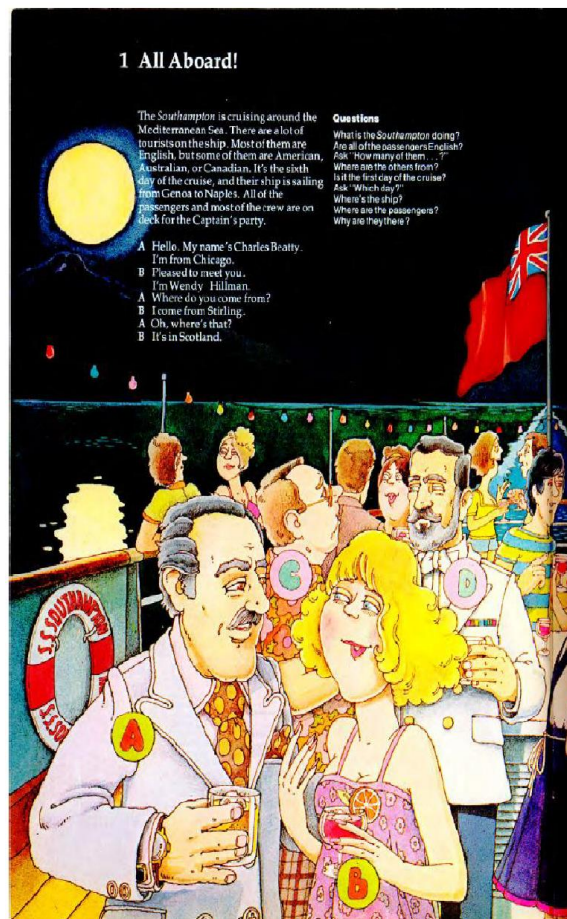
*

1. El turismo es europeo o norteamericano

Las representaciones y objetivaciones observadas sobre el turismo en los tres libros analizados demuestran que este tema no solo es recurrente en todos a lo largo de los años sino que además está asociado a un estatus socioeconómico alto o medio alto. La forma de turismo observada naturaliza o marca las diferencias sociales entre los y las usuarias de los textos utilizados según sea su realidad. En el caso de los menos beneficiados, se crea un tipo de turismo clasificatorio que opera como modelo a seguir para las clases sociales más bajas que ven en los libros que el ocio turístico es privativo a la vez que característico del mundo del inglés, de las personas que lo hablan y habitan los países europeos más poderosos o EEUU que son a su vez los que se promueven turísticamente.

*

En el primer libro analizado, *Streamline English Connections Part A (1-40)*, la unidad 1 se denomina *¡Todos abordo!*



La imagen nos revela modos de placer y disfrute a través de vacaciones de gente de clase alta sobre la cubierta de un crucero de origen inglés, según la bandera inglesa que flamea en la proa. Esto pone en evidencia el contexto que se quiere mostrar: la manera en que la gente blanca europea de clase media o alta vive el placer y el disfrute. Los pasajeros parecen relajados, se los ve disfrutando un aperitivo y pasando un buen momento. No hay gente negra, no hay adolescentes ni niños. La cantidad de hombres y mujeres es similar. Es la fiesta del capitán, se ven ropas y estilos formales en su mayoría, elegantes, la belleza retratada es hegemónica, no hay diversidad. Además, el mundo que construye no muestra parejas del mismo sexo o personas con discapacidades sumado a que en casi todos los casos hay un hombre y una mujer dialogando, con excepción del capitán con un pasajero masculino. Esta imagen no es aislada en el libro, que representa a través de dibujos, gente que posee aspectos asociados con la jerarquización y clasificación de las sociedades coloniales que aún perduran actualmente: blanca, rubia, sana, delgada y con buena apariencia.

Este tipo de situaciones de vida mostradas tiene un impacto en la subjetividad, tanto en la consciente o en vigilia, pero sobre todo en la que se ejecuta en estadios de reposo o inconsciente pues es allí donde tienen su rol y se expresan las aspiraciones y los anhelos. La subjetividad

opera transversalmente en tres áreas constitutivas - el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento-, planteadas tanto por el capitalismo para poder perpetuar y naturalizar su dominación.

Las actividades propuestas para que realicen los y las estudiante, que también incluyen imágenes alusivas al crucero, son totalmente pasivizantes y acríticas, y giran en torno al completamiento de datos personales, tal como se observa en las siguientes reproducciones. Es decir que no enriquecen a los estudiantes promoviendo el debate o la crítica argumentada a través, por ejemplo, de estimularlos para que expresen sus posturas personales sobre el tema trabajado, ni tampoco contrastando este tipo de viajes con otros más acordes a un/a estudiante.

Exercise 1

The Southampton Boarding Card

Surname	Forename(s)
Nationality	Date of birth
Profession	Permanent address
Signature	Date

All of the passengers had to complete this card.
Here are some of the questions:
What's your surname?
What are your forenames?
When were you born?
What nationality are you?
What do you do?
Where do you live?
Ask somebody these questions, and complete the card for them.

[Todos los pasajeros tuvieron que completar esta tarjeta.

Aquí están algunas de las preguntas

¿Cuál es tu apellido?

¿Cuáles son tus nombres de pila?

¿Dónde naciste?

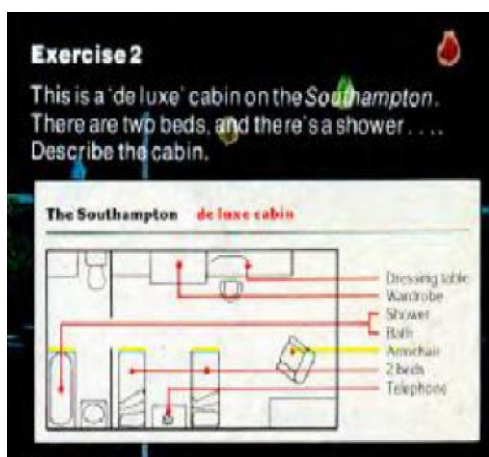
¿Cuál es tu nacionalidad?

¿Qué haces?

¿Dónde vivís?

Pregúntale a alguien lo mismo y completa la tarjeta con esos datos.]

O una descripción de la cabina de lujo del crucero.



[Esta es una cabina de lujo en el (crucero) Southampton.

Hay dos camas y una ducha.

Describe la cabina.]

O bien un itinerario del barco por su recorrido europeo para indicar los lugares donde han estado o estarán.

Exercise 3

The Southampton Itinerary



Itinerary

Saturday 1st	Gibraltar
Sunday 2nd	Palma
Monday 3rd	Barcelona
Tuesday 4th	Cannes
Wednesday 5th	Genoa
Thursday 6th	Naples
Friday 7th	Malta
Saturday 8th	Corfu
Sunday 9th	Athens
Monday 10th	Rhodes
Tuesday 11th	Alexandria

Where have they been?
 When did they go there?
 Where haven't they been yet?
 Where are they going?
 When are they going there?

*

En el libro *Headway Pre Intermediate* también hay representaciones del tema de los viajes d, en algunos casos asociadas con situaciones laborales, como muestra la unidad 6.

Unit 6

Tapescript 16a

► World travels

F = Friend

T = Tina

F You're so lucky Tina. You travel so much with the orchestra. Where did you go last year?

T We went to New York first, then Tokyo and Rome. But it's hard work, you know.

F I'm sure it is. I'd just love to travel to all those places. Tell me about them. What are they like?

T Well, New York's always very exciting. It's busy day and night – but the streets! They're so dirty! We went there last February and it was very cold. It snowed the whole time.

F And you went to Tokyo next? What's that like?

T Yes, we flew there at the beginning of March. It's another very busy city. It's very crowded. The streets are clean, but in the centre it can get quite polluted. We had big audiences, they loved the music, and I love Japanese food, so we had a good time.

F And last of all, Rome. I want to go there in the summer. Tell me about Rome. What's it like?

T Well, we were there in May. It was beautiful. The weather was perfect and not too hot. It's a noisy city and expensive, but it's got all those beautiful old buildings. It's so interesting.

F And the food! I can't wait to try real Italian food.

[T= Tina A= amigo/a

A Sos tan afortunada Tina. Viajas mucho con la orquesta. ¿Dónde fuiste el año pasado?

T Fuimos a Nueva York, luego a Tokio y Roma. Pero es un trabajo difícil, vos sabes.

A Estoy segura de que lo es. Sólo es que amaría viajar a todos esos lugares. Contáme. ¿Cómo son?

T Bueno, Nueva York es siempre muy excitante. Está en movimiento día y noche-± ¡pero las calles! ¡Son tan sucias! ±Fuimos en febrero último y estuvo muy frío. Nevó todo el tiempo.

A ¿Y fuiste a Tokio luego? ¿Cómo es?

T Sí, volamos a comienzos de marzo. Es otra ciudad con mucho movimiento. Muy llena. Las calles están limpias, pero en el centro están un poco contaminadas. Tuvimos audiencias muy grandes, aman la música y yo amo la comida japonesa, así que la pasamos bien.

A Y por último, Roma. Quiero ir cuando sea verano. Contáme de Roma. ¿Cómo es?

T Bueno, estuvimos en mayo. Era hermosa. El clima estuvo perfecto y no muy caluroso. Es ruidosa y cara, pero tiene todos esos edificios antiguos. Es tan interesante.

A ± ¡Y la comida! ¡No puedo aguantar a probar la verdadera comida italiana!±]

Este diálogo desarrolla principalmente el tema de las comparaciones, focalizando en el uso de distintas estructuras gramaticales para abordar el tema a lo largo de una extensión de siete páginas.

El texto comienza comentando sobre una violinista, Tina Stanley, que vive en Londres pero viaja por todo el mundo con la orquesta. Pese a que se aclara que viaja *por todo el mundo*, se elige mostrar que el año pasado visitó tres ciudades no inglesas, una americana, una europea y una asiática: Nueva York, Roma y Tokio. Las tres son descriptas, en una actividad de escucha, aludiendo además a la buena suerte de la violinista de conocerlas como parte del difícil trabajo que implica ser una profesional de la música, algo que la otra persona responde con comentarios sobre que amaría hacer eso pero que por el momento no puede. Creemos entonces que, de alguna manera, se crea el deseo o anhelo de visitar los lugares que el texto menciona.

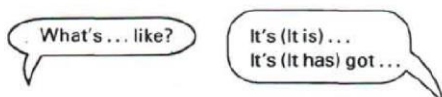
Las actividades de sistematización de esta lectura son cerradas, por ejemplo.

PRACTICE

1 Grammar

1 Work in pairs.

Ask and answer questions about the places Tina visited.

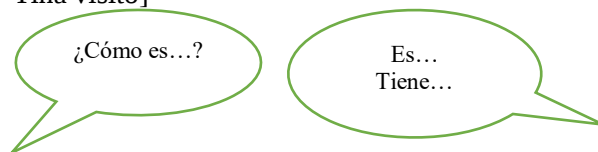


[PRÁCTICA

1 Gramática

1 Trabajar de a pares

Pregunten y respondan sobre los lugares que Tina visitó]



Los usuarios deben hacer preguntas y responder sobre cualquiera de los tres lugares mencionados previamente: Nueva York, Roma y Tokio, no con respecto a cualquier otro que ellos hayan visitado o deseen visitar.

*

En la segunda actividad directamente las opciones se reducen a una: los estudiantes deben completar las preguntas que la amiga de la concertista hace sobre Nueva York.

2 Tina's friend asked her some more questions about New York. Complete the questions using *What is/are ... like?*

- a. **Friend** What _____ like?
Tina It's cold in winter and hot in summer.
- b. **Friend** What _____ like?
Tina Well, they're interesting, but they can be a bit rude.
- c. **Friend** What _____ like?
Tina It's wonderful. You can find food from every country in the world.
- d. **Friend** What _____ like?
Tina They're very modern and very, very tall. Some of them are sixty floors high.
- e. **Friend** What _____ like?
Tina They're open all the time, and you can buy everything you need.

[La amiga de Tina le preguntó más sobre Nueva York. Completa las preguntas usando ¿Cómo es/son?

- a. **Amigo/a** ¿Cómo _____?
Tina Es frío en invierno y caluroso en verano.
- b. **Amigo/a** ¿Cómo _____?
Tina Bueno, son interesantes, pero pueden ser +un poco+ groseros.
- c. **Amigo/a** ¿Cómo _____?
Tina Es maravillosa. Podés encontrar comida de cada país del mundo.
- d. **Amigo/a** ¿Cómo _____?
Tina Son modernos, y ~muy, muy~ altos. Algunos de ellos tienen sesenta pisos de altura.
- e. **Amigo/a** ¿Cómo _____?
Tina Están abiertos todo el día, y puedes comprar todo lo que necesitas.]

En esta actividad directamente no hay opción, se cierra aún más. Encima, los adjetivos calificativos usados para todas tienen connotación positiva, como en: [Es maravillosa. Podés encontrar comida de cada país del mundo.], para referirse a la oferta culinaria de New York. Las cualidades positivas de la ciudad son reforzadas por la gradación y fuerza, tal cual se observa en: [Son modernos, y ~muy, muy~ altos. Algunos de ellos tienen sesenta pisos de altura.], para referirse a los edificios. Si se critica algo se usa el contraste para destacar dos aspectos dicotómicos para referirse a los habitantes de la ciudad y también la modalidad⁴⁰, expresada a través de una posibilidad que indica que no siempre groseros, sino que pueden serlo como vemos en: [Bueno, son interesantes, pero <pueden> ser +un poco+ groseros.].

*

⁴⁰ En adelante, todos los agregados de este símbolo < > antes y después de las palabras son nuestras y referirán a este recurso textual.

Finalmente, para reforzar la postura elegida, en la actividad de escucha siguiente, se les presenta a los usuarios del texto una comparación entre tres ciudades: Tokio, Nueva York y Londres.

3 Here are some of the things Tina said about the cities she visited. Some are facts and some are her opinions. Complete her sentences.

a. Tokyo's exciting, but, for a musician, London is _____ exciting _____ Tokyo, and, of course, New York is _____ exciting of all.

b. London is, of course, much older _____ New York, but it isn't _____ old _____ Rome. Rome is _____ oldest city I visited.



c. London doesn't have _____ many old buildings _____ Rome, but it has _____ both New York and Tokyo.

d. New York has _____ parks than Tokyo, but London has _____ parks. There are five in the city centre.

Listen again and check your answers.

[Aquí hay algunas de las cosas que Tina dijo sobre las ciudades que visitó. Algunos son hechos y otros son opiniones. Completa sus oraciones.

a. Tokio es excitante, pero para un músico, Londres es _____ excitante de las tres.

b. Londres es, ^por supuesto^, mucho más antigua _____ Nueva York, pero no es _____ antigua _____ Roma. Roma es _____ ciudad más antigua que visité.

c. Londres no tiene _____ tantos edificios _____ Roma, pero tiene _____ ambos, Nueva York y Tokio.

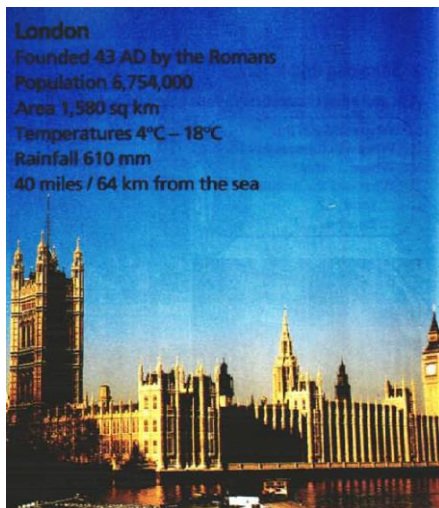
d. Nueva York tiene _____ parques que Tokio, pero Londres tiene _____ parques. Hay cinco en el centro de la ciudad.]

No hay opción de elegir otras ciudades de interés o que se ajusten a la realidad de los lectores o usuarios del texto. Desde lo lingüístico, se resalta a Londres positivamente en términos generales, utilizando el “pero” tanto para marcar contraste como concesión. En esta declaración hay contraste: [Nueva York tiene _____ parques que Tokio, pero Londres tiene _____ parques.]. En la que sigue hay concesión e incluso uso de superlativos: [Tokio es excitante, pero para un músico, Londres es _____ excitante de las tres]. Finalmente, en esta declaración hay un recurso de compromiso y expectativa⁴¹ : [Londres es, ^por supuesto^, mucho más antigua _____ Nueva York].

*

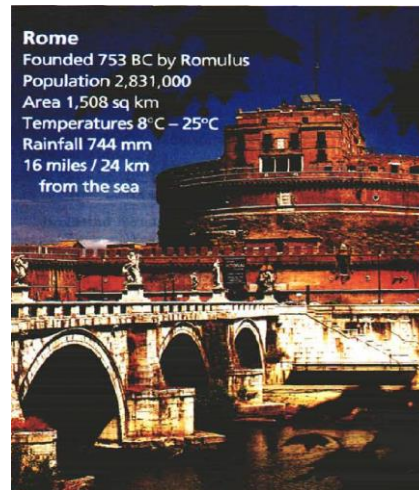
Avanzando con el tema propuesto, la comparación, se les presenta a los usuarios del texto una actividad para hablar y escribir sobre las tres ciudades ya trabajadas hasta el momento, Nueva York, Londres y Tokio, sumada a una cuarta, también europea: Roma. La consigna se presenta con fotos de las ciudades y un lugar emblemático de cada una de ellas: el edificio Empire State en Nueva York, el palacio de Buckingham en Londres, el centro de Tokio, y las ruinas romanas.

⁴¹ En adelante, todos los ^ ^son nuestros y referirán a este recurso textual.



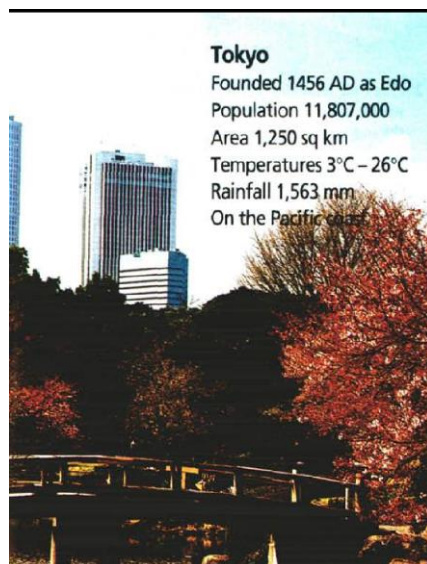
[Londres

Fundada año 43 AC
 Población 6 754 000
 Área 1580 km2
 Temperatura 4°c -18 ° c
 Lluvias 610 mm
 40 millas/64 km del mar]



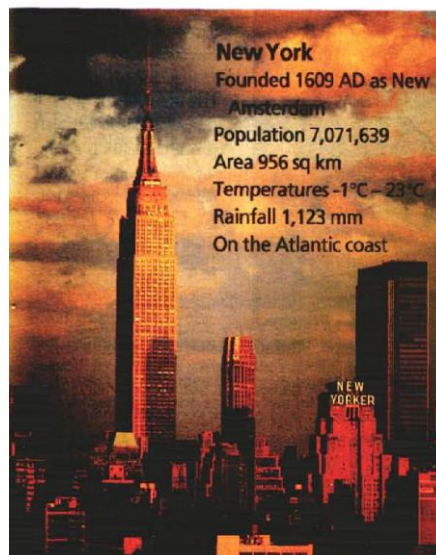
[Roma

Fundada año 753 AC por Rómulo
 Población 2 831 000
 Área 1508 km2
 Temperatura 8°c -25 ° c
 Lluvias 744 mm
 16 millas/24 km del mar]



[Tokio

Fundada año 1456 como Edo
 Población 11 807 000
 Área 1250 km2
 Temperatura 3°c -26 ° c
 Lluvias 1563mm
 Sobre el océano Pacífico]



[Nueva York

Fundada año 1609 como Nueva Amsterdan
 Población 7 071 639
 Área 956 km2
 Temperatura -1°c -23° c
 Lluvias 1123mm
 Sobre el océano Atlántico]

Entonces se especifica.

3 Speaking and writing

Look at the facts about London, New York, Rome, and Tokyo. Use the information to make comparisons between the cities with **-er/more ... than; not as ... as; the -est/most ...**

Write down some of your sentences. Do you know other things about these cities? What is your opinion of them? Make more comparisons. Use the box of adjectives on page 41 to help you.

[Hablar y escribir]

Mira los datos sobre Londres, Nueva York, Roma y Tokio. Usa la información para realizar comparaciones entre las ciudades con **más que...; no tan... como...; la más...**

Escribe algunas de tus oraciones. ¿Sabes otras cosas más de estas ciudades? ¿Cuál es tu opinión sobre ellas? Hace más comparaciones. Usa los adjetivos de la página 41 para ayudarte.]

Se entiende que los usuarios del libro no sólo les interesa- se les impone en realidad-, comentar sobre esas cuatro ciudades, donde dos son europeas y otra estadounidense, sino además que saben sobre ellas, por lo cual podrán compararlas. El ejercicio tiene espacio para la opinión de los usuarios en la última pregunta que se plantea.

*

De igual modo, destacamos una mirada distinta en la última actividad propuesta sobre el tema comparativos en esta página, pues se abre el escenario hacia la realidad de los usuarios, su mundo y sus intereses al solicitarles la siguiente actividad de habla y escucha en grupos:

4 Speaking and listening

Work in groups of three.

If you live in the same town, *either* compare facts and opinions about the different parts of town, *or* compare different parts of your country.

If you come from different towns, describe them to each other, and then compare them.

[Hablar y escuchar]

Trabajen en grupos de tres. Si viven en la misma ciudad, comparen datos y opiniones sobre distintas partes de la ciudad o comparen diferentes partes de su país.

Si sus orígenes son diferentes, descríbanlos y compárenlos.]

Se abre nuevamente el debate al proponer una actividad donde los usuarios del texto pueden hablar sobre sus propias vacaciones, esta actividad está acompañada por fotos de lugares turísticos: una playa, un restaurant y un edificio.

2 Speaking and listening

Ask and answer questions about your last holiday.

Where did you go?
What was the weather like?
Where ... stay?
What was the (hotel) like?
... food ...?
... beaches ...?



[3 Hablar y escuchar

Pregunta y responde sobre tus últimas vacaciones]

¿Dónde fuiste?
¿Cómo estuvo el clima?
¿Dónde....quedaste?
¿Cómo era (el hotel)?
...comida

Las dos primeras tareas asumen la apropiación de los lugares elegidos por los autores como parte de la realidad de los usuarios. Esta situación es reforzada en la segunda actividad, donde se acota la misma, nuevamente, a la ciudad estadounidense de Nueva York, asumiéndose que los usuarios del texto conocen tal ciudad.

*

Además, se ofrece la sistematización de las estructuras gramaticales que los usuarios del texto deben usar para realizar las actividades propuestas. Allí se elige mostrar, como complementación, el paisaje de una ciudad inglesa, Londres, y se leen las siguientes preguntas y respuestas a modo de ejemplo.

● Language review

Asking for descriptions

What ... like? asks for a general description of people, places, or things.

'What's London like?'

'It's big and noisy, with a lot of parks.'

[Revisión del lenguaje

Preguntar descripciones

What...like? pregunta en general descripciones sobre gente, lugares o cosas

¿Cómo es Londres?

Es grande y ruidosa, con muchos parques]

*

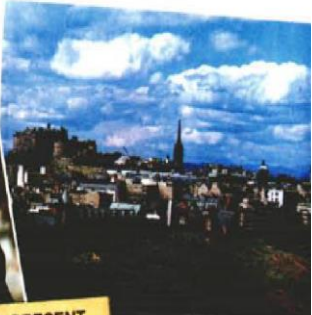
Por último, en una actividad, de escucha, escritura y producción oral en la unidad 2, para realizar de a pares, se brinda información sobre cuatro personas cuyas declaraciones serán dentro de los temas: ciudad/país, familia, ocupación, tiempo libre/vacaciones y actividad actual.

Las cuatro personas son europeas (de España, Francia, Inglaterra e Italia), entonces, por un lado, esto supone, cuanto menos, que el usuario del texto, en primer lugar, “debería ser de uno de esos países “importantes ”. Por otro lado, si no lo fueran, los parámetros que tienen para compararse son los del texto, lo cual conduce a la conclusión de que, seguramente, en esos parámetros van a estar “rezagados pues los declarantes vacacionan en Europa y entre las actividades de tiempo libre dos expresan que compran ropa en Nueva York y visitan EEUU.

Los discursos observados en ese apartado moldean de manera sistemática los objetos de los que hablan, construyendo un determinado mundo que incorpora además un tipo de objetos específicos e ideológicamente dirigidos. Todos, en su conjunto provocan en lo inmediato o incluso a largo plazo tanto rechazo como aceptación de ciertas valoraciones o significaciones mostradas sobre los objetos expuestos, que cobran significación porque también son enlazados con otros significantes, obteniendo de este modo miradas con cargas valorativas especialmente orientadas dentro del nuevo capitalismo.

INSTRUCTIONS:

2 Work in pairs. **Student A** Look at the chart on this page. **Student B** Look at the chart on page 119.
Ask and answer questions to complete your charts.



NAME AND AGE	TOWN AND COUNTRY	FAMILY	OCCUPATION	FREE TIME / HOLIDAY	PRESENT ACTIVITY
MIGUEL 26					
CHANTAL 34					
EMMA 15	- Oxford - England	- parents divorced - one brother	- schoolgirl	- pop music - every holiday with her father in Scotland	- working hard for her exams
MARIO and RITA CUMINO 65 and 63	- Siena - Italy	- one married daughter - one grandson	- retired company director	- opera - visit their daughter in America every summer	- preparing to go to America

14

[Estudiante A]

NOMBRE Y APELLIDO EDAD	PAÍS Y CIUDAD	FAMILIA	OCUPACIÓN	TIEMPO LIBRE/ VACACIONES	ACTIVIDAD ACTUAL
EMMA 15	-Oxford Inglaterra	-padres divorciados -Un hermano	-estudiante	-música pop - todas las vacaciones con su padre en Escocia	-estudiando mucho para sus exámenes.
MARIO y RITA CUMINO 65 y 63	-Siena -Italia	-Una hija casada -Un nieto		-La ópera -Visitar a su hija en EEUU cada verano	-Preparándose para ir a EEUU

[Estudiante B]

Unit 2 page 14 Student B

NAME AND AGE	TOWN AND COUNTRY	FAMILY	OCCUPATION	FREE TIME / HOLIDAY	PRESENT ACTIVITY
MIGUEL 26	- Palma / Majorca - Spain	- not married - 2 older brothers	- barman in his parents' hotel	- sailing - London every autumn to learn English	- staying with his brother in Madrid
CHANTAL 34	- Paris - France	- not married - 3 sisters - 2 brothers	- fashion buyer	- Moroccan restaurants - jogging - holiday home in Biarritz	- buying clothes in New York
EMMA 15					
MARIO and RITA CUMINO 65 and 63					

NOMBRE Y APELLIDO EDAD	PAÍS Y CIUDAD	FAMILIA	OCUPACIÓN	TIEMPO LIBRE/ VACACIONES	ACTIVIDAD ACTUAL

MIGUEL 25	-Palma de Mallorca. -España	-soltero -dos hermanos mayores	-barman en el hotel de sus padres	-navegar -Londres, cada verano para aprender inglés	-alojándose con su hermano en Madrid
CHANTAL 34	-Paris -Francia	-soltera -tres hermanas -dos hermanos	-compradora de artículos de moda	-restaurants marroquíes -hacer gimnasia -casa vacacional en Biarritz (Francia)	-de compras en Nueva York
EMMA 15					
MARIO y RITA CUMINO 65 y 63					

*

Esto mismo se refuerza en otra actividad sobre Madrid. Esta consigna posee suposiciones existenciales lo cual implica, por un lado, la suposición de que viven allí o bien que, como mínimo, conocen la ciudad europea elegida. No es una actividad abierta en lo más mínimo sino cerrada.

What do you think?

Compare Madrid and your town, using the above headings. (If you live in Madrid, compare it with another town!)



[¿Qué pensás?

Compara Madrid y tu ciudad, usando los encabezamientos de arriba. (¡Si vivís en Madrid, compara con otra ciudad!).]

*

Avanzando con el mismo tema, el turismo, en la sección *¿Vos que pensás?* de la unidad 2 del libro *Headway Pre Intermediate*. Esta actividad abre al debate y a la inclusión de temas que se encuentran en el mundo de los usuarios del texto, no necesariamente europeos o estadounidenses. De todos modos, para estudiantes que no viven en entornos con atracciones turísticas, refuerza que lo interesante está en el “centro” o en otros paisajes. Es decir, siempre dentro del placer y el ocio, el turismo vertebral muchas de las temáticas.

What do you think?

- 1 What do tourists like doing in your country?
Where do they go? What do they do?
- 2 Do you know any foreigners living in your country?
What do they like about it? What do they find different?

[¿Qué pensás?

- 1 ¿Qué les gusta hacer a los turistas en tu país? ¿A dónde van? ¿Qué hacen?
- 2 ¿Conoces extranjeros que vivan en tu país? ¿Qué les gusta de él? ¿Qué encuentran distinto?]

*

En el libro *Solutions Pre Intermediate*, dentro de la temática de este apartado, los temas mostrados giran en torno al mundo europeo o estadounidense principalmente, excepcionalmente se nombran destinos dentro de Asia, África, América del Centro o América del Sur.

Compartimos parte de la unidad 6.



Las fotos a color están posicionadas sobre un mapa, se destacan siete lugares en EEUU, Perú, Inglaterra, Francia, Turquía, Kenia y China. Resulta interesante resaltar la inclusión, el nombramiento de lugares turísticos no europeos da lugar a lo diverso, lo distinto, la apertura hacia la existencia de otro mundo de placer y disfrute más allá de Europa y EEUU que ha aparecido sistemáticamente casi exclusivamente en todos los libros analizados.

Pese a lo dicho, sin embargo, este libro es el más explícito sobre el tema del turismo y sobre todo de no fomentar criticidad al respecto. Por ejemplo, apelando al relato de un guía de turismo dentro del programa *Golden Days*. Dos cuestiones merecen reflexión; el nombre del programa puede interpretarse como [Días dorados], luego y nuevamente, las trece opciones turísticas nombradas son todas europeas.

- 6 **2.16** Listen to a tour guide talking to tourists on a coach. What countries are they going to visit? Write them in order. Choose from the countries below.

Croatia the Czech Republic Germany Greece
Hungary Italy Latvia Lithuania the Netherlands
Poland Slovakia Slovenia Turkey
Germany, ...

[6 2.16 Escucha a una guía de turismo hablando a los turistas en un micro. ¿Qué países van a visitar? Escríbelos en el orden en que son nombrados. Elige de (la lista de) países de abajo.

Croacia República Checa Alemania Grecia
Hungría Italia Letonia Lituania Holanda
Polonia Eslovaquia Eslovenia Turquía.]

7  2.16 Listen again. Match the tourist attractions they will visit with countries from exercise 6. Which adjectives from exercise 4 does the guide use to describe each attraction?

1 Havel's Market *touristy*

2 The Liberty Statue _____

3 The Old Harbour _____

4 The Trevi Fountain _____

[7 2.16 Escucha de nuevo. Une las atracciones turísticas que visitarán con los países del ejercicio 6. ¿Qué adjetivos del ejercicio 4 usa la guía para describir cada atracción?

1 El mercado de Havel

2 La Estatua de la Libertad _____

3 El puerto viejo _____

4 La Fuente Trevi _____]

Las respuestas esperadas para esta actividad son las que compartimos debajo, según las respuestas que trae el libro para los profesores. No sólo no hay otras opciones sino que además estas son descriptas en términos positivos como románticas, impresionantes, históricas y turísticas respectivamente. Además refiere a lugares que los estudiantes seguramente no conocen.

2 The Liberty Statue: Hungary – impressive

3 The Old Harbour: Croatia – romantic

4 The Trevi Fountain: Italy – historic

*

El mundo europeo como destino turístico de ocio y placer es continuamente reforzado a lo largo de toda la unidad y las actividades propuestas lo refuerzan. A lo largo de la misma unidad del libro, observamos que hay una sección llamada *Revisa tu pasaje* donde principalmente se desarrollan actividades de escucha, comprensión y entonación. Reiteramos que siguen nombrándose lugares turísticos exclusivamente europeos, como en la actividad 4, por ejemplo, donde se muestra un diálogo entre Lydia y Tom sobre sus vacaciones en España y Portugal.

4  2.20 Read and listen to the dialogue. When, where and how did Lydia go on holiday in the summer?

Tom Did you go to Spain in July?

Lydia No, we went to Portugal. And we went in August.

Tom Where did you fly to?

Lydia We drove there, actually.

[4 2.20 Lee y escucha el diálogo. ¿Cuándo, dónde y cómo Lidia fue de vacaciones en el verano?

Tom ¿Fuiste a España en julio?

Lydia No, fui a Portugal. Y fui en agosto.

Tom ¿A dónde volaste?

Lydia De hecho, manejamos.]

*

Además, siguiendo siempre en la misma línea, en la actividad 6, entre otras⁴², se practica entonación mencionando situaciones que giran en torno a un viaje a otro destino europeo: Italia.

Listening Strategy
 Notice the way that speakers emphasise certain words to stress an alternative or to correct what someone has said:

'Would you like a double room or a single room?'
 'A double room, please.'
 'Does the plane arrive at nine?' 'No, it arrives at five.'
 'Dave's in Paris.' 'No, he isn't. He's in Rome.'

[Estrategia de escucha

Observa el modo en que los hablantes enfatizan ciertas palabras para focalizar una alternativa o para corregir lo que alguien ha dicho.

“¿Te gustaría una habitación doble o simple?”

“Una doble por favor”

“¿El avión llega a las nueve?” “No, llega a las cinco.”

“Dave está en París.” “No. Él está en Roma.”]

*

Ampliando, la actividad 7 muestra dos fotos bajo la siguiente consigna.

7 Look at the photos. Which place would you prefer to go for a holiday? Why?



[7 Mira las fotos. ¿Cuál de los dos lugares preferirías para irte de vacaciones? ¿Por qué?]

Estas fotos muestran un lugar natural, con mucho verde y agua, donde se ven veleros y una ciudad antigua rodeada por montañas. La primera es de Grenada, en América Central y la segunda de Granada, en España.

8 **2.22** Listen to a true story about a holiday that went wrong. What was the misunderstanding between Georgina and the travel agent?



[8 2.22 Escucha una historia real sobre unas vacaciones que salieron mal. ¿Cuál fue el malentendido entre Georgina y el agente de viajes?]

⁴² Todos los ejemplos de sistematización de las cuatro habilidades giran en torno a temas y tópicos europeos o norteamericanos. Hemos elegido, por cuestión de espacio, solo algunos para mostrar y analizar. Esto sucede también en los otros dos libros analizados.

Los lugares turísticos europeos o estadounidenses, además, son reforzados discursivamente pues son descriptos de manera positiva y halagadora lo cual contribuye a la creación del deseo o anhelo de visita, interpelando al usuario del texto, en algunos casos, a que imagine y elija cuál sería de su agrado para vacacionar. Es importante resaltar que cuando se menciona a un lugar no europeo, como es el caso de uno en el Caribe (Grenada), el texto lo repara.

KEY

Georgina wanted to go to Granada in Spain, but the travel agent thought she said Grenada in the Caribbean.

Transcript

Georgina Hepworth finished her lunch and relaxed in her seat with a cup of tea. She was nearly two hours into the flight. She turned to the woman in the seat next to her and said, 'I'm really looking forward to my holiday in Spain.' 'Oh, when are you going to Spain, then?' asked her fellow passenger.

'Well, now, of course!' said Georgina. The woman gave her a puzzled look. 'Not on this plane, you're not,' she replied. That's when Georgina found out that her plane wasn't heading for the historic city of Granada in Spain, but for the island of Grenada, in the Caribbean. The Spanish city is 1,500 km south of London. The island, on the other hand, is 7,000 km away on the other side of the Atlantic. After her husband died earlier in the year, Georgina decided to go on holiday to Spain. She contacted a travel agent and booked the flight on the phone. When the tickets arrived in the post, she didn't notice that one letter was different in the name of the destination.

When she realised her mistake, two hours into the flight, Georgina spoke to the flight attendant. 'I thought the plane was going to Spain, but it's going to the Caribbean!' she said. The flight attendant was very sympathetic, allowed Georgina to sit in a first-class seat, and gave her champagne. But the plane was over the middle of the Atlantic Ocean, and heading west. There was nothing that Georgina could do but wait until the plane landed at its destination. When the plane finally arrived in the Caribbean, the airline put her in a hotel for the night and then, on the following day, flew her to Granada in Spain. The travel agent apologised to Georgina and gave her a free ticket for her next holiday. 'It was just a misunderstanding,' said Georgina. 'I don't blame anyone. The travel agent just misheard me. I'm certainly not complaining. They've given me a free holiday in Austria. Let's hope they don't send me a ticket to Australia!'

[Georgina Hepworth terminó su almuerzo y se relajó en su asiento con una taza de té. Estaba en el vuelo hace casi dos horas. Giró hacia la mujer del asiento de al lado y le dijo: “Estoy ansiosa por mis vacaciones en España”. “Oh, cuando vas a ir a España, ¿entonces?”, le preguntó la pasajera de al lado.

“Bueno, ± ahora, ^ ¡por supuesto!^±”, dijo Georgina.

Fue entonces cuando descubrió que su avión no estaba dirigiéndose a la ciudad de Granada en España sino a la isla de Grenada, en el Caribe. La ciudad española está a 1500 km al sur de Londres. La isla, por el contrario, está a 7000 km, al otro lado del Atlántico.

Poco después de que su marido muriera, Georgina decidió ir de vacaciones a España. Se contactó con un agente de viajes y reservó un vuelo por teléfono. Cuando los pasajes llegaron por correo, no observó que una letra era distinta en el nombre del destino (elegido).

“Decía GrEnada, no GrAnada, pero no miré muy detalladamente”, explicó luego Georgina. No detectó la diferencia en la ortografía en el aeropuerto tampoco. “Noté que el horario de salida y de llegada eran muy diferentes”, dijo, “pero pensé que era por la diferencia horaria entre Gran Bretaña y España”.

Cuando se dio cuenta del error, habiendo estado dos horas en el vuelo, Georgina habló con la azafata. “Pensé que el avión estaba yendo a España, pero está yendo al Caribe”, le dijo.

La azafata fue muy comprensiva y le permitió a Georgina sentarse en primera y le dio champagne. Pero el avión estaba en el medio del océano Atlántico y dirigiéndose al oeste. No había nada que Georgina pudiera hacer más que esperar a que el avión llegara a su destino.

Cuando el avión finalmente llegó al Caribe, la aerolínea le ofreció un hotel para pasar la noche y luego, al otro día, se dirigió a Granada, en España.

El agente de viajes se disculpó con Georgina y le dio pasajes gratis para sus próximas vacaciones. “Fue +solo+ un malentendido, dijo Georgina. No culpo a nadie. El agente de viajes +simplemente+ me escuchó mal. ~Definitivamente~ no me estoy quejando. Me dieron vacaciones gratis en Austria. ± ¡Esperemos que esta vez no me envíen pasaje a Australia! ±”]

En cuanto a los recursos lingüísticos utilizados⁴³, se usa el compromiso, la expectativa y la exclamación para reforzar la posición del hablante sobre el destino elegido que no puede ser otro más que uno europeo, puntualmente en: [“Oh, cuando vas a ir a España, ¿entonces?”, le preguntó la pasajera de al lado. “Bueno, ± ahora, ^ ¡por supuesto!^±”, dijo Georgina.]. Un ejemplo más para ilustrar la prevalencia del mundo turístico europeo o estadounidense es la unidad 6H, titulada *Un blog de vacaciones*, se presentan dos blogs sobre lugares vacacionales europeos: París (Francia) y Snowdonia (Gales).

En el primer blog se describe el viaje hacia el lugar y se describen los lugares turísticos visitados: la torre Eiffel, los campos Elíseos, la galería de arte Louvre y Disneyland Paris. El primer blog muestra una foto del museo del Louvre sobre el borde superior derecho del texto⁴⁴.

⁴³Otros son utilizados cuando el texto muestra abiertamente, por ejemplo, que fue un error de interpretación del agente de viajes emitir un pasaje a América Central pues la turista deseaba ir a un lugar llamado similar pero en Europa. Para hacerlo usa el *pero* de forma contrastiva: [“Pensé que el avión estaba yendo a España, pero está yendo al Caribe”]. Esto confirma que, si no es Europa o EEUU, no es plausible de ser un destino turístico para este libro de 2016. La minimización es el recurso utilizado por Georgina para comentar la equivocación donde además intensifica su postura sobre la compensación lograda a través de la gradación, fuerza como leemos en: [“Fue +solo+ un malentendido, dijo Georgina. No culpo a nadie. El agente de viajes +simplemente+ me escuchó mal. ~Definitivamente~ no me estoy quejando. Me dieron vacaciones gratis en Austria. ± ¡Esperemos que esta vez no me envíen pasaje a Australia! ±”].

⁴⁴ En este, se infieren críticas hacia Francia a través de declaraciones exclamativas por sus altos precios tanto en: [También caminamos por los campos Elíseos. Los negocios allí son realmente caros ± ¡así que no compré nada!±.], como en, donde además hay contraste: [el viernes vamos a ir de compras (¡pero no a los campos Elíseos!)- quiero comprar algunos recuerdos.]; o bien por su ícono artístico: [Vimos a la Mona Lisa, fue decepcionante. ± ¡Es diminuta!±]. Sin embargo, se resalta un ícono norteamericano ubicado en el país francés: [Mañana vamos a visitar Disneyland. No está lejos de acá. ± ¡No puedo aguantar!±].

6H **A holiday blog**
I can write a holiday blog post.

Holiday BLOGSPOT

8.15 p.m. @Harry445

Hi, everyone! We arrived safely in Paris on Saturday evening. It was very windy and rainy, so the flight was a bit bumpy. Emma screamed when the plane landed! Hilarious, lol! The weather is much better now. Still cloudy, but it's stopped raining.



We've already been up the Eiffel Tower. We took the lift up, but walked back down the stairs. We've also walked down the Champs Elysées. The shops there are really expensive, so I didn't buy anything!! Yesterday we went on a boat trip on the river Seine and then visited the Louvre art gallery. We saw the Mona Lisa, which was a bit disappointing. It's tiny!

Tomorrow we are going to visit Disneyland. It isn't far from here. Can't wait! Then on Friday we're going shopping (but not on the Champs Elysées!) – I want to buy some souvenirs. Will post another entry tomorrow when we're back from Disneyland.

[8.15 p.m @Harry445

¡Hola a todos! Finalmente llegamos a París perfectamente el sábado a la tarde. Estaba nublado y lluvioso así que el vuelo fue un poco turbulento. ¡Emma gritó cuando el avión aterrizó! ¡Graciosísimo, lol⁴⁵! El tiempo está mucho mejor ahora. Aún (está) nublado pero ya dejó de llover.

Ya hemos ido a la torre Eiffel. Tomamos el ascensor pero bajamos por las escaleras. También caminamos por los campos Elíseos. Los negocios allí son realmente caros ± ¡así que no compré nada!±. Ayer fuimos a un paseo en bote por el río Senna y luego visitamos la galería de arte del (museo) Louvre. Vimos a la Mona Lisa, fue decepcionante.± ¡Es diminuta!±

Mañana vamos a visitar Disneyland. No está lejos de acá. ± ¡No puedo aguantar!± Luego, el viernes vamos a ir de compras (¡pero no a los campos Elíseos!)- quiero comprar algunos recuerdos. Voy a postear otra entrada mañana cuando haya vuelto de Disneyland.]

*

Finalmente, y de manera única, considerando los tres libros que forman nuestro corpus de análisis, este libro presenta una conversación entre dos adolescentes, Ted y Molly, que comentan las vacaciones del primero con su madre y debe hacerse un completamiento de los espacios en blanco usando el tiempo verbal en inglés presente perfecto.

Se comentan nuevamente vacaciones en destinos europeos en Italia como Roma, Pisa o Estambul, en Turquía. Este texto resulta de particular interés y relevancia pues expresan que están de mochileros en Italia, estilo vacacional que puede ser asociado al mundo estudiantil. Se lo enfatiza positivamente a través de una declaración exclamativa: [¡Ir de mochileros es fantástico!].

⁴⁵ En inglés este acrónimo refiere a *laugh out loud*, cuya interpretación es ríe fuerte y mucho.

5 Complete the phone conversation with the present perfect form of the verbs in brackets.

Ted Hello?
Molly Hi Ted, it's Molly.
Ted Hi, Molly. Are you enjoying your holiday?
Molly Yes. Backpacking is great! I *'ve met* (meet) some really interesting people.
Ted How long² _____ (you / be) away?
Molly I³ _____ (be) away for ten days.
Ted ⁴ _____ (you / reach) Istanbul?
Molly No. I'm still in Italy. We ⁵ _____ (stop) at some interesting places – Rome, Pisa ...
I ⁶ _____ (visit) lots of ruins but
I ⁷ _____ (not buy) any souvenirs.
Ted ⁸ _____ (you / take) many photos?
Molly Hundreds. But I ⁹ _____ (not put) them on my Facebook page. Is there any news from home?
Ted Yes. My dad ¹⁰ _____ (break) his ankle. He ¹¹ _____ (be) in hospital since Monday. But the doctors ...
Molly Oh no! I ¹² _____ (use) all my credit. Bye!

Ted ¿Hola?

Molly Hola Ted, soy Molly.

Ted Hola, Molly. ¿Estás disfrutando tus vacaciones?

Molly Sí. ¡Ir de mochileros es fantástico! Conocimos a algunas personas muy interesantes.

Ted ¿Cuánto tiempo _____ (vos/estar) fuera?

Molly Yo _____ (estar) fuera por diez días.

Ted ¿_____ (vos/llegar) a Estambul?

Molly No, todavía estoy en Italia. Nosotros _____ (detener) en algunos lugares interesantes- Roma, Pisa... Yo _____ (visitar) un montón de ruinas pero _____ (comprar) ningún recuerdo.

Ted ¿_____ (vos/sacar) muchas fotos?

Molly Cientos. Pero _____ (no/subirlas) a mi página de Facebook. ¿Hay novedades de casa?

Ted Sí. Mi papá _____ (quebrarse) su tobillo. El _____ (estar) en el hospital desde el lunes. Pero los doctores...

Molly ¡Oh, no! _____ (usar) todo mi crédito. ¡Chau!

*

A continuación se les pide a los usuarios que luego de leer los blogs indiquen en cuál de los dos lugares europeos mencionados preferirían ir de vacaciones y por qué. Entendemos que la pregunta en sí misma es retórica y persuasiva. Por un lado, afirmamos que abre hacia el mundo de los usuarios del libro en tanto estos deben escribir su propio blog turístico eligiendo con libre albedrío qué lugar, cuándo, cómo, etc. lo cual implica una oportunidad hacia la realidad de los

usuarios, de expresar sus puntos de vista y opiniones, que podrían ser fuera de Europa. Por otro lado, esta actividad requiere de estudiantes turistas, nos preguntamos entonces qué pasa con aquellos que no han viajado o han viajado muy poco.

*

En síntesis, hemos encontrado escasas situaciones que se visibilicen con respecto a: i. los países de los usuarios del texto, ii. A sus probables experiencias o las de otras personas cercanas a su entorno, iii. Los lugares plausibles de irse de vacaciones con amigos, iv. Las formas más utilizadas por los jóvenes o bien los docentes mismos (en hosteles, haciendo dedo, en casa rodante, etc.), con la salvedad de la situación de los mochileros en Italia mencionados previamente.

Pero la puerta que se abrió hacia la inclusión de lugares o formas más conectadas con los estudiantes se cierra una y otra vez en este libro pues en la unidad 6G, *Planear vacaciones* leemos.

Las fotos que acompañan esta actividad de habla muestran a dos personas tomándose una foto con un fondo donde se ve en primer plano una típica cabina de teléfono roja inglesa y de fondo el reloj Big Ben.

6G

Speaking
Planning a holiday
I can discuss and plan a holiday trip.

1 SPEAKING Describe the photo. Where are the people?
What are they doing?

[6G Hablar
Planear vacaciones
Puedo debatir y planear un viaje de vacaciones
1 **Hablar** Describe la foto.
¿Dónde están las personas?
¿Qué están haciendo?]



*

Seguidamente hay una actividad de escucha entre un organizador de viajes y un pasajero. Entonces, esta sección de la unidad nuevamente centra el foco sobre lo europeo y particularmente sobre Londres, mostrando sus lugares turísticos e invitando al lector a unirse a planear un viaje a esa ciudad y no a otra de su elección. Hay suposiciones existenciales y valorativas que son puestas en evidencia a través de estas elecciones icónicas o discursivas. Desde lo discursivo, la representación que se elige para mostrar se plasma en relaciones semánticas positivas sobre el lugar mostrado lo cual promueve el poder performativo del texto, con promoción a la cultura dominante y el esteticismo y placer asociados a ella.

El diálogo comienza con el examinador comentando de manera exclamativa la decisión de viajar a Londres: [Así que vas a ir a Londres el mes próximo. ± ¡Qué excitante!±].

- 3  2.27 Read the task below. Then listen to a candidate doing the task. Which attractions from exercise 2 do they mention?

You are planning a trip to London with a friend. Discuss the trip with your friend and agree on:

- accommodation in London.
- the tourist attractions you will visit.
- places to eat.
- the best way to travel around.

Transcript

Examiner So, we're going to London next month. How exciting! Shall we plan our trip?

Candidate Yes, first of all, shall we decide where to stay?

[3 2.27 Lee la actividad que está debajo. Luego escucha a un candidato haciendo la actividad solicitada. ¿Qué atracciones del ejercicio 2 menciona?

Estás planeando un viaje a Londres con un amigo. Debate el viaje con tu amigo y coincide sobre:

- Alojamiento en Londres
- Atracciones turísticas que visitarán
- Lugares para comer
- El mejor modo de viajar

Examinador Así que vas a ir a Londres el mes próximo. ± ¡Qué excitante!± ¿Planeamos tu viaje?

Candidato Sí, primero de todo, ¿decidimos donde quedarnos?

*

El tema del turismo es continuamente promocionado, usándose todos los temas lingüísticos que surgen para reforzarlo como es el caso del contraste entre dos tiempos verbales.

LOOK OUT!

We use finished-time phrases (e.g. *yesterday, last week, at 2 p.m.*) with the past simple but not with the present perfect.

I went to London last May. ✓

I've been to London last May. ✗

[¡Cuidado!

Usamos frases para momentos pasados terminados (por ejemplo ayer, la semana pasada, a las 14 hs.) con pasado simple pero no con presente perfecto.

Fui a Londres en mayo pasado /

~~He ido a Londres en mayo pasado~~ ✗]

Ocurre lo mismo con ciudades icónicas norteamericanas, aunque en menor medida. Compartimos un ejemplo.

c We often use the present perfect to ask and answer questions about an experience, and then use the past simple to give specific information about it.

'Have you ever been to the USA?'

'Yes, I have. I went to New York last winter.'

[C A menudo usamos el presente perfecto para hablar y responder preguntas sobre una experiencia, y luego el pasado simple para dar información específica sobre ella.

“¿Has estado alguna vez en EEUU?”

“Sí. Fui a Nueva York el invierno pasado.”]

*

En la sistematización propuesta para practicar estos dos tiempos verbales también se nombran destinos europeos o producciones artistas estadounidenses en tres de las cinco oraciones propuestas.

5 Read the **Look out!** box. Circle the correct words to complete the sentences.

1 I travelled / I've travelled to Paris on the Eurostar last May.

2 Tom loves the *Hunger Games* books. He read / He's read them all.

3 'Did you ever eat / Have you ever eaten at the Chinese restaurant in town?' 'No, never.'

4 I bought / I've bought this scarf on Saturday. Do you like it?

5 Where's my maths homework? Oh, no! I forgot / I've forgotten it!

6 Amy went on holiday to France last week. She met / She's met some really nice people.

[5 Mira la caja (llamada) ¡Cuidado! Encierra las palabras correctas para completar las oraciones.

1 Viajé/he viajado a París en el Eurostar en mayo pasado.

2 Tom ama los libros *Los juegos del Hambre*. Los leyó/ha leído a todos.

6 Amy fue de vacaciones a Francia la semana pasada. Ella conoció/ha conocido gente agradable.].

*

En total, en este libro, *Solutions Pre Intermediate*, hemos contabilizado casi treinta menciones directas de lugares turísticos europeos.

2. La diversión y el entretenimiento ligados a la industria fílmica europea o norteamericana.

En los libros de texto se muestran escenas ligadas a la diversión y el entretenimiento que giran exclusivamente en torno a contextos europeos y norteamericanos que han sido poco o nualmente analizadas desde perspectivas críticas. Este tópico puede ser de interés para las y los usuarios y usuarias de libros de texto escolares pero la casi excluyente mirada eurocéntrica nos posiciona en un lugar de interrogación y cuestionamiento sobre estas producciones en tanto representativas de universos simbólicos y mundos idealizados, exitosos, fantástico y hasta incluso oníricos que pueden dejar una impronta entre los y las estudiantes sobre el ser en el mundo, consciente e inconsciente.

*

En el libro de 2016, *Solutions Pre Intermediate*, en la unidad 3, se presentan aspectos del mundo europeo y norteamericano que se desean destacar. Por ejemplo, a través de la sección 3 A, cuyo título es *Películas y programas de televisión*. Aquí se muestran diferentes ejemplos de cada categoría junto con fotos de series como *James Bond*, *Avengers*, *Mi villano favorito* y *How I met your mother*.

Estas selecciones fílmicas conducen entonces a que en una de las primeras actividades propuestas, se les pregunta a los usuarios del texto si conocen tres películas y programas de televisión y/o los personajes que en ellos aparecen.

En este punto hay suposiciones existenciales y valorativas que se reflejan por la elección de las películas y programas elegidos: el primero es inglés y los demás estadounidenses. No necesariamente los usuarios del texto deben obligatoriamente estar al tanto de los mismos en su vida real, pues si no lo están, quedan excluidos de la actividad.

Como hemos planteamos en el capítulo II, este tipo de selecciones textuales tienen connotaciones que se enmarcan globalmente dentro de la colonialidad del poder y más específicamente dentro de la colonialidad del ser, pues se opera de manera sutil y taimada sobre la subjetividad a través del uso del lenguaje, del conocimiento y las experiencias de vida. Entrelazándose a su vez con la colonialidad del saber, ambas impactan en su conjunto en otras dimensiones como el imaginario social o las perspectivas de conocimiento, por ejemplo, pues las guían y perfilan con fines específicos.



1 **SPEAKING** Look at photos A-D. Do you know any of these films or TV programmes?
Can you name any of the actors or characters?

[1 **Hablar** Mira las fotos de la A a la D. ¿Conoces estas películas o programas de televisión?
¿Podes nombrar algunos de los actores o personajes?]

Este cierre del texto hacia la industria fílmica estadounidense y europea con exclusividad se observa también en otra actividad.

Esta es una oportunidad hacia la realidad de los usuarios, para debatir usando la lengua inglesa sus ideas, gustos y preferencias. Sin embargo, esta ventana que se abrió al debate y al mundo de los usuarios se cierra o acota, al proponer la última actividad de habla donde se pide el completamiento de una encuesta sobre la temática *Películas y programas de televisión*.

Nuevamente observamos que todas las propuestas fílmicas y los actores que trabajan en ellos son de origen inglés o estadounidense, lo cual refuerza que las suposiciones existenciales y valorativas y construyen un mundo donde no hay otras visiones o miradas artísticas como el cine indio, africano, latinoamericano o asiático. Estas inclusiones suponen, por un lado, que el estudiante que no vio ninguna de las películas o no conoce los actores no pueda hacer la actividad o deba buscar ayuda extra para realizarla y por otro, la creación de un espacio de trabajo- dada la cantidad de información que solicita- que puede resultar discriminador para los que no están al tanto de estas elecciones fílmicas.

4 VOCABULARY Work in pairs. Talk about which types of TV programmes and films you and your partner like and dislike. Give reasons using the adjectives below.

[4 **Vocabulario** Trabajen de a pares. Cuenten sobre los tipos de programas de TV y películas que a vos a tu compañero les gustan o no. Justifiquen usando adjetivos de la siguiente lista.]

Film and TV Quiz

Round 1 True or false?

- For two years, pop star Kylie Minogue was in a well-known s...p o...a. True / False
- The TV r...y sh...w Big Brother was originally a German programme. True / False
- Pop groups Little Mix, Girls Aloud and One Direction all became famous after being on t...t sh...s. True / False

Round 2 Odd one out

- Which of these ch...s is the odd one out? Why?
a Willy Wonka b the Mad Hatter
c Bilbo Baggins d Jack Sparrow
- Which of these f...s is the odd one out? Why?
a New Moon b Catching Fire
c Breaking Dawn d Eclipse
- Which of these is not an a...n?
a Turbo b Shrek c Rango d Belle

Round 3 Matching

1 Match the films with the genres.

1 The Woman in Black	a a...
2 Wall-E	b m...
3 Gravity	c h...r f...
4 Annie	d t...

2 Match the actors with the characters they play in these a...n f...s.

1 Robert Downey Jr	a Batman
2 Ben Affleck	b Iron Man
3 Andrew Garfield	c Superman
4 Henry Cavill	d Spider-Man

3 Match the two halves to make titles of f...ic c...ies.

1 Mr & Mrs	a Woman
2 When Harry Met	b Smith
3 Pretty	c Polly
4 Along Came	d Sally

Unit 3 Onscreen 31

[9 Hablar

Completar el cuestionario con palabras del ejercicio 2. Luego trabajen de a pares o en pequeños grupos y hagan el cuestionario. Chequeen sus respuestas al final de la página.]

Los temas se dividen en tres grupos. Los mismos son:

-Ronda 1, ¿Verdadero o falso?: muestra a la estrella pop *Kylie Minogue*, y nombra el programa *Gran Hermano* y los grupos de pop: *Little Mix*, *Girls Aloud* y *One Direction*.

-Ronda 2, (¿cuál es el?) El que no encaja: muestra grupos de personajes: *Willy Wonka*, *the Mad Hatter*, *Bilbo Baggins* y *Jack Sparrow*; muestra grupos de películas: *New Moon*, *Catching Fire*, *Breaking Dawn* y *Eclipse*; *Turbo*, *Shrek*, *Rango* y *Belle*.

-Ronda 3, Unir: Películas y sus géneros: *The woman in black*, *Wall-E*, *Gravity* y *Annie*; actores: *Robert Downey Jr.*, *Ben Affleck*, *Andrew Garfield*, *Henry Cavill* y programas asociados con estos actores: *Batman*, *Iron Man*, *Superman* y *Spiderman*; otras películas: *Mr. & Mrs Smith*, *When Harry Met Sally*, *Pretty Woman*, *Along came Polly*.

*

Anticipándose al hecho de que tanto docentes como estudiantes de inglés como lengua extranjera desconozcan todos los datos pedidos, se ofrecen las respuestas en la misma hoja que está el cuestionario, lo cual la vuelve menos significativa. Con esto, además, ni siquiera es

realmente desafiante o promueve la búsqueda de información en diversas fuentes, como internet por ejemplo.

2 Match the actors with the characters they play in these a _____ n f _____ s.

1 Robert Downey Jr **a** Batman

2 Ben Affleck **b** Iron Man

3 Andrew Garfield **c** Superman

4 Henry Cavill **d** Spider-Man

3 Match the two halves to make titles of r _____ ic c _____ ies.

1 Mr & Mrs **a** Woman

2 When Harry Met **b** Smith

3 Pretty **c** Polly

4 Along Came **d** Sally

Round 1:

1 True

2 False (It was Dutch.)

3 True

4 - c - the character has never been played by Johnny Dapp

2 - b - it's part of the Hunger Games series, not the Twilight series

3 - d

Round 2:

1 1 - c - 2 2 3 3 4 4

2 1 2 3 4 4 c

3 1 2 3 4 4 c

*

En la página siguiente se muestra el programa de origen inglés ¿*Quién quiere ser millonario?*

Como este programa tiene franquicia internacional se puede hipotetizar que podría ser visto o conocido por los usuarios del texto, en cuyo caso le puede dar mayor significatividad al texto que acompaña a este título. Sin embargo las preguntas no generan un debate o discusión sobre este tipo de programas o similares o su contenido, y encima la pregunta final es sobre la serie norteamericana ya mencionada antes en la unidad, *How I met your mother*, lo cual deja a los que no vieron la serie fuera de la actividad.

1 Do you know the game show in the photo? What happens on the show? What is the correct answer to the question?



[1¿Conoces el show de juegos de la foto?
¿Qué pasa en el show?
¿Cuál es la respuesta correcta a la pregunta?

En la comedia *How I met your mother*,
¿cuál es el trabajo de Ted Mosby?
A abogado C arquitecto
B diseñador D reportero]

*

Para cerrar la unidad, se propone la escritura de una carta informal, comenzándose la actividad con una interpelación al lector. Son preguntas sobre la película norteamericana *Iron Man* y el actor de la misma nacionalidad *Robert Downey Junior*. En consecuencia, nos preguntamos nuevamente qué sucede con aquel estudiante que no lo reconoce, cuáles son sus posibilidades de encontrar significatividad en esto.

3H

Writing

An informal letter

I can write an informal letter.



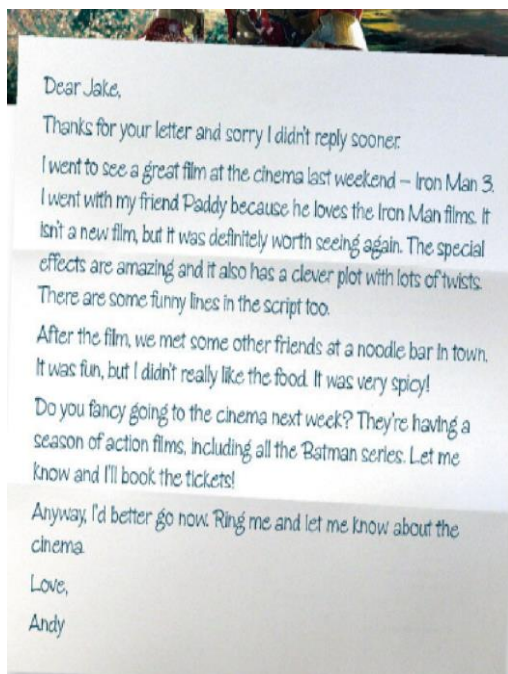
[3H Escritura
Una carta informal
Puedo escribir una carta informal

1 **Hablar** Mira la foto. ¿Conoces esta película?
¿Podes nombrar al actor?]

*

Luego se presenta luego una carta informal donde todo lo redactado tiene connotación positiva, incluso que no sea nueva la propuesta filmica, pues eso no es lo que importa. Para hacer hincapié en esto se usa la concesión: [La película no es nueva pero vale la pena verla de nuevo].

Compartimos el texto en cuestión.



[Querido Jake,
Gracias por tu carta y disculpas que no respondí antes.
Fui (al cine) a ver una película fantástica la semana pasada: Iron Man 3. Fui con mi amigo Paddy porque ama las películas de Iron Man. La película no es nueva pero vale la pena verla de nuevo. Los efectos especiales son increíbles y además tiene un argumento inteligente con un montón de giros. Hay algunas líneas divertidas en el guion además.]
[...]
¿Te gustaría ir al cine esta semana? Hay una temporada de películas de acción, incluyendo las series de Batman. Avísame y reservaré las entradas]
[...]
[Con cariño,
Andy]

*

En la actividad de carta informal propuesta a los usuarios se les pide que escriban sobre una película que hayan visto en el cine recientemente lo cual significa la oportunidad de relacionar el aprendizaje de la lengua extranjera con la realidad de los mismos, sus gustos y preferencias.

8 You are going to do the task in exercise 2. Plan your letter using the prompts below and your own ideas. Remember to include extra information for each element of the task.

- 1 Title of film, who you went with
- 2 Your opinion
- 3 Later activity
- 4 A suggestion to do something

9 Write your letter using your plan from exercise 8.

[8 vas a hacer la actividad del ejercicio 2 (escribir la carta informal). Planea tu carta usando los estímulos (mostrados) debajo y tus propias ideas. Recuerda incluir información extra sobre cada elemento de la actividad.

- 1 Tipo de película, con quién/quienes fuiste.
- 2 Tu opinión
- 3 Actividad posterior
- 4 Una sugerencia para hacer algo.

9 Escribe tu carta usando el plan del punto.

Pero, sin embargo, en la sección final de la unidad, *Exam Skills Trainer*, se cierra el tema propuesto con la lectura de un texto sobre la película americana *The Avengers* con espacios en blanco para completar según ciertas opciones dadas.

Si bien es el “testimonio” de un espectador, se construye la idea de que “toda” la gente ama esta película, por lo tanto resulta muy difícil tomar distancia crítica, y resulta muy duro asumir una posición diferente pues se construye ese “nosotros que amamos el cine de superhéroes norteamericanos”. Nos referimos a: [Los superhéroes son muy populares: la gente ama las películas como *The amazing Spiderman*, *Batman Begins*, *X-Men* y *Thor* y *Captain America*.] Se recurre al “nosotros” inclusivo en tanto se reconoce al escritor mismo como parte de un total que está compuesto por todos los seres humanos o la gran mayoría de ellos. Es decir, todos aman a los súper héroes, el que escribe el texto es parte de tal mayoría que los ama, entonces, es uno más de ese total que somos todos. Se abre al concepto de mundo compartido para mostrar que mis significados y tus significados son los mismos, nos igualan.

A la luz del análisis hecho, entendemos que hay un pacto de lectura a través de ese “nosotros” que proponen los libros de texto de construir el deseo de ser parte de la cultura europea o norteamericana, como antes mencionamos con el tema de las princesas con caballos blancos, navegar en cruceros.

Read the **Strategy**. Then read the text and complete gaps 1–8. Circle the correct answer A, B or C.

The Avengers

Superheroes are very popular: people love films like *The Amazing Spider Man*, *Batman Begins*, *X-Men*, *Thor* and *Captain America*. All of these films are great, but in my opinion *The Avengers* is '___ superhero film. I like *The Avengers* because it's different. Superheroes are usually lonely people – they save the world on their own. ___ isn't how things work in *The Avengers*.

Loki is the bad character in the film, and he's ___ Thor's brother. The film begins when Loki and his powerful army steal the Tesseract. This is a source of energy, and Loki can use it to destroy the Earth. Nick Fury is the good character, and he's also the leader of an organisation called S.H.I.E.L.D. Nick knows that he isn't strong ___ to fight against Loki – so he creates a team of superheroes. Now Iron Man, the Hulk, Thor, Captain America, Hawkeye and Black Widow are working together! How can they fail?

There are ___ characters in *The Avengers*, but they each have a great story and great scenes to play too. The final battle scene between the superhero team and Loki's army is the ___ scene in the film. The script is very clever too, and there are ___ funny lines for all the characters.

The ___ of putting superheroes together was amazing, and audiences loved it. The film made \$1.51 billion worldwide and received many awards.

- | | | |
|--------------|-----------------|-----------------|
| 1 A good | B better | C the best |
| 2 A What | B Then | C This |
| 3 A too | B also | C as well |
| 4 A many | B either | C enough |
| 5 A a lot of | B much | C a little |
| 6 A exciting | B most exciting | C more exciting |
| 7 A any | B some | C much |
| 8 A idea | B opinion | C view |

[Los vengadores

Los superhéroes son muy populares: la gente ama las películas como *The amazing Spiderman*, *Batman Begins*, *X-Men* y *Thor* y *Captain America*. Todas estas películas son fantásticas pero para mí *The Avengers* es (la mejor) película de súper héroes. Me gusta *The Avengers* porque es diferente. Los superhéroes por lo general son gente solitaria. (Pero) no funciona así con esta película.

Loki es el personaje malo de la película, y él es (también) el hermano de Thor. La película comienza cuando su poderoso ejército roba el Tesseract. Esta es una fuente de energía, y Loki puede usarla para destruir la Tierra.

Nick Fury es el personaje bueno y también el líder de una organización llamada S.H.I.E.L.D (escudo). Nick sabe que no es fuerte (para) pelear en contra de Loki así que crea un equipo de superhéroes. ¡Ahora Iron Man, the Hulk, Thor, Captain America, Hawkeye y Black Window trabajan juntos! ¿Cómo podrían fallar? Hay (un montón) de personajes en *The Avengers* pero todos tienen una historia fantástica y escenas fantásticas también. La escena de la batalla final entre el equipo de súper héroes y el ejército de Loki es la (mejor) escena. El guion es muy inteligente además y hay algunas partes divertidas para todos los personajes.

La idea de poner a todos los personajes juntos fue maravillosa y la audiencia lo amó. La película obtuvo ganancias de 1.51 billones de dólares en todo el mundo y recibió muchos premios.]

*

Hay una última actividad donde se lee una descripción de un lugar de ocio.

- 8 Read the **Strategy**. Then read the example of a message. Underline three spelling mistakes and two punctuation mistakes.

✉ Hi Luke.

I went to see *Jurassic World* last night. The storie is about a place called Jurassic World which is an artificial dinosaur resort off the coast of Costa Rica. One of the dinosaurs escapes and thats when the trouble starts! It's really good? I love the speciel effects.

Anyway, while I was at the cinema, I saw an advert for a job. They want people to sell popcorn. I know you're looking for a job, so you should phone them.

See you soon. Ben.

[8 Lee (la sección) Estrategia. Luego lee el ejemplo de un mensaje. Subraya los errores de ortografía y puntuación.

Hola Luke.

Fui a ver *Jurassic World* anoche, es un resort de dinosaurios artificiales alejado de la costa de Costa Rica. Uno de los dinosaurios escapa ¡y ahí es cuando el problema comienza! ¿Es realmente bueno? Amo los efectos especiales.

De todas formas, mientras estaba en el cine, vi un aviso de un trabajo. Quieren vender pochoclo. Sé que estás buscando un trabajo, así que deberías llamarlos.

Nos vemos pronto. Ben.]

El mensaje tiene errores de ortografía para corregir, y una vez hecho esto se solicita que los lectores lean una consigna sobre un intercambio escrito que tendrán con un amigo/a inglés/a.

Podría ser escrito a cualquier amigo, no necesariamente inglés en tanto la lengua extranjera puede utilizarse como medio de comunicación con cualquier persona, nativa o no.

- 9 Imagine you went to the cinema last night and are writing to your English friend. Write a message in which you:

- describe the film.
- give your opinion of the film.
- make a suggestion to your friend.

[9 Imaginen que fueron al cine la noche anterior y le están escribiendo a un amigo inglés un mensaje. Escribe un mensaje en el cual:

- describas la película,
- des tu opinión sobre ella
- hagas una sugerencia a tu amigo/a.]

*

En conclusión, todas las películas y series mostradas en esta unidad son de origen inglés y/o estadounidense, como hemos compartido y analizado en esta sección. Puntualmente, en total hemos contabilizado más de treinta y cinco alusiones directas a películas, series, sagas o actores de origen europeo o estadounidense. Se busca entonces resaltar dicho mundo, que en ocasiones es construido como fantástico, maravilloso, de ciencia ficción, extraordinario e idealizado pues así lo demuestran varios los personajes y películas que se incluyen.

3. Las extravagancias de las élites

Ciertas actividades normalizadas entre las clases más altas son consideradas como *clasificantes* en tanto por un lado determinan el nivel social de los actores y por otro producen en los demás niveles de la sociedad que quieren acceder a tales posiciones un efecto aspiracional o de deseo. A través de los tres ejemplos que compartiremos debajo queda expuesta esta mirada del mundo y las ideologías subyacentes en ella, de manera explícitas y sin cuestionamientos.

*

La vida de los hablantes de inglés, centrada en el ocio y el placer se hace presente en el libro de 1991, en la unidad 4, donde se muestra un texto sobre la tienda londinense Marks & Spencer.

article. What connection do you think they have with Marks & Spencer? They appear here in the same order as in the text:

- the Duchess of York	- Spain
- £10 million	- Paris and Newcastle
- a Polish immigrant	- jumpers
- shoelaces	- chiropodists

Now read the article quickly and discuss the list again.

MARKS & SPENCER

Britain's favourite store

Marks & Spencer (or M&S) is Britain's favourite store. Tourists love it too. It attracts a great variety of customers, from housewives to millionaires. The Duchess of York, Dustin Hoffman, and the British Prime Minister are just a few of its famous customers.

Last year it made a profit of £529 million, which is more than £10 million a week.

How did it all begin?

It all started 105 years ago, when a young Polish immigrant, Michael Marks, had a stall in Leeds market. He didn't have many things to sell: some cotton, a little wool, lots of buttons, and a few shoelaces. Above his stall he put the now famous notice:

DON'T ASK HOW MUCH – IT'S A PENNY.

Ten years later, he met Tom Spencer and together they started Penny Stalls in many towns in the north of England. Today there are 564 branches of M&S all over the world – in America, Canada, Spain, France, Belgium, and Hungary.

What are the best-sellers?

Surprisingly, tastes in food and clothes are international. What sells well in Paris sells just as well in Newcastle. Their best-selling clothes are:

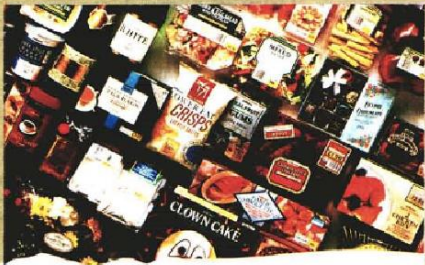
- For women: jumpers, bras, and knickers (M&S is famous for its knickers!).
- For men: shirts, socks, pyjamas, dressing gowns, and suits.
- For children: underwear and socks.

Best-sellers in food include: fresh chickens, bread, vegetables, and sandwiches. Chicken Kiev is internationally the most popular convenience food.

Why is M&S so successful?

The store bases its business on three principles: good value, good quality, and good service. Also, it changes with the times – once it was all jumpers and knickers. Now it's food, furniture, and flowers as well. Top fashion designers advise on styles of clothes.

But perhaps the most important key to its success is its happy, well-trained staff. Conditions of work are excellent. There are company doctors, dentists, hairdressers, and even chiropodists to look after the staff, and all the staff can have lunch for under 40p!



[Marks & Spencer (o M&S) es la tienda favorita de Gran Bretaña. A los turistas también les encanta. Atrae a una gran variedad de clientes, desde amas de casa hasta millonarios. La duquesa de York, Dustin Hoffman y el primer ministro británico son +solo+ algunos de sus famosos clientes. El año pasado obtuvo una ganancia de £ 529 millones, que es más de £ 10 millones por semana.

¿Cómo comenzó todo?

Todo comenzó hace 105 años, cuando un joven inmigrante polaco, Michael Marks, tenía un puesto en el mercado de Leeds. No tenía muchas cosas para vender: algo de algodón, un poco de lana, muchos botones y algunos cordones. En su puesto puso el ahora famoso cartel: NO PREGUNTES CUÁNTO- VALE UN CENTAVO.

Diez años después, conoció a Tom Spencer y juntos fundaron Penny Stalls en muchas ciudades del norte de Inglaterra. Hoy en día hay 584 sucursales de M&S en todo el mundo: en Estados Unidos, Canadá, España, Francia, Bélgica y Hungría.

¿Qué es lo más vendido?

Sorprendentemente, los gustos en comida y ropa son internacionales. Lo que se vende bien en París se vende igual de bien en Newcastle. Sus prendas más vendidas son:

- Para mujeres: pulóveres, corpiños y ropa interior (¡M&S es famosa por su ropa interior!).
- Para hombres: camisas, medias, pijamas, batas y trajes.
- Para niños: ropa interior y medias.

Los más vendidos en alimentos incluyen: pollos frescos, pan, verduras y sándwiches. El pollo Kiev es la comida elaborada más popular a nivel internacional.

¿Por qué M&S tiene tanto éxito?

La tienda basa su negocio en tres principios: buena relación calidad-precio, buena calidad y buen servicio. Además, cambia con los tiempos, alguna una vez todo eran pulóveres y ropa interior. Ahora es comida, muebles y flores también. Los mejores diseñadores de moda asesoran sobre estilos de ropa.

Pero quizás la clave más importante de su éxito es su personal feliz y bien capacitado. Las condiciones de trabajo son excelentes. Hay médicos, dentistas, peluqueros e incluso podólogos exclusivos de la empresa para cuidar del personal, ¡y todo el personal puede almorzar por menos de 40 centavos!]

La imagen que acompaña al texto, a color, muestra algunos de los artículos que se venden en la tienda.

El texto expone sin dubitaciones la construcción de un mundo donde el elitismo reina, con el nombramiento de algunos de los “pocos” clientes de este selecto negocio. Se intenta soslayar una lista más extensa: [La duquesa de York, Dustin Hoffman y el primer ministro británico son +solo+ algunos de sus famosos clientes], que incluye a diferentes miembros exclusivos de la sociedad inglesa, pero recalca que también recibe “gente común”: [A los turistas también les encanta. Atrae a una gran variedad de clientes, desde amas de casa hasta millonarios.].

Esto se contextualiza a través los valores que rigen la empresa. El mundo ideal que se elige mostrar a través de este negocio está, además, libre de conflictos o problemáticas, pues se afirma: [Pero quizás la clave más importante de su éxito es su personal feliz y bien capacitado.]

En cuanto a las actividades propuestas dentro de este tema, ofrece tanto actividades abiertas como cerradas y las mismas se dividen en prelectura y poslectura. La primera tiene que ver con la lectura del texto presentado para asociar un listado de temas con el negocio M&S que luego serán corroboradas o rectificadas a la luz de la lectura hecha.

SKILLS DEVELOPMENT

Reading and speaking

You are going to read a magazine article about one of Britain's most famous shops – Marks & Spencer.

Pre-reading task

Work in pairs and use dictionaries if necessary.

The following people, places, and things are in the article. What connection do you think they have with Marks & Spencer? They appear here in the same order as in the text:

- the Duchess of York – Spain
- £10 million – Paris and Newcastle
- a Polish immigrant – jumpers
- shoelaces – chiropodists

Now read the article quickly and discuss the list again.

[Desarrollo de habilidades

• Lectura y habla

Vas a leer un artículo de una revista sobre uno de los negocios más famosos de Gran Bretaña- Mark & Spencer.

Actividad de prelectura

Trabajen de a pares y usen diccionario si hace falta.

Las siguientes personas, lugares y cosas están en el artículo. ¿Qué conexión creen que tienen con Mark & Spencer? Aparecen en el mismo orden en el texto,

- Los Duques de York
- £ 10 000 000
- Un inmigrante polaco
- Cordones
- España
- Paris y Newcastle
- Pulóveres
- Podólogos.

Ahora lean el texto rápidamente y discutan la lista nuevamente.]

Las actividades de poslectura incluyen actividades cerradas como la creación de preguntas a respuestas predefinidas. Aunque esta actividad parte desde el texto de la tienda M&S, nuevamente resaltando cualidades positivas sobre ésta en el punto 1, se destaca como abierta, pues el trabajo sobre vocabulario y la utilización del mismo en el punto 2 es sobre la redacción de un texto oral sobre una tienda favorita del país de origen del usuario. Esta última actividad propuesta es además inclusiva porque permite utilizar la lengua extranjera para hablar y expresar hechos o acciones propias a los estudiantes que le otorguen significatividad al uso de la lengua extranjera desde lo local.

Comprehension check

Here are some answers. What are the questions?

- 1 _____
£529 million.
- 2 _____
105 years ago.
- 3 _____
Poland.
- 4 _____
No, he only had a few things.
- 5 _____
564.
- 6 _____
Because it gives good value, good quality, and good service.
- 7 _____
No, it doesn't. It sells food and furniture as well.
- 8 _____
Less than 40p.

[Chequeo de comprensión

Aquí hay algunas respuestas. ¿Cuáles son las preguntas?

- 1 _____
£529 millones
- 2 _____
Hace 105 años
- 3 _____
Polonia
- 4 _____
No, sólo tenía unas pocas cosas
- 5 _____
564
- 6 _____
Porque da buenos valores, buen servicio y buena calidad
- 7 _____
No. Vende comida y amueblamiento también
- 8 _____
Menos de 40 centavos]

La última actividad propuesta es la que sigue.

Speaking

Here are the four headings from the text.

Britain's favourite store

How did it all begin?

What are the best-sellers?

Why is M&S so successful?

- 1 Use these to help you say in a few words the main points of the text.
- 2 Use the headings to help you to talk about one of the favourite stores in your country.

[Hablar

Aquí hay cuatro titulares del texto

El negocio favorito de Gran Bretaña

Cómo comenzó todo

¿Cuáles son los más vendidos?

¿Por qué M&S es tan exitosa?

1 Usálos para ayudarte a decir en unas pocas líneas las ideas principales del texto

2 Usa los titulares para ayudarte a contar sobre uno de los negocios favoritos de tu país.]

*

En el libro que estamos analizando, *Headway Pre Intermediate*, al comienzo de la nueva propuesta de lectura se elige mostrar qué mundo se construye a través de un texto sobre el sultán de Brunei. Antes de presentarlo, se muestra la siguiente indagación.

Las preguntas son una manera de anticiparse al probable desconocimiento del estudiantado por el país mencionado y, sobre todo, por el sultán en tanto el texto construye que las dos cuestiones son ajenas, en general, a cualquier adolescente que estudia inglés como lengua extranjera.

SKILLS DEVELOPMENT

● Reading and speaking

You are going to read a newspaper article about the Sultan of Brunei. He is the richest man in the world.

Pre-reading task

- 1 What do you know about the country of Brunei?
Where is it?
Is it in the Middle East/East Asia/West Africa?

[[Desarrollo de habilidades

Lectura y habla

Vas a leer un artículo periodístico sobre el Sultán de Brunei. Él es el hombre más rico del mundo.

Actividad previa a la lectura

1 ¿Qué sabes del país de Brunei?

¿Dónde está?

¿Está en Asia del este, del oeste o en el oeste de África?]]

Una vez hecho esto, se presenta el texto. En el centro de la imagen que acompaña al texto se observa un magnífico castillo.

Dentro de la idealización a la vida material mostrada, se recurre a la atenuación cuando se desea “suavizar” y contrastar estas comparándolas con otro lugar igual de ostentoso, un ícono inglés, el palacio de Buckingham: [Una de sus casas en Londres tiene los jardines más grandes de la ciudad, con excepción de los del Palacio de Buckingham.]. Desde lo discursivo, todas y cada una de las suposiciones existenciales y valorativas del texto están ligadas a la riqueza desmedida, a un mundo de lujos materiales y sin necesidades morales o espirituales. Se muestra el elitismo, la ostentación y el lujo como cénit de la vida, el placer y el poder. Es un texto donde se demuestra abiertamente que hay exaltación al capitalismo, a no compartir los beneficios de una vida exageradamente lujosa cuando se afirma que la belleza del lugar es que no se comparte tanto dinero. Además, hay idealización sobre las relaciones de género y la vida en el palacio, donde todas las esposas e hijos del Sultán se perciben sin dificultades ni conflictos, como todo cuento de princesas ideal. Sólo hacia el final se permite abrir la puerta a la duda o al cuestionamiento sobre la felicidad dentro de la riqueza y ostentación, que se cierra rápidamente pues la figura del Sultán no es factible siquiera de indagación: [Con toda su riqueza, ¿es un hombre feliz? Nadie le pregunta eso.]. De hecho, sintomáticamente sí se pone, en cierta medida, en discusión esa riqueza y ostentación, y *no* la de la realeza británica o de su aristocracia que aparece retratada en otros sectores de este libro y del libro de 2016.

THE RICHEST MAN IN THE WORLD

His Majesty, Sultan Haji Hassanal Bolkiah, the twenty-ninth Sultan of Brunei, is the richest man in the world. He is descended from one of the oldest ruling dynasties on earth – a royal line that goes directly back over 600 years to 1363.

His money

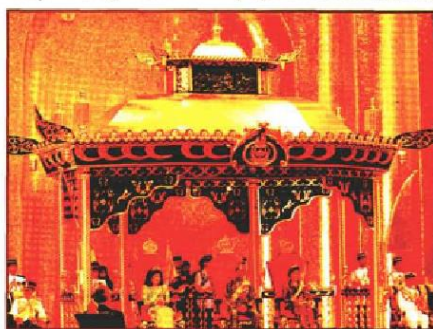
When one of his daughters was eleven years old, he gave her a birthday party. It was in the ballroom of Claridges Hotel in Mayfair, London, and it cost £100,000, but for the Sultan this is not a great amount of money.

The Sultan's total wealth is more than \$25 billion. He owns hotels all round the world: the Dorchester in London, the Beverley Hills Hotel in Los Angeles, and the Hyatt Hotel in Singapore. He has a fleet of private planes, including an airbus. One of his London houses has the biggest garden in the city, except for Buckingham Palace.

Some years ago, in Brunei, he built the biggest palace in the world. It has 1,788 rooms, 5 swimming pools, 257 toilets, 44 staircases, and 18 lifts. The dining-room can seat 4,000 people. There are 564 chandeliers with 51,490 light bulbs. A servant is employed full time to change bulbs – about 200 a day. The total cost of the palace was \$400 million. In 1996, he had a special party there for his fiftieth birthday. It lasted three days and the guests included Michael Jackson, the American musician, the Infanta Elena from Spain, and Prince Charles from Britain.

His country

Brunei is one of the smallest but richest countries in the world. Its wealth comes from oil and gas. Many people in the west think that Brunei is in the Middle East but it isn't. It's in East Asia, on the north coast of the island of Borneo. It sells the oil and gas to Japan, and earns \$2 billion a year – that is \$229,000 every hour – from it. And the beauty is that there are so few people to share all this money. The population of Brunei is only 230,000. The Sultan and his three brothers are part of the government.



His lifestyle

Despite all his money and power, the Sultan is a very shy man. He often goes to international meetings but says very little. In 1965, when he was nineteen, he married his cousin, Princess Salcha, who was sweet, pretty, and only sixteen. Time

passed and she became more and more reserved. In 1980, the Sultan met an air hostess called Mariam Bell. She is much more outgoing than many Bruneian girls and the Sultan fell in love with her. So, in 1981, he married her, too, and now the two wives and ten children – four princes and six princesses – all live happily together in the palace.

And the Sultan himself? With all his wealth, is he a happy man? Nobody asks him that.

[Su Majestad, el sultán Haji Hassanal Bolkiah, el vigésimo noveno sultán de Brunei, es el hombre más rico del mundo. Es descendiente de una de las dinastías gobernantes más antiguas de la tierra, una línea real que se remonta directamente a más de 600 años hasta 1363.

Su dinero

Cuando una de sus hijas cumplió once años, le dio una fiesta de cumpleaños. Fue en el salón de baile del hotel Claridges en Mayfair, Londres y costó £100,000, pero para el Sultán no es una gran suma de dinero.

La riqueza total del Sultán es de más de \$25 billones. Posee hoteles por todo el mundo: el Dorchester en Londres, los hoteles Beverly Hills en Los Ángeles y el Hyatt en Singapur. Tiene una flota de aviones privados, incluyendo un aerobús. Una de sus casas en Londres tiene los jardines más grandes de la ciudad, con excepción de los del Palacio de Buckingham.

Hace unos años, en Brunei, construyó el palacio más grande el mundo. Tiene 1788 habitaciones, 5 piscinas, 257 baños, 44 escaleras, y 18 ascensores. El comedor puede albergar 4000 personas.

Hay 564 arañas de techo con 51.490 luces. Un sirviente es el encargado a tiempo completo de cambiar las luces, unas 200 al día. El costo total del palacio fue \$400 millones. En 1996, dio una fiesta especial allí por su cumpleaños número 50. Duró tres días y los invitados incluyeron al músico americano Michael Jackson, la Infanta Elena de España y el Príncipe Carlos de Gran Bretaña.

Su país

Brunei es uno de los países más pequeños pero más ricos del mundo. Su riqueza proviene del petróleo y el gas. Mucha gente en Occidente piensa que Brunei está en el Medio Oriente, pero no lo está. Está en el este de Asia, en la costa norte de la isla de Borneo. Vende petróleo y gas a Japón y gana 2.000 millones de dólares al año, es decir, 229.000 dólares cada hora. Y la belleza es que hay tan poca gente con quien compartir todo este dinero. La población de Brunei es de solo 230.000 habitantes. El sultán y sus tres hermanos forman parte del gobierno.

Su estilo de vida

A pesar de todo su dinero y poder, el sultán es un hombre muy tímido. A menudo asiste a reuniones internacionales pero dice muy poco. En 1965, cuando tenía diecinueve años, se casó con su prima, la princesa Saleha, que era dulce, bonita y solo tenía dieciséis años. Pasó el tiempo y ella se volvió cada vez más reservada. En 1980, el sultán conoció a una azafata llamada Mariam Bell. Es mucho más extrovertida que muchas chicas de Brunei y el sultán se enamoró de ella. Entonces, en 1981, también se casó con ella, y ahora, las dos esposas y los diez hijos, cuatro príncipes y seis princesas, viven felices juntos en el palacio. ¿Y el propio sultán? Con toda su riqueza, ¿es un hombre feliz? Nadie le pregunta eso.]

Para sistematizar, se propone que los usuarios del texto respondan preguntas. se propone un debate que tiene como fin dar información sobre el dinero de la gente más rica de un país. No se propone debatir en el sentido estricto de la palabra, ni si está bien, ni si tendrían que pagar más impuestos, o si tendrían que invertir más, si apoyan proyectos dentro de su comunidad, o si lo están fugando a paraísos fiscales, etc. Es decir, no hay debate crítico, de algo sumamente ostentoso y desigual y derrochador, incluso para un parámetro de ética capitalista, sobre las personas ricas que los lectores- entiende el texto- conocen en su país.

Discussion

Who are the richest people in your country?

Where did their money come from?

How do they spend their money?

[Debate

¿Quiénes son las personas más ricas de tu país?

¿De dónde proviene su dinero?

¿Cómo gastan su dinero?]

*

Dentro de esta vida idealizada que el libro de 1991, en la sección *Skills Development*, unidad 11, presentan tres artículos periodísticos para que asocien con sus titulares y luego se respondan preguntas. Los mismos desarrollan diferentes temáticas, una de las cuales es *El avión Concorde*.

El texto está acompañado por la imagen real del avión en cuestión, volando.

Desde los recursos lingüísticos utilizados, se recurre a declaraciones exclamativas para resaltar las posibilidades que brinda el avión para sus pasajeros, tanto en: [± ¡es posible viajar al oeste con el Concorde y llegar a Nueva York antes de lo saliste de Londres!±], como en: [Podes tomarte el vuelo de las 10.30 de la mañana desde (el aeropuerto de) Heathrow en Londres ± ¡y empezar a trabajar en Nueva York una hora antes!±].

Este texto muestra un mundo fantástico, alejado del ciudadano común o los usuarios del texto, un mundo de aviones supersónicos que ofrecen viajes extraordinarios para clientes, millonarios o famosos, de EEUU y Gran Bretaña que pueden elegirlo para lograr maximizar sus tiempos laborales. Estas situaciones descritas son sumamente alejadas de la vida de estudiantes y docentes pues se reduce a la realidad de unos pocos, y europeos o norteamericanos y millonarios además.

Vemos también en los textos de este apartado cómo opera la colonialidad lingüística o del saber pues a través del lenguaje se expresan identidades sociales de la realidad percibida como natural y cotidiana. En este punto el lenguaje opera como instrumento de dominación en tanto construye a la lengua y al mundo que gira en torno a ella como objeto de deseo y aspiración. El mundo mostrado tiene tal fuerza enunciativa e interpelativa que pasa a ser un objeto anhelado.

CONCORDE'S BIRTHDAY

CONCORDE, the world's fastest and most graceful passenger plane, will soon be 25 years old. It first flew on 25 March 1969, from Toulouse in France.

Concorde was developed by both France and Britain. From 1956 these two countries had a dream of a supersonic passenger plane. In 1962 they started to work together on the project. The plane cost over £1.5 billion to develop. It is the most tested plane in the history of aviation. It was given over 5,000 hours of testing.

Concorde flies at twice the speed of sound. This means that it takes only 3 hours 25 minutes to fly between London and New York, compared with 7-8 hours in other passenger jets. Because of the five-hour time difference between the USA and Britain, it is possible to travel west on Concorde and



arrive in New York before you leave London! You can catch the 10.30am flight from London, Heathrow and start work in New York an hour earlier!

Concorde is much used by business people and film stars. But its oldest passenger was Mrs Ethel Lee from Leicestershire in England. She was 99 years old when she took off from Heathrow on 24 February 1985.

Each Concorde is built at a cost of £55 million. Twenty have been built so far. Air France and British Airways own the most. They each have seven planes.

[El cumpleaños del Concorde

El Concorde, el avión de pasajeros más rápido y más elegante del mundo, pronto cumplirá 25 años. Voló por primera vez el 2 de marzo de 1969, desde Toulouse en Francia.

Fue desarrollado por Francia y Gran Bretaña. Desde 1956 estos dos países tuvieron el sueño de un avión para pasajeros supersónico. En 1962 comenzaron a trabajar juntos en el proyecto. El desarrollo del avión costó £1.5 billones. Es el más testeado en la historia de la aviación con casi 5000 horas.

El Concorde vuela al doble de la velocidad del sonido. Esto significa que le lleva 3 horas y 25 minutos volar entre Londres y Nueva York, comparadas con las 7 u 8 horas de otros aviones para pasajeros. Debido a la diferencia horaria de cinco horas entre EEUU y Gran Bretaña, ± ¡es posible viajar al oeste con el Concorde y llegar a Nueva York antes de lo saliste de Londres!± Podes tomarte el vuelo de las 10.30 de la mañana desde (el aeropuerto de) Heathrow en Londres ± ¡y empezar a trabajar en Nueva York una hora antes!±

El Concorde es muy usado por empresarios y estrellas de cine. Pero el pasajero más longevo fue la Sra. Ethel Lee, de Leicestershire en Inglaterra. Tenía 99 años cuando partió desde Heathrow el 24 de febrero de 1985.

Cada Concorde se construye con un costo de £55 millones. Se han construido veinte hasta el momento. La mayoría los posee Air France y British Airways. Cada uno tiene siete aviones.]

*

A lo largo de este capítulo hemos analizado críticamente diferentes aspectos de la vida de los hablantes del inglés, que es asociada con el ocio y el placer vinculados al lujo o a la cultura norteamericana o inglesa. En el siguiente capítulo veremos cómo se logra esto, es decir, de qué manera se operacionaliza esta mirada del mundo, enfocada tanto con lo europeo como con lo norteamericano. Es decir, desde un contexto marcado por una globalización completamente eurocéntrica.

CAPÍTULO IV LO EUROPEO Y LO NORTEAMERICANO, UNA GLOBALIZACIÓN COMPLETAMENTE EUROCÉNTRICA A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE UN INGLÉS EXCLUSIVAMENTE DE OXFORD Y CAMBRIDGE

Como compartimos en el capítulo I, la construcción hegemónica no hace solo uso de lo representacional, por el contrario, es plural y para lograr imponerse se ejecuta en diferentes planos a través de una variedad de operaciones donde tienen lugar, por ejemplo las valoraciones sobre el mundo que son expresadas tanto en discursividades como en gestos, silencios o implícitos. En este capítulo ampliaremos el tipo de acciones intelectuales, las actitudes y la construcción del mundo que promueven los libros de texto analizados focalizando en su eurocentrismo y en su colonialidad. Estos factores, que operan tanto en el plano intelectual como en diferentes dimensiones, tienen como meta construir la realidad social de los sujetos. Funcionan no sólo transversalmente en las bases clasificatorias en las áreas del saber y del decir de dominados y dominadores, sino además en las perspectivas de conocimiento y experiencias de vida, del conocer y de su expresión, moldeando de esa forma tanto el imaginario social como la memoria histórica de ambos protagonistas de una misma historia.

En este capítulo compartiremos en primer lugar cómo los libros de inglés, indistintamente del año de edición utilizan el inglés aristocrático, propios de las élites, el de Oxford y Cambridge. En el capítulo dos veremos cómo ese mundo que se construye se idealiza dentro de un marco de felicidad en Inglaterra, esto se complementa con el último apartado que expone la visión que tienen de sí mismos y tienen otras personas sobre los ingleses.

*

1. El inglés de los libros, de Oxford y Cambridge

Las representaciones sobre el lenguaje permiten develar los esquemas orientadores compartidos de los universos simbólicos donde se construyen, ocurren y se expresan a través de discursividades, gestos e incluso silencios. El idioma inglés no es ajeno a esta dinámica pues históricamente ha estado asociado a lo diferente, al acceso al poder y triunfo de quien lo habla o

usa enmarcado por políticas lingüísticas que lo alentaron, tal cual compartimos en el capítulo I. El inglés de los libros refuerza esto pues muestra un uso del idioma conservador, formal, propio de las élites inglesas y norteamericanas que es usado en todos los libros sin alusión o mención a variedades de otros contextos no solo ajenas sino también locales, dejando inferir de esta manera que es el correcto y esperado para un hablante del idioma bajo estudio. Este silencio pronunciado en todos los libros es, cuanto menos, interesante en el último libro que analizamos pues su edición es de 2016. De alguna manera existe en este silenciamiento u ocultamiento, como anticipamos en el capítulo I, un modelo de clasificación no sólo del saber y del decir, del conocer y de su expresión sino también de la palabra y de su expresión que quedan revelados por el tipo de inglés promovido.

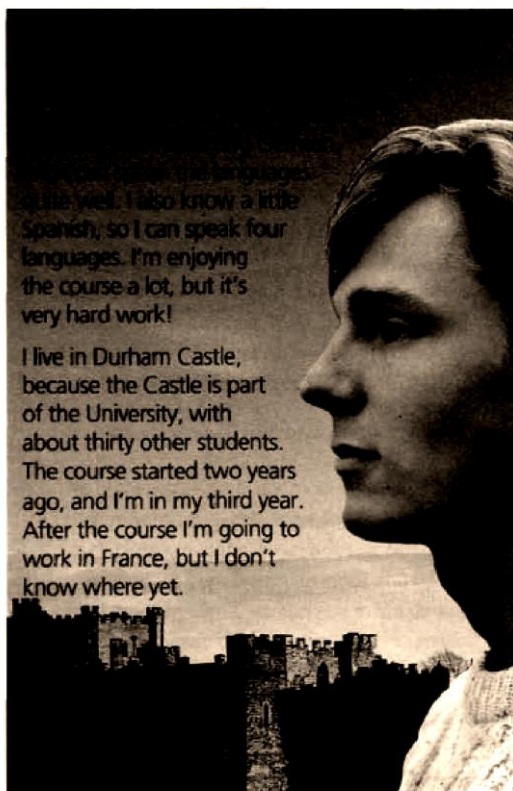
*

Una cualidad que comparten todos los libros, pero que graficaremos a través del libro *Headway Pre Intermediate*, es que el mundo que construyen a través del lenguaje visibiliza una realidad sobre el idioma que es incompleta, parcial a través de la promoción del inglés formal y académico de Oxford y Cambridge. Es evidente la jerarquización de este inglés por el uso formal que se evidencia en los textos, por el estilo y la estética de los diálogos y además, por el nombramiento de estos lugares para referirse a la enseñanza y aprendizaje formal no sólo del inglés sino además de otros idiomas. No es casual esta postura, pues se alinea con las construcciones del mundo que se quieren mostrar, con el lenguaje de la elite, de la clase alta, que ignora y silencia otros ingleses reales, otras variedades de la lengua que han sido y son parte del panorama actual.

Esto se relaciona con el eurocentrismo pues la negación de otros estilos de inglés es una forma de operar y moldear el plano intelectual de las y los usuarios de los libros, mostrándoles abiertamente cuál es el inglés que sirve, que se usa, que se espera de ellos, construyendo de este modo la única realidad posible. Hay clasificación y jerarquización de la palabra y de su expresión ya que se le otorga prioridad ciertos estilos por sobre otros dentro de una visión moldeada por una matriz o patrón colonial de valoración que no es otra que la colonialidad del saber.

La lengua inglesa opera en esta visión sobre una base objetual que nombra y conceptualiza, moldea el mundo mostrado a los y las usuarios y usuarias del texto a través de los discursos. Para poder construir discursivamente un objeto o un concepto se distinguen dos planos, uno que abarca las conceptualizaciones objetuales más simples que enmarca los significantes dentro de una formación discursiva y otro que involucra conceptualizaciones estratégicas, asociadas a otros conceptos en procesos más ricos y explícitos. En este apartado vemos una combinación de ambos

planos con cierta tendencia hacia el segundo pues este opera en niveles menos explícitos y sutiles que no siempre son detectados a primera vista.



Hello! My name is Rob Fellow. I come from Dundee. A town on the east coast of Scotland, but I'm a student at Durham University, in the north of England. I'm studying French and German, and I can speak the languages quite well. I also know a little Spanish, so I can speak four languages. I'm enjoying the course a lot, but it's very hard work!

I live in Durham Castle, because the Castle is part of the University, with about thirty other students. The course started two years ago, and I'm in my third year. After the course, I'm going to work in France, but I don't know where yet⁴⁶.

[¡Hola! Mi nombre es Rob Fellow, soy de Dundee. Un pueblo en la costa este de Escocia, pero soy un estudiante en la Universidad de Durham, en el norte de Inglaterra. Estoy estudiando francés y alemán, ¡y puedo hablar tales idiomas bastante bien! También sé un poco de español, ¡pero es bastante difícil! Vivo en el Castillo Durham porque es parte de la Universidad, con aproximadamente otros treinta estudiantes. El curso empezó hace dos años, y estoy en el tercero. Después del curso, voy a ir a trabajar a Francia, pero no sé dónde todavía.]

La imagen que acompaña al texto muestra el perfil de un estudiante ocupando el margen derecho de la foto y en el centro se observa una construcción medieval, un castillo precisamente.

Puntualmente se elige mostrar a estudiantes extranjeros en Inglaterra, por ejemplo a un estudiante escocés que desde hace dos años estudia idiomas en una universidad inglesa, no estudia inglés sino alemán, francés y español. Sobre este último idioma destaca que no lo habla como a los otros dos dada su dificultad. Llamativamente, además de ir a estudiar alemán y francés a Inglaterra (y no a Alemania o Francia, por ejemplo) como parte de esa experiencia estudiantil, vive en un

⁴⁶ Es el mismo texto que muestra la imagen, con fines aclaratorios ya que el primer párrafo se ve nítidamente.

castillo, por ser éste parte de la universidad y aspira, luego de finalizado el curso, ir a trabajar a Francia.

En la actividad de sistematización propuesta como práctica hay una oportunidad para los usuarios del libro de expresar sus situaciones personales con respecto al motivo de estudio del idioma inglés lo cual puede representar contraste con la realidad del estudiante sobre el que gira el texto con la de los usuarios del libro en distintos países.

PRACTICE

1 Speaking and listening

- 1 Work in pairs.
Ask and answer questions about each other.

Where do you live?
What do you do?
Why are you learning English?

[PRÁCTICA

1 Hablar y escuchar

- 1 Trabajar de a pares
Pregunten y respondan sobre cada uno]

¿Dónde vivís?
¿Qué haces?
¿Por qué estás
estudiando inglés?

2. La felicidad está en Inglaterra

La vida cotidiana se caracteriza por la búsqueda del origen de los pensamientos y acciones que los sujetos sustentan como reales. La realidad de la vida cotidiana gira alrededor de situaciones que conforman el aquí y ahora del momento presente, sin embargo, el constructo no sólo abarca presencias inmediatas, visibles y analizables sino que además incluye todos aquellos fenómenos que no lo están, que subyacen la realidad. Nuestra realidad puede demostrar diferencias entre el aquí y ahora de los diferentes miembros de una sociedad pero todos los sujetos sociales vivimos en un mundo que compartimos y que, por ende, nos es común. Esta característica hace que exista una reciprocidad regular entre mis significados y tus significados donde el lenguaje juega papel sobresaliente en tanto posee la competencia de trascender el aquí y ahora. Además, permite comprender y aprehender los sucesos mostrados dentro de una realidad significativa y social

donde consciente e inconscientemente asumimos el mundo que compartimos con otros semejantes porque lo internalizamos. Es decir, a través de la internalización comprendemos los procesos subjetivos de otros sujetos sociales permitiendo de este modo que el mundo de otros también forme parte del mío, lo cual nos vincula subjetivamente.

Lo que comparten todos los textos de este apartado es que sus miradas del mundo operan de manera directa o indirecta en la subjetividad, en sus dos manifestaciones. Nos referimos tanto al estadio consciente o en vigilia como al de reposo o inconsciente, donde se expresan las aspiraciones y los anhelos. Porque al crearse una imagen de felicidad y cénit en Inglaterra abiertamente se opera en ambas dimensiones, moldeando tanto el imaginario social como la memoria histórica. Y esto no es otra cosa más que una de las tantas expresiones posibles de la colonialidad del ser.

*

En el libro *Headway Pre Intermediate*, específicamente, este mismo tema se revela desde textos que muestran la opinión de extranjeros viviendo en el Reino Unido.

Todos los textos presentan a cada uno de estos extranjeros junto con una imagen de la bandera de su país de origen sumada a una del Reino Unido. Son tres fotos de medio cuerpo a color, sin pie de foto.

En general todos los textos recalcan las cualidades positivas de la sociedad inglesa, incluso cómo mejoró la visión de los extranjeros sobre esa sociedad al vivir allí. Observamos que, cuando se presentan las críticas, giran en torno a temas ajenos a la realidad social en Inglaterra en la época del libro (es decir, la inmigración masiva, el racismo, los marginados sociales, las minorías excluidas, la educación excluyente de las élites, etc.). Puntualmente, las quejas son sobre la cantidad (y no la calidad) de los días que los chicos van a la escuela en Londres en comparación con Japón (donde al parecer de la persona entrevistada son seis días a la semana y además en su país estudian mucho, es decir, con mayor exigencia que los chicos ingleses), las percepciones sobre temas menores como, la moda, la opinión de sus vecinos europeos, la calidad de construcción de las casas o el té.



Kimiko – Japan

There are now more than two dozen Japanese companies in Tyne and Wear in the northeast of England. Many Japanese families now live there.

Kimiko Kinoshita Wood came to Britain as a bride six years ago. 'There is much more freedom for women here,' she says. 'It is sometimes difficult for Japanese women to adjust.'

For Kimiko, the change was easy because she is a translator and speaks English fluently. Also, she has an English husband. 'Attitudes to women are very different,' she says.

15 'Japanese wives come to Britain and after a while they discover they can have a life of their own outside the home. They don't have that kind of freedom in Japan.'

In Japan it is unusual to see men shopping with their wives, helping in the house, or babysitting. But Kimiko's husband, John, a shipping engineer, happily lends a hand with the children. John says that Japanese husbands soon adapt in Britain, and seem to relax more with their families.

20 Education is one thing that worries Kimiko. In Japan, children go to school six days a week and work much harder than English children. Another complaint is that shops don't have many clothes for small women!

[Kimiko Kinoshita Wood vino a Gran Bretaña para casarse hace seis años. “Hay mucha más libertad para las mujeres aquí”, expresa. “A veces es difícil para las mujeres japonesas adaptarse.”

Para Kimiko, el cambio fue fácil porque es traductora y habla inglés fluidamente. Y además, tiene un esposo inglés. “Las actitudes hacia las mujeres son muy diferentes”, dice. “Las esposas japonesas que vienen a Gran Bretaña descubren, al poco tiempo, que < pueden > tener su propia vida fuera del hogar. En Japón no tienen ese tipo de libertad”.

En Japón es infrecuente ver a los hombres ir de compras con sus esposas, ayudar en la casa o con los hijos. Pero el esposo de Kimiko, John, un ingeniero naval, ayuda con los chicos ~alegremente~. John dice que los esposos japoneses se adaptan pronto en Gran Bretaña, y < parecen > más relajados con sus familias.

La educación es una de las cosas que preocupa a Kimiko. En Japón, los chicos van a la escuela seis veces por semana y trabajan con mucha más exigencia que los chicos ingleses. Otra queja es que los negocios no venden ropa para mujeres de talla pequeña.]

Por otro lado, en otro texto sobre una mujer noruega llamada Margaretha, se afirma que:

'I find British people friendly,' she says. 'New neighbours invite you for coffee, introduce their children, and take you to the shops. The men are more courteous and romantic than Norwegian men.'

65 However she doesn't like everything. She thinks British houses are not built well – even modern houses have a lot of draughts. Also, there is too much litter on the streets and by the sides of the motorways. She likes fresh British food, but at first she did not like the tea because it looked cloudy and grey. Now she is addicted to it, and has cups of tea all the time!

[“Encuentro a la gente inglesa amigable”, expresa. “Los vecinos nuevos te invitan un café, te presentan a sus hijos y te muestran los negocios del barrio. Los hombres son más corteses y románticos que los noruegos”. Sin embargo, no le gusta todo. Cree que las casas inglesas no están bien construidas, aún las modernas tienen rajaduras. Además, hay mucha basura en la calle y al costado de las autopistas. Le gusta la comida inglesa fresca, pero al principio no le gustaba el té porque le parecía turbio y gris. ± ¡Ahora, es adicta y toma todo el tiempo! ±]

Javier, de Francia, expresa que.

Xavier – France

When Xavier Dupont came to Britain, his friends in Paris said he'd hate it. However, Xavier, a 26-year-old chef, says they were wrong.

'French people imagine that Britain is a cold, miserable country where everyone dresses badly, you can't see anything for fog, and the food is the worst on the planet. I don't agree.'

Xavier insists that the British look good because they don't follow fashion so seriously. He enjoys shopping in Britain because there are so many fresh things in the supermarkets. He particularly likes the street markets.



[Cuando Xavier Dupont vino a Gran Bretaña, sus amigos en París, le decían que lo odiaría. Sin embargo, Xavier, de 26 años, dice que están equivocados. “La gente francesa <imagina> que Gran Bretaña es un país, frío y triste donde todos se visten mal, no puedes ver nada por la neblina y la comida es la peor del planeta. No coincide” Xavier insiste en que los británicos lucen bien porque no siguen la moda tan estrictamente. El disfruta de ir de compras en Gran Bretaña porque hay muchas cosas frescas en los supermercados. Particularmente le gustan las ferias callejeras.]

Los recursos lingüísticos utilizados para expresar las ideas y opiniones son, en el primer texto, los adverbios de frecuencia para indicar la relación entre la vida más liberal en la sociedad inglesa comparada con la japonesa, lo cual genera cierta dificultad para una mujer que tenga el último origen: [“Hay mucha más libertad para las mujeres aquí”, expresa. “A veces es difícil para las mujeres japonesas adaptarse.”]. Este “a veces” funciona como una concesión en la que se reconoce que puede ser difícil adaptarse, pero al mismo tiempo se minimiza esta afirmación pues ocurre solo “a veces”. Además, por el contexto enunciativo, esta adaptación no solo es positiva (por la propia connotación valorativa que tiene el “adaptarse”), sino porque la misma le da a estas mujeres “libertad”, un significante cargado de valoraciones ampliamente positivas y, en particular, apreciado explícitamente en este sentido por la “entrevistada”. Si bien no hay declaraciones en tono afirmativo sino modalidad expresando una posibilidad, es interesante el comentario que se hace sobre la libertad de la vida en Inglaterra, contrastándola con la de Japón: [“Las esposas japonesas que vienen a Gran Bretaña descubren, al poco tiempo, que <pueden> tener su propia vida fuera del hogar. En Japón no tienen ese tipo de libertad ”]. Otros recursos son el contraste entre los hombres ingleses y japoneses, donde los primeros son además presentados positivamente a través de la gradación y fuerza en: [En Japón es infrecuente ver a los hombres ir de compras con sus esposas, ayudar en la casa o con los hijos. Pero el esposo de Kimiko, John, un ingeniero naval, ayuda con los chicos ~alegremente~.]. Las declaraciones expuestas antes, sumadas a las demás, son en general positivas, por ende, la declaración que cierra el texto también lo es, aunque suavizada o mitigada⁴⁷, puntualmente de un verbo modal: [John dice que los esposos japoneses se adaptan pronto en Gran Bretaña, y <parecen > más relajados con sus familias.]

En el segundo texto se observa la concesión a través de sin embargo en la primera declaración, como recurso para contrastar dos ideas sobre la sociedad inglesa, que rondan lo superficial, que

⁴⁷ En adelante, todos los agregados de este símbolo < > antes y después de las palabras son nuestras y referirán a este recurso textual.

además se enfatiza positivamente en la última declaración, donde se transmite cómo te podés adaptar a la cultura inglesa (e incluso hacerte “adicta” a ella, entendiendo que disfrutándola): [Le gusta la comida inglesa fresca, pero al principio no le gustaba el té porque le parecía turbio y gris. ± ¡Ahora, es adicta y toma todo el tiempo!±].

En cuanto al tercer texto, sobre Xavier, observamos uso del contraste para resaltar, nuevamente, aspectos positivos de la sociedad inglesa, en este caso, comparada con la francesa: [Cuando Xavier Dupont vino a Gran Bretaña, sus amigos en París, le decían que lo odiaría. Sin embargo, Xavier, de 26 años, dice que están equivocados.]. Esta misma postura se destaca en: [“*La gente francesa <imagina> que Gran Bretaña es un país, frío y triste donde todos se visten mal, no podes ver nada por la neblina y la comida es la peor del planeta. No coincide*”], donde se usa un verbo de estado, referido a la mente, para suavizar estratégicamente una postura subjetiva.

Para culminar con la forma en que el libro *Headway Pre Intermediate* presenta este tema, en una actividad de comprensión propuesta, de verdadero o falso sobre los textos leídos previamente y que ya compartimos antes, se observa en la última declaración para clasificar como verdadera o falsa, la h: [Generalmente todos <parecen> felices de vivir en Gran Bretaña], según el libro del profesor propuesto por los autores, la respuesta esperada es verdadero. Esto es una manera de reforzar la idea idealizada del mundo europeo, enfatizada además a través del adverbio de modo recuadrado que de alguna manera mitiga en cuanto a la amplitud de la afirmación (pues puede que no todos, pero sí casi todos sean felices). De igual manera, el verbo de sentido “*seem*” [parecer], también tiene esa misma función, modalizar y suavizar una afirmación.

Comprehension check

- 1 Find a partner from each of the other two groups. Compare and swap information.
- 2 Read the other two extracts. Help each other with any new words.
- 3 Look at the following statements about the three people. Which are true? Which are false?
 - a. Japanese men find it difficult to relax in Britain because their wives are so busy all the time.
 - b. Xavier thinks the British dress well.
 - c. Kimiko and Margaretha both have English husbands.
 - d. Both Xavier and Margaretha have a good opinion of British men.
 - e. Kimiko met her husband in Japan but Margaretha met hers in England.
 - f. They all enjoy shopping in Britain. They have no complaints about British shops.
 - g. Both Xavier and Margaretha have complaints about the design of British houses.
 - h. Generally they all seem happy to live in Britain.

[Revisión de comprensión

3 Mira las siguientes declaraciones sobre las tres personas.

¿Cuáles son ciertas? ¿Cuáles son falsas?

- a. Para los hombres japoneses es difícil relajarse en Gran Bretaña porque sus esposas están ocupadas todo el tiempo.
- b. Xavier cree que los británicos visten bien.
- c. Ambas, Kimiko y Margaretha tienen esposos ingleses.
- d. Ambos, Xavier y Margaretha tienen una buena opinión de los hombres ingleses
- e. Kimiko conoció a su esposo en Japón pero Margaretha conoció al de ella en Inglaterra
- f. Todos disfrutaban de ir de compras en Gran Bretaña. No tienen quejas de los negocios británicos.
- g. Ambos, Xavier y Margaretha tienen quejas de los diseños de las casas británicas.
- h. Generalmente todos <parecen> felices de vivir en Gran Bretaña]

El tema de la felicidad de la gente por vivir en Inglaterra ha sido presentado en varios textos de este libro, que elige mostrarlo desde lugares de gente común o gente adinerada, por ejemplo en el siguiente texto que analizaremos. La imagen que acompaña es un dibujo, a color, de un hombre de mediana edad, vestido formalmente con cartas en sus manos y al lado de un cartel donde se lee [correo]. De fondo se ve un pueblo o ciudad.

Se presenta su vida de manera idealizada, sin ningún inconveniente, en una de las ciudades más ricas y elitista de Inglaterra como lo es Oxford. Trabaja feliz y una vez por mes puede almorzar en un hotel cinco estrellas del centro de su ciudad. En la última declaración, se superlativiza el sentimiento mencionado: [Es uno de los hombres más felices que conozco.].

Read the following short text and underline all the definite and indefinite articles.

My uncle is a shopkeeper. He has a shop in a small village by the River Thames near Oxford. The shop sells almost everything from bread to newspapers. It is also the post office. The children always stop to spend a few pence on sweets or ice-cream on their way to and from school. My uncle doesn't often leave the village. He doesn't have a car, so once a month he goes by bus to Oxford and has lunch at the Grand Hotel. He is one of the happiest men I know.



[Mi tío es un vendedor. Tiene un negocio en un pequeño pueblo sobre el Río Támesis, cerca de Oxford. El negocio vende de todo, desde pan a diarios. Despacha correo además. Los chicos siempre gastan unos centavos en caramelos o helado camino a la escuela. Mi tío no deja el pueblo muy a menudo. No tiene auto, así que una vez al mes va en colectivo a Oxford y almuerza en Grand Hotel. Es uno de los hombres más felices que conozco.]

*

En el mismo libro, aparece la cuestión de las “nacionalidades mixtas” y no todo el texto avanza en línea positiva hacia la construcción de un mundo inglés lleno de felicidad ya que en una sección de la unidad 13, se presenta un programa llamado *El programa de Londres: gente de nacionalidades mixtas* donde hay expuestas situaciones reales en esta y otras sociedades.

Ambos textos visibilizan suposiciones existenciales y valorativas sobre los países de origen, como en el caso de Leonel, tanto hacia el país al que emigró como al que emigrará. Este mismo extracto tiene, poder performativo pues promueve la cultura dominante a través de la estimulación de mensajes de un futuro ideal, de progreso y esteticismo de la vida diaria en Europa o EEUU, las cuales además reproducen ideales hegemónicos que coadyudan a ocultar la complejidad de la diversidad cultural. El concepto de raza ha sido históricamente, desde la época colonia, el eje divisor y de jerarquización que permitió instaurar el predominio de un modelo estético blanco como regla de belleza. En todos los ejemplos, lo “mixto” de las nacionalidades se resuelve siempre optando por la colonialista, y no por la colonizada. Ninguno va a su país tercermundista a ayudarlo a desarrollarse o solucionar sus problemas sociales, ni siquiera con una visión desarrollista, paternalista, eurocéntrica. Incluso peor que eso, se adaptan a la vida europea de Inglaterra o EEUU y siguen su vida allí.

En primer lugar, se indaga a los estudiantes sobre sus opiniones con respecto a tener nacionalidades mixtas al presentarles estas preguntas que implican reflexión y elecciones dentro de una realidad posible en muchos lugares del mundo. Incluso incorporando a otros compañeros, para que resulte de interés en caso de no tener el estudiante mismo o nadie de su entorno nacionalidad mixta.

- 2 Do you have any friends or relatives who are of mixed nationality? If so, what nationalities are their parents or grandparents? Work with a partner and make a list of some *advantages* and *disadvantages* that you think might result from being of mixed nationality.

[¿Tenés algunos amigos o parientes que sean de nacionalidades mixtas? Si es así, ¿de qué nacionalidades son sus padres o abuelos? Trabaja con un compañero y hace una lista de algunas *ventajas* y *desventajas* que crees que podrían surgir de ser de una nacionalidad mixta.]

Luego, los usuarios deben escuchar dos textos, sobre Lionel y Amélia y completar datos puntuales.

Listening and note-taking

T.36b Listen to the two people and take notes about them under the headings below.
After each one, check your notes with a partner.

	Amélia	Lionel
Nationality of parents		
Languages he/she can speak		
Advantages		
Problems		
Life now		

[Escucha y toma de apuntes

Escucha a dos personas y toma notas usando los títulos.

Después, cada uno chequea sus notas con un compañero.]

	Amélia	Lionel
Nacionalidad de sus padres		
Idioma/s que hablan		
Ventajas		
Problemas		
Vida actual.		

Con respecto al primero, Lionel, hijo de madre francesa y padre nacido en República Dominicana, expone.

I can remember one problem – a sad time for me. It was when I first started school. I was five and everyone in the school was white, except for one Chinese boy and me and the others called us names. I was too young to understand why, but then I made some friends, and they forgot about my colour.

My father used to talk a lot about Dominica and the West Indies. His stories were full of flowers and sunshine. So when I was sixteen, I went there. It was interesting, very interesting...er...but I didn't feel like home, so I came back to England and studied architecture. If I lived there (in Dominica) I don't think I would have the same opportunities. Next year I'm going to move to New York. It's even more cosmopolitan than London. I know that I

will too. She's Italian-Russian.

[“Puedo recordar un problema: un momento triste para mí. Fue cuando empecé la escuela por primera vez. Tenía cinco años y todos en la escuela eran blancos, excepto por un chico chino y yo y los otros chicos nos insultaban. Era demasiado joven para saber por qué, pero luego hice algunos amigos, y ellos se olvidaron de mi color.

Mi padre solía hablar un montón de República Dominicana y las Indias Occidentales. Sus historias estaban llenas de flores y sol. Así que cuando tenía dieciséis, fui allí. Fue interesante, muy interesante...er...pero no sentí que era mi lugar así que volví a Inglaterra y estudié arquitectura. Si viviera allí (en República Dominicana) no creo que pudiera tener las mismas oportunidades. El año que viene me voy a mudar a Nueva York. Es más cosmopolita que Londres. Sé que me voy a sentir muy cómodo allí y mi esposa también. Ella es ítalo-rusa.”]

En otro, Amélia, hija de un padre con nacionalidad mixta, malayo-portugués y de una madre inglesa, cita:

I often think . . . I think that if I had just one nationality, life would be quite boring. I like the mix of cultures. I only ever had one problem that I can remember. It was when I was sent to boarding school. I was twelve and . . . er . . . some girls joked about the shape of my eyes. I cried and cried. I hated my eyes! But now . . . now I like my eyes very much. I like to look a bit different!

[“Sólo recuerdo haber tenido un problema. Fue cuando fui enviada a una escuela internada. Tenía 12 años y...er...algunas chicas se reían de la forma de mis ojos. Lloré y lloré. ¡Odiaba mis ojos! ”]

Por un lado, el primer texto revela la visión de mundo idealizado y con progresos de Inglaterra, Europa y EEUU, tal cual se observa en [*“Fue interesante, muy interesante...er...pero no sentí que era mi lugar así que volví a Inglaterra y estudié arquitectura.”*], donde el contraste es utilizado para resaltar positivamente los lugares mencionados. Es decir, “fue interesante, pero... mejor seguir mi vida en Londres e, incluso, superarla yéndome a Nueva York”. Sin embargo, se abordan también dos temas centrales, pasados y actuales, de la realidad inglesa: la discriminación racial y el acoso infantil desde la mirada de dos niños ingleses hijos de inmigrantes. Esto deja en evidencia la influencia de los grupos sociales dominantes en la formación de las representaciones sociales hacia los grupos minoritarios. Es muy claro el relato de Amélia mientras que en su relato, Leonel, utiliza el contraste para indicar lo doloroso del proceso y que pese al acoso de sus compañeros pudo hacer amistades [*“Era demasiado joven para saber por qué, pero luego hice algunos amigos ”*]. Este “pero” tiene el efecto de construir una concesión: “fue duro, pero luego lo superé, y me pude integrar a la sociedad inglesa”.

Para culminar el análisis del tema en este libro las actividades de sistematización son las que siguen. La primera actividad presentada es cerrada, no ofrece alternativas ni posicionamientos que muestren puntos de vista nuevos.

Comprehension check

- 1 Where did their parents meet?
- 2 Where did they live when they were children?
- 3 Who has visited or lived in the countries of both their parents?
- 4 Why did Lionel go to Dominica? Why didn't he stay there?
- 5 Why does Lionel think that he and his wife will feel comfortable in New York?
- 6 What might Amélia do next summer?
- 7 Who are they married to?

[Chequeo de comprensión

- 1 ¿Dónde se conocieron sus padres?
- 2 ¿Dónde vivían cuando eran niños?
- 3 ¿Por qué Lionel fue a República Dominicana? ¿Por qué no se quedó allí?
- 5 ¿Por qué Leonel cree que él y su esposa se sentirán cómodos en Nueva York?
- 6 ¿Qué podría hacer Amelia el verano próximo?
- 7 ¿Con quiénes están casados?]

Para continuar, se pide a los usuarios que reflexionen sobre tres preguntas. Esta actividad es abierta pues solicita justificar posturas personales, tanto sobre las dos personas que contaron sus experiencias como sus propias experiencias, reales o probables.

What do you think?

- 1 Do you think that either Amélia or Lionel would prefer to be of one nationality? If not, why not?
- 2 If you were of mixed nationality, which nationalities would you like to be? Why?
- 3 Choose a country which is near to your country. How would your life be different if you lived there?

[¿Qué piensas?

- 1 ¿Crees que Amelia o Lionel preferirían ser de una sola nacionalidad? Si no lo crees, ¿por qué no?
- 2 Si fuera de una nacionalidad mixta, ¿de qué nacionalidades te gustaría ser? ¿Por qué?
- 3 Elige un país cercano al tuyo. ¿Cuán diferente sería tu vida si vivieras allí?]

*

En la realidad que se muestra, en el libro *Headway pre intermediate*, en la sección *Desarrollo de habilidades* (pág. 15), Londres es presentada como la ciudad culmine de las oportunidades personales y laborales en un diálogo entre un padre y una hija adolescente. Se desliza la idea de que para progresar te tenés que ir a vivir a Londres.

Las fotos que acompañan el tema muestran al padre y a la hija, no se incluye a la madre pese a que es nombrada y traída al diálogo en el texto en varias oportunidades tanto por el esposo como por la hija.

En la selección del tema elegido- dejar el hogar para mudarse a la ciudad- se presentan los aspectos negativos de Londres primero- desde la visión del padre- y se elige mostrar los positivos en último lugar- desde la visión de la hija-. La subjetividad consciente e inconsciente de la joven

es expresada a través de sus aspiraciones y anhelos que giran en torno a la ciudad inglesa, que es presentada por este texto y otros, como central para la vida plena de las personas. Esto además refleja los universos simbólicos que cada uno tiene, el padre o los padres y la hija, pues la biografía de cada individuo ocurre dentro de tales universos, tanto la real o diaria como la de los sueños y fantasías.

Jigsaw listening
Divide into two groups.

T2a Group A You will hear David Snow, who lives in the north-west of England, talking about his only daughter, Jackie.

T2b Group B You will hear Jackie, David Snow's daughter, talking about her life in London.



Read and answer the questions on page 12 as you listen.
(You can't answer them all!)

[Escucha dividida

Divídanse en dos grupos

Grupo A Escucharán a David Snow, que vive en el noroeste de Inglaterra, hablando de su única hija, Jackie.

Grupo B Escucharán a Jackie, la hija de David Snow, hablando de su vida en Londres.]

Tapescript 2a

► Leaving home – David Snow talking about his daughter

My daughter Jackie is living in London now. We're very worried about her, really. London is such a dangerous place for a young girl. She's only eighteen, and London's so far away. Her mother went down to see her there, but I don't like London. I don't know why she went there. I think she has some friends there. She says she wants to be a dancer, and she's doing a sort of course, a ballet course or something, but dancing isn't a real job, and you don't earn much money being a dancer.

She's living in a flat in north London – with

her boyfriend, I think, and we don't like that at all. We've never met the boyfriend – Tony, his name is. He doesn't have a job.

I think she's earning some extra money working as a dancer in a theatre or club in the centre of London, but I'm not sure. I hope it's a nice place. I do worry about her. London is such a big place. I'm sure she wants to come home, really. She phones home sometimes, but not very often, and when we phone her she's always out. We are her parents, and I know we're important to her, but it still makes me sad.

[Dejar el hogar- El David Snow hablando de su hija.

Mi hija, Jackie, ahora vive en Londres. Realmente estamos muy preocupados por ella. Londres es un lugar tan peligroso para una chica. Ella solo tiene dieciocho años. Londres está tan lejos. Su madre viajó a verla allí. Pero no me gusta Londres. No sé por qué fue allí. Creo que tiene algunos amigos allí. Dijo que quiere ser bailarina y que está haciendo una especie de curso: un curso de ballet o algo similar. Pero bailar no es un trabajo real y no se gana mucho dinero como bailarina. Vive en un piso en el norte de Londres con un novio, creo. Y eso no nos gusta en absoluto. Nunca conocimos al novio. Tony, ese es su nombre. No tiene trabajo. Creo que está ganando un dinero extra trabajando como bailarina en un teatro o club en el centro de Londres, pero no estoy seguro. Espero que sea un buen lugar. Me preocupo por ella. Londres

es un lugar tan grande. Estoy realmente seguro de que quiere volver a casa. A veces llama a casa, pero no muy a menudo. Y cuando la llamamos, siempre está fuera. Somos sus padres y sé que somos importantes para ella, pero todavía me entristece.]

► **Leaving home – Jackie Snow
talking about her life in London**

I came to London two months ago because I want to be a professional dancer, and the best schools of dance are here in London. I'm doing a course at the National Dance School, which is very hard work, but I'm really enjoying it. The course is expensive, but I work with a theatre group at the weekend. We teach dance to groups of children. I'm living with another girl in a flat in north London. It's small, but it's comfortable. My boyfriend, Tony, lives in the same street with his parents. They're very kind, and often cook meals for me.

I know my parents are worried about me living in London, but it isn't dangerous at all if you're careful. It's so exciting here, there's so much to do and see. It was difficult in the beginning, especially getting to know the Underground, and I didn't know many people, but it's fine now. I have a lot of good friends. I love my Mum and Dad very much, but I don't want to live at home for the rest of my life. I phone home every Sunday, and when I go to a museum or art gallery, I always send them a postcard. Mum reads them, but I don't know if Dad does.

[Jackie Snow hablando de su vida en Londres.

Vine a Londres hace dos meses porque quiero ser bailarina profesional y las mejores escuelas de danza están aquí en Londres. Estoy haciendo un curso en la Escuela Nacional de Danza que es un trabajo muy duro pero lo estoy disfrutando mucho. La clase es cara pero trabajo con un grupo de teatro los fines de semana. Enseñamos baile a grupos de niños. Vivo con otra chica en un piso en el norte de Londres. Es pequeño pero cómodo. Mi novio, Tony, vive en la misma calle con sus padres. Son muy amables y a menudo preparan comidas para mí. Sé que a mis padres les preocupa que viva en Londres. Pero no es peligroso en absoluto si tenés cuidado. Es tan emocionante aquí. Hay mucho que hacer y ver. Al principio fue difícil, sobre todo conocer el subte. Y no conocía a mucha gente. Pero está bien ahora. Tengo muchos buenos amigos. Amo mucho a mi mamá y a mi papá. Pero no quiero vivir en casa por el resto de mi vida. Llamo a casa todos los domingos y, cuando voy al museo o galería de arte, siempre les envío una postal. Mamá los lee, pero no sé si papá lo hace.]

*

Otro ejemplo del tema que abordamos en esta sección, para cerrar el tópico de análisis de este libro, es observado en la unidad 11 del libro de 1991.

Los icónicos que acompañan al texto muestran una pareja feliz, en un momento de placer y compartiendo la bebida gaseosa en cuestión.

Desde el título del texto: [Las cosas van mejor con Coca Cola], se crea una visión positiva hacia la bebida norteamericana como fetiche de la buena suerte en la vida. Luego, se generaliza nuevamente de manera inclusiva a través de esta declaración: [Coca - Cola se disfruta en todo el mundo.], creándose una imagen de un “todos de un modo igualitario. Esta promoción explícita a

la cultura norteamericana a través de su bebida representativa, se enfatiza a través de la gradación y fuerza de la declaración final: [~Es cierto~ que Coca-Cola se beberá hasta bien entrado el siglo XXI.]



[Refresco amigable]

[Las cosas van mejor con Coca Cola]

Coca - Cola se disfruta en todo el mundo.

Se venden 1,6 mil millones de galones cada año, en más de ciento sesenta países. La bebida fue inventada por el Dr. John Pemberton en Atlanta el 8 de mayo de 1886, pero su socio, Frank Robinson, es el que le dio el nombre de Coca-Cola. En el primer año, solo se vendieron nueve bebidas al día.

El negocio fue comprado por un hombre llamado Asa Candler en 1888, y la primera fábrica se abrió en Dallas, Texas, en 1895. Coca-Cola todavía se fabrica allí.

Se han producido billones de botellas y latas desde 1895.

La Coca Cola dietética se fabrica desde 1982 y, a lo largo de los años, se han utilizado muchos anuncios inteligentes para vender el producto. ~Es cierto~ que Coca-Cola se beberá hasta bien entrado el siglo XXI.]

3. Cómo son y cómo se ve(n) (a) los ingleses

La colonialidad del ser es una noción enmarcada por el poder que intenta explicar la manera en que la gesta colonial se relaciona tanto con el lenguaje como con la experiencia vivida de los sujetos colonizados. En pos de expresarse, la colonialidad del ser recurre a distintas dinámicas que son reflejadas en el discurso como reflejo de la subjetividad. Es decir, refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje que revelan discursos de superioridad e inferioridad relatados como realidades naturales y previsibles. Entonces, la colonialidad del ser

indaga y visibiliza los efectos de la colonialidad en las experiencias de vida en la mente de los sujetos subalternizados pero también en sus dominadores.

En este apartado analizaremos discursos y miradas del mundo que representan este tipo de colonialidad desde la mirada de ambos protagonistas, dominadores y dominados que dan cuenta de este fenómeno global y abarcador propio de la sociedad moderna.

*

El libro *Headway pre intermediate*, en la unidad 2, en la sección *Desarrollo de habilidades* (pág. 15), hay una actividad de lectura y de práctica oral titulada *Cómo los demás ven a los ingleses*. Se presentan lecturas sobre inmigrantes y sus opiniones sobre los ingleses. Antes de eso, para introducir el tema, se muestra un comentario banal sobre los ingleses. Destacamos entonces que se incita a las y los usuarios del a través del ejemplo dado en la burbuja, libro a pensar en temas triviales, ligados a la cultura, lo icónico, lo superficial, estimulando el pensamiento acrítico sobre Inglaterra cuando en realidad hay un sinnúmero de temas históricos o sociales que pueden ser puestos sobre la mesa para relacionar con Londres. Más aún, a la luz de la sugerencia hecha podemos pensar que la misma planta las bases de los temas que los usuarios del texto podrían seleccionar luego para hacer sus comentarios sobre “los ingleses”. No menos importante resulta observar que el inmigrante es presentado como el *otro* en el título.

SKILLS DEVELOPMENT

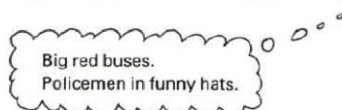
● Reading and speaking

How others see the British

You are going to read a magazine article about three people who came from other countries to live in Britain.

Pre-reading task

- 1 Work alone. Close your eyes and think of Britain. Write down the first five things you thought of.



[Desarrollo de habilidades

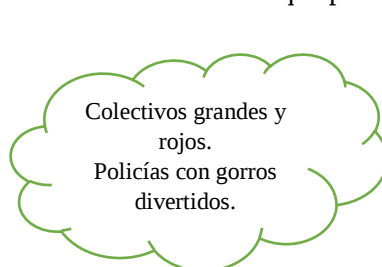
Lectura y habla

Como los otros ven a los ingleses

Vas a leer un artículo de revista sobre tres personas que provienen de otros países y viven en Gran Bretaña.

Actividad de prelectura

- 1 Trabaja individualmente. Cierra tus ojos y piensa en Gran Bretaña. Escribe cinco cosas que pensás.



No es la única vez que la otredad aparece en estos términos pues en la sección final del libro *Solutions Pre Intermediate*, llamada *Cultura*, se desarrollan los siguientes temas: i. *Los ingleses*, ii. *Robinson Crusoe*, iii. *Industria fílmica inglesa que se exporta*, iv. *El idioma inglés*, v. *Emprendedores británicos*, vi. *Alcatraz*, vii. *Wall Street*, viii. *Sherlock Holmes* y ix. *Pioneros de la computación*.

En i., *Los ingleses*, se presentan dos fotos a los usuarios interpeándolos a que describan las fotos y respondan si se ajustan a la idea de una persona británica típica, justificando sus posturas. Luego se les presenta un texto cuyo título es *Cómo ven los extranjeros a los británicos*.

Estas fotos, a color, son dos y ambas retratan adultos, un hombre y una mujer. Una muestra personas de clase alta, de la realeza puntualmente tal cual queda evidenciado por el uso de sombreros y estilo formal de vestimenta. La otra es en un restaurante, en una degustación de té y pastelería.

En conjunto colaboran en la construcción de un imaginario sobre lo esperado en Inglaterra, sobre los ingleses. Esto no es real, pues la realeza es una parte mínima de la sociedad.

El texto muestra suposiciones existenciales y valorativas sobre los ingleses, focalizando nuevamente en aspectos positivos primordialmente como los buenos modales ingleses y el hecho de que los británicos sean reservados, pero abriendo asimismo la crítica, controlada pero crítica en sí, sobre aspectos negativos. Por ejemplo, el sentido del humor y la cultura británica en general.

Además, como planteamos al comienzo de este apartado y también en el capítulo I, este y todos los textos de esta sección infieren y operan de manera directa o indirecta en la subjetividad de los y las lectores/lectoras pues crean imágenes mentales sobre los ingleses en el terreno de la idealización que generan efectos latentes o subyacentes en el imaginario social y en la memoria histórica. Se coloniza de esta forma la subjetividad y el ser, sus construcciones, es decir, opera la colonialidad del ser.

1

Culture

The British



3 C
L
E
R



HOW FOREIGNERS SEE THE BRITISH

3.17

What is a typical British person like? People who come to Britain from other countries probably have a few expectations: British people are polite, rather reserved, and enjoy drinking tea and standing in queues! But how accurate is this stereotype? In an online survey of 1,402 foreign nationals living in the UK, just over half said that the British matched their expectations.

The survey also asked which aspects of the British character the foreign nationals liked and disliked. British people's good manners were popular with 49% and 40% liked the ability to queue. Many agreed that the British are reserved and for 32% this was a good quality – but for 19% it was negative. Other negative aspects were the British sense of humour (31%) and British culture in general (28%). However, 77% said they liked British people in general and 61% said that their opinion of the British got better as a result of living in the UK.

A spokesman for the researchers said: 'People probably come to Britain with a stereotype of what to expect. It's good to see that, for the majority, the reality is better than the stereotype.'

photos. Do they match people? Why? / Why not?

[¿Cómo es una típica persona inglesa? La gente que viene a Gran Bretaña desde otros países tiene algunas expectativas: los

ingleses son amables, bastante reservados y disfrutan tomar té y ¡hacer filas! ¿Pero cuán certero es este estereotipo? En una encuesta online a 1402 extranjeros residentes en el Reino Unido, +solo casi+ la mitad dijo que los británicos coincidían con tales expectativas.

La encuesta además preguntó a los extranjeros residentes qué aspectos del carácter británico les gustaban más y menos. Las buenas maneras de la gente inglesa fueron las elegidas, con el 49% mientras que al 40% le gustaba la habilidad que tienen para hacer filas. Muchos coincidieron en que los británicos son reservados y para el 32% esta era una buena cualidad-pero para el 19% era negativa. Otros aspectos negativos fueron el sentido del humor británico (31%) y la cultura británica en general (28%). Sin embargo, el 77% dijo que les gustaba la gente inglesa en general mientras que el 61% dijo que su opinión de los británicos era mejor como consecuencia de vivir en el Reino Unido.

Un vocero de los investigadores dijo: “*La gente probablemente viene a Inglaterra con un estereotipo sobre qué esperar. Es bueno ver que, para la mayoría, la realidad es mejor que ese estereotipo.*”]

Los recursos lingüísticos utilizados pueden ser asociados con las críticas, sobre todo para minimizarlas al utilizar en algunas declaraciones concesión y contraste, como en: [Otros aspectos negativos fueron el sentido del humor británico (31%) y la cultura británica en general (28%). Sin embargo, el 77% dijo que les gustaba la gente inglesa en general mientras que el 61% dijo que su opinión de los británicos era mejor como consecuencia de vivir en el Reino Unido.]. Reiteramos que, la concesión, como estrategia retórica y operación discursiva, consolida ciertos puntos de vista, ya que por un lado se reconoce y se otorga la razón ciertos argumentos sin que eso signifique ceder en los propios. De hecho, esto mismo es reforzado a través del adverbio de modo en [“*La gente probablemente viene a Inglaterra con un estereotipo sobre qué esperar.*”].

En la actividad de sistematización se ofrece un audio sobre inmigrantes para responder luego una pregunta. Los hablantes expresan sus visiones mixtas, es decir, positivas y negativas sobre los ingleses en general. En el caso de las declaraciones positivas hacia los nativos ingleses, las mismas son suposiciones existenciales y valorativas atravesadas por un discurso ideológico orientado semánticamente dentro de los siguientes tópicos: descripciones identitarias - descripciones de actividad- descripciones de normas y valores.

En una sociedad donde los inmigrantes, si bien están bastante integrados, también existen múltiples problemas, estos no son ni siquiera presentados, sino que los “testimonios” nos describen inmigrantes que se quejan de la juventud, el compromiso de ellos o de los ingleses con el trabajo, etc. Todas las declaraciones comienzan de manera positiva y halagadora hacia los nativos ingleses, las críticas son sobre temas que los afectan pero no de manera directa. Entendemos que aunque son temas que pueden girar en torno a aspectos de la realidad no muestran nuclearmente ni reflejan los problemas actuales (porque este libro es relativamente nuevo, de 2016) de los migrantes o sus hijos en el Reino Unido: discriminación por etnicidad, nacionalidad, religión, idioma nativo o acento, racismo, etc.

4  3.18 Listen to five people from other countries talking about their view of the British. Which person do you think has the most negative view?

[4 3.18 Escucha a cinco personas de otros países hablando sobre su visión de los británicos. ¿Qué persona tiene la visión más negativa?]

Las visiones son las que siguen.

Transcript

- 1 I love the UK. I just love the atmosphere, the culture, the art, the history. There is also beautiful scenery in places like Cornwall and Scotland. The people here are kind and friendly. The only things I don't like about the UK are the weather and the food. I had some really bad fish and chips recently!
- 2 British people don't care about their work like we do. They aren't very hard-working really – they spend all day waiting to finish work and go home! And when they leave work, they forget about it. I have my own café here in Cardiff and for me, my work is my life.
- 3 I find British people very friendly and I love an English breakfast and fish and chips. But I don't like it when I finish work at 11 p.m. or midnight and young people are causing trouble in the street. It's not always nice and they make a lot of noise. I don't worry for me but I'm anxious for my wife at night over here. Overall though I like living in Britain. It's much better than back home.
- 4 OK, the weather definitely is not great but I love the freedom of living in the UK. It's so friendly and welcoming. It was difficult for me when I first arrived at the age of sixteen. I was used to rules. My family came first and I always obeyed my parents. I never answered back. But British teenagers have so much more freedom. They don't have many rules, and that's not always a good thing. They often behave badly.
- 5 The culture here is amazing and I really like the literature. Shakespeare is one of my favourites and I love Mr Bean. Like me, Rowan Atkinson, the actor, studied electrical engineering at university. But people here are lazy. You get too many holidays – especially students.

[1 Amo el Reino Unido. Simplemente amo la atmósfera, la cultura, el arte, la historia. Hay un escenario hermoso además en lugares como Cornwall y Escocia. La gente aquí es amable y amigable. Las únicas cosas que no me gustan del Reino Unido son el clima y la comida. ¡Comí pescado y papas fritas bastantes malas recientemente!

2 La gente inglesa no se preocupa por el trabajo como lo hacemos nosotros. No son muy trabajadores en realidad- ¡se la pasan todo el día esperando la hora de terminar de trabajar para ir a casa! Y cuando se van del trabajo, lo olvidan. Tengo mi propio bar aquí en Cardiff y para mí, el trabajo es mi vida.

3 Encuentro a la gente inglesa amigable y amo un desayuno inglés con pescado y papas fritas. Pero no me gusta cuando dejo de trabajar a las 11 pm o a la medianoche y la gente joven está causando problemas en la calle. NO ES SIEMPRE AGRADABLE y hacen mucho ruido. No me preocupo por mí pero estoy nervioso por mi esposa en la noche. En general, sin embargo, me gusta vivir en Gran Bretaña. Es mucho mejor que mi ciudad natal.

4 Bien, el clima definitivamente no es fantástico pero amo la libertad de vivir en el Reino Unido. Es amigable y acogedor. Fue difícil cuando llegué por primera vez a los dieciséis. Estaba acostumbrado a las reglas. Mi familia vino primero y yo siempre obedecía a mis padres. Nunca contestaba. Pero los adolescentes ingleses tienen mucha más libertad. No tienen muchas reglas y ESO NO ES SIEMPRE BUENO. A menudo se portan mal.

5 La cultura aquí es maravillosa y realmente me gusta la literatura. Shakespeare es uno de mis favoritos y amo a Mr. Bean. Como yo, Rowan Atkinson, el actor, estudió ingeniería eléctrica en la universidad. Pero la gente acá es vaga. Tienes demasiadas vacaciones- ~especialmente~ los estudiantes.

Es interesante además la manera en que está planteada la pregunta que las y los usuarios deben responder sobre el texto, pues *a priori* podemos pensar en que seremos protagonistas de una crítica real, se crea la expectativa de manera clara pero sin embargo casi no hay aspectos negativos importantes o trascendentales a nivel social. Otra característica común de los textos en que todos

están redactados en modo fáctico, no hay uso de modalizadores o mitigadores del discurso. Incluso las apreciaciones “negativas” son en esta línea. Por ejemplo, cuando se refieren a las conductas disruptivas juveniles donde se usa el contraste: [Encuentro a la gente inglesa amigable y amo un desayuno inglés con pescado y papas fritas. Pero no me gusta cuando dejo de trabajar a las 11 pm o a la medianoche y la gente joven está causando problemas en la calle]. También en las siguientes declaraciones, aunque con tendencia hacia la connotación positiva sobre vivir en Gran Bretaña, por ende aparece el uso del pero como concesión: [No me preocupo por mí pero estoy nervioso por mi esposa en la noche. En general, sin embargo, me gusta vivir en Gran Bretaña. Es mucho mejor que mi ciudad natal]. Los jóvenes vuelven al centro de las críticas en: [Fue difícil cuando llegué por primera vez a los dieciséis. Estaba acostumbrado a las reglas. [...]] Pero los adolescentes ingleses tienen mucha más libertad. No tienen muchas reglas y ESO NO ES SIEMPRE BUENO. A menudo se portan mal.], donde no sólo observamos que hay contraste entre las dos sociedades criticadas sino que además, se usa la cortesía negativa, un litote, para alejarse estratégicamente de la declaración que se hace. Incluso el rol del adverbio de frecuencia cumple esta función. De igual modo, esto ocurre en [Tenés demasiadas vacaciones-~especialmente~ los estudiantes.], donde además se usa la gradación y fuerza.

*

Compartimos ahora la actividad de sistematización propuesta donde el cierre de este tema se abre hacia un debate más real y una criticidad más estimulada que se aleja del tema original “los ingleses”.

- 1 What do people from other countries think of your nationality? Is there a stereotype?
- 2 Do you think other people's view of your nationality is correct? Why? / Why not?

- [1 ¿Qué piensa la gente de otros países de tu nacionalidad? ¿Hay un estereotipo?
- 2 ¿Crees que la visión de otra gente de tu nacionalidad es correcta? ¿Por qué/ por qué no?]

*

Otra cuestión de interés es que en este libro prevalece la construcción de un mundo centrado en lo europeo, en lo inglés especialmente o, en su defecto, en lo norteamericano, como lo deja en claro la unidad 12, llamada *Aventura*. Allí hay una sección titulada *Skills Development*, donde se propone la práctica de dos macrohabilidades particularmente, la lectura y el habla. Como disparador se ofrece una actividad previa a la lectura formal del texto llamado *Héroes nacionales*.

Además, entendemos que el nombre de la sección es llamativo, cuando no problemático, pues para un estudiante de inglés como lengua extranjera, estos no son héroes nacionales (de hecho tampoco lo son en términos reales para alguien inglés) lo cual hace que esta lectura carezca de validez tanto social como personal para los usuarios del texto.

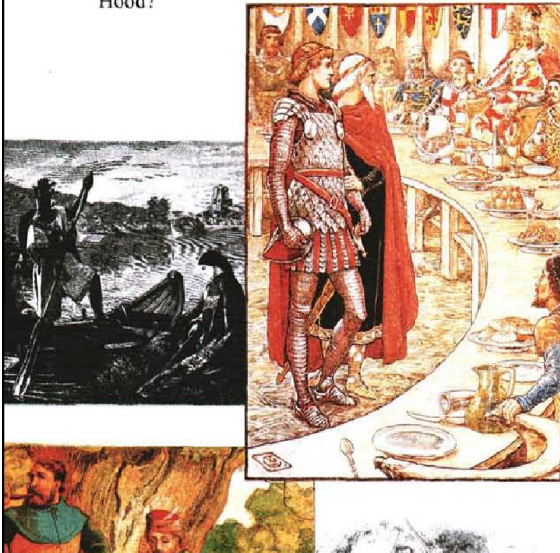
Los dibujos que acompañan son tres, dos a color. Retratan a los personajes sobre los que el texto se explayará.

Reading and speaking

National heroes

Pre-reading task
You are going to read about two legendary English heroes, King Arthur and Robin Hood. (A legend is an old, popular story which is perhaps true and perhaps not.)

- 1 Look at the pictures and answer the questions.
When do you think they lived?
Where did they live? (In a house/a hut?)
Who did they fight against?
What weapons did they fight with?
- 2 What is happening in the pictures?
Do you know any stories about King Arthur or Robin Hood?



[Leer y hablar

Héroes nacionales

Actividad de prelectura

Vas a leer sobre dos héroes legendarios ingleses, el Rey Arturo y Robin Hood (Una leyenda es una historia popular, vieja, la cual es tal vez cierta o no)

1 Mira las imágenes y responde las preguntas:

¿Cuándo crees que vivieron?

¿Dónde vivieron? (en una casa/choza)

¿Con qué armas peleaban?

2 ¿Qué está pasando en las fotos?

¿Conoces alguna historia del Rey Arturo o Robin Hood?]

Una vez hecho esto los usuarios son presentados con lo siguiente.

Jigsaw reading

Divide into two groups.

Group A Read about King Arthur.

Group B Read about Robin Hood.

Answer the questions as you read.

Comprehension check

- 1 When did stories about him begin to appear?
- 2 Who is the legend based on?
- 3 When did he live?
- 4 Where did he live?
- 5 He was the leader of a group of people. Who were they? What did they use to do?
- 6 Was he a good man?
- 7 Why is he famous? What are some of the things he did?
- 8 Who were his enemies?
- 9 How did he die?

When you have answered your questions, find a partner from the other group.

Compare your answers and swap information.

Read both texts, and find examples of the grammar taught in this unit (verb patterns and infinitives to express purpose).

[Lectura dividida

Divídanse en dos grupos

Grupo A Lean sobre el Rey Arturo

Grupo B Lean sobre Robin Hood

Chequeo de comprensión

- 1 ¿Cuándo comenzaron a surgir las historias sobre él?
- 2 ¿Sobre quién está basada la leyenda?
- 3 ¿Cuándo vivió?
- 4 ¿Dónde vivió?
- 5 Fue el líder de un grupo de personas. ¿Quiénes eran ellos? ¿Qué solían hacer?
- 6 ¿Era un hombre bueno?
- 7 ¿Por qué era famoso? ¿Cuáles son algunas de las cosas que hizo?
- 8 ¿Quiénes eran sus enemigos?
- 9 ¿Cómo murió?

Los textos de estos dos “héroes nacionales ingleses” exponen mensajes como estos.

Sobre el Rey Arturo

nobody was sitting at the head of the table. Many of the stories in the legends are about the adventures of the knights, among them Lancelot, Perceval, Gawain, and Galahad. They spent their time hunting wild pigs, having feasts, and singing ballads. They often had to kill dragons and giants. At all times they behaved very correctly, with respect, honour, and compassion.

[Muchas de las historias en las leyendas son sobre las aventuras de caballeros, entre ellos Lancelot, Perceval, Gawain y Galahad. Pasaban el tiempo cazando cerdos salvajes, haciendo fiestas y cantando baladas. A menudo tenían que matar dragones y gigantes. Todo el tiempo se comportaban correctamente, con respeto, honor y compasión.]

Sobre Robin Hood.

One writer thinks Robin was born in 1160, at a time when there were many robbers living in the woods, stealing from the rich but only killing in self-defence.

Everyone knows that Robin Hood robbed the rich to give to the poor. He chose to be an outlaw, that is, someone who lives ‘outside the law’, but he had his own ideas of right and wrong. He fought against injustice, and tried to give ordinary people a share of the riches owned by people in authority and the Church. He had many qualities – he was a great sportsman, a brave fighter, and was very good with his bow and arrow.

[Un escritor cree que Robin nació en 1160, en un momento cuando muchos ladrones vivían en los bosques, robándoles a los ricos pero matando solo por autodefensa.

Todo el mundo sabe que Robin Hood les robaba a los ricos para darles a los pobres. Eligió ser un forajido, es decir, alguien que vive “fuera de la ley”, pero tenía sus propias ideas del bien y el mal. Luchó en contra de las injusticias, y trató de darle a la gente común un poco de las riquezas de los que estaban al mando y de la iglesia. Tenía muchas cualidades: era un gran deportista, un guerrero valiente y muy bueno con su arco y flecha.]

A través del recurso lingüístico de la concesión se busca resaltar los actos caritativos de Robin Hood y atenuar los condenables como en: [robándoles a los ricos pero matando solo por autodefensa.]. De igual manera ocurre en: [Elegió ser un forajido, es decir, alguien que vive “fuera de la ley ”, pero tenía sus propias ideas del bien y el mal.].

*

En la actividad de habla se propone lo siguiente. Al principio es una actividad cerrada porque se continúa con la línea de “héroes legendarios ingleses”, en esta actividad se cambia el foco desde los hombres hacia las mujeres. Si bien ambas son también de origen inglés, hay un espacio de visibilización del rol de las mujeres en la historia que destacamos, puntualmente en la actividad 3, se deja el espacio para que los usuarios del texto puedan traer al diálogo los héroes o heroínas de sus propios países. A través de esto se abre el debate hacia la realidad y los intereses de ellos, su mundo, central en todo libro que estimula aprendizajes significativos entre sus estudiantes.

Speaking

- 1 What do King Arthur and Robin Hood have in common?
- 2 Your teacher has information about two real English heroines, Florence Nightingale and Amy Johnson. Ask your teacher questions to find out about them.
- 3 Who are the legendary or real heroes and heroines from your country?
- 4 Are there certain 'ingredients' that legends have in common?

[Hablar

1. ¿Qué tienen en común el Rey Arturo y Robin Hood?
2. Tu docente tiene información sobre dos heroínas inglesas reales, Florence Nightingale y Amy Johnson. Preguntálas para saber de ellas.
3. ¿Cuáles son los héroes legendarios o heroínas de tu país?
4. ¿Hay ciertos “ingredientes” que las leyendas tienen en común?]

*

En la unidad 21 del libro *Streamline English Connections Part A (1-40)* se observan cuatro imágenes acompañando al texto, de igual tamaño y todas en blanco y negro.

El texto construye un mundo en el que el jefe se preocupa, en niveles increíbles, por la salud de su empleado, mientras que los empleados se aprovechan de estas actitudes para incumplir con sus obligaciones laborales. Pues, en realidad el empleado estaba fingiendo pues asistió a un partido de fútbol entre Brasil e Inglaterra, donde a último momento gana el equipo europeo y entre los festejantes descubre al supuesto enfermo.

21 A day off work

Bill Walker works for an import-export company. Last Wednesday morning Bill rang his office at nine o'clock. His boss, Mr Thompson, answered the phone.

Mr Thompson: Hello, Thompson here ...

Bill: Hello. This is Bill Walker.

Mr Thompson: Oh, hello, Bill.

Bill: I'm afraid I can't come to work today, Mr Thompson.

Mr Thompson: Oh, what's the problem?

Bill: I've got a very sore throat.

Mr Thompson: Yes, you sound ill on the phone.

Bill: Yes, I'll stay in bed today, but I'll be able to come tomorrow.

Mr Thompson: That's all right, Bill. Stay in bed until you feel well enough to work.

Bill: Thank you, Mr Thompson. ... Goodbye.

Mr Thompson: Goodbye, Bill.

Mr Thompson liked Bill very much. At 12.30 he got into his car, drove to a shop and bought some fruit for him. He went to Bill's flat and rang the doorbell. Bill's wife, Susan, answered the door.

Susan: Oh, Mr Thompson! Hello ... how are you?

Mr Thompson: Fine, thanks, Susan. I've just come to see Bill. How is he?

Susan: He doesn't look very well. I wanted him to see the doctor.

Mr Thompson: I'll go in and see him. ... Hello, Bill!

Bill: Oh ... hello ... hello, Mr Thompson ... er ... er ...

Mr Thompson: I've brought some fruit for you, Bill.

Bill: Thank you very much, Mr Thompson.

Mr Thompson: Well ... I had to pass your house anyway. How's your throat?

Bill: It seems a little better. I'll be O.K. tomorrow.

Mr Thompson: Well, don't come in until you feel better.

Bill: All right ... but I'm sure I'll be able to come in tomorrow.

Mr Thompson: Goodbye, Bill.

Bill: Goodbye, Mr Thompson.

At three o'clock in the afternoon, Mr Thompson locked his office door, and switched on his portable television. He wanted to watch an important international football match. It was England against Brazil. Both teams were playing well, but neither team could score a goal. The crowd were cheering and booing. It was very exciting.

Then at 3.20, England scored from a penalty. Mr Thompson jumped out of his chair. He was very excited. He was smiling happily when suddenly the cameraman focussed on the crowd. Mr Thompson's smile disappeared and he looked very angry. Bill Walker's face, in close-up, was there on the screen. He didn't look ill, and he didn't sound ill. He was smiling happily and cheering wildly!



[Bill Walker trabaja para una empresa de importación y exportación. El miércoles pasado por la mañana, Bill llamó a su oficina a las nueve en punto. Su jefe, el Sr. Thompson, contestó el teléfono.]

Sr. Thompson: Hola, aquí Thompson...

Bill: Hola. Es Bill Walker.

Sr. Thompson: Oh, hola, Bill.

Bill: /Me temo que no puedo ir a trabajar hoy, Sr. Thompson. /

Sr. Thompson: Oh, ¿cuál es el problema?

Bill: Me duele mucho la garganta.

Sr. Thompson: Sí, suena mal por teléfono.

Bill: Sí, me quedaré en la cama hoy, pero podré ir mañana.

Sr. Thompson: Está bien, Bill. Quédese en la cama hasta que se sienta lo suficientemente bien como para trabajar.

Bill: Gracias, Sr. Thompson... Adiós.

Sr. Thompson: Adiós, Bill.

Al Sr. Thompson le agradaba mucho Bill. A las 12.30 se subió a su coche, se dirigió a una tienda y le compró algo de fruta. Fue al piso de Bill y tocó el timbre. Susan, la esposa de Bill, abrió la puerta.

Susan: ¡Oh, Sr. Thompson! ¿Hola cómo estás?

Sr. Thompson: Bien, gracias, Susan. Solo vine a ver a Bill. ¿Cómo está el?

Susan: NO SE VE MUY BIEN. Quería que viera al médico.

Sr. Thompson: Entraré a verlo... ¡Hola, Bill!

Bill: Oh, hola ... hola, Sr. Thompson ... er ... err.

Sr. Thompson: Le he comprado algo de fruta, Bill.

Bill: Muchas gracias, Sr. Thompson.

Sr. Thompson: Bueno... tenía que pasar por su casa de todos modos. ¿Cómo está tu garganta?

Bill: Parece un poco mejor. Estaré bien. Mañana.

Sr. Thompson: Bueno, no vaya (a trabajar) hasta que se sienta mejor.

Bill: Está bien... pero estoy seguro de que podré ir mañana.

Sr. Thompson: Adiós, Bill.

Bill: Adiós, Sr. Thompson.

A las tres de la tarde, el Sr. Thompson cerró la puerta de su oficina y encendió su televisor portátil. Quería ver un partido de fútbol internacional importante. Era Inglaterra contra Brasil. Ambos equipos estaban jugando bien, pero ninguno pudo marcar un gol. La multitud vitoreaba y abucheaba. Era muy emocionante.

Luego, a los 3.20, Inglaterra anotó por penal. El Sr. Thompson saltó de su silla. Él estaba muy emocionado. Sonreía felizmente cuando de repente el camarógrafo se centró en la multitud. La sonrisa del Sr. Thompson desapareció y se veía muy enojado. El rostro de Bill Walker, en primer plano, estaba allí en la pantalla. No parecía enfermo y no sonaba enfermo. ¡Estaba sonriendo felizmente y vitoreando descontroladamente!]

*

Esta unidad no presenta actividades de sistematización, el trabajo tanto de tema resaltado como de práctica queda a libre albedrío de los docentes entonces. Lo más importante, sin embargo, es la construcción que se logra a través de la imagen del jefe buenísimo y el empleado mentiroso. No hay ninguna propuesta para discutir si esto es algo común, o si los jefes son parecidos o no al retratado en el texto en el lugar donde los estudiantes viven, etc.

*

El capítulo que acabamos de compartir, juntos con el número dos y tres, expusieron críticamente la manera en que se construye el mundo en los libros de texto de enseñanza para el idioma inglés. Es decir, que se elige mostrar y con qué fin, qué se niega o invisibiliza, que creencias, expresiones, representaciones son recurrentes para este fin. Sin embargo, también observamos la presencia de ciertos tópicos que promueven la criticidad dentro de estas miradas que cuestionamos. Este es el tema del capítulo que sigue.

CAPÍTULO V TEMAS QUE PROMUEVEN LA CRITICIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO

A lo largo de esta tesis hemos analizado 64 unidades en total, puntualmente 40 corresponden al libro *Streamline Connections Part A (1-40)*, 15 al *Headway Pre Intermediate* y 9 al *Solutions Pre Intermediate*. Todas estas a su vez conforman un total de 422 páginas observadas analíticamente para nuestro trabajo, lo que nos ha permitido hallar ciertas cuestiones que merecen destacarse en tanto se constituyen como puntos de inflexión o miradas que proponen un mundo más inclusivo o cercano a los y las potenciales estudiantes. Su inclusión merece atención pues no solamente se acercan al mundo de las personas más comunes sino que además construyen un lazo de identificación con ellas. Los temas de esta sección son mostrados según la relevancia que tienen a nuestro criterio, y si bien no son muchos, su inclusión conduce a nuevas interrogaciones. Entre ellas, creemos que sería importante reflexionar si la inclusión de más tópicos y actividades como los que detallaremos debajo inciden, en su conjunto, en un uso del idioma inglés más centrado en los y las estudiantes y sus mundos y problemáticas, es decir, en un uso más situado y localizado de la lengua inglesa.

*

En este capítulo trataremos seis apartados siendo el primero de ellos el que aborda cuestiones ligadas con valores altruistas, el segundo analiza el aporte de las mujeres en la sociedad moderna mientras que el tercero gira en torno a los adolescentes y temáticas ligados a ellos. El cuarto se sitúa en cuestiones urbanísticas y ecológicas de las grandes ciudades. Finalmente, el quinto apartado desarrolla problemáticas ligadas a la falta de oportunidades en Inglaterra y el último aquellas problemáticas conectadas con la tecnología en las sociedades más avanzadas.

1. Problemáticas con énfasis en valores altruistas

Si bien el libro *Solutions Pre Intermediate* puede ser ubicado en segundo lugar en cuanto a los temas destacados de esta sección, elegimos centrar este capítulo en él dado que consideramos que es un ejemplo claro de lo que se puede hacer con el idioma extranjero en un libro de texto. Aparece por primera y única vez la desigualdad social e, incluso, puesta en debate. Esto es lo que los

docentes de lengua extranjera críticos y formadores en formación continua deseamos como recurso didáctico para usar con estudiantes que desarrollen las mismas cualidades, no sólo en su vida estudiantil sino en su vida civil y ciudadana.

El libro señalado presenta en la unidad 7 el tema segundo condicional utilizando como base un diálogo entre un chico y una chica. De fondo se utilizan dos fotos de dos lugares opuestos: una ciudad moderna y opulenta y un lugar empobrecido.

En primer lugar, observamos que es un diálogo donde las suposiciones existenciales y valorativas de los hablantes son opuestas: el rol capitalista de la chica se opone al socialista del chico en todo el diálogo. La chica es presentada además de capitalista como cerrada, incapaz de pensar otras posibilidades de obtener lo que necesita sin el uso de dinero, priorizando su celular ante lo vital, negadora de toda posibilidad de existencia posible sin dinero u objetos materiales tanto para ella como para “los pobres”. Entonces, se observa en el diálogo un discurso ideológico orientado semánticamente dentro de descripciones de posición y relación propia de la mirada de dos mundos opuestos. Resulta interesante que esta propuesta dicotómica se abra al debate entre los y las estudiantes, que sus opiniones sean consideradas dentro de un tema candente para toda sociedad cuando se les pide que escuchen y lean el diálogo y que expresen su opinión sobre con quién coinciden y por qué.

7B Grammar

Second conditional
I can talk about imaginary situations and their consequences.

1 SPEAKING Look at the photo of São Paulo. What does it tell you about the lives of people who live in this city?

2 2.34 Read and listen to the dialogue. Who do you agree with more, the boy or the girl?

Girl What are you doing?

Boy I'm doing my geography project. Look at this photo. It's shocking that some people have so much and others have so little! The world would be much better if money didn't exist.

Girl What do you mean? If money didn't exist, how would you buy things?

Boy If you needed something, you would make it. If you couldn't make it, you would swap with somebody else.

Girl So if I wanted a new mobile phone, how would I get it?

Boy You don't need things like that! I'm talking about essentials: food, clothes, that kind of thing. At the moment, millions of people haven't even got those.

Girl If money didn't exist, life wouldn't be better for poor people.

Boy No? I think it would. If nobody had any money, everybody would be equal.



[7B Gramática

Segundo condicional

Puedo hablar sobre situaciones imaginarias y sus consecuencias

1 Hablar Mira la foto de San Pablo. ¿Qué te dice de las vidas de las personas que viven en esta ciudad?

2 2.34 Lee y escucha el diálogo. ¿Con quién coincidís más, el chico o la chica?

Chica ¿Qué estás haciendo?

Chico Mi proyecto de geografía. Mira esta foto. ¡Es impactante que algunas personas tengan mucho y otras tan poco! El mundo sería mucho mejor si el dinero no existiera.

Chica ¿Qué querés decir? Si el dinero no existiera, ¿cómo compraríamos cosas?

Chico Si necesitaras algo, lo harías. Si no pudieras hacerlo, lo intercambiarías con alguien.

Chica Así que si quisiera un celular, ¿cómo lo obtendría?

Chico ¡No nos hacen falta cosas como esas! Estoy hablando de cosas esenciales: comida, ropa y ese tipo de cosas. En este momento, millones de personas no tienen eso.

Chica Si el dinero no existiera, la vida no sería mejor para la gente pobre.

Chico ¿No? Creo que lo sería. Si nadie tuviera nada de plata, todos seríamos iguales.]

*

Este mismo libro expone textos que se centran en valores que atraviesan a todos los seres humanos, indistintamente de su origen, como la honestidad y la caridad, en la unidad 7.

7C **Listening**
Honesty pays
I can work out the kind of information I need

1 **SPEAKING** Have you ever found any money that was not yours? What did you do with it?

2 **2.35** Listen to the story about Glen James. What did he do?



KEY

He found a lot of money in a shopping centre, but although he was homeless, he handed it in to the police.

When Ethan Whittington, a manager at an advertising agency, heard the story on the news, he decided to help James. He wanted to make life better for him.

Twenty-six-year-old Whittington set up a website where people could donate money to James. He hoped to raise \$50,000 but soon there was over \$100,000.

James is surprised and delighted at receiving the money.

'I was only doing the right thing,' he says. 'Now I'll have enough money to open a bank account!'

[7C Escucha

La honestidad paga

1 **Hablar** ¿Alguna vez encontraste dinero que no era tuyo? ¿Qué hiciste con él?

2 **2.35 Escucha la historia de Glen James. ¿Qué hizo?**

Respuesta esperada: encontró mucho dinero en un centro comercial, pero aunque no tenía hogar, se la entregó a la policía.

Cuando Ethan Whittington, el manager de una agencia de publicidad, escuchó la historia en las noticias, decidió ayudar a James. Quería hacer la vida mejor para él.

Whittington, de 26 años, armó un sitio web donde la gente le podía donar dinero a James. Esperaba recaudar \$50000 pero recaudó casi \$100000.

James se sorprendió y alegró al recibir el dinero. “*Sólo hacía lo correcto*”, dice. Ahora tendrá suficiente dinero como para abrir una cuenta bancaria.]

*

Otro tema ligado a las experiencias de vida inflexivas aparece en el libro *Headway Pre Intermediate*, del cual podemos decir que es el que ofrece más material que merece ser destacado. Por ejemplo en la unidad 7, donde se invita a la lectura de un texto sobre el actor estadounidense Paul Newman. Al comienzo, se repasan sus logros actorales y personales pero también se relatan actos bondadosos y altruistas que realiza con sus ganancias comerciales. Más importante aún, se informa de qué manera tuvo origen la fundación que lleva su nombre: a raíz de la muerte de su hijo por sobredosis. Si bien este tema no es central ni en el texto ni en las actividades propuestas, el mismo muestra un giro del libro hacia una realidad social no sólo de estrellas de cine sino de muchas personas no famosas del mundo. Además, tiene un mensaje positivo y alentador hacia el final que puede serle útil a cualquier persona, indistintamente de su edad: [“*Me gustaría ser recordado como un hombre que ha intentado ayudar a las personas a comunicarse entre sí*”, dice Newman, “*y que ha intentado hacer algo bueno con su vida. “Tienes que seguir intentándolo. Eso es lo más importante”*”].

Paul Newman

actor, director, racing driver

Paul Newman, actor, director, and racing driver, was born so good-looking that people said it was a shame to waste such beauty on a boy. He was born in Cleveland, Ohio, in 1925, and did some acting in high school and college, but never seriously considered making it his future career. However, after graduating, he immediately started working in the theatre. He met his first wife, Jackie Witte, while they were acting together, and they got married in 1949. They had three children, a boy and two girls.

- 2 He found work in the theatre and on several TV shows in New York. When he was thirty, he went to Los Angeles and made his first film. It was what Newman called an 'uncomfortable' start in the movies, in the role of a Greek slave. The experience was so bad that he went back to the theatre, and didn't accept another film role for two years.
- 3 The film he chose was his big break. He played the boxer, Rocky Graziano, in the film *Someone Up There Likes Me*. Newman is a method actor who believes in living the part before beginning the film. He spent days – from morning till night – with Graziano. He studied the fighter's speech and watched him box, and they talked endlessly about Graziano's childhood. The picture brought Newman stardom overnight.





He was living in Los Angeles away from his family when he met Joanne Woodward, an actress who he had first met in New York. They worked together in *The Long Hot Summer*. His wife, Jackie, and Paul recognized that their marriage wasn't working, and got divorced. Newman and Miss Woodward were married in Las Vegas in 1958.

Newman went on to make films such as *Cat on a Hot Tin Roof*, *The Hustler*, *Butch Cassidy and the Sundance Kid*, *The Sting* and *Towering Inferno*. He has made over forty-five films, and has won many awards, but he has never won an Oscar.

His marriage to Woodward is one of the longest and strongest in Hollywood. They have three daughters; and they have co-starred in six films. Ever since the film *Winning*, Newman has been passionately interested in car racing, and in 1979 he came second in the twenty-four hour Le Mans race. But the end of the 1970s was not all good news for him. In 1978 his only son, Scott, died of a drug overdose, and as a result Newman created the Scott Newman Foundation to inform young people on drug abuse. He has a strong social conscience, and has supported causes such as the anti-nuclear movement, the environment, and driver education. All the money from 'Newman's Own' salad dressing, popcorn, and spaghetti sauce, now a multi-million dollar business, goes to charity. He is more than just a movie star. 'I would like to be remembered as a man who has tried to help people to communicate with each other,' says Newman, 'and who has tried to do something good with his life. You have to keep trying. That's the most important thing.'

[Paul Newman actor, director, piloto de carreras.

Paul Newman, actor, director y piloto de carreras, nació tan guapo que la gente decía que era una pena desperdiciar tanta belleza en un niño. Nació en Cleveland, Ohio, en 1925, e hizo algo de actuación en la escuela secundaria y la universidad, pero nunca se planteó seriamente convertirla

en su futura carrera. Sin embargo, después de graduarse, inmediatamente comenzó a trabajar en el teatro. Conoció a su primera esposa, Jackie Witte, mientras actuaban juntos, y se casaron en 1949. Tuvieron tres hijos, un niño y dos niñas.]

[...]

[Vivía en Los Ángeles lejos de su familia cuando conoció a Joanne Woodward, una actriz a la que había conocido por primera vez en Nueva York. Trabajaron juntos en *The Long Hot Summer*. Su esposa, Jackie, y Paul reconocieron que su matrimonio no estaba funcionando y se divorciaron. Newman y Miss Woodward se casaron en Las Vegas en 1958.

Su matrimonio con Woodward es uno de los más largos y sólidos de Hollywood. Tienen tres hijas y han coprotagonizado seis películas. Desde la película *Winning*, Newman ha estado apasionadamente interesado en las carreras de autos, y en 1979 quedó segundo en la carrera de Le Mans de veinticuatro horas. Pero el final de la década de 1970 no fue todo de buenas noticias para él. En 1978, su único hijo, Scott, murió por exceso de drogas y, como resultado, Newman creó la Fundación Scott Newman para informar a los jóvenes sobre el abuso de droga

Tiene una fuerte conciencia social y ha apoyado causas como el movimiento anti-nuclear, el medio ambiente y la educación vial. Todo el dinero (recaudado de la venta de sus productos) “Newman's Own” como aderezo para ensaladas, pochoclos y salsa para pastas, que son un negocio multimillonario, se destina a la caridad. Es más que una estrella de cine. “*Me gustaría ser recordado como un hombre que ha intentado ayudar a las personas a comunicarse entre sí*”, dice Newman, “*y que ha intentado hacer algo bueno con su vida. “Tienes que seguir intentándolo. Eso es lo más importante.”*]

*

Como ya compartimos en el capítulo III, la temática del turismo es un tema frecuente en los libros de 1990 y 2016. Dentro de uno de esos temas se desarrollan las vacaciones de los y las adolescentes sin los padres por primera vez. Enfatizando las opciones europeas como destinos vacacionales, encontramos que en esta unidad, la 6, se les pide a las y los usuarios que asocien dos fotos con textos que luego deben leer.



[¿Libre al fin?

¿Has visto alguna vez programas de viajes en televisión sobre adolescentes sin los padres? Siempre la están pasando genial, de manera excitante. ¿Pero es realmente así? Les hemos preguntado a tres escritores sobre sus experiencias personales...].

Brevemente, se desarrolla el tema sobre dos adolescentes que fueron con amigos de vacaciones a tres lugares europeos: el norte de Alemania, a Cornwall en Inglaterra e Ibiza en España. Si bien para lograr este debate se recurre, en algunos casos, a contar historias de reconocidas y exitosas figuras inglesas de la actualidad del libro. Las mismas se revelan como “humanas” mostrando el

lado “b” de las vacaciones por primera vez sin los padres, los inconvenientes sorteados y su superación. Valoramos, sin embargo, que como mensaje positivo, indistintamente del origen de los hablantes, las situaciones adversas descritas son capitalizadas como experiencias positivas e enriquecedoras.

*

Una vez propuesta la lectura sobre tres escritores ingleses famosos, se sistematiza el tema gramatical a través de una reflexión.

8 Read the Recycle! box. In pairs, imagine you are going on holiday with some friends. What will be the advantages and disadvantages of being without adults? Use the *if* clauses below for ideas.

if we run out of money if we lose our passports

if we get ill if we don't want to go sightseeing

if we make some new friends if we argue with each other

[8 Lea la caja (llamada) ¡Reciclar! De a pares, imagina que te vas de vacaciones con algunos amigos. ¿Cuáles serán las ventajas y desventajas de estar sin adultos?]

*

No hallamos textos que aporten sobre estas temáticas en el libro *Streamline English Connections Part A (1-40)*.

2. El aporte de las mujeres en la sociedad moderna

Un punto interesante sobre el rol de la mujer en la sociedad lo brinda el libro *Headway preintermediate* un texto de la unidad 10, página 74. Se llama *Morir por el voto*. Aunque el primer texto es sobre el largo camino del voto femenino en Europa, esa situación sentó un precedente para otros contextos distantes.

and
on to

Over 70 years ago, on 6 February 1918, the British Parliament passed an important law. This law gave women in Britain the right to vote for the first time. The right to vote is sometimes called suffrage. The women who fought for this right were called suffragettes. In many countries the women's fight was long and hard.

[Hace casi 70 años, el 6 de febrero de 1918, el Parlamento británico aprobó una importante ley. Esta ley les dio a las mujeres en Gran Bretaña el derecho a votar por primera vez.

El derecho a votar a veces se llama sufragio. Las mujeres que lucharon por este derecho fueron llamadas sufragistas. En muchos países la lucha de las mujeres fue extensa y dura.]

Dying for the Vote

The suffragette movement started in the middle of the 19th century. Women demanded not only the right to vote, but also better education for girls. However, there was strong opposition. Many men argued that women were less intelligent and more emotional than men, and therefore could not make important decisions.



The first suffragettes believed in being legal and peaceful. They used to write letters to Parliament and organize petitions. Nothing happened. Nobody noticed them.

By 1903, a woman called Emmeline Pankhurst and her daughters Christabel and Sylvia decided they needed publicity for their cause. They encouraged women to break the law. Soon the newspapers were full of shocking stories about these new-style suffragettes.

25 What did they do?

They marched through the streets. They used to paint VOTES FOR WOMEN on walls, and break shop windows. Some women chained themselves to the railings outside Parliament and 10 Downing Street. They had to be very courageous, because angry crowds came and threw tomatoes, eggs, and flour at them. Many women went to prison. There they refused to eat, and so prison officers used rubber tubes to force food into them.

35 The most shocking event was on Derby Day in June 1913. A suffragette called Emily Davidson ran in front of the King's horse and was killed. She was the first martyr for the cause.

Gradually, opinion changed. Many members of Parliament now wanted votes for women, but still nothing happened. During the First World War, women had to do men's jobs, and they did them well. It was only after this that women aged thirty and over got the vote. Ten more years passed before, in 1928, women of twenty-one could vote.



[Morir por el voto

El movimiento sufragista comenzó a mediados del siglo 19. Las mujeres exigían no solamente el derecho al voto pero además una mejor educación para las niñas.

Sin embargo, había una fuerte oposición. Muchos hombres argumentaban que las mujeres eran menos inteligentes y más emocionales que los hombres, y en consecuencia no podían tomar decisiones importantes.

Las primeras sufragistas creían en una postura legal y pacifista. Escribían cartas al Parlamento y organizaban solicitudes. Nada pasaba. Nadie las veía.

En 1903, una mujer llamada Emmeline Pankhurst y sus hijas Christabel y Sylvia decidieron que necesitaban publicitar su causa. Alentaron a las mujeres a desafiar las leyes. Pronto los diarios estaban llenos de historias impactantes sobre este nuevo estilo de sufragistas.

¿Qué hicieron?

Marcharon por las calles. Pintaban en las paredes VOTO PARA LAS MUJERES⁴⁸ y rompían las ventanas de los negocios. Algunas mujeres se encadenaron a las barandas del Parlamento y la calle Downing. Tenían que ser valientes, porque había multitudes (de gente) enojada que les arrojaba tomates, huevos y harina. Muchas fueron a prisión. Se rehusaban a comer así que los oficiales de policía usaban sondas para obligarlas a comer.

El evento más estremecedor fue el día (de la celebración llamada) Derby Day, en junio de 1913. Una sufragista llamada Emily Davidson corrió en frente del caballo del rey y fue asesinada. Fue la mayor mártir de la causa.

Gradualmente, la opinión cambió. Muchos miembros del Parlamento querían ahora el voto para las mujeres, pero aún nada pasaba. Durante la Primera Guerra Mundial, las mujeres tuvieron que hacer los trabajos de los hombres y lo hicieron muy bien. Fue solo después de eso que las mujeres de 30 años y más obtuvieron el derecho al voto. Pasaron diez años más, hasta 1928, cuando las mujeres de 21 pudieron votar.]

La primera actividad de sistematización propuesta es de comprensión a través de elecciones múltiples. La segunda es totalmente diferente ya que con el planteamiento de este tema y la actividad propuesta se abre al debate desde la realidad de los usuarios cuando propone compartir ideas y realidades locales.

[Debate

Discussion

Work in pairs. Discuss the following questions together, then tell the others in your class what you think.

- 1 What changes have there been in the roles of men and women in your country in the last 100 years?
- 2 In your opinion, what do women do better than men? What do men do better than women?
- 3 Are there any causes in your country or in the world that you feel strongly about? What are they?

Trabajen de a pares. Debatan las siguientes preguntas juntos y luego cuéntenle a los demás (estudiantes) de la clase qué piensan.

- 1 ¿Qué cambios han existido en los roles de hombres y mujeres en tu país en los últimos 100 años?
- 2 En su opinión, ¿qué hacen las mujeres mejor que los hombres? ¿Qué hacen los hombres mejor que las mujeres?
- 3 ¿Hay causas en tu país sobre las que te sentís especialmente involucrado? ¿Cuáles son?]

*

⁴⁸ Este uso de mayúsculas está en el texto original, no representa un litote.

En el libro, *Solutions Pre Intermediate*, en una sección especial del libro llamada *Cultura*, bajo el título *Pioneros de la computación*, se trata principalmente la historia del trabajo realizado durante la Segunda Guerra Mundial por el descifrador de códigos polaco Marian Rejewski.

Las imágenes que acompañan son de aparatos tecnológicos antiguos, que se muestran parcialmente. Se menciona que algunas mujeres formaron parte del trabajo de descifrar códigos pero no se las nombra, no se especifica quiénes fueron. Esto sí se destaca en la actividad de escucha propuesta sobre Ada Lovelace. Esta actividad se acompaña de una foto en primer plano del rostro de la una matemática, informática y escritora británica, vestida formalmente. En este último texto, se destacan los éxitos académicos del mundo europeo que sirvieron para luego desarrollar otros, exaltando las bondades que esto produjo al mundo, constituye la única alusión del libro al trabajo de una mujer dentro de la ciencia y la tecnología, reconocido incluso años más tarde cuando los debates sobre el rol y los aportes de las mujeres a la sociedad son extensivos.

Para mostrar y delinear las perspectivas de conocimiento, no se elige mostrar un desarrollo tecnológico de cualquier persona del género femenino sino de una inglesa. Observamos entonces que aquí sucede, como señalamos antes en este trabajo, la mirada eurocentrista hacia el conocimiento pues en el nombramiento mismo que se hace al aporte desde la ciencia y la tecnología se priorizan ciertos saberes por sobre otros dentro de una visión moldeada por una matriz o patrón colonial de valoración. Todo esto, en su conjunto, genera un efecto consciente e inconsciente en el imaginario social y la memoria histórica.

Compartimos ambos textos.

A team of code-breakers – men and women – worked at a secret location in the south of England: Bletchley Park. They included Alan Turing, a mathematician with an interest in computing. At Bletchley Park, he designed an early form of computer which they called the Bombe. (It was based on Rejewski's design.) They used it to help break complex codes.

[Un equipo de descifradores de códigos-hombres y mujeres-trabajaron en una locación secreta en el sur de Inglaterra: Bletchley Park. Ellos incluían a Alan Turing, un matemático interesado en computación. En Bletchley Park, diseñó un tipo innovador de computadora que llamó la Bomba (basada en el diseño de Rejewski). Ellos (el equipo de descifradores de códigos compuesto por hombres y mujeres) ayudaron a descifrar códigos complejos.]

5 **3.33** Listen to the information about Ada Lovelace. What is the answer to the question in exercise 4?



[5 5.33 Escucha la información sobre Ada Lovelace. ¿Cuál es la respuesta al ejercicio 4?]

Transcript

Ada Lovelace was born in 1815 into a rich family. She was the daughter of the British aristocrat and famous poet, Lord Byron. However, she did not grow up with him. She was brought up by her mother, who made sure that Ada had a very good education. She was particularly good at maths and science, and took a keen interest in the scientific inventions and discoveries of her day.

At that time, a British mathematician called Charles Babbage was working on a machine for doing complex calculations. He called his machine a Difference Engine. He began to build the machine, but he did not finish it because he had a better idea. He called his new idea the Analytical Engine, and it was better because it had a kind of memory. In fact, he didn't finish building this one either. Babbage never really finished anything!

Ada Lovelace met Charles Babbage and the two became friends. Ada began working with Babbage and because she was a brilliant mathematician, she understood how important his ideas were. She realised that it was possible to write programs for the Analytical Engine. Because it had a memory, it could do complex calculations, step-by-step. In a scientific paper, she described how to do this and gave an example. Because the machine was never built, the example was never tested. Nevertheless, most computer scientists see Ada Lovelace's work as the first computer program in the world – and it was written years before the first computer existed!

Ada Lovelace died in 1852 at the age of 36. The importance of her work was not realised for another hundred years. But today, she is seen as an important figure in the history of science. A modern computer programming language is named after her – Ada. And every October, Ada Lovelace Day celebrates the role of women in science, technology, maths and engineering.

[Ada Lovelace nació en 1815 en una familia rica. Era la hija de un famoso poeta y aristócrata inglés, Lord Byron. Sin embargo, no creció con él. Fue criada por su madre, quien se aseguró de que tenga una buena educación. Era especialmente buena en matemática y ciencia, y le interesaban los inventos y descubrimientos científicos.]

En ese momento, un matemático inglés llamado Charles Babbage estaba trabajando en una máquina para hacer cálculos complejos. La llamó La Máquina de la Diferencia. Empezó a construirla pero no la terminó porque tuvo una mejor idea. La llamó la Máquina Analítica, y era mejor porque tenía un tipo de memoria. De hecho, no la terminó tampoco. ¡Babbage nunca terminaba nada la verdad! Ada Lovelace conoció a Charles Babbage y se hicieron amigos. Ada comenzó a trabajar con Babbage porque era brillante en matemática, comprendía cómo eran las ideas importantes. Se dio cuenta de que era posible escribir programas para la Máquina Analítica. Por su buena memoria, pudo resolver cálculos complejos paso a paso. En un trabajo de investigación científico, describió cómo hacerlo dando ejemplos. Como la máquina nunca fue construida, el ejemplo nunca fue probado. Sin embargo, la mayoría de los científicos dedicados a la computación ven el trabajo de Ada Lovelace como el primero de computadoras en el mundo, ± ¡y fue escrito años antes de la computadora existiera!±

Ada Lovelace murió en 1852 a los 36 años. La importancia de su trabajo no fue reconocido hasta cien años después. Pero hoy en día, es vista como la figura más importante de la ciencia. Un lenguaje de computación moderno se llamó Ada por ella. Y cada octubre, el Día Ada Lovelace celebra el rol de la mujer en la ciencia, la tecnología, las matemáticas y la ingeniería.]

Las actividades que se proponen luego son dos a la luz de la escucha ofrecida: una de comprensión, para categorizar en verdadero o falso y una de investigación, que detallaremos.

En esta última hay apertura a ese nombramiento de otras mujeres que el texto del comienzo no había habilitado, a la inclusión de otras mujeres en este desarrollo científico que podría incluir inclusive otras nacionalidades, al margen de la inglesa.

7 INTERNET RESEARCH Find out five more facts about Bletchley Park and the people who worked there during World War II. Then share your information with the class.

[7 **Investigación en internet.** Encuentren cinco hechos más sobre Bletchley Park y la gente que trabajó durante la Segunda Guerra Mundial. Compartan su información con la clase.]

*

En otro texto de esta misma sección denominada *Cultura*, destaca el aporte de las mujeres en la sociedad. Si bien todas las historias que se abordan pertenecen a personas inglesas o estadounidenses, hay una sección especial cuyo título es *Emprendedores/as británicos/as*. La foto a color que acompaña al texto es una imagen real de la persona en cuestión, Anita Roddick, en uno de sus negocios. Se observa además el nombre de la empresa que fundó.

El texto muestra la vida de una mujer inglesa que fue pionera en la elaboración de productos de cuidado corporal y en la lucha antiglobalización contra las compañías petroleras que contaminan sin invertir en energía renovable.

Y aunque, nuevamente, hay exaltación o posicionamiento en primer plano de temas protagonizados exclusivamente por personas o personajes ingleses o estadounidenses,, este artículo se diferencia, pues en la gran mayoría de los otros estos son sobre hombres y no mujeres, y mucho menos mostradas como profesionales independientes y con ideas propias.

5

Culture

British entrepreneurs



1 **SPEAKING** Look at the photo. Are there Body Shop stores in your country? What do they sell?

2 Complete the text about British entrepreneur Anita Roddick. Write one appropriate word for each gap.



Luego se lee el texto, que tiene espacios en blanco para ser completados.



Anita Roddick

Anita Perilli was born in 1942 in Littlehampton, a seaside town ¹ _____ the south of England. Her parents were from Italy and ran a café. After leaving school, she trained ² _____ an English teacher, but before finding a job, she decided to travel round the world, working in a number of different countries. When she got back ³ _____ Britain, her mother introduced her to a young Scottish man called Gordon Roddick. They fell in love immediately and ⁴ _____ married. Together, they opened a restaurant and a small hotel in Anita's home town. They had two daughters and moved to Brighton, also on the south coast.

It was there in 1976 that Anita Roddick opened the first Body Shop store. Her husband was travelling in South America and she needed to earn money to support her young family. She wanted ⁵ _____ sell cosmetics and skin-care products that were natural and not tested on animals. She also recycled the bottles ⁶ _____ contained her products: customers could bring them back to the shop and refill them. 'Businesses have the power to do good,' she said. She opened a second shop six months ⁷ _____ and by 1991, there were seven hundred Body Shop stores. By 2004, the Body Shop had over two thousand stores with 71 million customers in 51 countries.

Anita Roddick was passionate about social and environmental issues. She gave money ⁸ _____ many charities, including Greenpeace and Amnesty International, and she campaigned for them too. She joined anti-globalisation protests and was very critical of big oil companies that did not invest in renewable energy.

Towards the end ⁹ _____ her life, she sold Body Shop to the world's largest cosmetics company, L'Oréal. Many of her customers felt betrayed. But she gave away most ¹⁰ _____ her money to charities. She died in 2007 at the age of 64.

[Anita Perilli nació en 1942 en Littlehampton, un pueblo costero ____ el sur de Inglaterra. Sus padres eran de Italia y tenía un bar. Después de terminar la escuela, se entrenó ____ profesora de inglés, pero antes de encontrar un trabajo, decidió viajar por el mundo, trabajando en una serie de distintos países. Cuando regresó ____ Gran Bretaña, su madre le presentó a un joven escocés llamado Gordon Roddick. Se enamoraron inmediatamente y ____ casaron. Juntos, abrieron un restaurante y un pequeño hotel en el pueblo natal de Anita. Tuvieron dos hijas y se mudaron a Brighton, también en la costa sur.

Fue allí en 1976 que Anita abrió su primer negocio (llamado) Body Shop. Su esposo estaba viajando por América del Sur y necesitaba ganar dinero para apoyar a su joven familia. Quería ____ vender cosméticos y productos de cuidado facial que fueran naturales y no estuvieran probados en animales. También reciclaba botellas ____ contenían sus productos: los clientes podían traerlas y se las rellenaba. “*Los negocios tienen el poder de hacer el bien*”, dijo. Abrió un segundo negocio a los seis meses ____ y para 1991, había setecientos (negocios de) Body Shop. Para 2004, Body Shop tenía casi doscientos negocios con 71 millones de clientes en 51 países.

Anita Roddick era una apasionada de las problemáticas sociales y medioambientales. Le donó dinero ____ muchas entidades benéficas incluyendo Greenpeace y Amnesty International e hizo campaña por ellos también. Se unió a las protestas antiglobalización y fue muy crítica de las grandes compañías petroleras que no invertían en energía renovable.

Hacia el final ____su vida, vendió (el negocio de) Body Shop a la compañía de cosméticos más grande del mundo, L'Oreal. Muchos de sus clientes se sintieron traicionados. Pero donó la mayoría ____ su dinero a la caridad. Murió en 2007 a los 64 años.]

En las actividades propuestas no se abre al debate sobre el rol de la emprendedora británica Anita Roddick pues las actividades giran en torno a sistematizaciones gramaticales o brindar respuestas abiertas y/o cerradas sobre el texto, no se genera un debate sobre su postura en gran parte de su vida o sus acciones finales o póstumas. Sin embargo, destacamos positivamente, que es una de las pocas mujeres en todo el libro que aparece retratada en un puesto de mando o dirección y de manera exitosa.

*

Cabe señalar que no hallamos textos que exalten el aporte y el rol de las mujeres en la sociedad en el libro *Streamline English Connections Part A (1-40)*.

3. Problemáticas ligadas al mundo de los adolescentes

Mientras que nuestro análisis no reveló nada sobre este tema en el libro *Streamline English Connections Part A (1-40)*, aunque fuera pensado y diseñado para ser usado entre este público, el libro *Headway preintermediate*, en la unidad 8, trata el tema de consejos y recomendaciones sobre problemáticas de seis adolescentes, dos son el sobrepeso y la delincuencia juvenil. No hay fotos que acompañen este tema.

BULLIES AT SCHOOL

Please help me, because I'm in terrible trouble. There are bullies at my school who hit me and kick me, and they say I have to give them money or they will really hurt me. I'm frightened of them. I haven't got any money to give them. Please tell me what to do.

Jeremy, 14

[Acosadores en la escuela]

Por favor ayúdenme porque estoy en un problema terrible. Hay acosadores en mi escuela que me pegan y me patean, dicen que tengo que darles dinero o me lastimarán de verdad. Les tengo miedo. No tengo plata para darles.

Por favor díganme qué tengo que hacer.

Jeremy, 14 años.]

Si bien hay cinco temas comentados, elegimos mostrar tres pues consideramos de los más representativos, indistintamente del lugar de donde son los adolescentes. Además siguen siendo hasta la actualidad, inherentes a la realidad juvenil. La actividad de sistematización es también rica y comprometida pues se invita a los usuarios a brindar sus opiniones y recomendaciones a través de la redacción de una carta para los adolescentes que expusieron sus conflictos.

WEIGHTY PROBLEM

Girls don't find me attractive, and I think the reason is that I'm fat. Ever since I was about seven, I've been on the chubby side, but it didn't worry me until now. I'm quite intelligent and have lots of friends but not the type I'd like. What should I do?

Peter, 14

[Problemas de peso]

Las chicas no me encuentran atractivo, y yo creo que la razón es porque soy gordo. Desde los siete, he sido rechoncho, pero no me preocupé hasta ahora. Soy bastante inteligente y tengo un montón de amigos pero del tipo que me gustarían. ¿Qué debería hacer?

Peter, 14 años.]

MY FRIENDS STEAL

Some of my friends steal things from shops after school. Usually it's sweets, but some of them steal bigger things too, and sell them or just give them away. They keep telling me to go with them, and call me names because I don't want to. They say I'm a coward. I don't want to steal, but I don't want to look stupid, either. What should I do?

Simon, 13

[Mis amigos roban]

Algunos de mis amigos roban cosas de los negocios después de la escuela. Usualmente son caramelos pero algunos de ellos roban cosas más grandes también, y las venden o las regalan. Me piden que vaya con ellos y me insultan porque no quiero. No quiero robar y no quiero parecer estúpido, tampoco. ¿Qué debería hacer?

Simon, 13 años.

Para poder cerrar el tema sobre consejos para situaciones problemáticas, se plantea esta actividad.

- 2** Choose one of the letters, and, with a partner, write letter in reply. Try to express sympathy with the problem and give some explanation as well as practical advice.
- [Elige una de las cartas, y, con un compañero, escribe una respuesta. Trata de mostrar empatía con el problema y dar alguna explicación así como también un consejo práctico]

Es una actividad rica, comprometida con un problema real de muchos chicos en edad escolar, donde se pide usar la lengua, además, para mostrar valores altruistas y ser empático.

*

El libro *Solutions Pre Intermediate* introduce el tema de la salud de los adolescentes en dos oportunidades. En la primera, la imagen que acompaña al texto es a color y muestra a una adolescente sonriente sobre una bicicleta en un camino de tierra.

La temática gira en torno a la realidad de una adolescente norteamericana y se brindan datos estadísticos sobre tal país, sin embargo, este es el único libro que trata una enfermedad poco frecuente que podría afectar a personas de cualquier país.

1F

A life without pain

A All children hurt themselves from time to time. But when thirteen-year-old Ashlyn Blocker was younger, she had more accidents and injuries than her friends. For example, she once put her hands on a very hot engine and got a serious burn. She only knew about it when she looked at her skin. She showed her parents and they took her straight to hospital. Ashlyn simply did not know when she injured herself.

B When Ashlyn was a baby, her parents knew she was different: she didn't cry. Then, when she was eight months old, they noticed there was some blood in her eye, so they took her to see a doctor. The doctor was shocked and confused when he looked at Ashlyn's eye: there was a serious cut. So why wasn't the baby girl upset? Why didn't she cry? The eye injury soon got better, but doctors realised that Ashlyn had a very unusual medical condition: she couldn't feel any pain.

C This condition is very rare: only about a hundred people a year in the USA are born with it, and many of them die because of it. Pain is a natural warning: when you're ill or injured, your body hurts and this tells you there's a problem. People who can't feel pain often die young because when they break a bone or have a problem with their heart, they just don't realise.

D The first few years of Ashlyn's life were very difficult. She often tripped and injured herself. Once, she broke her ankle and didn't know, so she didn't stop running. At school, Ashlyn needed a lot of attention to keep her safe. For example, in the playground, one teacher watched Ashlyn all the time. When other children fell over, the teachers could ask, 'Does it hurt?' But of course, with Ashlyn, it was not so simple, and the teachers had to search for cuts, bruises or other injuries.

E When she was five, Ashlyn's story appeared in newspapers. Then she had invitations to appear on TV shows and became well known. Scientists studied the causes of her condition and found it was a genetic disorder. For some reason, pain signals do not reach her brain. Unfortunately, at the moment, there is no hope of a cure. And as Ashlyn knows, a life without pain is both difficult and dangerous.



[Una vida sin dolor]

B: Cuando Ashlyn era un bebé, sus padres se dieron cuenta de que era diferente: no lloraba. Luego, cuando tenía ocho meses, observaron que tenía sangre en un ojo, así que la llevaron al médico. El doctor estaba sorprendido y confundido cuando vio el ojo de Ashlyn: había un corte grave. Entonces, ¿por qué la beba no estaba mal? ¿Por qué no lloraba? La herida del ojo pronto mejoró, pero los doctores se dieron cuenta de que Ashlyn tenía una condición médica inusual: no podía sentir dolor.

C Esta condición es muy rara. Solamente unas cien personas en EEUU nacen con ella, y muchas de ellas mueren por ella. El dolor es una advertencia natural: cuando estás enfermo o lastimado, te duele el cuerpo y te indica que hay un problema. La gente que no puede sentir dolor a menudo muere joven porque cuando se rompen un hueso o tienen un problema cardíaco, simplemente no se dan cuenta.].

Además, luego se abre al debate en una actividad oral que incita a expresar posturas personales sobre el tema debatido.

4 SPEAKING Work in pairs. Talk about information in the text that you found surprising or interesting.

I found it surprising that ...

I found it interesting that ...

[4 Hablar Trabajar de a pares. Comenta sobre información del texto que encontraste sorprendente o interesante.]

Encontré sorprendente que...

Encontré interesante que...

*

La segunda vez que el tema de la salud es nuevamente traído al debate en la unidad 3. El tema es relevante en la vida de un adolescente, la audiencia esperada del libro, donde además se aborda desde una mirada poco explorada, comentando los efectos positivos que tiene la tecnología, sobre todo los videojuegos, sobre la salud y otros aspectos sociales de una persona.

Why video games are good for your health

1.32 Many people assume that video games have a negative effect on young people. A lot of time in front of a screen is bad for the mind and the body, they believe. Newspaper headlines often express the same opinion – and combat games cause the most concern because of the violence. But is there any evidence for this view? According to a report in *American Psychologist*, the truth is not so simple. Playing video games is sometimes good for children's education, health and social skills.

Research shows that video games can actually improve certain mental skills. This is especially true for combat games. These games teach players to think about objects in three dimensions and this makes them better at studying science, technology, engineering and maths. Other types of video game do not usually provide these benefits.

However, other types of video game can have other positive effects. In 2013, scientists did some research into the effect of role-playing games (RPGs) on children. The research showed that when children spend a lot of time playing RPGs, they get better grades at school than children who do not play them. Other research showed that playing any kind of video game, including violent games, improves children's creativity. But using a computer or smartphone for emails or other tasks does not provide this benefit.

Quick and simple games like *Angry Birds* can improve players' mood and prevent them from feeling anxious. This emotional benefit is important, the report suggests. Feeling relaxed and happy is good for your health. The report also describes another emotional benefit of video games: they teach children how to react well to failure. In video games, players continually fail and try again. This makes them emotionally strong in real life.

Video games can improve social skills too, the report says. More than 70% of gamers play with a friend, not alone, and millions of people take part in huge online games like *Minecraft* and *Farmville*. The players learn useful social skills: how to lead a group, how to work together and how to make decisions. Overall, the report does not deny that some video games can have negative effects; but it is important to think about the benefits too. And remember: you mustn't believe everything you read in the newspapers!

36 Unit 3 On screen

[Por qué los videos juegos son buenos para tu salud

Mucha gente asume que los videos juegos tienen un efecto negativo en la gente joven. Mucho tiempo en frente de las pantallas es malo para la mente y para el cuerpo, creen. Los titulares de los diarios a menudo expresan la misma opinión- y los juegos de lucha causan la mayor preocupación, por su violencia. ¿Pero hay evidencia para este punto de vista? De acuerdo con un reporte en (la revista) *American Psychologist*, la verdad no es tan simple. Jugar videojuegos a veces es bueno para la educación de los chicos, la salud y las habilidades sociales.

La investigación muestra que los videojuegos pueden efectivamente mejorar ciertas habilidades mentales. Esto es particularmente cierto para los juegos de lucha. Estos juegos les enseñan a los jugadores a pensar sobre objetos en tres dimensiones y esto los hace mejor cuando estudian ciencia, tecnología, ingeniería y matemática. Otro tipo de videojuegos no provee, en general, estos beneficios.

Sin embargo, otros tipos de videojuegos pueden tener otros efectos positivos. En el 2013, los científicos hicieron una investigación sobre el efecto de los juegos de roles en los chicos. La investigación mostró que cuando los chicos pasan mucho tiempo jugándolos, obtienen mejores notas en la escuela que los chicos que no los juegan.

Otra investigación mostró que jugar cualquier tipo de videojuegos, incluyendo juegos violentos, mejora la creatividad de los chicos. Pero usar una computadora o celular para enviar correos no provee este beneficio.

Los juegos rápidos y simples como *Angry Birds* pueden mejorar el humor de los jugadores y prevenir sentimientos de ansiedad. Este beneficio emocional es importante, según sugiere el reporte. Sentirse relajado y feliz es bueno para tu salud. El reporte también describe otro beneficio emocional de los videojuegos: les enseñan a los chicos cómo reaccionar bien ante el fracaso. En los videojuegos los jugadores continuamente pierden y vuelven a empezar. Esto los hace emocionalmente fuerte en la vida real.

Los videojuegos pueden mejorar las habilidades sociales también, dice el reporte. Más del 70% de los jugadores, juegan con un amigo, no solos, y millones de personas participan de juegos en línea masivos, como *Minecraft* y *Farmville*. Los jugadores aprenden habilidades sociales útiles: cómo liderar un grupo, cómo trabajar juntos y cómo tomar decisiones. En general, el reporte no niega que los videojuegos puedan tener efectos negativos, pero es importante pensar en los beneficios también. Y recuerda: ¡no debes creer todo lo que lees en los diarios!]

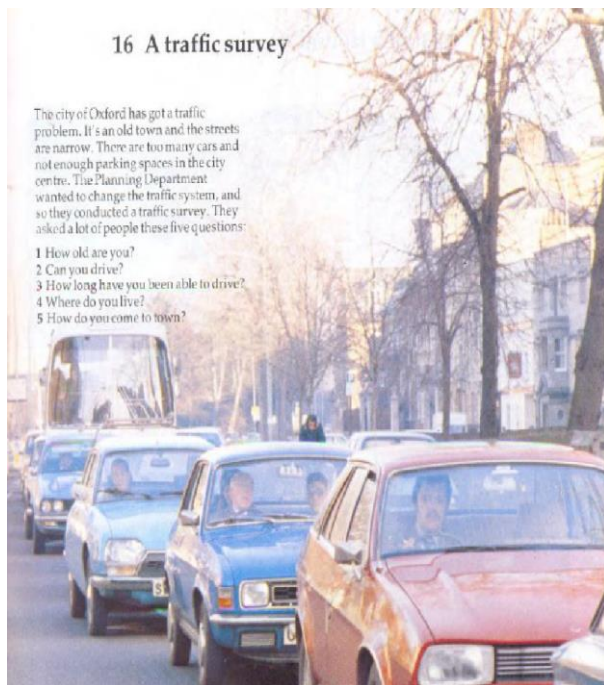
*

No hay referencias a problemáticas ligadas con la salud de los adolescentes en ninguno de los demás libros, es decir *Streamline English Connections Part A (1-40)* y *Headway preintermediate*.

4. Problemáticas ligadas a cuestiones urbanísticas y ecológicas

En el libro *Streamline English Connections Part A (1-40)*, la unidad 16 desarrolla esta temática, se observa una foto a color, mostrando automóviles y gente. En este texto se visibiliza el impacto de las grandes ciudades en la vida de la gente, el uso de automóviles como principal medio de transporte y los inconvenientes que esto genera.

El texto no aborda el tema en profundidad ni tampoco plantea un debate muy abierto, sin embargo incluye cinco preguntas y la última es la más rica en cuanto a la información que puede generar, por ejemplo, la contaminación ambiental de la ciudad de Oxford debido a la cantidad de autos y tráfico. Sin embargo, eso queda en manos de los docentes a cargo del texto, porque no es propuesto por los autores del libro como actividad para debatir sino que es mostrada como parte de la encuesta que realizaron.

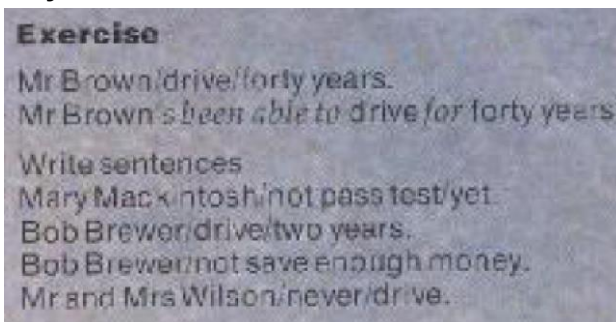


[La ciudad de Oxford tiene problemas de tráfico. Es un pueblo antiguo y las calles son estrechas. Hay muchos coches y no hay suficiente espacio para estacionar en el centro de la ciudad. El Departamento de Planificación quería cambiar el sistema de tráfico, por lo que realizó una encuesta de tráfico. Le hicieron a mucha gente estas cinco preguntas:

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿Puedes conducir?
3. ¿Cuánto tiempo has podido conducir?
4. ¿Dónde vives?
5. ¿Cómo llegas a la ciudad?]

La actividad de sistematización no aporta nada a la temática ya que se ejercita sobre un tiempo verbal en particular usando verbos asociados a la conducción de automóviles.

[Ejercicio



El Sr. Brown/manejar/cuarenta años.
El Sr. Brown ha podido manejar por cuarenta años.
Escribe oraciones
Mary Mackintosh/no aprobar el examen (de manejo) aún.
Bob Brewer/manejar/dos años
Bob Brewer/ no ahorrar suficiente dinero
El Sr. y la Sra. Wilson/ nunca manejar]

*

En el libro *Headway preintermediate* se desarrolla la temática a través de un texto llamado *El camino a la ruina*. Nuevamente se posiciona al usuario del texto en el centro del tema, se lo involucra, se le pide que tome acción y posición sobre el tema planteado, que abarca a cualquier persona indistintamente de su origen.

El texto no sólo desarrolla el tópico del tráfico vehicular en Inglaterra, las consecuencias que tiene y tendrá esto en la contaminación ambiental global de la ciudad, sino que además menciona sin rodeos cuestiones problemáticas ligadas a él. Por ejemplo, las muertes de niños en accidentes de tránsito, el planeamiento urbano, las gestiones gubernamentales al respecto, la manera en que se financia, entre otros. Destacamos este tema pues el mismo atañe a todas las grandes metrópolis, no solamente la europea mencionada.

● Reading and speaking

Pre-reading task

Work in three groups.

- 1 Discuss the advantages and disadvantages of one of the following forms of transport.

cars trains bicycles

Cars take you door to door.
Cars can be difficult to park.

- 2 Think of some current TV advertisements for cars. What are they saying about the car and its driver?

[Leer y hablar

Actividad de prelectura

Trabajen en grupos

- 1 Debatan las ventajas y desventajas de una de las siguientes formas de transporte.

Autos trenes bicicletas

Los autos te llevan puerta a puerta.
Los autos pueden ser difíciles de estacionar.

- 2 Piensen en algunas publicidades actuales en TV sobre autos. ¿Qué dicen del auto y su conductor/a?]

THE ROAD TO RUIN



The M25, the motorway around London, opened in 1986. Today people call it the biggest car park in Europe. Every morning on the radio we hear about jams, and road repairs, and (a)____, and which parts of the M25 to avoid. One day soon we will hear 'There is a traffic jam all the (b)____ round the M25 in both directions. If you are driving

to work, we advise you to go back home.'

Winston Churchill described the car as the curse of the twentieth (c)____. This will probably be true of the next century, (d)____. It can be very funny to compare advertisements for cars with the reality of driving them. Cars are symbols of freedom, wealth, and masculinity. But when you are (e)____ in a traffic jam, all cars are just little metal boxes to sit in.

5,000 people a year are killed on British roads, and 40,000 are injured. For children, road accidents are a major cause of death.

Cities and towns all over the world have a (f)____ problem, and no government really knows what to do. For once it is not a matter of technology which is stopping us. If we want to build two-level roads, we can do it. If we want trains which can travel at hundreds of miles an hour, we can build them.

The problem is a question of principle. Should we look to road or rail for our transport needs? Should the Government, or private companies, control them? And either way, who should pay?

The people who believe in roads say that cars represent a personal (g)____ to travel when and where you want to. But on trains and buses – public transport – you have to travel when the (h)____ says you can. These people think that if you build more roads, the traffic will move more quickly, but research shows that if there are more roads, there will be more cars to fill them.

By 2010, the number of cars on our roads will double. Environmentalists are saying that we should put more money into public transport. Cars often carry just one (i)____. If the public transport system works, more people will use it. If trains carry more people, the roads won't be so crowded, and cars pollute the air more than trains.

By 2025, just to park all the cars in Britain will need an area larger than London.

One characteristic of the people of the twentieth century is that we are a (j)____ on the move. But it is just possible that soon we won't be able to move another inch, and we'll have to stay exactly where we are!

[La M25, la autopista que rodea Londres, se inauguró en 1896. Hoy en día, la gente la llama el estacionamiento más grande de Europa. Todas las mañanas en la radio escuchamos sobre atascos, reparaciones de carreteras y accidentes, y qué partes de la M25 debemos evitar. Un día, pronto, escucharemos “*Hay un atasco en todo el camino alrededor de la M25 en ambas direcciones. Si va en coche al trabajo, le aconsejamos que vuelva a casa*”. Winston Churchill describió el automóvil como la maldición del siglo veinte. Esto probablemente también será cierto en el próximo siglo. Puede resultar muy divertido comparar los anuncios de coches con la realidad de conducirlos. Los coches son símbolos de libertad, riqueza y masculinidad. Pero cuando estás atrapado en un atasco de tráfico, todos los coches son pequeñas cajas de metal para sentarse. 5000 personas al año mueren en las carreteras británicas y 40000 resultan heridas. Para los niños, los accidentes de tráfico son una de las principales causas de muerte. Las ciudades y pueblos de todo el mundo tienen un gran problema y ningún gobierno sabe realmente qué hacer. Por una vez, no es una cuestión de tecnología lo que nos detiene. Si queremos construir carreteras de dos niveles, podemos hacerlo. Si queremos trenes que puedan viajar a cientos de millas por hora, podemos construirlos. El problema es una cuestión de principios. ¿Deberíamos buscar la carretera o el ferrocarril para nuestras necesidades de transporte? ¿Deberían controlarlos el gobierno o las empresas privadas? Y de cualquier manera, ¿quién debería pagar? Las personas que creen en las carreteras dicen que los coches representan una elección personal para viajar cuando y donde quieras. Pero en trenes y colectivos (transporte público) tenés que viajar cuando el horario lo indique. Estas personas piensan que si construí más carreteras, el tráfico se moverá más rápidamente, pero las investigaciones muestran que si hay más carreteras, habrá más autos para llenarlas. Para 2010, la cantidad de automóviles en nuestras carreteras se duplicará. Los ecologistas dicen que deberíamos invertir más dinero en el transporte público. Los coches suelen llevar a una sola persona. Si el sistema de transporte público funciona, más gente lo utilizará. Si los trenes transportan a más personas, las carreteras no estarán tan llenas de gente y los coches contaminan el aire más que los trenes. Para 2025, solo para estacionar todos los coches en Gran Bretaña se necesitará un área más grande que Londres. Una característica de la gente del siglo XX es que somos una raza en movimiento. Pero es posible que pronto no podamos movernos ni una pulgada más, ¡y tendremos que quedarnos exactamente donde estamos!].

Además, en las actividades de sistematización, entre otras, se proponen dos que compartiremos. Aunque en general se asume que los estudiantes viven en grandes ciudades que poseen esta problemática y, por ende, podrán responder las preguntas, el tema es en sí mismo global y puede ser debatido por cualquier ciudadano.

- transport system**
- What do you think?**
- 1 What is the traffic situation like in your town?
Is there a good public transport system?
- Is it cheap? Do you have to pay to use the motorways? Do people drive well?
- 2 Tell each other about a time you were stuck in a traffic jam.

[¿Qué pensás?

1 ¿Cuál es la situación del tráfico en tu ciudad? ¿Hay un buen sistema de transporte público? ¿Es barato? ¿Tenés que pagar para usar las autopistas? ¿La gente maneja bien?

2 Contá sobre alguna vez que estuviste atascado en un congestionamiento de tránsito]

La siguiente actividad es grupal y propone una elección: un juego de roles o una encuesta. Aunque hay algunas presuposiciones sobre los usuarios del texto, como que tienen autos, e incluso varios, consideramos que es una actividad rica, dentro de un tema que muestra compromiso social, que

brinda oportunidades de usar la lengua extranjera de maneras diversas y significativas, grupales incluso.

Speaking

Work in groups of five to do *one* of the following.

Either

Prepare and act out a roleplay using the five roles below. You are discussing how best to solve the traffic situation in your town.

Role A You want to build more roads. (Where? Who will pay?)

Role B You want to improve the public transport system. (How? Will it have to make a profit?)

Role C You are a cyclist.

Role D You often walk around town, going to work or doing the shopping.

Role E You are a shopkeeper.

Or

Work together to devise a transport survey. Think of questions to ask people about their travel habits.

Examples

How many cars does your family have?

How often are they used?

Does your family use the car for short journeys?

Try to get as much information as possible.

How many ways can you travel to school?

How often do you use public transport?

[Hablar

Trabajen en grupos de cinco para hacer una de las siguientes tareas.

Opción A

Preparen y actúen un juego de roles usando los cinco roles que se detallan. Están debatiendo la mejor manera de resolver la situación del tráfico en tu ciudad.

Rol A Querés construir más caminos. (¿Dónde? ¿Quién lo pagará?)

Rol B Querés mejorar el transporte público. (¿Cómo? ¿Generará ganancias?)

Rol C Sos un ciclista

Rol D Salís a caminar seguido por la ciudad, vas a trabajar y de compras.

Rol E Sos un comerciante.

Opción 2

Trabajen juntos para diseñar una encuesta sobre el transporte. Piensen en preguntas sobre los hábitos de viaje de la gente.

Ejemplos: ¿Cuántos autos tiene su familia? ¿Cada cuantos los usan?

¿Su familia usa el auto para viajes cortos? Traten de obtener tanta información como puedan.

¿De cuántas maneras puedes viajar a la escuela?

¿Cada cuánto usas el transporte público?]

*

En la unidad 9 de este mismo libro, *Headway Pre Intermediate*, se presenta el tema ecológico introduciéndolo una actividad de reflexión.

El concepto de ser ecológico, o ser “verde”, es mostrado de manera encomillada, resaltado, nos hace pensar es novel para la sociedad y por ende, necesita ser presentado. Se propone abordarlo desde la reflexión personal y social, argumentando opiniones.

La actividad que sigue confirma que el concepto de ser ecológico no estaba ampliamente divulgado en la época del libro, por eso lo define en la actividad mostrada, que está además contextualizada a través de gráficos alusivos para que asocien los dichos del especialista con las acciones a favor del medio ambiente mostradas.

SKILLS DEVELOPMENT

● Listening

How 'green' are you?

Pre-listening task

- 1 We are much more aware now of the need to look after our environment.
Make two lists of things we *should* do and things we *shouldn't* do if we want to protect the planet.
- 2 What stories about the environment are in the news at the moment?

[Desarrollo de habilidades

Escucha

¿Cuán “verde” sos?

Actividad de prelectura

1 Ahora somos mucho más conscientes de que tenemos que cuidar el medioambiente. Hace dos litas de las cosas que deberíamos hacer y que no deberíamos hacer si queremos proteger el planeta.

2 ¿Qué noticias sobre el medioambiente hay en las noticias en este momento?]



Listening for information

You will hear an interview with John Baines, an educational consultant who writes books about the environment. He talks about how he tries to be 'green', that is, to be friendly to the environment.

[Escucha para obtener información.

Escucharás una entrevista con John Baines, un consultor educativo que escribe libros sobre el medioambiente. Habla sobre como él intenta ser ecológico, es decir, amigable con el medioambiente.]

Como actividad de prelectura y habla se interpela al usuario del texto, le habla directamente a él/ella, propone una empatía con el tema propuesto justificando las posturas asumidas dentro de un contexto innovador para la época y con total vigencia hoy en día incluso.

What do you think?

- 1 How 'green' are you? What have you done to be more friendly to the environment?
- 2 John thinks that people should try to change their lifestyle little by little, not all at once. How could *you* become more 'green'?

I could walk more.

[¿Qué pensas?

- 1 ¿Cuán ecológico sos vos? ¿Qué has hecho para ser más amigable con el medioambiente?
- 2 John cree que la gente debería intentar cambiar su estilo de vida poco a poco, no bruscamente. ¿Cómo podrías vos ser más ecológico?

Podría caminar más

★

También el libro de 2016, *Solutions Pre Intermediate*, aborda el tema del medioambiente, su cuidado y sus efectos en la salud, también en la 4. Finalmente y relacionado con esto último, los desastres naturales, como el calentamiento global, son planteados en la siguiente unidad.



GLOBAL WARMING
FACT FILE

- > The Earth is heating up. The average ¹ _____ temperature is 0.75°C higher now than it was 100 years ago.
- > When we burn ² _____ fuels, they give off ³ _____ gases like carbon dioxide (CO₂). This causes ⁴ _____ warming.
- > We have cut down over 50% of the Earth's ⁵ _____ forests in the last 60 years. These are important because they remove CO₂ from the atmosphere and add oxygen. They are also home to over half of the world's plant and animal species.
- > Some scientists believe that by 2050, about 35% of all plant and animal species could die out because of ⁶ _____ change.
- > ⁷ _____ levels are rising and the polar ⁸ _____ caps are melting.
- > Scientists say that fossil fuels like coal and gas may run out by the year 3000. So we need to develop alternatives, such as ⁹ _____ energy and nuclear energy.

[Calentamiento climático

[Hoja informativa

- > La Tierra se está calentando. El _____ promedio de temperatura es 0.75°C más alto ahora que hace 100 años.
- > Cuando quemamos combustibles _____, liberan gases _____ como el dióxido de carbono (Co2). Esto causa calentamiento _____.
- > Hemos reducido el 50% de los bosques de la Tierra _____ en los últimos 60 años. Son importantes porque eliminan el Co2 de la atmósfera y suman oxígeno. Son además el hogar de casi la mitad de las plantas y animales del mundo.
- > Algunos científicos creen que para el 2050, casi el 35% de todas las plantas y especies animales podrían extinguirse por el cambio _____.
- > Los niveles de _____ están elevándose y las _____ polares están derritiéndose.]
- > Los científicos dicen que los combustibles de fósiles como el carbón y el gas podrían agotarse para el año 3000. Así que necesitamos desarrollar alternativas, como por ejemplo energía _____ y nuclear.

5 .Problemáticas ligadas a la falta de oportunidades en Inglaterra

Esto se observa en la unidad 17 del libro *Streamline English Connections Part A (1-40)* donde hay tres diálogos que presentan el tema de la inmigración inglesa hacia otro destino no europeo por motivos varios. Las imágenes que acompañan los diálogos son en blanco y negro, una por cada texto presentado.

En cuanto al hombre, un trabajador de oficios, emigra en busca de nuevos rumbos para él y sus hijos, algo que no había aparecido antes en el texto: [Bueno, realmente estoy pensando en mis hijos. Verá, no hay muchas oportunidades aquí. Perdí mi trabajo el año pasado y no he podido encontrar otro]. Es interesante leer que la mujer emigra en busca de una pareja, [ya ve... nunca he podido encontrar al hombre adecuado en Inglaterra...]. Afirma que desea que esa pareja sea negra, pero no lo dice de tal manera sino que opta por decir que sea “oscuro”. Se evita la palabra negro cuando igualmente por contexto se desprende que se refiere a eso: [¿Podré encontrar allí a un hombre alto, de piel oscura y guapo?].

En el último caso, emigra el que pertenece a los grupos más desfavorecidos, primero porque no completó su educación: [¿Títulos? Oh, nunca he podido aprobar ningún examen.], segundo porque tiene problemas de salud: [¿Títulos? Oh, nunca he podido aprobar ningún examen.].

17 Australia House

Interviewer Now, Mr. Jones... why do you want to go to Australia?

Mr Jones Well, I'm really thinking about my children. You see, there aren't many opportunities here. I lost my job last year and I haven't been able to find another one. Will I be able to find a job in Australia?

Interviewer What do you do?

Mr Jones I'm an electrician.

Interviewer Oh, you'll be able to find a job easily.

Mr Jones What about accommodation? Will I be able to find a house?

Interviewer Well, that is a problem... but there are hostels for new immigrants.

Mr Jones... and what about my children?

Interviewer Oh, you'll be able to find a good school in Australia.



Interviewer Come in! Take a seat... Mr Cook, isn't it?

Mr Cook That's right.

Interviewer Why do you want to go to Australia, Mr Cook?

Mr Cook I don't... I just want to leave England.

Interviewer Pardon? What qualifications have you got?

Mr Cook Qualifications? Oh, I've never been able to pass any exams.

Interviewer Well, what will you be able to do in Australia? How will you earn a living?

Mr Cook I don't know... but I won't be able to work very hard... I've got a bad back!

Look at this

He'll be able to find a job.
He won't be able to find a house.
Will she be able to find a husband?

Exercise

Complete this conversation using *be able to*.

Miss Marshall... a job in Australia?

Interviewer What do you do?

Miss Marshall I'm a shorthand-typist.

Interviewer Oh, ... a job easily.



Interviewer Now, why do you want to emigrate to Australia, Mrs Baxter?

Miss Baxter Er... it's Miss Baxter...

Interviewer Oh, I'm very sorry...

Miss Baxter That's all right... well, you see... I've never been able to find the right man in England...

Interviewer Well, Miss Baxter... I can't promise anything... but there are a lot of men in Australia...

Miss Baxter Will I be able to find a tall, dark, handsome man there?

Interviewer Oh, Miss Baxter... this is Australia House... not a marriage bureau!



Miss Marshall What about accommodation?

... a flat?

Interviewer Well, that's more difficult... a flat immediately, but... one after a few months. There are hostels for new immigrants.

[Casa de Australia

Entrevistador: Ahora, Sr. Jones... ¿por qué quiere ir a Australia?

Sr. Jones: Bueno, realmente estoy pensando en mis hijos. Verá, no hay muchas oportunidades aquí. Perdí mi trabajo el año pasado y no he podido encontrar otro. ¿Podré encontrar trabajo en Australia?

Entrevistador: ¿Qué hace?

Sr. Jones: Soy electricista.

Entrevistador: Oh, podrás encontrar trabajo fácilmente.

Sr. Jones: ¿Qué pasa con el alojamiento? ¿Podré encontrar una casa?

Entrevistador: Bueno, eso es un problema... pero hay albergues para nuevos inmigrantes.

Sr. Jones: ... ¿y mis hijos?

Entrevistador: Oh, podrás encontrar una buena escuela en Australia.

Entrevistador: Ahora, ¿por qué quiere emigrar a Australia, Sra. Baxter?

Señorita Baxter: Eh... es señorita Baxter...

Entrevistador: Oh, lo siento mucho...

Srta. Baxter: Está bien... bueno, ya ve... nunca he podido encontrar al hombre adecuado en Inglaterra...

Entrevistador: Bueno, señorita Baxter... no puedo prometer nada... pero hay muchos hombres en Australia...

Srta. Baxter: ¿Podré encontrar allí a un hombre alto, de piel oscura y guapo?

Entrevistador: Oh, señorita Baxter... esto es La casa de Australia... ¡no una oficina matrimonial!

Entrevistador: ¡Adelante! Tome asiento... Sr. Cook, ¿no?

Sr. Cook: Correcto.

Entrevistador: ¿Por qué quiere ir a Australia, Sr. Cook?

Sr. Cook: Yo no... Solo quiero irme de Inglaterra.

Entrevistador: ¿Perdón? ¿Qué títulos tiene?

Sr. Cook: ¿Títulos? Oh, nunca he podido aprobar ningún examen.

Entrevistador: Bueno, ¿qué podrá hacer en Australia? ¿Cómo se ganará la vida?

Sr. Cook: No lo sé... pero no podré trabajar muy duro... ¡Tengo problemas de espalda!]

6. Problemáticas tecnológicas ligadas a las sociedades más avanzadas

El libro *Solutions Pre Intermediate*, en la unidad *Introductoria*, se muestra un aula de clase con niños coreanos. La imagen es a color, mostrando a varios niños japoneses sentados alrededor de un robot. A la derecha de esta imagen hay un robot más grande, con una pantalla mostrando una cara femenina, que sostiene un cartel que dice: [Buenos días chicos].

El texto se expone sobre la problemática que vive el país por la falta de docentes de inglés que son, en ocasiones, reemplazados por robots. En un país que es líder tecnológico resulta muy interesante el uso de la concesión que aporta la voz de una niña estudiante sobre esta situación y el rol docente en: [*“Los robots son divertidos, pero creo que una profesora real es mejor. Espero que los robots no reemplacen a las/los docentes porque quiero estudiar idiomas en la universidad y ser una profesora de inglés un día.”*].

Si bien no hay un debate sobre el tema expuesto ni alusión alguna a la realidad de los usuarios del libro, es innovador que se lo presente y problematice.



[Este es un salón en una escuela primaria en Corea del Sur. El salón es muy tecnológico. Hay algunos estudiantes en el piso. Están jugando con un perro robot. ¿Hay un/a docente? Sí, hay, ¡pero el/la docente es un robot! Es difícil encontrar profesores de inglés en Corea del Sur, así que están empezando a usar robots en su lugar. El robot puede hablar, y corregir la pronunciación. ¿Los robots son populares con los estudiantes? Chung Cha, la niña a la derecha, dice: “*Los robots son divertidos, pero creo que una profesora real es mejor. Espero que los robots no reemplacen a las/los docentes porque quiero estudiar idiomas en la universidad y ser una profesora de inglés un día.*”].

*

Como conclusión global, los libros de texto analizados ignoran y niegan no solo innumerables aspectos de la realidad social de la vida cotidiana global o particular de los lugares mostrados sino que además posiciona tales lugares como idealizados, de lujo, ociosos, placenteros, aristocráticos. A pesar de esto, a través de este capítulo hemos podido comprobar que la posibilidad de abordar temáticas vinculadas a los y las adolescentes y/o los debates político-sociales de las sociedades contemporáneas no era algo completamente imposible de desarrollar en los libros de texto. Entonces, y como hemos compartido, en forma aislada y marginal, estas cuestiones aparecen e, incluso, a veces se proponen actividades reflexivas y hasta críticas para que realice el estudiantado. Es este carácter tan excepcional lo que nos permite concluir que el efecto global de la lectura y la realización de las actividades que los libros de texto proponen contribuyen, por el contrario, a consolidar la colonialidad de un poder eurocéntrico focalizado en Inglaterra y EEUU principalmente. Todo esto gira alrededor de universos simbólicos que se expresan en opiniones, roles, identidades, valoraciones, creencias, roles y representaciones que *aparentan ser o quieren*

ser percibidos como naturales. Sin embargo, son ideológicos, están enmarcadas por el poder contextualizado dentro de la modernidad y el nuevo capitalismo, cuyo fin global es operar en el terreno de la subjetividad e intersubjetividad de manera profunda y latente.

CONCLUSIONES

LA RETÓRICA DE LA MODERNIDAD

Este trabajo intentó ser una fuente de reflexión para los y las docentes de inglés como lengua extranjera en nuestro país sobre el uso del recurso didáctico más central en el aula – el libro de texto. Para ello analizamos las representaciones y miradas del mundo como una muestra de lo que estos libros proponen, de maneras explícitas e implícitas. Consideramos que nuestro aporte puede ser de interés particular para aquellos y aquellas docentes que favorecen una mirada analítica del material que usan con sus estudiantes. Las prácticas pedagógicas pueden generar en estos y en nosotros mismos transformaciones profundas para contribuir significativamente en nuestras comunidades de práctica de manera crítica, significativa, liberadora, situada y descolonizada.

Delineamos conceptos y dimensiones para analizar tres libros de texto de inglés puesto que en nuestro país, indistintamente del nivel educativo al que nos refiramos, es la lengua extranjera más elegida, y su estudio se realiza casi exclusivamente a través de publicaciones de casas editoriales foráneas. Estos materiales didácticos vertebran las clases fijando temas y secuencias didácticas. De modo que estos textos instalan posiciones y miradas del mundo particulares y estratégicas dentro de un proceso de globalización enmarcado en el nuevo capitalismo, que se caracteriza por ejercer formas de actuar versátiles para permear subjetividades coercitiva y atemporalmente.

Seleccionamos tres libros en base a que, siendo los tres de la misma editorial y del mismo nivel de enseñanza del inglés como lengua extranjera, resultan relevantes para cubrir la temática elegida a través del tiempo, bajo la lupa de los cambios acontecidos a nivel mundial y local, puntualmente desde comienzo de la década del 80 hasta la actualidad, contrastando y comparando su desarrollo. Nuestro análisis consideró no sólo los recursos textuales e icónicos visibles en los libros de texto sino también aquellas relaciones e interpelaciones dialógicas supuestas e inferibles que participan en la construcción social de la realidad sobre lo que existe y hay en el mundo, lo (in)deseable o esperable, lo bueno o lo malo.

Las mismas, junto con un análisis de la sistematización sugerida y los icónicos usados, revelaron que la construcción discursiva de la realidad en los libros de inglés como lengua extranjera puede ser caracterizada como conservadora, eurocéntrica, patriarcal y elitista. Luego del exhaustivo análisis llevado a cabo podemos concluir que, por un lado todos los libros analizados tienen discursos que, apelando a distintas estrategias implementadas en diferentes niveles, promueven, directa o indirectamente, no sólo la cultura dominante europea o estadounidense sino además la vida idealizada en dichos orígenes. Por otro, estos discursos se caracterizan por no habilitar la ironía ni la crítica, utilizar lenguajes que van generalmente desde lo conservador a lo hiperconservador, y por promover valoraciones del mundo que giran en torno a la vida de ricos y

opulentos, que no es examinada críticamente ni abierta al debate, sino naturalizada y hasta presentada como lo deseable y lo esperable.

Las diferencias encontradas entre los tres libros de texto son tenues y débiles pese a los treinta años que los distancia. El libro de los años ochenta construye un mundo de lujo, riqueza y ostentación que sigue vigente e incluso exacerbado una década más tarde. Los estereotipos genéricos sobre la mujer pueden ser percibidos desde la presencia mermada de estas en comparación con los hombres representados en todos los textos analizados, evidenciándose más en el libro de 1980, y menos en los textos de 1991 y 2016. Esto supone, aunque tibiamente, la incorporación de miradas inclusivas hacia un mundo un tanto menos idealizado y más cercano a sus usuarios, que igualmente dista de lograr tal objetivo. El libro de 2016, aun estando centrado en lo europeo o estadounidense, visibiliza ciertas críticas de manera más evidente que los otros dos bajo análisis, pero no las tensiona. Además es ciertamente más delicado en la manera que transmite sus mensajes, tornándolos menos evidentes. Es el más políticamente correcto de los tres, el más sutil pero, a su vez, deja entrever un mundo idealizado y naturalizado entre lo inglés, europeo y estadounidense principalmente en el plano del esteticismo, el ocio y la vida diaria. En consecuencia, en los tres libros de texto emerge un mundo alejado de la realidad de las y los usuarios potenciales del texto: docentes y estudiantes, en particular si no son europeos e, incluso si lo fueran pues describen un mundo sin contradicciones, sin debates, sin planteos, sin matices ni tampoco alternativas. Indistintamente del año de su publicación, muestran de manera mínima o nula gente negra. Esto resulta sorprendente sobre todo en el último libro, pues es actual- tiene menos de cinco años de antigüedad- y los debates sobre el racismo, la inclusión social, la inter y multiculturalidad, el plurilingüismo lo anteceden.

A partir de estas conclusiones, es posible puntualizar sobre ciertas aseveraciones, por ejemplo que todos muestran fuertes grados de colonización enmarcados por su equivalente actual: la colonialidad. El mundo que muestran y sus representaciones son del tipo homogeneizante a través de la inclusión de contenidos eurocentrados y hegemónicos. Es decir, la colonización que aparece en los libros de texto está atravesada por una mirada asociada con la globalización. Existen diferentes expresiones de colonialidad del poder en los tres textos analizados que se evidencian de maneras más o menos manifiestas y agudas. Incluso, a través del tiempo los textos para enseñar inglés como lengua extranjera se han transformado en sus recursos lingüísticos, por lo cual entendemos que, cronológicamente hablando, son más directos los más antiguos y más perspicaces los actuales. Además, en todos los libros analizados se vislumbran y emergen, en diferentes rangos, representaciones y construcciones de la realidad, del mundo, que muestran una mirada estereotipada, patriarcal, heteronormativa, machista, de lujos, con familias nucleares,

gente blanca, bella, rica y sana, que invisibiliza la otredad y recurre a las valoraciones positivas e idealizadas hacia el mundo europeo, inglés y estadounidense. Esto está asociado y reflejado en diferentes grados y niveles a través del esteticismo de la vida de la clase alta, en el Reino Unido y de EEUU principalmente, así como también de algunos países potentes de Europa. Tampoco hay representaciones (y si existe es extraordinaria y mínima) de personas con discapacidades, familias no nucleares, monoparentales, gente de clase media baja, baja, indigentes, sin hogar, minorías religiosas, desplazados, obreros, empleados, docentes, los que viajan a dedo, los que se movilizan por sus derechos, pueblos originarios, agentes de cambio social y político, gente de otras nacionalidades no de los orígenes ya mencionados, etc. Excepcionalmente hay representaciones de personas de otras nacionalidades, pero cuando ocurre, las mismas son, mayormente, de origen asiático - reducido a Japón o China- o pertenecen a lugares que nunca fueron colonias, o son muy ricos o poderosos, como Brunei. En conclusión, el otro no aparece, la otredad no está representada. El mundo que muestran no refleja lo diverso. Este silenciamiento, invisibilización del otro puede ser resumido como un racismo epistémico propio de la retórica de la modernidad.

Los libros analizados evidencian un imaginario social, enmarcado por el eurocentrismo, y plasmado a través de la exaltación por Europa, retratada como medio de magnetismo o atracción, seducción, acceso al poder. Para lograrlo, recurren a imágenes y símbolos, lugares del mundo, producciones artísticas, tecnológicas o científicas como muestras de patrones de producción y perspectivas de conocimiento que sirven tanto de implementación como mantención de lo que es útil al capitalismo. No hay inclusiones de creaciones de orígenes no europeo o norteamericano y, en el caso de ocurrir, son mínimas tanto en cantidad como en desarrollo otorgado; lo mismo ocurre en cuanto a las profesiones y oficios o trabajos considerados no profesionales.

Pese a los años que separan las publicaciones de los libros, diez y quince entre cada uno, el inglés usado en todos ellos sigue siendo el de la elite, el de la clase alta inglesa, el inglés británico de Inglaterra principalmente. Si bien el mundo estadounidense es representado de diversas formas, en ningún libro de texto hay alusión a ese tipo de inglés y menos aún del inglés de otras naciones, como el jamaicano, escocés, irlandés, sudafricano, canadiense, neozelandés o caribeño, etc.

Todos los libros analizados evitan estimular críticamente la opinión de sus usuarios sobre los temas sociales que abordan. En el caso de abrir al debate, este es guiado hacia temas o terrenos menos irascibles, más seguros, que potencialmente tienen menos probabilidad de argumentación fuerte en un aula o espacio de enseñanza y aprendizaje. Incluso en los libros de textos analizados hay abiertos desvíos, clausuras al debate, que casi “naturalmente” debían surgir a la luz de ciertos temas y la forma en que éstos son presentados. Es notorio que en el caso de críticas hacia tal mundo, las mismas utilizan recursos lingüísticos varios para matizarlas o suavizarlas y de este

modo graduar estratégicamente su fuerza e impacto. Concluimos entonces que, en general, los textos orientan la construcción de sentido y tienden a construir un tipo de alumnado pasivo, acrítico y no creativo.

Finalmente, en cuanto a nuestras limitaciones, como nuestro trabajo se acotó al análisis de tres textos diferentes de la misma editorial y del mismo nivel, sería interesante saber qué sucede con los textos de otras editoriales, de otros niveles o bien los adaptados localmente, por ejemplo. Y, sobre todo, investigar qué hacen efectivamente las y los docentes con estos libros de texto y con otro tipo de recursos didácticos en sus clases de inglés. Pero ese será nuestro próximo desafío investigativo.

BIBLIOGRAFÍA

Aicega, D. (2007). Los libros de texto para la enseñanza de inglés: Una mirada crítica. Puertas Abiertas. *Memoria Académica*, pp. 99-102. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4582.pdf

Alvez, M. y otros. (2012). Estereotipos de género, cuentos infantiles y prácticas docentes. Un estudio en las escuelas primarias urbanas de La Cruz, Corrientes. Proyecto N° 1744. *Instituto Nacional de Formación Docente*. Recuperado de <http://dgescorrientes.net/investigacion/wp-content/uploads/2015/07/ALVEZ-y-otros-Estereotipos-de-g%C3%A9nero-cuentos-infantiles-y-pr%C3%A1cticas-docentes.-Un-estudio-en-las.pdf>

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Arnoux, E. y Bein, R. (1999). (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos aires, Argentina: EUDEBA

Balsa, J. (2006). Las tres lógicas de la construcción de la hegemonía. *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7386/pr.7386.pdf

Balsa, J. (2011). Aspectos discursivos de la construcción de la hegemonía. *Identidades*. Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Balsa, J. (2011). Puntos de diálogo entre la teoría de la hegemonía de Laclau y los estudios del Lenguaje. Recuperado de <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/Javier-Balsa.pdf>

Balsa, J. (2014). Puntos de diálogo entre la teoría de la hegemonía de Laclau y los estudios del Lenguaje. Recuperado de <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/Javier-Balsa.pdf>

Balsa, J. (2017). Formaciones y estrategias discursivas, y su dinámica en la construcción de la hegemonía. Propuesta metodológica con una aplicación a las disputas por la cuestión agraria en la Argentina de 1920 a 1943. *Papeles de Trabajo*. 11 (19), pp. 231-260.

Balsa, J. (2019). La retórica en Laclau: perspectiva y tensiones. *Simbiótica. Revista Electrónica*. 6(2), 51–73. Recuperado de <https://doi.org/10.47456/simbitica.v6i2.28440>

Balsa, J. (2020). Una base lingüística para la teoría de la hegemonía. Algunos aportes. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 85, e042, FPYCS | Universidad Nacional de La Plata. La Plata |

Buenos Aires | Argentina. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/2314274xe042http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/trampas>

Baum, G. (2016). Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza del inglés lengua extranjera. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/742>

Bein, R. (2012). *Argentinos: esencialmente europeos. Quaderna*. Recuperado de <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf>

Bein, R. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Disertación. Universitat Wien. Recuperado de: <https://1library.co/document/q5rl1ejz-politica-lingueistica-respecto-lenguas-extranjeras-argentina-partir.html>

Bein, R. (2016). *La situación de las lenguas extranjeras en Argentina*. Recuperado de <https://linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjeras.pdf>

Bengochea, N. (2007). Políticas institucionales con relación a las lenguas extranjeras, razones y representaciones en el caso de la Escuela Normal Superior n° 2 Mariano Acosta. Trabajo de adscripción. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras: Cátedra de Sociología del Lenguaje. Recuperado de <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/059bda9b56024cbafdc14ed9ab70a93dMariano%20Acosta%2006-2007.pdf>

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Bocca, A. M. y Vasconcelo N. (2015). Cómo se construyen los géneros en los libros de texto de ELE. *Suplementos SIGNOS ELE*. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/download/3256/4019>

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Braginski, R. (2017). *Datos del último Barómetro de la Deuda Social de la Infancia de la UCA. Brecha de inglés: en las escuelas públicas sólo la mitad de los chicos tiene idiomas*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/brecha-ingles-escuelas-publicas-solo-mitad-chicos-idiomas_0_rkLtLlqtW.html

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals of Language Use*. Inglaterra, Cambridge: Cambridge University Press.

Caputi, D. (2014). El libro de texto: una mirada más. *Sociales y Virtuales*. Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-2/sumario-no1/articulos-de-los-estudiantes/el-libro-de-texto/>

Casimiglia Blancafort, H. y Tusón Valles, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. España: Editorial Ariel.

Cassay, D. (1995). *Estrategias de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-2/sumario-no1/articulos-de-los-estudiantes/el-libro-de-texto/>

Castro-Gómez, S. (2005). La poscolonialidad explicada a niños. *Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar. Universidad Javeriana*. ISBN 958-9475-89-2. Recuperado de https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Poscolonialidad_ninos-Castro_Gomez.pdf

Céspedes, J. y Pérez, E. (2011). Los libros de texto: los profesores de hoy. *Revista Ensayos Pedagógicos* Vol. VI, N° 1, 133-143, ISSN 1659-0104, enero-junio, 2011. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4469>

Di Gesú, M. (2014). Inglés como lengua vehicular en la construcción hegemónica del conocimiento. En Carrizo, A. y Tosi, C. (2014) (coordinadoras). *Estudios del Discurso en Latinoamérica - Actas del VII Coloquio Argentino de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* Buenos Aires, octubre de ISBN: 978-987-3617-97-3- Buenos Aires, Argentina.- Editorial: OPFyL (Oficina de Publicaciones. Filodigital. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras). UBA. Recuperado de <http://www.comunidadeledar.org/wp-content/uploads/2017/10/2014.-Estudios-del-Discurso-en-Latinoame%CC%81rica-2.pdf>

Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. 84-Segunda Época 1999: Julio – Agosto. *Revista Pasos Nro.84*. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/104.pdf>

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Fernández Palop, M. & Caballero García, P. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201---217. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/229641>

- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Castro-Gómez, S y R. Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Pontificia Universidad Javeriana. Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Gómez, R. (2018). The meanings of But. Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2018/196105/Gomez_Ruben_TFG.pdf
- Gosparini, J. (2016). Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la confrontación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente. Universidad Nacional de General Sarmiento. *Memoria Académica*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr8149>
- Graham-Yooll, A. (2010). *El aporte inglés a la cultura argentina*. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados* N° 53 | Octubre 2010 | pp. 65-88 | ISSN 1852-5970. Recuperado de https://www.eseade.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/53_2_graham_yooll.pdf
- Guemes Artiles, R. (1994). Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos. Recuperado de: <http://riull.ull.es>
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectos y problemáticas en estudios culturales*. Capítulo 19. *El espectáculo del otro*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Peruanos. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador: Enviación Editores.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Iuliano, R. (2010): Ocio, consumo y deporte entre los estratos superiores: Aportes para la elaboración de un campo problemático. *Educación Física y Ciencia* - 2010 1239-54. ISSN 2314-2561. Recuperado de: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>
- Maldonado Torres, N. (2003). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.
- Maldonado Torres, N. (2006). La descolonización y el giro des-colonial. Rutgers: The State University of New Jersey Maldonado Torres, N. (2014). Religion, Conquest, and Race in the Foundations of the Modern/Colonial World. *Journal of the American Academy of Religion* 82.3 (2014): 636-66
- Malla García, N. (2015). Pautas de selección de materiales curriculares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Universidad Complutense de Madrid. *Revista Complutense de Educación* 707 ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 2 (2016) 707-724. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302979435_Pautas_de_seleccion_de_materiales_curriculares_en_la_ensenanza_del_ingles_como_lengua_extranjera

Martin, J.R y White, P.R (2005). *The language of Evaluation. Appraisal in English*. New York, United States: Palgrave Mac Millan.

Martinez Valcárcel, N. (2016). El uso de libro de texto de historia en España en Bachillerato: entre el aula y la casa. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=321646882007>

Martínez-Herrera, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología, Escuela de Psicología*. Universidad de Costa Rica.

Massone, M. (2018). *Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy*. Revista *História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 133-157 – 2018. Recuperado de <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/469>

Mignolo, W. (1995). The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality and Colonization. Ann Harbor. The University of Michigan Press.

Mignolo, W. (1999). Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad DeColonial. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. Revista de Estudios Críticos Otros Logos.

Mignolo, W. (2001). Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. En Mignolo, W. (2001). *De la Hermenéutica y la Semiótica Colonial al Pensamiento Descolonial*. Ecuador, Quito: Ediciones Abya-Yala.

Mignolo, W. (2003). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. En Mignolo (2003): *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.

Molina Puche, S. & Alfaro Romero, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179---197. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/332021>

Moncada Vera, B. y Chacón Corzo, C. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura Medellín*, Colombia, Vol. 23, Issue 2 (May-August, 2018), pp. 209-227, ISSN 0123-3432

Monserrat, M. y Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías en Argentina. © *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 10, Volumen 10, noviembre 2018. ISSN 1853-3256. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198>

Muñoz, M. y Retamozo, M. (2008). Hegemonía y discurso en la Argentina contemporánea. Efectos políticos de los usos de “pueblo” en la retórica de Néstor Kirchner. *Perfiles Latinoamericanos*.

Ortíz Piedrahíta, V. (2013). Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y de género. *Tabula rasa*. Bogotá: Colombia. N° 18., pp. 175-197. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n18/n18a08.pdf>

Oxford University Press. English Language Teaching Argentina. (*sin fecha*). Liz & John Soars. Recuperado de [Liz and John Soars | Oxford University Press \(oup.com\)](http://www.oup.com)

Palermo, Z. (s/f). La opción decolonial. CIES. Universidad Nacional de Salta. Recuperado de: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=227>

Palermo, Z. y Quintero, P. (2014). *Aníbal Quijano. Textos de Fundación*. Ediciones del Signo. Buenos Aires: Argentina.

Pereyra, M. (2017). La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5748>

Pozzo, M. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, n° 15, 2009. Aarhus Universitet. Aarhus, Dinamarca.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En: Heraclio Bonilla (ed.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. pp. 437-447. Bogotá, Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Quijano, A. (1999). Coloniality of power and its institutions. Simposio sobre Colonialidad del poder y sus ámbitos sociales. Binghamton University. Binghamton, Nueva York.

Quijano, A. (2005). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Libros y Artes. Revista de Cultura de la Biblioteca Nacional del Perú*. N° 10. Abril de 2005. Lima: Perú. Pp. 14-16.

Quijano, A. (2007). Colonialidad el Poder y Clasificación Social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia; Siglo del Hombre Editores.

Quintana, M. B. (2012). Somos lo que aprendemos, entonces ¿qué nos enseñaron? un análisis de las prácticas discursivas y nuestra identidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y*

Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, (42) 57-67. ISSN: 0327-1471. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18531549004>

Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en américa latina. Papeles de Trabajo N°19-Junio 2010 - ISSN 1852-4508 *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión Decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar 2010 Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana 2010*. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ISBN: 958-732-067-1

Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares*. París: Serbal/UNESCO

Rottemberg, R. y Anijovich, R. (2000). *Estrategias de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.

Silva Santisteban, R. (2007). Sin fotocopias no sería doctora. Recuperado de: <https://larepublica.pe/politica/262599-rocio-silva-santisteban-sin-fotocopias-no-seria-doctora/>

Soto Molina, J. (2018). Interculturalidad y descolonización en la adquisición del inglés como lengua extranjeros. Capítulo 3. En ebook: *Lenguaje, interculturalidad y decolonización en América Latina* (pp.73-98). Publisher: Universidad del Atlántico

Stecher, A. (2014). *Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo*. *Psicoperspectivas*, 13(3), 19-29. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>

Therborn, G. (1991). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Ciudad de México, México: Siglo XXI

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, España: Morata.

Tosi, C. (2011). *El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos*. *Lenguaje*, 2011, 39 (2), 469-500. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Trabajo N° 7, *Serie Documentos de Trabajo*, Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08.pdf>

Vaca Flores, C. (2017). *Los cuentos de hadas y el inconsciente colectivo*. Universidad Católica de Santísima Concepción. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/340790166_LOS_CUENTOS_DE_HADAS_Y_EL_INCONSCIENTE_COLECTIVO

Vallejos, S. (2004). *Mamá me mimó, papá trabaja*. Página 12. Educación. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-1075-2004-03-12.html>

Van Dijk, T. (2011). *Ideology and discourse: a multidisciplinary introduction*. Pompeu Fabra University, Barcelona, España.

Varela, L. y Verdelli, A. (2016). Las lenguas extranjeras en el mapa escolar de la ciudad de Buenos Aires. En Gastaldi, M. y Grimaldi E. (2016). (comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. 1a ed compendiada. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Wainerman, C. (2003). Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria. Documento de 2011, de <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT7-WAINERMAN.PDF>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala,