



Universidad
Nebrija MADRID



**MÁSTER OFICIAL EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

CURSO ACADÉMICO 2007-2008

PLAN DE ACCIÓN

**Mujeres latinoamericanas: representaciones
descentradas en los manuales de ELE *Gente 1* y *Gente 2*.**

MASTERANDA: Eleonora Pascale

TUTORA: Claudia Fernández

Dedicada a mi padre (1943-2005)

Agradecimientos

A mi tutora y a la Institución que ella representa

Al Instituto Cervantes de São Paulo, su director, su jefe de estudios y a mis compañer@s

A mis alumn@s, que tanto me ayudaron con las encuestas

A Valen y a Trini.

A mi madre y a mi hermana

A mis amig@S en Madrid, Sevilla y Barcelona.

A mis amig@s en Argentina

A mis amig@s en São Paulo.

ÍNDICE

FASE 1

1. Contexto.....	5
2. Objetivos.....	6
3. Estado de la cuestión.....	7

FASE 2

1. Fundamentos teóricos: la semiótica como perspectiva teórica y como metodología.....	18
1.1. Textos y discursos.....	19
2. Paradigmas teóricos: feminismos y teorías postcoloniales.....	25
3. Herramientas de análisis.....	28
3.1 Propuesta de uso de instrumentos analíticos: el locus de enunciación, el lugar de representación, los relatos y los estereotipos.....	29
3.2. Encuestas.....	32

FASE 3

1. Conformación del corpus.....	43
2. Análisis de materiales: el lugar de enunciación.....	44
2.1. El lugar de enunciación del <i>nosotros</i>	44
2.2. El (no) lugar de enunciación del <i>otros</i>	55
3. Latinoamericanas en su sitio.....	56
3.1. México lindo.....	57
3.2. Buenos Aires y Latinoamérica.....	62
3.3 El latinoamericano.....	68
3.4. La latinoamericana.....	71
4. España no tiene inmigrantes.....	75
4.1. Algunas apariciones.....	79
4.2. Inmigración latinoamericana y trabajo.....	85
4.3. Las preocupaciones de la sociedad española: la inmigración como problema.....	90
5. Famosas.....	92
5.1. Shakira y Penélope.....	96
5.2. Chavela.....	101

Conclusiones	104
---------------------------	-----

Bibliografía	106
---------------------------	-----

Anexos	111
---------------------	-----

FASE 1

1. Contexto

El contexto práctico en el que se realiza este trabajo es el Instituto Cervantes de São Paulo, donde se llevará a cabo el análisis de materiales (*Gente 1*, *Gente 2*, Editorial Difusión) que allí se utilizan para enseñar la lengua y la cultura hispánica en los niveles A1, A2 y B1¹. Esto instituye a estos manuales, por un lado, como referentes del español y de la cultura hispánica que el Instituto refrenda y, por otro, como modelo de lengua y cultura con el que el² estudiante se topará para descubrir lo “hispánico”, puesto que al ser el primer manual con el que los alumnos brasileños se encuentran en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español dentro del Instituto, es el primer contacto que tienen, en muchos casos, tanto con la lengua, como con la cultura hispánica³.

Si bien no es que se hayan encontrado “deficiencias” o “problemas” a priori⁴, los propios intereses de la investigadora así como la evidencia demostrada por diversas disciplinas humanístico-científicas (nos interesan especialmente la filosofía, la sociología, la lingüística, la teoría literaria, los estudios decoloniales/postcoloniales y el feminismo) de que siempre existe un modo de contar el mundo y de representarlo, una normatividad en el modo de producción narrativa durante el cual se omiten ciertas voces o intereses y, dada la importancia de los manuales de enseñanza de lenguas en tanto reproductores y modelizadores de saberes, valores o experiencias de unas determinadas comunidades, se hacía necesaria una revisión de

¹ Es a partir del B2 donde dejan de usarse los manuales *Gente* de Editorial Difusión y empiezan a usarse los manuales *Prisma B2* y *Prisma C1* de Editorial Edinumen.

² Utilizaré, por cuestiones que tienen que ver con el ámbito en el que este texto será presentado, el género masculino como neutro, dejando constancia en esta nota que, si bien se suele justificar esta ausencia de mención explícita al género femenino en nombre de la economía lingüística y en el “aparente” hecho de que debemos dar por sentado que en ese masculino estamos tanto nosotras como ellos, está comprobado y personalmente creo que aquello no siempre funciona así. Si bien las buenas intenciones y los argumentos lingüísticos se comprenden perfectamente, no podemos dejar de lado el hecho de que vivimos en una sociedad o “sistema-mundo” patriarcal donde no siempre *nosotras* estamos incluidas en ese *nosotros* que se erige como un sujeto neutro y supuestamente universal.

³ Aunque por las similitudes entre el portugués y el español, se podría pensar que muchos estudiantes no hacen este primer nivel, lo cierto es que la mayor cantidad de cursos dentro del Instituto son siempre A1 y A2. Los porcentajes previstos para el 2009 –basándonos en las matrículas del primer semestre del año- son de 52% de matrículas para el nivel A, 41% para el nivel B y 4% para el nivel C (el otro 3% corresponde a cursos especiales)

⁴ Mi ingreso a la institución y mi llegada a São Paulo se producen en septiembre de 2008, por lo tanto hasta ese momento no había trabajado de manera sistemática ni con los materiales de *Gente 1* o *Gente 2* ni sólo con estudiantes brasileños en su país de origen, sino que mi experiencia había sido con aulas plurilingües en contextos de inmersión.

aquellos materiales con los que los estudiantes aprenden la lengua y la cultura hispánica. Una revisión centrada en las representaciones de determinados sujetos, las mujeres latinoamericanas, cuyas posiciones son producto, fundamentalmente, de formaciones discursivas basadas en las diferencias raciales o étnico-culturales y las sexuales o de género.

2. Objetivo (s)

El objetivo central de este trabajo es, a través del análisis de los libros que están usando los alumnos del Instituto Cervantes de São Paulo para acercarse al conocimiento de la lengua y cultura hispánicas, observar cuáles son los modelos de mujeres latinoamericanas que construyen los textos y que están conformando una determinada percepción tanto de ellas en particular así como de las relaciones que establecen entre sí y con el resto del entramado social.

Otro objetivo, no menos importante para la investigadora y que nos conduce al objetivo enunciado en el párrafo anterior, será la identificación y la reflexión acerca de quiénes son representados y por quién, quiénes dejan de serlo y son por ello omitidos o silenciados, así como también cuál es la mecánica de construcción de los hechos representados y cuáles son las estrategias de disimulación.

Este trabajo se propone descubrir si existen prejuicios imperialistas, sexistas, racistas⁵ en un manual editado en España y que hace uso de la variante peninsular así como de una mayoría de referentes, saberes y comportamientos socioculturales peninsulares; en qué medida el patriarcado y el imperio están presentes como discursos subyacentes a los textos y relevantes en la representación de las mujeres latinoamericanas; cuáles son los lugares y mecanismos enunciativos (quiénes hablan en los textos y cómo) y cuáles son las voces silenciadas u omitidas, las subjetividades construidas en tanto meras designaciones o conjuntos de posiciones discursivas concedidas por las voces de otros. Por otra parte, se

5 Entendemos el imperialismo no sólo como un fenómeno económico o territorial sino como un proyecto político-epistemológico, que se presenta a sí mismo como universal cuando en realidad no lo es, instituyendo modos de pensar, valores, sujetos y experiencias. El racismo se entiende no sólo desde la ya obsoleta explicación “naturalista” sino en términos culturales, donde el elemento privilegiado para su explicación ha dejado de ser la naturaleza y ha pasado a buscarse en la sociedad, en sus rasgos culturales, deviniendo así en un *racismo cultural*: “va a ser en los espacios de la cultura donde parecen concentrarse las mayores disputas que marcan «racializando» ciertos colectivos humanos en tanto que «otros» —frente a los «unos» que se auto-representan como no racializados/ no etnizados” (Romero Bachiller: 2003a, 117). El sexismo es una forma específica de discriminación con base en el sexo, es producto de un proceso cultural que, entre otras cosas, prescribe la economía de los placeres, los usos de los cuerpos y la circulación del deseo.

intentará registrar cuáles son las relaciones que se establecen entre las mujeres latinoamericanas y las mujeres españolas, y cuáles con los varones latinos/españoles intentando así ver si es posible, por un lado, hablar de solidaridad femenina (affindamento) y, por otro, cuáles son las posiciones de aquellas respecto a ellos.

3. Estado de la cuestión

Si bien no se han encontrado trabajos específicos que analizaran la doble *marca*⁶ latina/mujer en los manuales de ELE, es verdad que existe abundante bibliografía sobre representaciones de mujeres en manuales de ELE (dentro del ámbito educativo, anteriores a éstos lo son los análisis en ESL⁷ y en manuales de enseñanza de educación básica y secundaria⁸), análisis de estereotipos de género, así como diversos trabajos en torno a la

6 Utilizo aquí la noción de *marca* en el sentido de que hay términos *marcados* dentro de la oposición *marcado/no marcado*, a partir de la cual se dividen ciertos conceptos y ciertas realidades entre aquello que es enunciado y percibido como normal o natural y aquello que por diferir de lo que no se especifica, de lo normativo, hay que destacar. En la conceptualización de la dualidades lo que hacemos es establecer una jerarquía entre los términos de lo que consideramos una oposición binaria en la que el término no marcado se entiende siempre como universal mientras el otro se define a partir de la negación del primero. En nuestra sociedad occidental se entienden como “lo *no marcado*” a aquellas posiciones discursivas, experiencias, subjetividades, cuerpos, instituciones llevadas a cabo por el sujeto varón, blanco, occidental y heterosexual.

7 Algunos títulos:

Ansary H. y Babaii E. (2003) “Subliminal sexism in Current ESL/EFL Textbooks”. *The Asian EFL Journal New*. [en línea] Vol 5 (1) Hong Kong: Paul Robertson ed. Documento disponible en <http://asian-efl-journal.com/march03.sub1.php> [consulta: 04/06/2009]

Cerezal, F. (1999) *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de textos de inglés*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.

Domínguez, L. M. (2003) *Gender text book evaluation: a paper submitted to Centre for English Language Studies* [en línea] University of Birmingham. Documento disponible en <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Dominguez5.pdf> [consulta: 04/06/2009]

Fletcher, A. C. y Russell, S. T. (2001) “Incorporating issues of sexual orientation in the classroom: Challenges and solutions”. *Family relations*, 50, 34-40

Jiménez Catalán, M. R. (2002) “Linking gender and second language education un a data-base”. *Revista Cauce* 28: 205-218.

Sunderland, J. (1994) “Exploring gender: questions and implications for english language education”. *Stereotypes in textbooks and teaching materials in Hong Kong: A literature review*. 2001. Human Right Education in asian schools. [en línea] Vol 7. Osaka: Asia-Pacific Human Rights Information Center Documento disponible en <http://www.hurights.or.jp/hreas/7/index.html> [consulta: 04/06/2009]

8 Algunos títulos:

Gómez-Ferrer Morant, G. (1996) “El trabajo doméstico en los manuales escolares. Contribución al conocimiento de las mentalidades de las clases medias”. M. Ortega y M. J. Matilla (eds.) *El trabajo de las mujeres, siglos XVI-XX* pp. 195-206. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

Guerra Pérez, M. I. (1996) “La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO”. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15-23.

Peleteiro I. y Gimeno A. eds. (2000) *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de texto de la enseñanza obligatoria*. Madrid, Instituto de la Mujer.

enseñanza y la presencia del amplio campo de lo que se entiende como componente cultural e intercultural en la enseñanza del español para extranjeros, donde algunos autores incluyen el análisis de la presencia/ausencia de “elementos culturales hispanoamericanos”⁹.

Pese a que se ha hecho una búsqueda bibliográfica extensa, los trabajos que podrían tener mayor relación por coincidencia de intereses en cuanto a problemáticas (aunque no en todos los casos por coincidencia de puntos de vista o adhesión a líneas teóricas o de pensamiento) y que se han publicado en los últimos cinco años son los siguientes:

Lola Barceló Morte (2006) *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de textos publicados en España*¹⁰

El objetivo central de este trabajo se dirige a responder la siguiente cuestión: “¿las muestras de textos escritos, ilustraciones y fotografías de los manuales de ELE escogidos son representativas de la presencia de mujeres y varones en la sociedad contemporánea?” (15). Esta pregunta que da origen y articula la investigación se responde a partir de la identificación y análisis de las representaciones de varones y mujeres así como las relaciones que se establecen entre ellos en cuatro manuales de ELE (*Así me gusta, Gente joven, Nuevo ele* y

Blanco García, N. (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla. Instituto Andaluz de la mujer.

Subirats, M. (1993) *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Bellaterra, Instituto de la Mujer e Institut de Ciències de l'Educació de la Universidad Autónoma de Barcelona.

9 Algunos títulos:

Galiano Sierra, I. (1991) “La mujer en los manuales de español para extranjeros” en *ASELE. Actas III*

Sánchez Casado, E. (2006) “El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de E/LE” en *Redele* número 5. Primer semestre 2006

Calero Fernández, M^a Ángeles (2007) “Nombres parlantes” femeninos en la onomástica paremiológica española. Edición digital. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital a partir de *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Tomo II, Madrid, Pabellón de España, 1992, pp. 907-917.

Déniz, M. (2006) “El léxico hispanoamericano en los manuales”. *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE*

Soler-Espiauba, D. (2004) “La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante” *REVISTA redELE*. NÚMERO CERO

BALTASAR ROURA, G (2007) “La integración de los aspectos socioculturales de los inmigrantes latinos de Nueva York en el aula de ELE del Instituto Cervantes” Memoria de Máster. Universidad de Barcelona <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/GemmaBaltasar/memoriacompleta.pdf>

Pérez Gutiérrez, M., Coloma Maestres, J. (ed.) (2004) *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE. “El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad” Redele*, número especial.

¹⁰ Barceló Morte, L., 2006 *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de textos publicados en España* (Memria de Máster, Universidad de Barcelona. *Redele*, 6. www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/LolaBarcelo.shtml

Nuevo Ven) estableciendo a partir de estos resultados una comparativa con las categorías oficiales del INE (Instituto Nacional de Estadística) sobre el empleo del tiempo y las ocupaciones de la población activa. La selección y recuento de estas imágenes icónico-verbales le permiten a la autora observar qué modelo se ofrece de la sociedad española y le abren la posibilidad de establecer y reflexionar acerca de cuáles son aquellos estereotipos que fundamentan ciertas concepciones sobre varones y mujeres. En cuanto a la metodología se trabaja desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa.

Los resultados a los que llega la investigación son que en todos los manuales existen desequilibrios cuantitativos teniendo una mayor representación los varones que las mujeres, que éstos tienen un mayor abanico ocupacional mientras que ellas un menor grado de responsabilidad en este ámbito, que se continúa fosilizando la combinación mujer-madre-responsable del hogar, que existen relaciones sociales de subordinación de mujer a varón y que en todos se tiende al eurocentrismo como modelo hegemónico de sociedad.

María Goretty Robles Fernández (2005) *La mujer en los manuales de español lengua extranjera: del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más.*¹¹

Este trabajo tiene como objetivo analizar el tratamiento de la mujer en los manuales de Español Lengua Extranjera tanto cuantitativa como cualitativamente partiendo de que el estereotipo más común y quizás menos evidente es el de género. Es por esta razón que se plantea desde su posicionamiento teórico la necesidad de incorporar el debate sobre sexo y género haciendo frente a las resistencias que ante éste se observan.

Los manuales en que se analizan los estereotipos genéricos, las representaciones iconográficas de mujeres y las apariciones y ausencias de la mujer en tanto personaje histórico son: *A Fondo, Abanico, Así me gusta, Avance, Curso de Perfeccionamiento, Es español 3, Gente 3, Mañana 3 y 4, Planet@ 3, Planet@ 4, Punto final y Sueña.*

Durante el análisis de los manuales la autora observa, en general, un proceso de neutralización de la mujer a la vez que el intento consciente de no representarla a través de una de sus imágenes más tópicas, la de ama de casa. Sin embargo, como bien se dice durante el desarrollo de esta memoria, el problema no es que la mujer aparezca representada en uno

¹¹ Robles Fernández, M., 2005. La mujer en los manuales de español lengua extranjera: del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más (Memoria de Máster, UNED) <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/GorettyRobles.shtml>

de sus tantos aspectos o figuraciones, sino la falta de reconocimiento social que existe respecto al trabajo doméstico. “El reto no sólo está en representar a una mujer actual y dedicada tanto al ámbito doméstico como al público, sino en desafiar los valores androcéntricos de una sociedad que no valora las actividades ligadas a las mujeres.” (50)

Es interesante que esta investigación se detenga en algunas ausencias claras dentro de las representaciones de las mujeres que desde los manuales se proponen: las mujeres rurales, las mujeres pobres, las lesbianas, las mujeres sindicalistas o reivindicativas. Además de hacerse referencia a la invisibilidad de éstas, se observa también una llamativa escasez en las representaciones de mujeres deportistas, políticas, cineastas y sobre todo pensadoras. En la misma línea, la investigación subraya que

“hay una ausencia total de familias no tradicionales. Por supuesto, nunca aparecen lesbianas ni con sus hijos o hijas, ni sin ellos. Siendo esa ausencia destacable no lo es menos la de familias monoparentales, no hay madres que cuiden solas de sus hijos, o hijas, pero tampoco hay padres que lo hagan...” (36)

Las conclusiones a las que llega el trabajo son que, si bien existe una mejora en la tendencia general de los manuales,

“más importante que igualar en cifras es recoger la antorcha de la vanguardia del feminismo y fomentar el pensamiento crítico, la educación por la paz, el fomento de la tolerancia y, sobre todo, celebrar la diversidad (...) la capacidad de hacer una sociedad más igualitaria que nos ofrece la posibilidad de enseñanza de una lengua” (91)

Durante el trabajo se propone que sean tenidas en cuenta las conclusiones a las que llegaba el Instituto de la Mujer en el año 1996, en cuanto a ilustraciones, contenido y lenguaje que representaban a las mujeres en los manuales y que se resumen en los siguientes puntos:

- “-Faltan representaciones de mujeres y de sus aportaciones en cada área de conocimiento
- Apenas se recogen aspectos relacionados con la cultura femenina
- Prevalece el protagonismo masculino en todas las editoriales analizadas
- El trabajo remunerado está dominado por los hombres
- El ámbito político está protagonizado por los hombres
- Se utiliza el masculino como genérico en la mayoría de las ocasiones” (28)

Por último se deja constancia durante este trabajo, en varias oportunidades, de que aún siendo importante el material didáctico con el que se trabaje, es más importante el rol del docente y el uso que se haga de aquél en el aula.

María José Anandón Pérez (2005). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*¹²

El siguiente trabajo tiene como objetivo analizar la presencia de Hispanoamérica y de lo hispanoamericano dentro del aula de español en un contexto educativo concreto, el Instituto Cervantes de Manchester. En un primer momento, el corpus de análisis para ver esta presencia hispanoamericana (lingüística y cultural: las variantes diatópicas así como los elementos culturales) son los materiales disponibles por los alumnos y profesores del Instituto Cervantes de Manchester –obras de carácter general, obras de carácter específico, diccionarios y gramáticas, además de los tres manuales que se usan en el Instituto para los diferentes cursos: *ELE 1*, *Gente 2*, *Abanico*. En cuanto a la metodología, este trabajo se apoya en el “paradigma de investigación etnográfico”, siguiéndose una pauta de “investigación cualitativa sin pretensiones de universalidad” (cap. 7, pág. 4). En un segundo momento, para saber y analizar las actitudes y creencias que los estudiantes tienen sobre Hispanoamérica y sobre el español de América, se realizan entrevistas y encuestas.

Una de las conclusiones a las que llega la investigación tras el análisis de materiales es que

“se ha avanzado más en la transmisión de lo cultural propiamente dicho, eliminando estereotipos y ampliando el número de temas a los que se puede hacer alusión, pero en lo lingüístico queda mucho por hacer” (cap. 7, pág. 5).

También se hace referencia a que “mientras en los diccionarios se incluyen cada vez más americanismos, en las gramáticas para extranjeros se ignora la existencia de un español de América” y que “las editoriales parecen ocuparse más de lo hispanoamericano, de forma especial en los materiales complementarios y en las lecturas graduadas” (cap. 7, pág. 5).

Es interesante tener esto en cuenta: que “lo hispanoamericano” aparezca en materiales complementarios, como algo anexo, como algo literalmente “complementario”, deja claro que se lo llame multiculturalismo o interculturalidad, siempre hay hegemonías culturales y las identidades así como las culturas se siguen presentando como atributos estáticos y excluyentes. Esta dinámica se contrapone al mismo concepto de interculturalidad que desde el Marco de Referencia Europeo o desde el mismo Plan Curricular del Instituto Cervantes se promueve, el cual supone a sujetos conscientes de la diversidad cultural y de la

¹² Anandón Pérez, M., 2005. Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses. (Memoria de MÁSTER DE ENSEÑANZA E/LE Universidad de Barcelona) *Redele*, 3. <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/anadon.shtml>

influencia de la propia perspectiva cultural en los encuentros con los otros, capaces de desarrollar un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales y de mediar en malentendidos o conflictos interculturales. El concepto de interculturalidad presupone un énfasis en el mestizaje e hibridación entre culturas pero resaltando las permeabilidades, las porosidades, las filtraciones, ya que “ninguna identidad es pura, original y radicalmente otra, sino que siempre es parcial, híbrida, política y con un alto grado de indeterminación” (Romero Bachiller 2003 a, 124). Esto nos permite observar un uso un tanto irresponsable o quizás ingenuo del término en determinados sectores académicos y/o editoriales de la enseñanza del español para extranjeros, ya que si bien existe la conciencia de que adherir a la idea de multiculturalismo, es abogar por la ya criticada idea de que las culturas constituyen compartimentos estancos, entidades separadas y cerradas, la simple afirmación de un término, no llega a cuestionar ni a romper las hegemonías ni las jerarquizaciones.

Otra de las conclusiones a la que se llega en la investigación que está siendo reseñada es que, luego del análisis de las entrevistas, el interés que los estudiantes tienen por la cultura hispanoamericana supera al que manifiestan por el de las variedades lingüísticas; que las clases de español son el principal foco de información que éstos tienen de la lengua y la cultura hispanoamericana -a pesar de que hayan sido muchas o pocas sus experiencias personales con éstas; también se percibe poco conocimiento con respecto a los países que integran Hispanoamérica, en lo que hace a delimitaciones geográficas o nacionalidad de algunos personajes (esto último no debería resultarnos extraño si, como se ha dicho antes, “lo hispanoamericano” tiene mayor visibilidad en los materiales complementarios que en los manuales que los estudiantes deben utilizar de manera imperativa durante sus clases).

Por último, surge también de la investigación la conclusión de que cuando depende de la propia experiencia –viajes, diferentes tipos de contactos-, la valoración y la imagen que los alumnos tienen de Hispanoamérica, es altamente positiva, no siendo así la que se puede extraer a partir de los medios de comunicación cuyo discurso se detiene, la mayoría de las ocasiones, en los aspectos negativos.

En relación con esto último, llama la atención, por un lado, que no se haga un análisis (ni siquiera una mera descripción) de cuáles son los relatos¹³ que ofrecen los materiales didácticos respecto a eso mismo y, por otro lado, que la valoración y la imagen que la autora proporciona de Hispanoamérica, tenga más que ver con esos aspectos negativos que ella critica que con los positivos que los alumnos parecen tener:

13 Utilizo la idea de relato en tanto lugar discursivo donde se construyen identidades y se modelizan mundos y experiencias (se amplía este concepto en el marco teórico).

“Y aunque **no cuajaron los diferentes proyectos de unificación entre países hispanoamericanos e incluso quedaron latentes conflictos fronterizos**, siempre se ha mantenido la comunidad cultural. Podríamos añadir que también ha parecido existir cierto **sentido de comunidad en el momento de compartir problemas**, especialmente en la búsqueda de un modelo político: **pugna federales-unitarios, conflictos entre liberales y conservadores, guerras civiles, anarquía y caudillismo, el papel de la Iglesia y del ejército, los intentos de democratización**, la adaptación de las estructuras productivas, el equilibrio territorial, la convivencia de economías de subsistencia y las de exportación, el desarrollo industrial, **las desigualdades educativas y sociales, la “invasión” británica, los movimientos migratorios, la esclavitud, la pervivencia de las castas**, el desarrollo urbano, **la dependencia de la demanda de bienes básicos por parte de los países más industrializados, la dependencia de las inversiones extranjeras, el llamado `neocolonialismo’**” (cap. 2, pág. 6, las negritas son mías)

La imagen de Hispanoamérica que se ofrece es la de una masa homogénea cuyo común denominante y característica sobresaliente es aquello que gira en torno a lo “problemático”.

Es verdad que la autora cambia el punto de vista, cuando pasa de describir ese pasado conflictivo a remarcar su “proyección de futuro” y resignifica Hispanoamérica en tanto objeto para ser consumido o “aprovechado” ya sea por “empresas extranjeras” o “como destino turístico y de ocio”. Cabe preguntarse entonces desde dónde, para qué y para quiénes es pensada *esta* Hispanoamérica y si lo que la autora cita como “el llamado neocolonialismo” es simplemente una designación para encomillar o una realidad a analizar.

María Antonieta Andión Herrero (2003) “El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés”¹⁴

El interés por este artículo se desprende a priori de la lectura del título y la posible existencia de un comportamiento cultural de hispanoamericanos que permitiera identificar a toda la zona. Es ésta, entre otras, una de las cuestiones que aborda la autora al comenzar el artículo:

“¿la información cultural que le está dando al aprendiz es significativa y debe ser así interpretada en cualquier punto de la geografía hispana?, ¿hay unidad cultural en el comportamiento de los hispanos?, ¿existen diferencias culturales geolectales en el español?” (131)

¹⁴ Andión Herrero, M., 2003. El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés. *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* : Murcia, 2-5 de octubre de 2002 / Manuel Pérez Gutiérrez (ed. lit.), José Coloma Maestre (ed. lit.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, pags. 130-140

Esta pregunta se responde afirmando que de la misma manera que la lengua española presenta diversidad, también así le sucede al comportamiento cultural (actitudes, referentes socioculturales, normas culturales y hábitos sociales) en el mundo hispánico.

Sin embargo, el artículo irá presentado y describiendo este comportamiento cultural a partir de ciertas generalizaciones (atenuadas en algunos casos con el anclaje de ciertos fenómenos a ciertas zonas) y reduciendo los comportamientos culturales hispanoamericanos a los siguientes rasgos: mayor presencia explícita de marcas de cortesía en la conversación (recursos de rodeo y protocolo frente al gusto de ser directos de los peninsulares, preferencia y alta frecuencia de diminutivos, tiempos verbales propios de la cortesía, perífrasis verbales modales corteses, fórmulas de cortesía que acompañan peticiones o frases de disculpa); profusión de apelativos cariñosos; distintos tipos de tratamiento (tú, usted, el voseo); fuertes marcas sociales para el tabú (en palabras que hacen referencia a actividades fisiológicas y sexuales, sacrílegas, supersticiones, defectos mentales o físicos; rechazo a las palabras mal sonantes); menor agresividad en la conversación; particular entonación.

Estas descripciones de ciertas características formales del lenguaje de hispanoamericanos llevan a la autora de este artículo a las conclusiones de que al igual que se enseña una variedad, se deben enseñar esos componentes culturales pertinentes y propios del área que habla tal variedad, sin olvidar que es necesario transmitirles a los alumnos la diversidad de patrones de comportamiento. Si bien coincidimos con la autora en que se hace necesario que los alumnos conozcan esta diversidad de patrones culturales, también creemos que éstos no se circunscriben sólo a los aspectos identificados e identificables en el plano de las competencias comunicativas mencionadas. Habría elementos más difíciles de reconocer, aspectos que quizás no se encuentran en la superficie del discurso y que tienen que ver valores, ideologías, imaginarios, la dimensión ética, que si bien se reproducen y se construyen en el ámbito de lo discursivo, no siempre se recuperan desde la identificación de un acento, un comportamiento socio-cultural o una variante diatópica y que habría que buscarlos en la relación con lo que Roland Barthes (1970: 109) denomina otros sistemas “cuyos términos ya no son sólo relatos, sino elementos de otra sustancia (hechos históricos, determinaciones, comportamientos, etc.)”.

Marta Baralo (2002) “Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE”¹⁵

¹⁵ Baralo, M., 2002. Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua*

Se recoge este artículo por su interés en reflexionar acerca de cuáles son los aspectos de las culturas hispanas que deberían incluirse tanto en los cursos así como en los manuales de español lengua extranjera.

Nos interesa la concepción de las competencias plurilingüe y pluricultural como una forma de conocimiento tanto de lo otro como de uno mismo, como una mayor o mejor “consciencia de la identidad” o las identidades. Para ello, el artículo propone como fundamental estar al tanto de las variedades diatópicas del español, adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias para hacer uso de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento, para poder abordar así la dimensión social del uso de la lengua y alcanzar la competencia sociolingüística e intercultural.

La autora propone tres libros realizados en América (*Pasajes, A que sí, Vale Español para brasileños*) como modelo de cómo deberían ser introducidos los aspectos etnolingüísticos y los contrasta con manuales españoles en los cuales se opta, en su mayoría, por incluir los elementos culturales y literarios como complemento o anexo a las unidades didácticas.

El artículo propone la diferencia entre el concepto de multiculturalidad y el de interculturalidad. Una sociedad intercultural estaría integrada por distintos grupos que

“mantienen abiertas las relaciones de interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus propios valores y de sus modos de vida (...) donde todos tienen la misma importancia, donde no hay superiores e inferiores, mejores ni peores” (153).

A pesar de que nos gusta esta idea o modelo de sociedad en el que no habría “mejores ni peores”, no podemos no cuestionarnos si existen aquellas en las que sigan estas características casi utópicas y, en todo caso, creemos necesario plantearnos cómo se gestionarían esas relaciones sin jerarquías, cómo sería realmente posible el “diálogo intercultural” cuando incluso dentro de los diferentes grupos se establecen relaciones y posiciones de dominio que son resultado de ordenamientos capaces de construir hegemonías al interior del grupo así como afuera de éste.

Según la autora,

“el proceso actual de globalización, dirigido por la cultura occidental moderna, con predominio de algunos países de Europa, entre los que se encuentra España, y los Estados Unidos, está ocasionando en el mundo profundas diferencias, criticadas por amplios sectores de esta misma sociedad. Se hace cada vez más imprescindible un

diálogo intercultural auténtico, para lograr una armonía, no a pesar de las diferencias entre culturas, sino precisamente gracias a ellas” (162)

Para terminar esta cita y abogar también por un “diálogo intercultural auténtico”, agregaríamos que ni el diálogo ni la armonía pueden darse sin el reconocimiento previo, una justa distribución de recursos tanto materiales como simbólicos y sin la mejora de las condiciones de aquellas posiciones sistemáticamente excluidas (Fraser, 1997).

Susana Guerrero Salazar (2002) “Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en ELE”¹⁶

Se parte de la creencia de que “la discriminación social de la mujer es un universal asumido como algo natural en casi todos los pueblos” (393) y dado que la lengua es un reflejo de la sociedad en que vivimos, no debería llamarnos la atención que en todas ellas se conceptualice la realidad de un modo androcéntrico.

El objetivo del artículo es presentar alternativas de uso no sexista -que el español posee- a la utilización discriminatoria de la lengua, analizando el uso inconsciente que hacemos de ésta para transformarlo en uso consciente, colaborando en la pérdida de inercia del lenguaje y contribuyendo de esta manera a que se aceleren y se precipiten los cambios sociales.

El artículo presenta propuestas para la clase de conversación, para la de gramática (género gramatical, saltos semánticos¹⁷, sexismo léxico, etc.) incidiendo en que se lleven estas alternativas a la clase de ELE con la idea de aprender la lengua española al mismo tiempo que se reflexiona sobre el sexismo.

La conclusión a la que se llega es que sería una irresponsabilidad que la competencia comunicativa que se transmite en la clase comportara estereotipos sexistas, fueran éstos desde un punto de vista lingüístico o sociocultural, dado que la lengua española posee mecanismos para evitar incurrir en ello. Se recalca también la importancia de

¹⁶ Guerrero Salazar, S. 2002. Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad. *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*, Murcia, 2-5 de octubre de 2002 / Manuel Pérez Gutiérrez (ed. lit.), José Coloma Maestre (ed. lit.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. pags. 393-403.

¹⁷ Se define el salto semántico como el empleo de “un vocablo masculino usado, aparentemente, en su sentido genérico; sin embargo, más adelante, en el mismo contexto, se repite el vocablo masculino usado en su sentido específico, es decir, referido al varón exclusivamente. Este segundo empleo demuestra que el primer enunciado era sexista, circunstancia que habría pasado inadvertida de no haberse añadido la segunda frase” (400)

“que el profesorado ELE contribuya a que el alumnado reflexione de un modo serio sobre una cuestión tan desgraciadamente intercultural como la discriminación sexual, que afecta a todas las sociedades y se refleja a través de las diversas lenguas” (401)

De todos los textos reseñados se destaca el interés por reflexionar acerca de representaciones de colectivos, comunidades, sujetos que suelen tener poco espacio en los manuales de ELE y que no son pensados desde su historia, su desarrollo y sus problemáticas particulares. Como puede verse en los textos seleccionados, tanto el hecho de ser mujer como el de ser hispanoamericano constituyen, por lo menos, ejes de diferenciación, además de posiciones históricamente determinadas por dominaciones y desplazamientos. Durante este trabajo se intentará ver qué pasa cuando estas dos condiciones diferenciales habitan y están encarnadas en los mismos sujetos.

Fase 2

1. La semiótica como perspectiva teórica y como metodología¹⁸

Esta investigación se inscribe dentro de una perspectiva semiótica, entendida ésta como “una metodología para la interpretación de textos-discursos”, es decir, una práctica de lectura especializada y una traducción de su objeto a un metalenguaje científico mediante una recreación argumentativa y narrativa de los discursos analizados (Abril, 1997). En este sentido la semiótica contemporánea no es tanto una teoría general de los sistemas de signos como una práctica analítica continua, un amplio campo de intereses en el que se ejercitan prácticas de análisis diversas cuya pretensión es llevar a cabo una “descripción densa” (Geertz, 1997) de los discursos mediáticos y sociales.

Mediante instrumentos teóricos y metodológicos que le son propios –y otros que ha tomado prestados de otras disciplinas como son el análisis del discurso y la teoría de la enunciación- la semiótica es capaz de dar cuenta de la manera en que una sociedad se relaciona con el mundo, la manera en que lo conoce, lo entiende, lo traduce. Como bien apunta Paolo Fabbri, la semiótica analiza aquello que posibilita “la construcción común de un mundo significativo”, “los sistemas y procesos de significación que caracterizan a las culturas y de las cuales (re)producen los sujetos y los objetos, las prácticas y las pasiones” (Fabbri 2004, 195).

Dada la importancia de los manuales de enseñanza de lenguas en nuestra disciplina, del uso que de ellos hacemos en nuestro trabajo diario en las aulas, dado su rol significativo a la hora de construir realidades y producir sentidos y teniendo en cuenta que uno de sus objetivos centrales es dar a conocer y permitir el acercamiento a una determinada realidad socio-cultural (en este caso, la de los países hispánicos), a sus sujetos, objetos y prácticas, se nos vuelve fundamental conocerlos en profundidad, analizarlos, pensarlos e intervenirlos. Este acercamiento y trabajo posterior se llevará a cabo a través del análisis textual, en el marco de la teoría semiótica.

No concebimos el análisis textual como un molde o un modelo a emplear siempre de la misma forma, como una receta donde por el sólo hecho de haber seguido ciertas

¹⁸ Me sirvo en muchas partes de esta Fase2 del desarrollo teórico y metodológico utilizado en una investigación anterior en la que he participado y publicado junto al Grupo Picnic (Eleonora Pascale y otros) como Asunción Bernárdez Rodal (directora). *Mujeres inmigrantes en España. Representación en la información y percepción social*. Editorial Fragua. Madrid, 2007.

instrucciones, tendríamos garantizado el alcance o la consecución de nuestro objetivo/objeto, sino como un modo de aproximación a los textos que, en su recorrido, incorporará experiencias, prácticas, teorías, lecturas¹⁹. En relación con esto, nos interesa dejar constancia de la postura que nos ofrece Cristina Peñamarín, en lo que a las opciones metodológicas presentes en el ámbito de la semiótica se refiere:

“Contrariamente a lo que ha ocurrido en otros momentos en la evolución de la semiótica, en que se ha privilegiado más lo ‘metodológico’, y en que los trabajos estaban llenos de términos especializados y cuadrados semióticos, hoy parece extenderse en algunos sectores la preferencia por los métodos de inspiración etnográfica, que permiten aproximarse a las categorías prácticas de los miembros de la cultura en que vive el texto; por los procedimientos que tratan de iluminar y hasta de potenciar el conocimiento social difuso, exteriorizado en el lenguaje y las acciones significativas.” (Peñamarín 1997, 149)

Siguiendo esta idea, creemos que cada investigación tiene que elaborar aquél método que le permita analizar mejor los textos según los objetivos que se haya propuesto, según los intereses que la sustentan, el marco teórico al que adhiere y según las cuestiones a las que quiera responder.

1.1. Textos y discursos.

Para tratar de aclarar qué puede aportar el análisis textual se hace necesario considerar qué es y qué hace un texto. Y aunque vivamos rodeados de ellos y no exista la posibilidad de pensar la comunicación, la vida en sociedad, sin que ésta se concrete en textos, aún así, no es tan sencilla la definición de esta categoría.

En general, las corrientes lingüísticas más respetadas actualmente subrayan, en primer lugar, el *carácter comunicativo* que distingue a todo texto: lo ven como un producto de una actividad verbal de carácter social, lo que implica destacar la intención del hablante y la situación comunicativa en la que tal texto se produce, así como el sistema de signos que usa. En la medida en que el texto es un producto de la comunicación social, el hablante debe respetar, por un lado, las reglas textuales y, por otro, seguir las reglas propias del sistema de la lengua para la producción de las oraciones que lo componen.

¹⁹ Agradezco infinitamente las clases de Mónica Tamborenea en la cátedra de Teoría y Crítica Literaria II de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), ya que fue en ellas donde fui lentamente comprendiendo y asumiendo que no existen recetas para analizar los textos, que uno lee de acuerdo a sus experiencias, sus intereses, su intuición y que eso no significa que uno puede hacerle al texto decir lo que se le ocurra, sino que uno no se acerca virgen a ellos, lo hace atravesado por el texto que es nuestra propia vida.

Desde la semiótica, los textos son definidos como "formaciones semióticas singulares, cerradas en sí, y poseedoras de significado y de función íntegra no descomponible" (Lozano, Peñamarín y Abril 2004, 21). Los autores citados lo usan como sinónimo de discurso, enlazando con la conceptualización de texto que manejan Iuri Lotman y la Escuela de Tartu quienes lo conciben como "cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico", desde un ballet hasta un espectáculo teatral, un poema o un cuadro. (Lozano, Peñamarín y Abril 2004, 18). En el marco de los estudios semióticos, hablar de discurso equivale a referirse, de modo más general, a producciones de sentido inscriptas en materialidades diversas.

Cristina Peñamarín (1997), desglosa cinco rasgos constitutivos a todo texto o discurso y que nos sirven aquí para dar cuenta de la dimensión que adquieren los manuales para esta investigación:

- 1) "El texto no es autista: está hecho para comunicar" y esa comunicación se produce entre sujetos con disparidad de esquemas interpretativos. Si bien quienes se comunican saben que comparten significaciones y normas públicas e intersubjetivas, incluso cuando comparten el mismo lenguaje y cultura, éstos nunca son iguales. Esta diferencia entre emisor y receptor, así como los malentendidos que este diferencial provoca, es algo constitutivo y estructural de cualquier proceso de comunicación (Peñamarín 1997, 146).
- 2) "El texto es un hecho social y cultural", está ubicado en un espacio y un tiempo, un soporte material, unos intereses, unas condiciones y unos modos de producción, difusión y uso, unas tradiciones y unos saberes socioculturales determinados. Es por eso que podemos decir que construye su significado por la referencia a un contexto específico (Peñamarín 1997, 147). Esto se relaciona con la idea de Mijail Bajtín (1990) de que todo texto, en tanto enunciado, en tanto producto de una práctica de enunciación concreta (y que por eso mismo se vuelve "individual, único e irrepetible"), está directamente relacionado con el contexto social e histórico y por ello es definido como un "acto social".
- 3) "El texto es productivo" ya que construye una representación y realiza acciones comunicativas para modificar algo en el mundo. La representación y la acción se cruzan y se aúnan si se entiende que al hacer una aserción uno asume un compromiso: al presentar una visión de la realidad, el texto opta por un sistema de representación que da cuenta de la perspectiva de su enunciadore y eso le compromete. "Además de este aspecto compromisorio, el hacer cognitivo, evaluativo y afectivo del texto opera transformaciones procesuales en los sujetos y objetos representados" (Peñamarín 1997, 148).

- 4) “Un texto es un proceso interactivo” en la medida que obliga a su receptor a llenar huecos, a realizar determinadas inferencias sin las cuales gran parte del significado previsto quedaría desactivado. Además, todo texto marca la actitud de su enunciador respecto al objeto y establece un tipo de relación con el destinatario. El sujeto enunciador se define adoptando una perspectiva y estableciendo en el texto un sistema de distancias y diferencias respecto a otros textos que intervienen en la representación del objeto y afectan la "sensibilización" de los receptores. Por ello es que se afirma que todo texto tiene una dimensión relacional y afectiva, incluso aunque se presente como neutro e indiferente (Peñamarín 1997, 147). Bajtin (1990), en relación con esto, sostiene que “un enunciado absolutamente neutral es imposible” ya que cualquier enunciado (cualquiera sea su extensión, contenido y composición), en la medida en que es una unidad real de la comunicación discursiva, revela una determinada intención y una actitud evaluadora.
- 5) “Un texto forma una red y se ubica entre las demás redes”, alude a y se conecta con otros textos a la vez que se ubica entre los varios discursos sociales. Así como se identifica con cierta perspectiva, con cierta forma de referirse y de concebir algo en un lenguaje, también se distancia de otras perspectivas y discursos. “Esta cualidad dialógica del texto se hace inseparable del análisis semántico, por el propio carácter del sentido y porque permite comprender los conflictos sociales en los discursos”, las pugnas entre ellos por imponer visiones (Peñamarín 1997, 148). Esto se relaciona con una de las tesis fundamentales de la propuesta teórica de Bajtin (1990) que piensa cada enunciado como un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados.

El análisis textual nos permitirá ver, entre otras cosas, cómo cada texto, y en el caso que nos ocupa, los manuales, formulan un lugar de enunciación y prevén un destinatario, que son hechos sociales y culturales que hacen referencia a unos contextos determinados, que optan por un sistema de representación, que realizan acciones, que tienen una dimensión relacional y afectiva, que exhiben una perspectiva determinada respecto al objeto y al mundo a la vez que establecen un juego de identificaciones y distancias respecto a objetos, saberes y formas sociales de expresión -en la apropiación o distanciamiento respecto a otros textos y discursos sociales. Es por eso que, a la hora del análisis, habrá que tener en cuenta que la actividad interpretativa no ocurre en un vacío discursivo: los textos se inscriben siempre en espacios interdiscursivos y hacen uso de dinámicas intertextuales tanto para cargarse de sentidos como para producirlos.

A partir de Bajtin es que hemos aprendido a observar varias de estas cosas, a entender que el lenguaje es siempre ajeno, que la propia enunciación es una pluralidad de voces que residen en la propia voz y que el enunciado es configurado por y para otro. Es desde la perspectiva bajtiniana que también podemos reflexionar, a partir de la observación de la dinámica interna del discurso, sobre “las relaciones intersubjetivas, la discursividad social, el trabajo de la ideología, la pluralidad de los puntos de vista y su intrínseca conflictividad” (Arfuch, 2005: 39).

Entendemos *discurso* como proceso, modalidad y práctica enunciativa, como un conjunto de textos -institucionales, mediáticos, cotidianos- que tienen un significado y una función social desde y en donde se establecen posiciones ideológicas así como luchas de poder: una gran máquina productiva que genera representaciones, provoca efectos de realidad, instituye modelos, estabiliza hábitos, etc.

Ricardo Costa y Danuta Teresa Mozejko²⁰ (2001) definen al discurso como una práctica **social y enunciativa** orientada a la “producción de sentidos” en cuya instancia productiva podemos distinguir al sujeto “que produce el discurso” en unas condiciones sociales específicas (el sujeto como *agente social*), por un lado, y por otro, al *sujeto de la enunciación*.

A la hora de analizar al sujeto como agente social (diferente del autor como sujeto empírico y psicológico) son fundamentales los conceptos de *lugar* desde donde habla y *competencia*, ya que durante su proceso de trabajo, las condiciones sociales (posibilidades y limitaciones) se vuelven efectivas y “operantes”. A la hora de analizar el sujeto como enunciador resulta significativo observar las decisiones que éste toma a la hora de relacionarse “con otros enunciadore, las normas, los enunciatarios y el enunciado” (Costa y Mozejko 2001, 11). Las prácticas discursivas, desde este punto de vista, son pensadas en relación a “los sujetos que las producen” y “los procesos sociales de los que forman parte” (Costa y Mozejko 2001, 10).

En relación con el agente social, los autores proponen reformular la clásica pregunta de “quién habla” que nos hacemos frente a los textos para pasar a preguntarnos “desde dónde (se) habla” y de esta manera poner el acento sobre “el lugar desde donde [se] actúa”. La manera de proceder o de hacer de un sujeto depende directamente, y en primer lugar, del lugar que ocupa y de los recursos que puede o no controlar. Esa posición desde donde habla

²⁰ Agradezco a Santiago Esteso el hecho de darme a conocer estos autores (también a Marc Angenot) así como sus valiosas ideas respecto a ellos.

define su identidad individual y social, define quién es y el grado de respetabilidad de lo que dice. El lugar es el que “determina la especificidad y alcance relativo de la competencia” de un sujeto, su capacidad de *poder-hacer*, los límites o los márgenes de la acción.

Con respecto al enunciador, es obligada la referencia que ellos hacen a Benveniste (1971) quien en “De la subjetividad en el lenguaje” definió la enunciación como un “acto de discurso individual” en el que “se constituye el *yo* como entidad relacional que convoca, al mismo tiempo, un *tú*”. *Yo* es una “forma vacía de la que se apropia cada locutor en ejercicio del discurso y que remite a su persona, y que lo define al mismo tiempo a él mismo como *yo* y a un interlocutor como *tú*”. *Est “ego” qui dit “ego”*. La enunciación es, entonces, una acción de puesta en discurso, realizada por un sujeto competente que define su identidad por la relación con un *tú* sobre el cual pretende influir.

Ese *yo* se construye según Costa y Mozejko (2001) principalmente a partir de “la construcción de una competencia específica” mediante la cual el enunciador intentará imponer sentidos e influir en los destinatarios del discurso. Es decir, el *yo*, que se constituye en un acto de discurso como entidad relacional, tiende a autoconstruirse como autoridad que sabe y que dice adecuadamente lo que sabe, que busca su reconocimiento en el enunciatario y que propone un enunciado aceptable haciendo uso de aquellas estrategias discursivas que le aseguren la aceptación de las “significaciones nuevas” por él enunciadas (*a partir de o contra* significaciones anteriores conocidas).

Para estos autores, tanto las marcas del proceso de enunciación como las de las condiciones sociales aparecen inscritas en los textos y dan cuenta de las opciones y decisiones que el agente social realiza cuando produce un discurso.

Los autores consideran que la producción discursiva debe entenderse en “el marco de una puja por el control de los sentidos a partir de los cuales los agentes sociales perciben la realidad y definen sus acciones”. Pero un agente social / enunciador podrá “imponer su visión” sobre diferentes cuestiones, más y mejor, cuanto mayor sean los recursos disponibles que controle y más las capacidades que acumule, ya que el modo y alcance de esa imposición de los sentidos “correctos”, dependerán del “lugar relativo donde se está y desde donde se lucha por el control de la visión”.

“La lógica de funcionamiento del sistema de relaciones entre posiciones, entre competencias diferenciadas, sería de lucha permanente por el mantenimiento o la modificación de la distribución existente y de las reglas de distribución. La distribución desigual de un recurso, especialmente si es escaso, entre agentes interesados en él, da lugar a un sistema de relaciones cuya dinámica es de lucha por el acceso, sus condiciones y el control” (2001, 16).

De la combinación de lugar y competencia dependerán las posibilidades efectivas de un enunciador de imponer o no determinados sentidos a la hora de su producción discursiva.

Por último y para pensar en el concepto de hegemonía discursiva –que resulta importante para este trabajo por ser en éste la voz enunciativa la que reproduce el discurso hegemónico invisibilizando a los periféricos- es que interesa la propuesta teórica de Marc Angenot (1998).

Su objetivo es alcanzar la comprensión global del discurso social propio de un estado de sociedad, es decir, todo aquello “que se narra y argumenta”, “lo que se dice y se escribe” en un momento dado, identificando las regularidades que trazan una determinada hegemonía cultural.

En su proyecto se pueden distinguir dos etapas, cada una con objetivos y categorías diferentes. En la primera le interesaba, sobre todo, la “búsqueda de lo homogéneo”, el material recurrente, impregnado por ciertas tendencias generales o temas fundamentales, “aquello que, desde Antonio Gramsci, se llama hegemonía” (Angenot 1998, 21) y que Angenot denomina “dominante interdiscursiva” y define como “la dominancia de ciertos hechos semióticos –de forma y de contenido– que sobredeterminarían globalmente lo enunciable [y que] privarían de medios de enunciación a lo impensable (...) lo aún-no-dicho”. La hegemonía estratifica la legitimidad de los discursos volviendo algunos “audibles” por considerarlos razonables al mismo tiempo que estigmatiza otros como insensatos, ilógicos o inadmisibles (Angenot 1998, 30-31). En pocas palabras, supone un repertorio de “grandes temas recurrentes” y “censuras universales”: temas, reglas y convenciones que se imponen a todos los agentes sociales productores de discursos y conforman la base del “verosímil social”.

Sin embargo, en una segunda etapa se pregunta si el discurso social es realmente un todo homogéneo, una inmensa maquinaria productora de discursos y sentidos regulares o consonantes y llega a la conclusión de que no totalmente, de que existe una movilidad incesante de y en “todo lo que se narra y argumenta” en cada estado/momento social, que hay pugnas y negociaciones entre los discursos centrales y los periféricos o entre los ‘lugares del decir’ legitimados y los subalternos. Siempre hay “algo [que] se mueve” en el discurso social, algo que se resiste a reproducir los sentidos hegemónicos y que se constituye en “disidencia”, “rupturas” o “heteronomías” discursivas. Pero Angenot no se refiere a “las simples divergencias de opinión o innovaciones formales que permanecen en el marco de las combinaciones permitidas”, “novedades previsibles” o “innovaciones ostentatorias” sino a aquellos hechos discursivos y representaciones sociales situados “fuera de la aceptabilidad y

de la inteligibilidad normal instituidas por la hegemonía”: secuencias del discurso social “donde lo no dicho aún se abriría un camino y se fabricaría un lenguaje nuevo en la entropía de lo que ya está”, operando “una ruptura crítica” que, lejos de ser “un simple golpe audaz”, constituye verdaderos “corrimientos” o “rupturas dóxicas”. A partir de estas consideraciones, Angenot comienza a hablar de una “homogeneidad relativa de la hegemonía cultural” (1998, 32).

El estudio de la “discursividad social” nos permite comprender, por un lado, los modos a través de los cuales una sociedad produce sentido(s) (los mecanismos del trabajo semiótico que elabora representaciones socialmente relevantes o audibles) y, por el otro, las determinaciones socio-históricas que participan en los procesos significantes cuyas marcas pueden encontrarse en esos significados formalizados. Estudiar “la producción social del sentido y de la representación del mundo” presupone desentrañar el “sistema completo de intereses de los que está cargada una sociedad” (Angenot, 1998, 17-18, 22).

2. Paradigmas teóricos: feminismos y teorías postcoloniales

Por último, deseamos dejar constancia de dos paradigmas de pensamiento (que se cruzan, dialogan, discuten) presentes en este trabajo desde y en la misma decisión del tema a investigar. Nos referimos con “paradigmas de pensamiento” a aquellas propuestas y razonamientos que vienen desde las teorías feministas y los estudios que cuestionan “la colonialidad de poder”²¹ y que sustentan este enfoque y reflexión; nos referimos a aquellas lecturas que nos han abierto interrogantes en cuanto a la forma de entender el mundo (como individuos, como profesores, como investigadores), sobre nuestro lugar en la sociedad y sobre nuestros posicionamientos tanto epistemológicos como políticos. Todo sujeto, en tanto investigador, tiene una serie de lecturas y experiencias teóricas y vitales que guían sus intereses y preocupaciones, cuestiones en las que se ve comprometido y que determinan su objeto de investigación así como su forma de acercarse a éste.

²¹ Existen diferencias de criterios en cuanto a cómo designar este paradigma que cuestiona la “colonialidad del poder”: algunos lo llaman “postcolonialismo”, otros “estudios postcoloniales”, otros “pensamiento descolonial”. Mignolo, por ejemplo, define el postcolonialismo como una consecuencia de las transformaciones intelectuales en Occidente, relacionada con los discursos y la teoría postestructuralista. Localiza geopolíticamente por un lado, al “pensamiento descolonial”, en las colonias y semicolonias y por otro lado, a los “estudios postcoloniales”, como un desarrollo reciente en las universidades occidentales. “Los estudios postcoloniales no serán un fin en sí mismo sino los medios y una particular manera en la academia de conjunción de diferentes proyectos de descolonización del conocimiento y liberación del Ser” (Mignolo, 2005, 51)

Entendemos el pensamiento feminista en el marco de una propuesta anclada en la justicia, que se articula como filosofía política y práctica social y que implica una ética y una manera de estar en el mundo. Un mundo que, como dice Nancy Fraser en su definición de patriarcado, se sostiene sobre ciertos tipo de relaciones jerárquicas no justas que articulan las sociedades (y que ella extiende más allá de las relaciones entre varones y mujeres), “donde casi todo está subordinado a algún superior, fuera éste rey, señor feudal, padre o marido” (1992: 72)

Si bien la evidencia de la opresión de las mujeres en tanto colectivo dentro del régimen patriarcal ha estado y sigue estando en la base del discurso feminista, los feminismos contemporáneos plantean nuevos/otros debates que surgen de la necesidad de atender a las intersecciones constitutivas a las relaciones de subordinación a las que se enfrentan mujeres concretas, respondiendo no sólo a las relaciones de género o de clase, sino también al racismo, la lesbofobia, los efectos de la colonización, descolonización y las migraciones transnacionales. Las estructuras de clase, el racismo, el género, la sexualidad no pueden ser tratadas como variables independientes ya que, como sostiene Brah Avtar (2004: 112), la opresión de cada una está inscrita en las otras, está constituida por y es constitutiva de las otras (Grupo Picnic, 2007).

Las denuncias de clasismo y racismo que comenzaron las mujeres negras frente a las premisas etnocéntricas de las feministas blancas determinaron el destino de la discusión original sobre el sexo haciendo que se cuestionara al feminismo existente como un movimiento inspirado exclusivamente en los valores de las mujeres blancas y acomodadas. Se trataba, en el fondo, de una reivindicación en la que se exigía que no se suprimieran ni la reflexión sobre, ni la lucha por las diferencias entre mujeres, ya que el sólo hecho de ignorarlas supondría perpetuar las discriminaciones. Se dejaba constancia así de las múltiples opresiones, de las diferentes diferencias, esto frente a un feminismo global, homogeneizador y excluyente que bajo la opresión de género igualaba a todas las mujeres. (Grupo Picnic, 2007).

La práctica feminista transnacional actual defiende la importancia de un análisis y un debate multinacional y multivariable sobre las relaciones entre género, clase, raza y apuesta por una reflexión acerca de la relación entre los diversos mecanismos de dominación así como sobre las posibilidades de resistencia, poniendo el acento en la necesidad de interrelación y co-responsabilidad dentro del escenario de la mundialización en cuestiones como la distribución económica, la racialización y las heteronormatividades (Saiz, 2007). Frente a estos desafíos, Chandra Mohanty apuesta por un feminismo anticapitalista y por el fomento de un

movimiento de resistencia global feminista en el que, al mismo tiempo, no sean ignoradas las diferencias ya que éstas no son nunca simplemente sólo diferencias:

“Al conocer las diferencias y particularidades podemos ver mejor las conexiones y elementos comunes porque no existe frontera o límite que sea total o que nos determine de forma rígida. El obstáculo a superar es ver cómo las diferencias nos permiten explicar las conexiones y los cruces de fronteras mejor y con más precisión, así como especificar la diferencia nos permite teorizar los problemas universales más integralmente. Es esta jugada intelectual la que despierta mi interés porque las mujeres de distintas comunidades e identidades construyan coaliciones y solidaridades más allá de las fronteras.” (Chandra Mohanty citada por Hernández Castillo, 2008)

Chandra Mohanty, así como Gayatri Spivak se encuentran dentro de lo que podríamos denominar “pensamiento feminista postcolonial”²². En este marco, ambas concuerdan en que el feminismo “occidental” lo que hace es homogeneizar a todas las mujeres del Tercer Mundo como si tuvieran las mismas características pensando desde lo se ha dado en llamar “universalismo etnocéntrico”, el cual tiende a juzgar las estructuras económicas, legales, familiares, religiosas, entre otras, como *subdesarrolladas* o *en desarrollo* tomando como referencia los estándares occidentales. Desde este paradigma se concibe a las mujeres del Tercer Mundo como sujetos ignorantes, pobres, víctimas de la violencia masculina, con vidas “a medias” ya sea por las opresiones de las tradiciones o la religión, ya sea por la incapacidad o imposibilidad de control sobre sus propios cuerpos. Frente a este modelo, y por contraste, estaría la representación de la mujer del Primer Mundo como educada, moderna, con libertad y poder de decisión en relación con su sexualidad y su vida. Se utiliza así una representación parcelada y monolítica de la mujer del Tercer Mundo para reforzar la identidad de la mujer del primero. Lo que Mohanty sostiene, a lo largo de su producción teórica, es que lo que sí existe sobre estas mujeres es una confluencia de opresiones que moldean su experiencia de marginalidad social, determinando que su política feminista se base en esa opresión específica que el patriarcado, el imperialismo y el racismo han tenido en cada contexto social.

Spivak, en la misma línea, basa parte de su pensamiento en una crítica al orden económico mundial, el capitalismo colonialista-imperialista, y en la necesidad de repensar la explotación a partir de la heterogeneidad que ésta reviste: “¿cómo poner en la misma balanza a un proletario francés, blanco, hombre, perteneciente a un sindicato y a una colonizada hindú, de piel oscura, mujer o equis, analfabeta y sirviente del sirviente?” (Spivak, 2006). El primero sería un explotado y la segunda, una subalterna.

²² Nuevamente, aunque haya controversias y discusiones respecto al término, por cuestiones de espacio y relevancia no se analizarán aquí.

Su definición y desarrollo del concepto de subalterno, que ha levantando tantas polémicas desde que fuera enunciado en su artículo de 1988 "Can the subalternan speak?", se podría definir como aquella situación en la que alguien está apartado de cualquier posibilidad de movilidad social, un espacio de diferencia no homogéneo, no generalizable y que no configura una posición de identidad, razón por la cual se hace imposible una base de ascensión política (Spivak, 1999, 2006). La mujer, habiendo ocupado históricamente el lugar más bajo de la cadena de explotación, en ciertos contextos y bajo determinadas condiciones (sin lugar de enunciación, sin posibilidades de representarse a sí misma y bajo dos formas de dominación: el patriarcado y el imperio) se convierte en subalterna de los subalternos.

Si hablamos de un feminismo postcolonial se hace necesario reseñar brevemente algunas ideas claves de los estudios que cuestionan la "colonialidad del poder". Para Aníbal Quijano (2000), la colonialidad es uno de los elementos constitutivos del patrón mundial de poder capitalista fundado en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social. Es un patrón de poder que comienza con la expansión cultural europea, que sigue vigente aún cuando las administraciones coloniales han sido ya casi erradicadas y que sigue reproduciendo la denominada "diferencia colonial", una diferencia histórico/estructural, constitutiva a la modernidad y organizada desde el siglo XVI hasta ahora en términos de bárbaros, primitivos, incivilizados, subdesarrollados, emergentes. Esta diferencia no sólo controla la economía y la política, sino también el conocimiento y la subjetividad (Mignolo, 2005). Es un patrón de poder donde la jerarquía etno-racial atraviesa todas las relaciones sociales existentes: la sexualidad, el género, los conocimientos, la clase, la división internacional del trabajo, la epistemología, la espiritualidad (Grosfoguel, 2007a). Es un modo de contar el mundo desde el punto de vista dominante, el occidental, y desde los prejuicios y premisas de Europa o de las potencias coloniales. Chandra Mohanty habla de "colonización discursiva" y Edward Said califica a este proceso de "violencia epistémica" debido a que si bien el relato de la historia es la construcción siempre interesada de una representación en manos de sujetos política y culturalmente dominantes, en el caso de la modernidad eurocentrada, capitalista y colonial nos ha hecho creer que conceptos como "democracia", "ciudadanía", "libertad", "derechos civiles", "feminismo" son inherente y naturalmente occidentales mientras que el autoritarismo, la tiranía, la falta de libertades, el patriarcado, son los que definen lo no-occidental (Grosfoguel, 2007 b).

3. Herramientas de análisis

Como herramientas de análisis se han utilizado, por un lado, una serie de conceptos con valor analítico y potencialidad explicativa que nos parecían los más idóneos a la hora de examinar tanto las representaciones de las mujeres latinoamericanas que elaboran los manuales así como los datos recogidos en las encuestas hechas a profesores y estudiantes de español. Por otro lado, también hemos utilizado estas encuestas como herramientas de análisis válidas y necesarias con el fin de obtener datos acerca de las ideas previas que tienen profesores y alumnos en relación a ciertos temas sobre los que nos interesaba ahondar, así como de las que se generan a partir del contacto y trabajo con los manuales.

3.1 Propuesta de uso de instrumentos analíticos: el locus de enunciación, el lugar de representación, los relatos y los estereotipos

Desde el marco que proporcionan las consideraciones teóricas y epistemológicas, la investigación requería de ciertos instrumentos metodológicos que nos permitieran detectar, explicar o describir el despliegue de ciertas estrategias, tópicos, temas y presupuestos, que nos parecía que no podían ser percibidos en su complejidad desde una sola metodología en particular. Para ello decidimos utilizar ciertas categorías que nos llevaban a iluminar aquello que el análisis perseguía y que estimamos que con otras metodologías no era posible recoger.

Dado el objeto de estudio y las inquietudes que justifican este trabajo, nuestro interés se ha concentrado de manera particular no sólo en ver las representaciones que se exhiben de las mujeres latinoamericanas sino también el papel de la dimensión enunciativa en la construcción de un “nosotros”, lo cual ha sido de fundamental importancia para desentrañar desde dónde estas figuraciones son propuestas y sostenidas, es decir quiénes las avalan y las consolidan y cuáles son sus implicaciones y consecuencias.

Para esta tarea nos han sido útiles los conceptos/herramientas que exponemos a continuación, especialmente importantes debido a su utilidad analítica, su capacidad de adaptación al objeto y su potencial exegético:

Locus de enunciación: se entiende como lugar desde donde se emite un enunciado, como posición desde la cual se habla, desde la cual un discurso es producido. Este concepto que se desprende de la teoría de la enunciación (Benveniste, 1971) ha sido utilizado y resemantizado por las teorías postcoloniales, principalmente por Walter D. Mignolo (1996) cuando, a partir de la afirmación de que “la enunciación se encuentra en el Primer Mundo y no

en el Segundo ni en el Tercero”, propone a las teorías postcoloniales como posibilidad de “desplazamiento” de ese lugar de enunciación asociado a la razón moderna y colonial. Una posicionalidad epistémica relativa a una relaciones de poder que se asientan en el binomio colonizado/colonizador. Sin embargo, en nuestro trabajo no sólo se relaciona con la propuesta de Benveniste y Mignolo sino también con la de Costa y Mozejko (2001) cuando al hablar de la legitimidad y la eficacia de un discurso producido por un determinado agente social, plantean como condición a tener en cuenta “el lugar” desde donde se produce ese discurso. Este “lugar” se identificará en el texto, en la enunciación, en las marcas que se puedan rastrear y encontrar de ese agente social dentro del propio discurso.

Lugares textuales de representación: Dentro de esta categoría daremos cuenta de aquellos espacios textuales que reproducen espacios sociales y “geografías imaginarias” en los que se estabilizan hábitos, experiencias, valores y donde los sujetos son inscritos y caracterizados (representaciones). Son estructuras que enmarcan y determinan las diferentes formas en las que los enunciadores delimitan discursivamente la realidad y así la construyen. Estos espacios contienen elementos ideológicos, cognitivos y valorativos, y determinan que en los “lectores” o “receptores” de estos textos-discursos se formen actitudes, estereotipos y otros procesos como pueden ser la identificación, la estima o el descrédito respecto a las representaciones propuestas.

Las representaciones pueden ser entendidas como modelos interpretativos de la realidad social. Irene Vasilachis (1997) al hablar de representación discursiva –que se hace evidente mediante recursos léxicos, semánticos y sintácticos– aclara que ésta puede variar de un texto a otro respecto del mismo hablante en relación con el receptor de ese texto y con la modificación del contexto o de la posición del hablante, entre otras alteraciones posibles. (1997: 28) Esto quiere decir que las representaciones prevén a sus interlocutores pero que éstos también harán sus “lecturas” de acuerdo con variables contextuales y otras construcciones simbólicas personales y/o colectivas con las que las hagan dialogar. Respecto al aspecto discursivo de las representaciones sociales, Van Dijk (2006) destaca que suelen constituirse, transmitirse, modificarse y legitimarse en y por los textos, que tienen como base un fundamento ideológico y por esa misma razón mantienen una cierta reciprocidad con los sistemas de cogniciones, creencias, valores y con la cosmovisión que manejan los diferentes grupos en la sociedad.

En el caso de los manuales, y en relación con lo explicado anteriormente, las representaciones en ellos transmitidas están articuladas con sistemas de creencias, valores y

cogniciones más amplios, que funcionan también para que los sujetos se asignen a sí mismos y a sus comunidades un lugar en el espacio textual y en la realidad social; los manuales, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, son aquellos textos que más fuertemente proponen las referencias culturales que promueven la pertenencia de los sujetos a determinados grupos y espacios.

Estereotipos: Para Slavoj Žižek (1989), los estereotipos son universales concretos que definen casos típicos particulares a través de los cuales dichas abstracciones entran en funcionamiento. Es decir, son representaciones ejemplificadoras que configuran unos universales precisos y estandarizados cuya función es la adscripción de los sujetos a éstos. Como proceso discursivo llevan la marca de la visión que lo produce, delimitan las barreras que discriminan lo aceptable de lo inaceptable y posibilitan la persistencia de configuraciones hegemónicas que determinan las reglas del comportamiento que se presupone “normal” (Peñamarín, 2000); a través de su modificación y sus desplazamientos parciales los estereotipos permiten dar cuenta de cómo se producen re-adaptaciones en las configuraciones hegemónicas según las dinámicas socio-discursivas y cómo los discursos sociales, atravesados por relaciones de fuerza ideológica y que aspiran a imponer sus sentidos, se constituyen en un campo de batalla por la hegemonía cultural.

Fredric Jameson explica cómo los estereotipos funcionan para las relaciones interculturales, de cuya definición puede deducirse que nadie en éstas estaría libre de esta ideología que se constituye en los discursos y que se materializa en estas representaciones mediadoras:

“[Las relaciones interculturales] Son siempre estereotipadas en la medida en que implican abstracciones colectivas del otro grupo, más allá de cuán adocenadas, respetuosas o liberalmente censuradas sean. Lo que es políticamente correcto hacer bajo estas circunstancias es permitir que el otro grupo construya la imagen propia que prefiera para, en adelante, funcionar con ese estereotipo “oficial”. Pero no es posible deshacerse de la inevitabilidad del estereotipo -y de la posibilidad de odio grupal, de racismo, de caricatura, y de todo lo que puede venir junto con ello” (Jameson 1998, 105-106).

Relatos: la razón que nos ha llevado a utilizar esta categoría como instrumento de análisis es la utilidad que brinda y la importancia que reviste la posibilidad de identificar y detectar los grandes ejes narrativos que dominan los discursos así como los tipos fundamentales de narraciones en los que éstos se despliegan; es decir, el hecho de poder detectar tópicos y explicar cómo se van formando los temas dominantes y las perspectivas

hegemónicas persistentes. El análisis de los relatos nos permite dar cuenta de ciertas tramas de sociabilidad donde se insertan y configuran tanto individuos como comunidades.

Se ha tenido en cuenta, en principio, el modelo actancial greimasiano por la importancia que este autor asigna a la narratividad para la construcción del sentido. Su metodología, adaptada a nuestros intereses y con los matices y acentos que aporta la perspectiva de los trabajos contemporáneos sobre narración, nos ha permitido acceder al nivel del relato, percibir la estructura narrativa y una vez allí identificar cómo se organizan sus componentes. Más precisamente en relación con las representaciones que nos interesaban, el análisis de los relatos nos ha permitido observar cómo son contados los sujetos e identificar las acciones en las que están insertos, así como las competencias que se les asignan y las relaciones que se proponen entre ellos.

Partiendo de la idea de Barthes (1970) de que la narración tiene una “cualidad universal y configurativa [...] casi como instituyente de lo humano”, las conceptualizaciones contemporáneas en torno a la narrativa tienden a subrayar la apuesta ética inherente a su funcionamiento al aludir y apelar éstas a esquemas compartidos de valoración: su carácter modelizador respecto de conductas, sentidos, dimensiones de la experiencia y todo aquello que contribuye a la reproducción del orden social. Barthes (1970) explicaba que la narración recibe su sentido del mundo que la utiliza, en el contacto con los sistemas sociales, económicos, ideológicos. En la misma línea, Iván Almeida (1993) apunta que un relato, además de ser un hecho del lenguaje ofrecido al análisis es, en sí mismo, una interpretación, un análisis del mundo donde el plurisemantismo y la declinación temporal de sus figuras, no son un simple hecho de lenguaje, sino una dimensión de la experiencia cognoscitiva. En relación a esto Paul Ricoeur sostiene que la temporalidad así como la propia experiencia sólo pueden configurarse en los relatos: “La temporalidad no se deja decir en el discurso directo de una fenomenología sino que requiere la mediación del discurso indirecto de la narración.” (Ricoeur 1985, 453). Esta dimensión narrativa, que postula un origen, un devenir, figuras protagónicas, sentidos, valoraciones es especialmente apta para agudizar la percepción de los pequeños detalles, las tramas marginales y las voces secundarias. (Arfuch, 2005)

3.2 Encuestas

Durante esta investigación se llevaron a cabo una serie de encuestas a profesores de español para extranjeros (de diferentes nacionalidades y con diferentes lugares de residencia) y entre estudiantes brasileños de los niveles A1, A2, B1 del Instituto Cervantes de São Paulo.

Algunas de ellas fueron hechas sólo a profesores (encuesta 4, encuesta 5 y encuesta 6a), otras sólo a estudiantes (encuesta 2 y encuesta 6b) y otras a los dos grupos (encuesta 1 y encuesta 3). En cualquier caso, los resultados de cada una siempre se han basado en las respuestas de un mínimo de diez profesores y/o veinte estudiantes.

Estas encuestas han sido elaboradas y puestas en práctica de una manera bastante elemental, ya que no se han podido tener en cuenta y calibrar todas aquellas condiciones y variables que deberían hacerlas absolutamente objetivas, eficaces y fiables²³. Pero dados los recursos, se intentó que entre los profesores no hubiera sólo españoles, sino también latinoamericanos (incluidos entre ellos profesores brasileños), que estuvieran representados todos los sexos y edades posibles, así como una variedad de lugares de residencia y de enseñanza (academias, institutos, universidades). Con respecto a los alumnos, fue intencional que todos fueran brasileños y estudiantes del Instituto Cervantes de São Paulo ya que el contexto en el que se realiza la investigación es éste, y además que estuvieran en los niveles en los que estos libros son utilizados. Las edades van desde los 18 hasta los 55 años y se han realizado tanto a varones como a mujeres.

El objetivo a la hora de realizar estas encuestas era principalmente intentar confirmar algunas hipótesis que teníamos en relación a cómo ciertos textos verbales e imágenes son “leídos” (interpretados) a la luz de cómo están contados, es decir, cómo los manuales en su particular modo de presentación o en la invisibilización de cierta información y de ciertos sujetos inciden en la forma de acercarse a estos datos y procesarlos por parte de los profesores y los estudiantes. En síntesis, las encuestas nos han servido como un argumento más, entre otros, a la hora de confirmar las hipótesis que han generado esta investigación –y que han surgido luego durante el desarrollo de ésta-, han sido herramientas para obtener información, ciertos datos cuantitativos, pero también material de análisis discursivo y, por lo tanto, nuestro modo de aproximación a los resultados ha sido más de orden cualitativo que cuantitativo.

a) Encuesta n1

²³Me refiero aquí, por un lado, a que durante la elaboración de las encuestas, se ha seguido un criterio bastante “intuitivo” de búsqueda de datos a los que se quería llegar; por otro lado, durante la aplicación de éstas, se han observado ciertas circunstancias que podrían haber sido mejor previstas (como por ejemplo, el orden en que se hicieron las encuestas podría haber sido otro); por último, los resultados obtenidos no han sido deslindados y analizados teniendo en cuenta variables como pueden ser las de sexo, nacionalidad, lugar de te trabajo, etc. sino que se ha hecho un análisis discursivo de las informaciones recogidas, de una manera más general y en base sólo a dos variables: estudiantes brasileños por un lado y profesores de español por otro.

En esta encuesta nos interesaba confirmar si tanto profesores como alumnos reconocían una de las fotografías (B) de la actividad “El español y tú” (*Gente 1*, 12) como México y si las connotaciones que ésta provocaba estaban asociadas a la violencia y a la delincuencia. En relación con las otras imágenes, dos de ellas (A y C) creíamos que podrían ser reconocidas claramente como lugares en España ya que se encuentran en ellas determinados elementos (como la escultura de Chillida, por ejemplo) que permiten asociar estas imágenes a una geografía precisa; pero hay otras dos fotos (D y F) que no se sabe ciertamente de dónde son, una tomada en la calle de una gran ciudad y la otra, en una playa. De estas imágenes con connotaciones menos negativas que la imagen B, se pretendía averiguar si había o no cierto consenso de que fueran lugares de Europa o de Latinoamérica. En el caso de que no se asociaran las imágenes D y F a Latinoamérica, la única fotografía con la que se podría pensar y “conocer” Latinoamérica sería con la B y entonces ésta sería la única imagen de la actividad destinada a representar esta zona. Por último también nos interesaba saber si esa imagen alimentaba la posibilidad o no para los estudiantes de estudiar español en México.

Encuesta n1.

The image shows a page from a Spanish textbook. At the top, it says '1 EN CONTEXTO'. Below that, there is a section 'El español y tú' with a question: 'Cada uno de nosotros tiene intereses diferentes. ¿A ti te interesan estos temas?'. There are six numbered options: 1 (familia), 2 (deportes), 3 (trabajo), 4 (cultura), 5 (arte), 6 (comedia), 7 (política), 8 (negocios), 9 (ciudades grandes), 10 (fiestas populares), 11 (naturaleza). Below the list are several images labeled A through F. Image A shows a busy street scene. Image B shows two men on a wall with a sign that says 'EL ESTRO MEXICANO CIERRA'. Image C shows a large abstract sculpture. Image D shows a man in a hat holding a large object. Image E shows a newspaper. Image F shows a beach scene. At the bottom, there are 'Actividades' with three tasks: A (relacionar temas con fotos), B (¿qué quieres conocer del mundo hispano?), and C (¿sabes ya contar hasta diez en español?).

Foto B. Página 12 *Gente 1*

1. ¿De dónde crees que es esta foto?
2. ¿Quiénes crees que son los hombres que aparecen en la foto?
3. ¿Qué crees que está pasando?
4. ¿Con qué asocias esta imagen?

- playa
- cultura
- gente
- arte
- comida
- política
- negocios
- grandes ciudades
- fiestas populares
- naturaleza
- otros...

5. ¿Irías a aprender español a este sitio? ¿Por qué?

Foto D. Página 12 Gente 1

1. ¿De dónde crees que es esta foto? ¿Por qué?
2. ¿Quién crees que es el hombre que aparece en la foto?
3. ¿Qué crees que está pasando?
4. ¿Con qué asocias esta imagen?

- playa
- cultura
- gente
- arte
- comida
- política
- negocios
- grandes ciudades
- fiestas populares
- naturaleza
- otros...

5. ¿Irías a aprender español a este sitio? ¿Por qué?

Foto F. Página 12 Gente 1

1. ¿De dónde crees que es esta foto? ¿Por qué?
2. ¿Con qué asocias esta imagen?

- playa
- cultura
- gente
- arte
- comida
- política
- negocios
- grandes ciudades
- fiestas populares
- naturaleza
- otros...

3. ¿Irías a aprender español a este sitio? ¿Por qué?

b) Encuesta n2

En la siguiente encuesta nos interesaba confirmar si existía entre los estudiantes brasileños un mayor conocimiento de alguna de las dos mujeres que se proponen como “personajes famosos” del mundo hispano (Penélope Cruz y Shakira) en la actividad “¿Quién es quién?” (*Gente 1*, 16) suponiendo que por la cercanía geográfica/cultural/histórico/social entre Brasil y Colombia, si alguna de ellas era más conocida, sería Shakira. También, y a partir sobre todo de la presentación de una única mujer española y una única mujer latinoamericana, nos importaba averiguar si se movilizaban ciertos estereotipos en relación con cada una de ellas y/o con las mujeres “españolas” y “latinoamericanas” y si éstos se reforzaban a partir del contraste entre las dos. Además, y teniendo presentes los resultados de una anterior investigación sobre la percepción social y mediática de las mujeres inmigrantes en España²⁴ cuyos resultados revelaron algunos estereotipos sugestivos (sobre todo aquellos que se sostenían en la hipersexualización) a la hora de describir a las mujeres latinoamericanas, nos resultaba interesante cotejar si esos estereotipos se activaban también entre los brasileños.

Encuesta n2.

Ejercicio 9. ¿Quién es quién? (pág. 16) *Gente 1*

9 ¿Quién es quién?
Estos son algunos personajes famosos del mundo hispano. ¿Los conoces? Háblalo con tu compañero.

PEDRO ALMODÓVAR
 PABLO PICASSO
 ENRIQUE IGLESIAS
 MIGUEL DE CERVANTES
 GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
 CHE GUEVARA
 PENÉLOPE CRUZ
 RAÚL
 SHAKIRA

• Este es Raúl, ¿no?
○ No, creo que es Enrique Iglesias.
• Raúl es este, el seis.
• ¿Y el ocho?
○ No sé.
• Yo creo que es...'

¿Conoces a otros personajes hispanos? ¿Cuáles?

²⁴ Trabajo realizado junto al Grupo Picnic sobre *La representación mediática de las mujeres inmigrantes en el discurso informativo televisivo y su relación con los discursos sociales de la población española*. Proyecto financiado por el Instituto de la mujer dentro de las actividades del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid durante los años 2003-2005 y publicado como Asunción Bernárdez Rodal (directora). *Mujeres inmigrantes en España. Representación en la información y percepción social*. Editorial Fragua. Madrid 2007

- 1) Si tuvieras que describir y diferenciar a estas mujeres con 10 adjetivos o sustantivos o verbos, ¿con cuáles las definirías? Te pongo un ejemplo...

Penélope Cruz	Shakira
Morena	Rubia

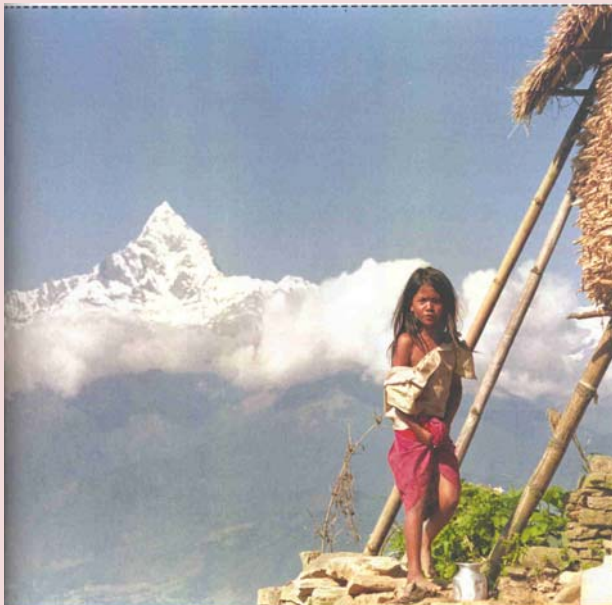
- 2) ¿Qué sabes de la vida de cada una? ¿Qué sabes de sus carreras?
 3) ¿Crees que Penélope Cruz tiene características que definen a todos los españoles?
 ¿Crees que Shakira tiene características personales que definen a todos los colombianos (o latinoamericanos)?

c) Encuesta n3

En esta encuesta, la intención era averiguar si tanto los alumnos como los profesores pensarían a esta niña, que aparece en la fotografía que ilustra la actividad “Comercio mundial justo” (*Gente 2, 79*), como originaria y habitante de algún país de Latinoamérica, y en caso de ser así, lo que nos interesaba saber era a partir de qué razones llegaban a esa conclusión. También se pretendía confirmar si la imagen provocaba sentimientos de compasión y la idea de que la niña necesitaba ayuda y debía “ser salvada”

Encuesta n3

Páginas 78 y 79 (*Gente 2*)



- 1) ¿De dónde crees que es esta niña? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué sentimientos te produce? (no más de tres)
- 3) ¿Cuál es la actitud de la niña en la foto?

d) Encuesta n4

En esta encuesta²⁵ se pretendía saber, por un lado, si los profesores creían que el manual abordaba aquellos temas que los españoles consideran como “problemas” o “preocupaciones” y en caso de no ser así, si se podría confirmar la intuición de que se presenta una visión de la sociedad española incompleta, alejada de **la realidad** –la cual debería constituir el marco de referencia a la hora de pensar los materiales o contenidos que constituyen el componente cultural (sobre todo aquellas cuestiones que se tratan en los “saberes y comportamientos socioculturales” y en las “habilidades y actitudes interculturales”²⁶).

Encuesta n4

- 1) Estos son posibles preocupaciones de los españoles.

¿Crees que algunas de estas situaciones –en tanto problemas- se ven reflejada en los manuales *Gente 1*, *Gente2*? Si no aparecen como problemas, ¿de qué manera aparecen?

	Marca con una cruz los que sí se visibilizan en el manual	¿Cómo aparecen reflejados, retratados, contados? ¿En qué situaciones?
El paro		
Las drogas		
La inseguridad ciudadana		

²⁵ El cuestionario que conforma la encuesta n4 está incluido dentro de una amplia serie de preguntas que se encuentran en los “Barómetros de opinión” que realiza del CIS mensualmente entre la población española. “Desde 1979, el CIS viene midiendo, cada mes, el estado de la opinión pública española en relación con la situación política y económica del país y sus perspectivas de evolución. Asimismo, en cada Barómetro se abordan temas referidos a aquellas cuestiones que destacan en la actualidad social, económica y política del momento.” (http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/)

²⁶ Inventarios que propone el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes) a la hora de presentar el “Componente cultural”.

El terrorismo, ETA		
Las infraestructuras		
La sanidad		
La vivienda		
Los problemas de índole económica		
Los problemas relacionados con la calidad del empleo		
Los problemas de la agricultura, ganadería y pesca		
La corrupción y el fraude		
Las pensiones		
La clase política, los partidos políticos		
Las guerras en general		
La Administración de Justicia		
Los problemas de índole social		
El racismo		
La inmigración		
La violencia contra la mujer		
Los problemas relacionados con la juventud		
La crisis de valores		
La educación		
Los problemas medioambientales		
El Gobierno, los políticos y los partidos		
El funcionamiento de los servicios públicos		
Los nacionalismos		

Los problemas relacionados con la mujer		
El terrorismo internacional		
Las preocupaciones y situaciones personales		
El Estatuto de Cataluña		
Las negociaciones con ETA		
Otras respuestas		

2) Según lo que se puede observar en los manuales, ¿a qué cosas le da más importancia la sociedad española?

	Nada importante (0-1)	(2-3)	(4-6)	(7-8)	Muy importante (9-10)
La familia					
Los amigos					
El tiempo libre					
La política					
El trabajo					
La religión					
Las asociaciones, clubes y otras actividades asociativas					

e) Encuesta n5


En esta encuesta se pretendía descubrir cuáles eran las “lecturas” que efectuaban los profesores en relación con la figura de Chavela Vargas (una de las tres latinoamericanas famosas que presentan los manuales), teniendo en cuenta, por un lado, la biografía que se ofrece de ella, sus conocimientos previos, pero también el contraste y la comparación que se produciría con los otros dos personajes propuestos junto a ella (Vicente Ferrer y Luis Buñuel) en la actividad denominada “Vidas apasionantes” (*Gente 1*, 116, 117).

Se aplicó este cuestionario habiendo hecho un previo análisis de los textos que acompañan las imágenes de la actividad y habiendo llegado a la conclusión de que el relato que sobre ella se construye está anclado en ciertas tópicos constantes como son las desgracias que pueblan su vida privada, su capacidad para cantar -aunque unida a una cierta inconstancia- y su carácter de “objeto” de culto, de musa para otros artistas, en lugar de presentarla bajo el rol o papel de sujeto/ agente. El relato está centrado más en su vida privada y en algunos rasgos “bohemios” que en su talento o trabajo y esto se hace más evidente en el contraste con los otros dos personajes, que son “contados” en sus respetadas carreras y en el gran aporte a la sociedad.

Encuesta n5


Gente 1, Página 116, 117.

2 Tres vidas apasionantes: Luis Buñuel, Chavela Vargas y Vicente Ferrer
¿Has oído hablar de ellos? Coméntalo con tus compañeros.




“Los amargos no son amargos cuando los canta Chavela Vargas...”
(J. Sabina)

Chavela Vargas nació en Costa Rica pero con el tiempo se convirtió en una leyenda de la canción mexicana. Fue musa de Diego Rivera y de Frida Kahlo, y representó hoy en día un verdadero mito para muchos músicos españoles.



“Me gusta comer temprano acostarme y levantarme pronto. Eso son comportamientos antiespañoles.”

Luis Buñuel nació en Calanda (Teruel, España), en 1900, y murió en Ciudad de México, en 1983. Su cine, rodado en España y en el exilio, fue siempre inconformista, crítico y anticonformista. Su guion de Vista, a veces amargo, y su ironía hicieron de Buñuel uno de los más discutidos escultores del cine mundial y al director español más alogiado por la crítica internacional.



“La buena acción contiene en sí misma todas las religiones, todas las filosofías, contiene el universo completo.”

Vicente Ferrer nació en Barcelona en 1920. A los 49 años llegó a Anantapur, un pueblecito de la India. En su pequeña casa había un cementerio: una mesa, una silla, una máquina de escribir y un mensaje escrito en la pared. El mensaje decía: “Espera un milagro”. Lo leyó y pensó que no había que esperar, que había que salir a buscarlo. Y él salió.

DO MEKA ÚTL.
a los...
cuando tenía... años
al terminar la guerra

Tenemos tres personajes de la cultura contemporánea

- 1) ¿Quién te da más pena? Por qué?
- 2) ¿Quién te merece más admiración? Por qué?
- 3) ¿Quién te da más buen rollo? Por qué?
- 4) ¿Quién tiene el trabajo más fácil y quién el más difícil? Por qué?
- 5) ¿Qué creéis que representa cada uno? (por ejemplo, para mí Picasso representa la genialidad, pero para otro podría representar el egoísmo, para otro la locura, para otro el machismo...)

f) Encuesta 6a. (para profesores) y 6b (para estudiantes)

Por último, en estas dos últimas encuestas nos interesaba comprobar quiénes eran los personajes famosos más recordados por los profesores y estudiantes, aunque, sobre todo, el orden en el que éstos aparecían en la memoria. Sabemos que según el caso, la sucesión podría depender de cuáles hubieran sido las últimas lecciones que se hubieran estudiado, de la importancia que les hubiera dado cada profesor en sus clases a las unidades o actividades donde éstos aparecían, de la importancia o popularidad que cada personaje tiene en cada país y también podría haber tenido importancia, el orden en que las propias encuestas fueron entregadas y podría haber sucedido que a la hora de confeccionar esta última se hayan activado los recuerdos de los personajes por los que fueron preguntados anteriormente.

Encuesta 6a

1 minuto

Mujeres latinoamericanas famosas que aparecen en el *Gente 1* y *Gente 2*

1)

2)

3

4)

5)

...

1 minuto

Famosos que aparecen en el *Gente 1* y *Gente 2*

1)

2)

3)

4)

5)

...

Encuesta 6b

[Querid@s,](#)

estoy terminando la tesis y vuelvo a molestaros.

Por favor, sin mirar el libro *Gente 1* y/o *Gente 2*, tenéis que escribirme cuáles son los personajes famosos que aparecen o que recordáis (importante: escribidlos en el orden en que los vais recordando).

Da igual si recordáis 1 o 5... si no recordáis ninguno, también escribidme diciéndome que ninguno.

Es fácil y rápido y nos os llevará más de 1 minuto.

Mil gracias,

Eleonora

pd. prometo invitaros a unas cãnas a mi vuelta de madrid ;)

pd. consignadme cuál es el último nivel que habéis estudiado o unidad del libro, si os acordáis... (por ejemplo. último curso A21, última unidad vista: Unidad 8, *Gente1*)

Fase 3

1. Conformación del corpus

Para analizar la representación de las mujeres latinoamericanas han sido seleccionados los manuales que en el Instituto Cervantes de São Paulo son utilizados para los niveles A1, A2 y B1: *Gente 1 Libro del alumno*²⁷ y *Gente 2 Libro del alumno*²⁸ de la Editorial Difusión. Se ha tomado la decisión de trabajar con los materiales correspondientes a estos cursos ya que son los cursos de estos niveles los que mayor demanda por parte de los estudiantes tienen en el Instituto. Si bien para nuestras clases, de lo que constituye el material de Difusión, utilizamos tanto el *Libro del alumno* como el *Libro de trabajo* y muchas veces también materiales complementarios como son la *Biblioteca de Gente* o los videos de *Gente de la calle*, nos parecía que si había uno entre todos ellos que se volvía de mayor importancia para el análisis, ése era el *Libro del alumno*. Esto se debe a que es con éste con el que los estudiantes fundamentalmente trabajan de manera continuada y constante, ya que con frecuencia el *Libro de trabajo* se utiliza más como un refuerzo de actividades para hacer en casa y hay que reconocer que un porcentaje interesante de ellos no las realizan.

Los manuales ELE son los libros con los que los alumnos van a realizar su acercamiento a la lengua y la cultura hispánica y, específicamente con un manual de A1, ellos tienen las primeras imágenes, textos, voces, de ese universo “desconocido”. Los manuales son mediadores privilegiados, son vehículos a través de los cuales se reciben y absorben las ideas, percepciones y conocimientos sobre la lengua y la cultura (la historia, la conformación social, política, económica, etc.) de la sociedad a la que durante las clases y el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes van a acercarse. Estos textos proyectan una determinada visión de la sociedad y sus actores, un conjunto de cogniciones, valores, normas y una “cosmovisión” que está en consonancia con la “mirada” de quienes los producen. Como en toda producción discursiva, de ésta se derivan representaciones sociales, estereotipos, mitologías del *ellos* y del *nosotros* y otras imágenes sobre diferentes cuestiones como pueden ser la ciudadanía, las identidades, las clases sociales, etc. Es por eso que podemos decir que los manuales, en este sentido, son textos que incluyen y configuran una determinada ideología.

²⁷ Se utiliza para esta investigación la edición de 2004, revisada en julio 2005.

²⁸ Se utiliza para esta investigación la edición de 2004, revisada en mayo 2006.

De todas maneras, cada texto se relaciona de forma diferente con sus usuarios, con su espacio y su tiempo, con su memoria, sus recursos y sus hábitos. En palabras de Bajtin, "la obra y el mundo representado en ella se incorporan al mundo real y lo enriquecen; y el mundo real se incorpora a la obra y al mundo representado por ella, tanto durante el proceso de elaboración de la misma, como en el posterior proceso de su vida, en la reelaboración constante de la obra a través de la percepción creativa de los oyentes-lectores" (Bajtin 1989, 404).

2. Análisis de materiales: el lugar de enunciación

A la hora del análisis, se hace importante saber cuál es el lugar de enunciación que plantea el manual, es decir, tener claro desde dónde se producen los sentidos, cuáles son los ejes que articulan los principales imaginarios de las mujeres latinoamericanas a través de ciertos lugares enunciativos hegemónicos.

2.1. El lugar de enunciación y de representación del *nosotros*

Es una evidencia que tanto el *Gente 1* como el *Gente 2* son manuales editados en España, por una editorial española, cuyos principales responsables (autores, dirección pedagógica) son españoles y que utilizan como variedad diatópica, por lo menos, para sus enunciados instructivos (aquellos en los que se plantean las actividades y que son ni más ni menos que los que se dirigen directamente al lector en términos performativos) la del estándar del español peninsular. Sin embargo, esto no es especificado en las respectivas introducciones a los manuales, en lo que suele entenderse como una declaración de intenciones y una explicitación del lugar desde donde el manual se piensa, se produce, se escribe; sólo se informa de esto, y en relación únicamente con el material destinado a la comprensión auditiva, en el *Libro del Profesor* a través del siguiente enunciado: "... en los cd (...) se ofrece una muestra de lo que podríamos denominar variedad estándar del español peninsular. Pero además pueden escucharse las voces y acentos de personas procedentes de muy distintos lugares del mundo de habla española a ambos lados del Atlántico..." (*Gente 1*, 2004: 86). A pesar de que en ningún otro sitio se deje constancia manifiesta de desde dónde los sentidos serán producidos, el relevamiento de los espacios textuales de enunciación demuestra que la voz enunciativa dominante es ésta no sólo en las audiciones.

Esto no conlleva ninguna crítica de antemano, seguramente sería imposible y poco coherente no establecer una voz hegemónica y homogénea en términos didácticos (es más útil y rentable, como apuntaba Claudia Fernández en la lectura de este trabajo, hablar desde una variedad para generar el efecto de sentido de “lengua auténtica”, independientemente de que se muestren en alguna parte otras muestras de lengua). Sin embargo, y más allá de que creemos que eso debería ser declarado en algún tipo de introducción, para esta investigación se hacía necesario saber desde dónde se producían los discursos y, habiendo hecho este análisis de imágenes, voces, textos, enunciados en cada una de las unidades que componen el *Gente 1 Libro del alumno* y *Gente 2 Libro del alumno* y, en principio, sólo teniendo en cuenta un punto de vista meramente cuantitativo, no quedan dudas de que se lo hace fundamentalmente desde un “locus de enunciación” occidental, europeo y específicamente “español”.

a. Desde dónde se habla en el *Gente 1*

En la primera unidad, “Gente que estudia español”, estos espacios discursivos, espacios dentro del texto desde donde se enuncia y/o representa son: una escuela de idiomas en España (2005: 10, 11), un festival de canciones desde España que en un momento dado pasa la transmisión a Argentina para que haga su votación (13), una guía de teléfonos de Navarra (14), un mapa de América Latina para que los estudiantes completen los nombres de algunos de los países que la componen (14), una selección de fotos de algunos famosos del mundo hispano (cinco varones y una mujer española, un varón y una mujer colombiana, un varón argentino) (16) y en la sección “Mundos en contacto”²⁹ en la actividad “El mundo del español” se incluye una selección de paisajes y tradiciones de algunas ciudades en las que “se habla español” (Los Pirineos, Segovia, Tarragona y Gijón en España, Buenos Aires en Argentina, Valparaíso en Chile) (19).

²⁹ Esta sección está específicamente pensada para la interculturalidad y se describe en *el Libro del Profesor* en los siguientes términos: “En estas secciones se estimula una reflexión intercultural que propicie y facilite la comprensión de realidades socioculturales diferentes, tanto de las sociedades del alumno frente a las sociedades hispanohablantes, como de estas entre sí y de realidades internas de casa una de ellas (...) El objetivo es desarrollar la capacidad de comprensión más allá de las necesidades de supervivencia en un viaje ocasional, y el contacto con la realidad hispana a través de textos de prensa, literarios y de otros tipos” (13). Si bien ésta es la intención, se queda sólo en eso, ya que hemos observado que está representada mucho más la diversidad de la sociedad española que la hispanoamericana. Pero esto es parte de otro trabajo presentado al II Simposio de la lengua española. Instituto Cervantes de São Paulo, abril, 2009, en prensa.

En la segunda unidad, “Gente con gente”, un grupo de personas (dos varones y dos mujeres españolas, un varón y una mujer no españoles –suizo, holandesa-) son colocados sin sus datos personales para que éstos sean adivinados/intuidos/deducidos por los estudiantes (20), “hombres y mujeres; niños, jóvenes y personas mayores; casados y solteros; españoles y de otros países...” comparten edificio en un barrio español (22), una joven argentina describe cómo está constituida su familia (25), un grupo de personas se reúne para compartir un cruce por las Islas Baleares (26, 27) y en la sección “Mundos en contacto” en la actividad “¿De dónde es usted?” aparece un mapa sociocultural de España (28, 29).

En la tercera unidad, “Gente de vacaciones”, la agencia de viajes Iberia ofrece opciones de turismo para Madrid y Barcelona, ciudades de las que se muestran varias fotografías (30, 31), dos españoles, Edu y Manuel, y un argentino que vive en España, David, hacen una descripción de sus vacaciones (32), se exponen tres anuncios promocionando diferentes tipos de viajes: uno a Sevilla, otro a Tenerife y otro a Nicaragua/Guatemala (33), una página web ofrece información sobre una ciudad imaginaria para ir de vacaciones “En la costa española puedes encontrar lugares como Benisol...” (34), la agencia www.gentetour.es anuncia dos opciones para viajes de turismo: Morillo de Tou (en España) y Playas de Cancún (en México) (36, 37) y en la sección “Mundos en contacto” un folleto de publicidad promociona la visita a una de las comunidades españolas bajo el lema “Ven a conocer Castilla y León” (38) junto a un mapa geográfico (capitales, montañas y ríos) de Latinoamérica (39).

En la cuarta unidad, “Gente de compras”, el lugar donde se desarrollan las acciones es un centro comercial español llamado “Gentishop” (40, 41, 42, 43, 46), también se puede leer una carta a los reyes magos escrita por una niña española (48) y en ese mismo apartado, “Mundos en contacto”, son analizados diversos comportamientos socioculturales en España frente a acontecimientos sociales (cenas, cumpleaños, agradecimientos, casamientos, visitas al hospital) (49).

En la quinta unidad, “Gente en forma”, un programa de radio sale a la calle a preguntar sobre los hábitos de los españoles para saber si llevan o no una vida sana (55) y se citan “encuestas y estudios” en la sección “Mundos en contacto” que instruyen, junto a varias fotos, respecto a las costumbres de los españoles en relación con las vacaciones, la comida, los deportes, el trabajo, etc. (58, 59)

En la sexta unidad, “Gente que trabaja”, Alicia, una española habla de su experiencia laboral (63), los anuncios de ofertas de empleo son en España (63), la demanda de trabajadores por parte de la sucursal de la empresa Home&Confort es para una ciudad española (66), los perfiles de los candidatos para los puestos de trabajo indican que son todos

españoles (67) y los textos sobre el trabajo en la sección “Mundos en contacto” en la actividad “¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir?” se basan en encuestas hechas a españoles o protagonizadas por ellos (68, 69).

La séptima unidad, “Gente que come bien”, muestra una mesa con alimentos típicos de la dieta española bajo el nombre de “Productos españoles” (71), presenta una conversación entre dos españolas en el supermercado Blasco y entre una española y una camarera mexicana en un restaurante mexicano en España³⁰ (72), también se puede leer una entrevista al dietista Ignacio Rebollo sobre la dieta mediterránea “¿Se come bien en España?” donde él resulta incluido en ese nosotros español “tomamos vino y cocinamos con aceite de oliva” (73), aparecen un “menú del día” español de Casa Leonardo y platos del día típicos de la cocina española (74) así como diferentes textos sobre cómo cocinar “La tortilla española”, finalmente la unidad se cierra en la sección “Mundos en contacto” con la actividad “Hoy no ceno” que presenta un texto narrativo protagonizado por Elvira y Pepe -este último un “español medio”- (78) junto a dos poemas relacionados con los alimentos de Pablo Neruda (79).

En la unidad ocho, “Gente que viaja”, hay una agenda abierta de Ariadna Anguera, “una ejecutiva muy dinámica que vive en Madrid” (81), un dibujo del mapa de la ruta del camino de Santiago (82, 83), puede verse un folleto promocional de la escuela Al-Andalus de Granada donde se ha inscrito un estudiante brasileño que llama para pedir información (83), un mapa de España para que los estudiantes preparen una ruta de 8 km. por sus principales ciudades (84), el “pequeño hotel de montaña” Picos de Europa donde huéspedes españoles llaman para confirmar o cancelar estadias, el viaje de trabajo del Sr. Berenstein a España (86), los tres hoteles en Madrid en los que podría alojarse (87) y en la sección “Mundos en contacto” en la actividad “¡Qué raros son!” un texto en que se comparan las diferencias culturales entre el Sr. Blanco (español) y el Sr. Wais (europeo del Norte) (88).

En la unidad nueve, “Gente de ciudad”, se presentan “cuatro ciudades donde se habla español”: dos españolas (Las Palmas, Sevilla), una argentina (Buenos Aires), una colombiana (Bogotá) (91), se proponen dos ciudades para vivir temporalmente: Valparaíso en Chile y Cartagena de Indias en Colombia (93), se comparan demográficamente y en relación a otros aspectos tres pequeñas ciudades españolas: Villajuán, Aldehuela y Rocalba (94), se ofrece un callejero e información general de Villarreal “una ciudad imaginaria que se parece a algunas pequeñas ciudades españolas” (96, 97) y se termina la unidad en la sección “Mundos en

³⁰ Sabemos que es España y no México, porque la camarera mexicana, produce algunas expresiones que no se utilizan en México y sí en España como son “¿vale?” o “¿te apetece...?”

contacto” con la actividad “¿Qué es una ciudad?” que incluye fotos e información general sobre Oaxaca (México), Buenos Aires (Argentina) Baracoa (Cuba) (98, 99).

En la unidad diez, *Gente en casa*” se reúne a la familia española Velasco Flores en su casa junto a unos amigos extranjeros que van a visitarlos (101, 102, 103), se produce una comunicación telefónica y un encuentro en un piso entre una agencia inmobiliaria española y un posible inquilino español (103), se escucha a cuatro españoles diciendo sus direcciones (104), se escuchan cuatro conversaciones telefónicas (104) así como una serie de diálogos entre españoles para contrastar la diferencia entre el tú y el usted (105), puede verse un plano callejero de la ciudad de Alicante (106) y en la sección “Mundos en contacto” en la actividad “Se vende casa”, puede leerse un texto que transcurre en una inmobiliaria española junto a un recorte de periódico que anuncia alquileres en Madrid (107) al lado de una publicidad de los pisos de Marina Park 2 en Barcelona (109).

Por último, en la unidad once, “Gente e historias”, se citan acontecimientos importantes en la historia mundial (tres referidos a España, ninguno a Latinoamérica) (110, 111), se presentan cuatro fragmentos de diarios privados de españoles (112, 113), se escucha al español Javier Burgos hablando de sus recuerdos de juventud en la radio (114) y al español Valerio Luzán comentando cómo ha sido su mañana a unos colegas del trabajo (115), se exponen tres biografías de personajes famosos (dos varones españoles, una mujer mexicana) (116, 117) y en la sección “Mundos en contacto” se presentan dos textos narrativos: uno de J. Llamazares y otro del guatemalteco Augusto Monterroso (118, 119).

b. Desde dónde se habla en el *Gente 2*

La unidad uno, “Gente que se conoce”, comienza con una encuesta a los estudiantes acerca de ciertas preferencias (un lugar para vivir, un libro, una película, etc.) que ha sido completada también por los autores del libro (Ernesto y Neus, ambos españoles) y propuestas así sus respuestas como referencias (10, 11); se plantea luego una actividad de dos páginas destinada a Antonia Moya (bailaora española) con fotos, un texto informativo y las propias declaraciones de ésta con respecto a cosas “muy personales”, preferencias y gustos (12, 13). Se presentan tres perfiles de jóvenes españoles³¹ que “se han registrado en una página web de relaciones para encontrar amigos” (14), en un programa de radio español es entrevistada una

³¹ Si bien no se dice que son españoles, dado que cada vez que algún personaje no lo es, esto se aclara, deducimos que cuando esta información sobre la nacionalidad se elude, es porque se considera el hecho de ser español como lo “lógico” o “natural”. Esto se sustenta en las categorías de marcado/no marcado que ya se han explicado y que han estado y estarán activas durante todo este relevamiento.

cantante nacida en República Dominicana pero emigrada de pequeña a España y cuyo variedad es la peninsular (16) y por último, en el apartado “Mundos en contacto”, bajo el título “Gente creativa” como representantes de “la cultura hispánica” aparecen: un músico, un director de cine y un cocinero españoles, un músico cubano, un investigador colombiano y la escritora colombiana Laura Restrepo (18, 19). Todos aparecen en imágenes y con un pequeño texto biográfico profesional.

En la unidad dos, “Gente y comunicación”, seis personajes hablan de su relación con las lenguas extranjeras -entre ellos, una mujer argentina- (21), se puede leer un artículo en la revista *Gente y Lenguas* que toma como referencia cultural a España “en España se dice quien calla otorga... ¿en tu país también...?” (22, 23), es expuesta la biografía lingüística de un joven sueco (26) y en “Mundos en contacto”, bajo el título “La lengua y las personas” podemos leer un texto de J. M. Castellá, una cita de Edmonson y un poema de Rimbaud. Además podemos escuchar a varias mujeres y varones españoles explicando qué les sugieren las palabras “desayuno”, “pan” y “vino” junto a fotos de vinos gallegos y del diario español *El País* (28, 29).

La tercera unidad, “Gente que lo pasa bien”, se abre con el objetivo de planificar un fin de semana en una ciudad española (30, 31). Se presentan fotografías de lugares, carteles y anuncios de diferentes eventos culturales en diferentes ciudades de España. Los espectáculos son todos de “artistas” españoles excepto uno que es de un grupo argentino (gira de Les Luthiers). En la actividad “Los planes de Valentín” se reproduce una página de la “Guía del ocio” de Madrid, con actividades para hacer en la ciudad (33). En las actividades que abordan la temática del cine se mencionan las películas *Hable con ella* y *La mala educación* (ésta además con su cartel promocional) junto a otras no hispánicas (*Titanic*, *El padrino*, etc.) y ninguna latinoamericana; en la actividad “La caja tonta” la programación que se adjunta es de una cadena de televisión española y cuando hay que describir un “fin de semana ideal”, los españoles son lo que lo hacen (34, 35). También se dan informaciones sobre actividades para hacer en Madrid en la revista “Gente de Madrid” y en el programa radiofónico español “Gente divertida” (36, 37). En el apartado “Mundos en contacto” se ofrece un texto denominado “Fin de semana en la calle” sobre cómo es que pasan un fin de semana los españoles junto a fotografías de personas comiendo, caminando, tomando el sol o bailando (38, 39).

La unidad cuatro, “Gente sana”, se abre con una serie de consejos para cuidar el corazón publicadas en un periódico (41), sigue con una campaña informativa de la compañía aseguradora española Gensegur (el teléfono gratuito que ofrece es de España) (42) y una conversación entre cuatro mujeres (una española, una argentina, una mexicana, una cubana) acerca de las dietas más eficaces (45). También aparece un folleto sobre el dolor de espalda

junto a una audición que sitúa la enunciación “En España...” y cita a “Carlos Jiménez, director de la unidad de Tabaquismo del Hospital de la Princesa en Madrid” (46). En el apartado “Mundos en contacto” se presenta un texto sobre el ajo “importante en las cocinas de España y de América Latina” y un artículo de una “revista que se publica en España” y que menciona “los cambios experimentados en la dieta de los españoles” y cita a “Miguel Ángel Rubio, de la Unidad de Nutrición Clínica del Hospital Universitario San Carlos de Madrid” (49).

En la quinta unidad, “Gente y cosas”, se despliegan unos textos sobre diferentes inventos y uno sobre los zurdos sacado del periódico español *El País* (53). En este último se menciona a varios zurdos famosos (entre los hispánicos: el español Pablo Picasso y el argentino Diego Armando Maradona). En la actividad “¿Las usas en casa?” se propone “escucha cómo lo hacen estos españoles” (55). Luego de mostrar los problemas que existen en “la casa de los García”, hay un cuestionario de una empresa que construye casas inteligentes cuya página web tiene extensión “.es” y como última actividad, en “Mundos en contacto” se exhiben unos poemas (greguerías) del escritor español Gómez de la Serna, y tres imágenes de obras de los artistas españoles Miró, Chillida y Dalí.

“Gente de novela”, la sexta unidad, se desarrolla en Palma de Mallorca. En la página 62 son retratados, en el hotel “Florida Park” todos los personajes que van a ser parte del “relato policial” que se extiende durante todo la unidad (un banquero propietario de revistas del corazón, una periodista, una modelo, su guardaespaldas “chileno”³², la agente de la modelo, un hombre de negocios, una tenista y su entrenador “peruano”). Inmediatamente después se reproduce la página de un periódico local que informa sobre la “misteriosa desaparición de la top-model Cristina Rico en un lujoso hotel de Palma de Mallorca” (63), a continuación se deja ver una agenda con sus citas para el día 13 y varias tarjetas de los lugares que fueron visitados por ella ese día en la ciudad española (65). El final de esta “historia” lo desvela a medias (ya que el lector deberá colaborar para ello) el Inspector Palomares a través de notas escritas en su cuaderno (67). La sección “Mundo en contacto” presenta una biografía del escritor español Manuel Vázquez Montalbán junto a fragmentos de varios textos suyos, algunas tapas de sus libros y un dibujo de una calle que podría ser Barcelona (Carvalho, el personaje de Montalbán “vive en las colinas que rodean Barcelona y trabaja en el Barrio Chino, al lado de las Ramblas”) (68, 69).

En la unidad siete, “Gente con ideas”, aparece la empresa española “Gente a Punto” a través de diferentes folletos, anuncios en la radio y encuestas a sus clientes (71, 72, 73)

³² Nuevamente, por las explicaciones que hemos dado sobre la oposición *marcado/no marcado*, entendemos que todos los otros personajes son españoles.

quienes más adelante, durante el desarrollo de la unidad, harán algunos reclamos (5). También se presentan otros anuncios de “unas empresas recién creadas” (cuyos teléfonos son de Barcelona) (74) y otras a crear por los alumnos (77). En la sección “Mundos en contacto” bajo el título “Comercio mundial justo” se expone una fotografía de una niña “racializada”, semidesnuda en medio de la naturaleza, rodeada de publicidades de ONG, un texto sobre el “comercio justo” y posibles “títulos” de noticias que hablan de los “españoles” por un lado y “el tercer mundo” por otro (78).

La unidad ocho, “Gente que opina”, presenta una serie de textos del libro *Palabras, objetos y costumbres que tienen los días contados* de Isabel Morán (82), un artículo del periódico catalán *La Vanguardia* sobre “lujos superficiales” del periodista Ramón Alba (83), un catálogo imaginario de inventos del Instituto Internacional de Tecnología Aplicada (84), un folleto de las “pastillas alimenticias Nutristán” con testimonios a favor y en contra, un texto de la revista española *El país semanal* de Luis Rojas Marcos (85) y se propone un programa de TV “Hablando se entiende la gente (86, 87). En la sección “Mundos en contacto”, un texto del escritor español Manuel Delibes y una encuesta sobre “los españoles y la ciencia” publicada por el periódico *El País* cierran la unidad alrededor de temas como ecología e ingeniería genética (88, 89).

La unidad nueve, “Gente con carácter” comienza con una serie de fotografías y frases de personas anónimas con diferentes tipos de problemas de los que no tenemos más información que sus rostros y sus dificultades (90, 91); en la página siguiente encontramos dos textos de los escritores españoles Rosa Montero y Luis Marcos Rojas sobre las relaciones amorosas publicados originalmente en *El País Semanal* (92). En la página 93 se presentan una serie de diálogos entre personas (siete españoles y un latinoamericano) que hacen referencia a problemas personales de gente conocida -entre ellos se cuenta el caso de una mexicana que llega sin avisar a casa de su ex-novio, también mexicano que vive en Madrid, y no se sabe cuánto tiempo va a quedarse. La actividad “Como en cualquier familia” y la que le sigue, “No te pongas así”, (96 y 97) proponen un anuncio promocional de la película “de la directora española más premiada internacionalmente” y que es un “retrato de la sociedad española actual” junto a dibujos del guion y algunas conversaciones entre los personajes (todos españoles). En la sección “Mundos en contacto” (98, 99) se incluyen poemas del escritor uruguayo Mario Benedetti junto a una pequeña biografía suya y luego se introducen seis “carteles de películas españolas y latinoamericanas” (cuatro españolas y dos coproducciones argentina-española, cubana-española).

En la unidad diez, “Gente y mensajes” luego de escucharse cuatro mensajes que cuatro españoles dejan en distintos contestadores automáticos (101), la acción se desarrollará en la empresa española de automoción DEPRISA, en la que sus trabajadores se comunican verbalmente de manera oral y escrita. La unidad termina en la sección “Mundos en contacto” con unas cartas del escritor español Federico García Lorca al también escritor español Jorge Guillén. (108, 109)

La unidad once, “Gente que sabe”, está pensada como unidad de casi estricto contenido cultural sobre España y otros países donde se habla español (Argentina, Chile y Uruguay). Comienza con imágenes de los tres países hispanoamericanos mencionados y plantea una actividad muy general en torno a ellos (111) que se completa con una actividad que ahora sí se detiene un poco más profundamente en revisar ciertos contenidos culturales sobre Chile a través de un test y también a través de un concurso llamado “Gente sabionda” que se emite por la televisión española y cuyos participantes también lo son (112, 113). En la página 114, la actividad 7 es para discernir verdadero o falso de una serie de enunciados sobre España y en la 115 se oye a “unos latinoamericanos que viven en España [y] hablan de cómo son los españoles. Luego un grupo de españoles nos explican cómo se ven a sí mismos”. El último test es también sobre España, “un concurso sobre cultura española” de 25 preguntas acompañado por fotos que incluyen desde paisajes a comidas, personajes famosos, gente de la calle, obras arquitectónicas, obras de arte y tapas de libros. En la sección “Mundos en contacto” un texto descriptivo y fotos de paisajes sobre “Tres islas muy especiales”, la chilena Isla de Pascua, la española La Palma y la de la Juventud en Cuba cierran la unidad y el manual.

Luego de este relevamiento de voces y espacios de enunciación y representación es evidente que se habla fundamentalmente desde la variedad y la cultura peninsular. Un conjunto de voces que expresan un *nosotros*, que configuran un espacio de enunciación común y que se conforman como una voz enunciativa hegemónica. Esto resulta importante porque entonces debemos contextualizar en este espacio enunciativo dominante -que es el que regula el territorio de lo políticamente correcto, el lugar del consenso y de los acuerdos, y que es desde donde se establece y consolida una imagen de comunidad-, las voces, imágenes y representaciones que aparezcan del mundo latinoamericano en general y de las mujeres latinoamericanas en particular, y que denominaremos, frente a ese *nosotros*, como un *otros* social.

Este *nosotros* que orienta tanto la construcción de la comunidad cognitiva como la de la afectiva y la moral se configura -en el marco de una determinada localización epistémica³³, que en este caso es la de un “sistema-mundo” europeo, capitalista, patriarcal moderno, colonial³⁴- como varón español, ciudadano europeo, blanco, educado y próspero, delineando así los parámetros de lo que se entiende como normalidad social y cultural, a la vez que instituyendo como posiciones enunciativas subalternas la de las mujeres españolas, la de los varones latinoamericanos y la de las mujeres latinoamericanas. Queda establecida así, para estas últimas, que son las que nos interesan para esta investigación, una dependencia absoluta de la voz enunciativa masculina del *nosotros* para ser nombradas; una dependencia que se sitúa en el último lugar de la cadena de dependencias debido a que, como lo ha demostrado Gayatri Spivak (1988, 1999), la mujer del tercer mundo es el sujeto subalterno por excelencia: su imposibilidad de enunciación, de hablar políticamente³⁵ se debe a la opresión de los dos regímenes dominantes con los que convive: el patriarcado y el colonialismo. Esta ausencia de posibilidad de enunciación ligada a esta dependencia del *nosotros* es una de las razones, unidas a otras que se irán explicando a lo largo del trabajo, de su casi total invisibilidad en los textos.

Como bien lo ha explicado Edward Said (1990) en su análisis del orientalismo³⁶, pero aquí aplicado a Latinoamérica (otra de esas “geografías imaginarias”³⁷ que inscriben y

³³ Se trata de una localización desde donde se produce el conocimiento que no está sujeta o determinada a priori por la posicionalidad del enunciador en términos geográficos. Sino de una posicionalidad que es epistémica y relativa a unas relaciones de poder particulares (que en la teoría postcolonial se definen en términos de colonizador/colonizado) y que se distingue de la mera localización socio-geográfica. Como lo explica Grosfoguel no se trata de una ubicación geopolítica en términos esencialistas: “Tu puedes estar socialmente localizado/a en el lado dominante de una relación de opresión y asumir una perspectiva epistémica desde el lado dominado de dicha relación de poder. De la misma forma, tú puedes estar socialmente ubicado en el lado dominado de una relación de poder y asumir una localización epistémica del lado dominante de dicha relación (...) las elites blancas latinoamericanas viven en América Latina y piensan como colonizadores y muchísimas poblaciones no-blancas que viven dentro del imperio son sujetos colonizados y piensan epistémicamente desde la descolonialidad del poder. De la misma forma que puedes encontrar personas de estos grupos pensando epistémicamente como los grupos opuestos.” (Grosfoguel, 2007b)

³⁴ Denominación que viene de Immanuel Wallerstein, quien caracteriza al 'sistema-mundo' como una serie de mecanismos -de explotación- que redistribuyen los recursos desde la 'periferia' (el mundo subdesarrollado o tercer mundo) al 'centro' (el mundo desarrollado o primer mundo). Esta categorización de “sistema-mundo” es utilizada por los estudios de la subalternidad, las teorías postcoloniales y el pensamiento decolonial.

³⁵ Se entiende esta imposibilidad de “hablar políticamente” en el sentido de que su discurso no llega a ser escuchado o no es reconocido como tal al no encontrarse sancionado ni validado por ninguna institución. Es por esta razón que de los subalternos se dice que carecen de lugar de enunciación y de posibilidad de enunciar. (Spivak, 1999)

³⁶ El orientalismo para Said es “un modo de relacionarse con Oriente basado en el lugar especial que éste ocupa en la experiencia de Europa occidental (...) es la región en la que Europa ha creado sus colonias más grandes, ricas y antiguas, es la fuente de sus civilizaciones y sus lenguas, su contrincante

caracterizan a los sujetos volviéndolos modelos de identificación o de contraste), no deberíamos pensar esta realidad como un complot de Occidente o de Europa contra Oriente o, en este caso, contra Latinoamérica, sino como

“una distribución de la conciencia geopolítica en términos estéticos, académicos, sociológicos, históricos y filológicos (...) una cierta voluntad o intención de comprender –y en algunos casos, de controlar, manipular e incluso incorporar- lo que manifiestamente es un mundo diferente (alternativo o nuevo)”

que se deriva de una concepción del mundo cuya matriz epistemológica se corresponde con la forma en que se legitima y autoriza el conocimiento dentro de “la cultura política e intelectual moderna” y que, como tal, tiene más que ver con *nuestro* mundo que con esa *otra* geografía imaginaria. (Said 1990 a, 12, 13)

Además, con esta operación no sólo sucede la producción de un *otros* al que el *nosotros* excluye, sino también y al mismo tiempo, la producción del relato y de la “geografía” del *nosotros* por contraste. Ese *otros* es lo que *nosotros* no somos. Y esto, en los manuales que nos ocupan puede observarse con claridad ya que en esa casi total ausencia o en esa presencia restringida de los sujetos latinoamericanos, se consolida una imagen del *nosotros* en oposición: nosotros no somos invisibles, no somos racializados, no somos inmigrantes, no somos pobres y sí somos “gente” que estudia, viaja, que trabaja, gente que se alimenta bien, que hace deportes, que se divierte, que consume, que compra en tiendas, que tiene biografías, familias, casas, posiciones y recursos. Esta “gente” es parte de un *nosotros* “universal”, “normal” y reconocido, *no marcado*, frente a un *otros* que en sus escasas apariciones y por su diferencia con el *nosotros* queda *marcado* y esencializado en las posiciones más vulnerables. Las diferencias se vuelven así “constitutivas y marcadas a través de procesos reiterados de jerarquización que determinan las pertenencias y exclusiones, lo propio y lo impropio en una sociedad concreta” (Romero Bachiller 2003b 46) generándose en esta dinámica una serie de estereotipos limitados, pobres y opresivos.

cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de Lo Otro. Además, Oriente ha servido para que Europa (u Occidente) se defina en contraposición a su imagen, su idea, su personalidad y su experiencia (...) El orientalismo expresa y representa, desde un punto de vista cultural e incluso ideológico, esa parte como un modo de discurso que se apoya en unas instituciones, un vocabulario, unas enseñanzas, unas doctrinas e incluso, unas burocracias y estilos coloniales.” (Said 1990a 1,2)

37 Said define la práctica de establecer “geografía imaginarias” por parte de unos sujetos respecto a otros diferentes como “la práctica universal de establecer en la mente un espacio familiar que es nuestro y un espacio no familiar que es el suyo (...) una manera de hacer distinciones geográficas que pueden ser totalmente arbitrarias (...) porque la geografía imaginaria que distingue entre nuestro territorio y el territorio de los bárbaros no requiere que los bárbaros reconozcan esta distinción. A nosotros nos basta con establecer esas fronteras en nuestras mentes; así pues, ellos pasan a ser ellos y tanto su territorio como su mentalidad son calificados como diferentes de los nuestros” (Said 1990b, 25)

Estas instancias en donde se configuran estas posiciones diferenciadas, estas *geografías imaginarias* esencialistas donde el *otros* se reconoce por oposición al *nosotros*, ayudan y promueven una concepción de las culturas como bloques separados, homogéneos e inamovibles que obturan la posibilidad de reconocer cómo el *nosotros* está presente en el *otros* y el *otros* en *nosotros* y que se opone radicalmente a las propuestas en torno a la interculturalidad.

2.2. El (no) lugar de enunciación y representación del *otros*

Si la voz enunciativa hegemónica es ese *nosotros* (al que hemos hecho visible a través del análisis de los lugares de enunciación y auto-representación) se puede deducir que ese *otros* no tiene voz propia sino que es dicho por aquel o presentado en el marco de éste. Un *otros* social que deriva silencioso, incapaz de producir conocimiento por sí mismo y cuya representación depende de la “buena voluntad” del *nosotros*, que en ese hablar por *ellos* y *ellas* ejerce, en realidad un acto de apropiación y establece así la subordinación.

Los varones y mujeres latinoamericanas serán representados en tres posiciones diferenciadas frente a ese *nosotros*:

- a) serán modelos de variedades lingüísticas y culturas diferentes a la española en su propio contexto, en un espacio *otro* que no es el espacio común en el que el *nosotros* se sitúa y desde el que se enuncia, sino “Hispanoamérica” o Latinoamérica³⁸ en tanto *geografía imaginaria* impuesta por el *nosotros* donde las culturas y sus territorios son objetos de conquista epistemológica y de consumo de algún tipo (en este apartado tendremos **sólo** las voces de **sólo** dos mujeres latinoamericanas y la fotografía de una niña que es “leída” como latinoamericana también)
- b) serán invisibilizados cuanto más diferentes sean y menos integrados estén, siendo tan así que en ese espacio del *nosotros* casi no habrá latinoamericanos en tanto inmigrantes (mujeres sólo habrá dos mexicanas) sino extranjeros (a los que no se les teme porque, en su mayoría son europeos también y no suelen ser pobres³⁹) o “inmigrantes que no lo parecen”, que ya son parte del espacio común del *nosotros* en la medida que han logrado

³⁸ Prefiero y utilizo el término Latinoamérica en lugar de Hispanoamérica por coherencia respecto al marco teórico postcolonialista enunciado como paradigma al que toma en consideración esta investigación, cuyas connotaciones tienen alcances más socio-políticos y no sólo hacen referencia a una comunidad lingüística.

³⁹ Se desarrollará más adelante, en el apartado “España no tiene inmigrantes” la diferencia extranjero/inmigrante

integrarse y son similares (física o culturalmente) a los autóctonos llegando en algunos casos a confundirse con ellos (los argentinos y uruguayos integran esa categoría de inmigrantes no marcados)

- c) serán “famosos” y, por lo tanto, más allá de pertenecer a una determinada geografía o cultura y más allá del lugar donde sean representados (generalmente un lugar neutro, no identificable), serán universales, modelos de una cultura “global”⁴⁰, conocidos internacionalmente y seleccionados por la voz enunciativa en base a criterios que se suponen naturales y compartidos.

3. Latinoamericanas en su sitio.

Me interesa ver en este apartado cómo son las y los latinoamericanos representados en su propio contexto, en sus lugares, cómo se cuenta desde esta voz y locus de enunciación del *nosotros* aquello que le es ajeno, que está fuera de su propio espacio y que es convertido en objeto de observación, de descripción y de consumo cultural⁴¹ desde una lógica que le quita densidad a la historia local para convertirla en paisaje o en ícono de lo auténtico y originario, o incluso de lo salvaje.

Esta lógica tiene que ver con una mirada que, en la selección y exclusión de países, ciudades, paisajes, gente, opera según criterios que determinan esa “geografía otra” y a sus habitantes como objeto de atracción (es decir, que resulten llamativos a los estudiantes desde un punto de vista estético o sociocultural) y de consumo, en la medida que es información e

⁴⁰ Mignolo (1997 y otros) habla de la lógica de la globalización como la hegemonía de la economía neoliberal en tanto diseño económico, financiero y civilizatorio. Los “diseños globales” se producen en el marco de una lógica que un capitalismo transnacionalizado -cuyo elemento central son las grandes corporaciones multinacionales- como también una tendencia paradójica a la parcialización y fragmentación de lugares y conocimientos.

⁴¹ La noción “consumo cultural” se asocia aquí con la relación que establecen los estudiantes con aquellos objetos que han sido producidos (en este caso seleccionados) específicamente para *significar*, en los que se impone la función simbólica sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos aparecen subordinados a aquélla (García Canclini, 1993). El estudiante a través de estas imágenes “consume” de una manera más o menos pasiva o activa (dependiendo de sus recursos y posibilidades) aquello que le es ofrecido en tanto parte de lo que se entiende dentro de los currículos de español como “componente cultural”, pero no podemos dejar de lado el hecho de que estas imágenes o textos imponen ciertas lecturas preferentes -en palabras de Stuart Hall- que promueven ciertas significaciones al mismo tiempo que suprimen otras.

El término *consumidor cultural* fue acuñado por Max Horkheimer y Theodor Adorno a mediados del siglo XX en el marco de la Escuela de Frankfurt, “preocupada por el papel de las industrias culturales como atrofiadoras de la imaginación y por el empobrecimiento que suponían en relación con el arte no masivo, porque se dirigían a un mercado pasivo de consumidores, al que no se ofrecía nada más que imitación y estandarización (...). En América Latina la discusión se desarrolló con un fuerte acento político de denuncia del imperialismo cultural. (Barañano et al. 2007)

imágenes que los estudiantes absorben (consumen), pero teniendo en cuenta que la apropiación que ellos hagan de esto no es algo “privado, atomizado y pasivo” sino impuesto, un “impulso socialmente regulado y generado” (Appadurai, 1991: 48-49).

Tanto los paisajes como las imágenes étnicas u otras representaciones que categorizan a algunos sujetos sirven para describir y caracterizar lo latinoamericano desde la perspectiva del *nosotros* al mismo tiempo que se erigen también como elemento de frontera entre ambas geografías (la del *nosotros* y la del *otros*), operando performativamente en el proceso de articulación de las diferencias culturales y enmarcando así el “diálogo intercultural” en términos de estratificación y hegemonías culturales.

3.1. México lindo

La primera imagen de Latinoamérica que aparece claramente identificada como localizada en esa geografía⁴² es en el *Gente1*, la Unidad 1 “Gente que estudia español” en la actividad “El español y tú” dedicada a los intereses de los estudiantes en relación con “el mundo hispano” (Figura 1).



Figura 1

42 Más allá del hecho de que en la imagen aparece un cartel con la leyenda “El estado **mexicano** no cierra”, se les ha preguntado a los informantes de qué lugar creían que se trataba y de las encuestas hechas a profesores nueve de diez han contestado que la imagen corresponde a México y de las encuestas hechas a alumnos diecinueve de veinte.

La imagen nos sitúa aparentemente en México (aunque bien podría ser en otro sitio, siendo la fotografía de una situación o motivo de reunión relacionado con ese país⁴³). Hay dos varones con las caras cubiertas (o por lo menos, la parte que se corresponde con sus bocas) por un pañuelo rojo y con objetos negros en las manos que no sabemos exactamente bien qué son (¿armas, móviles, ganchos para escalar?) Ellos están en la parte superior de un edificio viejo o en una terraza con las paredes visiblemente arruinadas, en estado de deterioro y desde allí miran hacia abajo. En una de las paredes del edificio cuelga un cartel que dice “El estado mexicano cierra” en rojo y negro, colores que podrían asociarse casi inmediatamente con cualquier movilización de izquierdas o con los colores del anarquismo.

De las encuestas hechas a profesores⁴⁴, los protagonistas de estas foto son identificados como “rebeldes” “huelguistas”, “integrantes de un movimiento estudiantil” “manifestantes”, “presos”, “pandilleros”, “militantes políticos” que realizan las siguientes acciones: “protestan”, “exigen reivindicaciones”, “se manifiestan contra algo (el FMI, la globalización)”, “invadieron un edificio, tienen rehenes, están haciendo alguna amenaza por teléfono” o están “vigilando algo para hacer alguna fechoría: un atraco...”

De las encuestas hechas a los estudiantes, los protagonistas son descritos como “ciudadanos insatisfechos con la política haciendo un revolución”, “revolucionarios”, “jovens en una protesta⁴⁵”, “manifestantes políticos protestando contra el sistema político de su estado”, “presos en una rebelión”, “traficantes o jefes de barrios marginales”, “bandidos huindo de la policía”, “guerrilleros”, “criminals... hubo un secuestro y están negociando” o hay “una guerra civil” o “están en conflicto político”⁴⁶. De los veinte estudiantes entrevistados dieciséis no irían a estudiar español allí por considerarlo un sitio “peligroso”, “por la violencia”, “tendería miedo”, “tengo miedo de morir”, “a mi no me gustan agitaciones”, “no hay cultura”, “no me gusta”, “el México no me atraí”.

Sucede lo mismo en la actividad 5, “Se busca compañero de viaje” (*Gente 1*, 33), donde se presentan tres opciones de viajes diferentes: uno a Andalucía, otro a Tenerife y otro a Nicaragua y Guatemala (Figura 2). Generalmente, cuando se trabaja esta actividad durante las clases, los estudiantes no suelen elegir la opción latinoamericana porque dicen que no les resulta confiable y lo argumentan explicando que la información se presenta a mano, en una hoja de papel arrancada de un cuaderno, que no se ofrecen demasiados datos y sólo se apela a

⁴³ De los diez profesores entrevistados, sólo una profesora respondió que podía ser un acto de apoyo o de reivindicación de alguna cuestión relacionada con México y organizado en Madrid o Barcelona.

⁴⁴ Todas las encuestas hechas se adjuntan en anexos así como algunos cuadros que se han hecho para comparar toda la información y simplificar la lectura

⁴⁵ Se deja tal cual lo escribieron los estudiantes, sin corregir ni traducir.

⁴⁶ De veinte estudiantes, sólo uno ha dicho que son artistas y están pintando el muro.

la "aventura", lo cual les suena a falta de seguridad o certezas de cualquier tipo. Además, contrastan este texto con los otros dos anuncios, que los identifican como publicados en la prensa o por una agencia de viajes, con información más clara y con apariencia de mayores garantías.

Figura 2

*— ¡Muy auté
dicen que no se
compara*

¿Eres aventurero/a?
¿Te interesa Latinoamérica?
Tenemos 2 plazas libres para un
viaje a Nicaragua y Guatemala.
Avión + Todo Terreno
Interesados, llamar al 945326195

¿Te interesan



**la historia, la cultura,
las costumbres
de otros pueblos?**

Plazas libres en viaje organizado a
Andalucía.
Avión ida y vuelta a Sevilla.
Viaje en autocar
a Granada y a Córdoba.
Visitas con guía a todos
los monumentos.
Muy buen precio.
Entre y pida información.

Actividades

A ¿Te interesa alguno de estos anuncios?
Vas a hablar con tu compañero. Pero antes tienes
que prepararte. Elige alguna de estas frases para
poder expresar tus preferencias y explicar los
motivos de tu elección.

PREFERENCIAS:
A mí me interesa...

- el viaje a Latinoamérica.
- el apartamento en Tenerife.
- el viaje a Andalucía.

MOTIVOS:
Me gusta...

- la aventura.
- conocer otras culturas.
- otros: _____

Me gustan...

- los viajes organizados.
- las vacaciones tranquilas.
- otros: _____

Quiero...

- visitar Latinoamérica.
- conocer Andalucía.
- otros: _____

B Ahora puedes hablar con tus compañeros:

- **A mí me interesa el apartamento en Tenerife.**
Me gustan las vacaciones tranquilas.
- **Pues a mí me interesa el viaje a
Latinoamérica, porque quiero
conocer Nicaragua.**

**SOL, MARY
TRANQUILIDAD**

Ocasión: apartamento
muy barato en Tenerife.
1-15 de agosto.
Para 5 personas.
Muy cerca de la playa.
Viajes Solimar.
Tlf. 944 197 654

Retomando la actividad de “El español y tú” donde aparece la imagen de México como ciudad peligrosa, se plantea en ésta la pregunta “¿A ti te interesan estos temas?”. De la serie de opciones que ofrece el manual como temas posibles en los que enmarcar las fotografías (“playa”, “cultura”, “gente”, “arte”, “comida”, “política”, “negocios”, “grandes ciudades”, “fiestas populares”, “naturaleza”, “otros”) nueve de diez profesores y dieciocho de veinte alumnos han consignado la política como el tema central (los que no han marcado política, han marcado grandes ciudades, relacionando esto con la “violencia urbana” o con los “traficantes” o han escrito en el apartado *otros*, temas como “peligro”, “partidos políticos”, “izquierda”, “gobierno”, “ideología”).

Evidentemente, Latinoamérica aparece así adscripta a un imaginario político asociado a la delincuencia, al miedo, al delito y las acciones clandestinas o punibles. Los protagonistas de la política latinoamericana son expuestos como hombres que no quieren mostrarse, que se esconden tras máscaras y por eso no resultan fiables (esta imagen puede relacionarse con varios dirigentes revolucionarios de Latinoamérica como, por ejemplo, el Comandante Marcos de la misma manera que también se activa la imagen de los asaltantes encapuchados que aparecen en las películas de robos de bancos). Además, así como no es posible verles el rostro, tampoco se vuelve posible distinguir claramente qué es eso que llevan en las manos, lo que se convierte en un elemento más para la desconfianza frente a ellos. Por la postura del cuerpo y el lugar que ocupan en el espacio de la foto, desde arriba y mirando hacia abajo, se les presume ejerciendo un control de otros que no vemos pero que se supone están allí. En conclusión, las acciones políticas, entonces, se visibilizan en espacios poco civilizados, en las calles, en edificios destruidos y con gente poco confiable.

Ésta es la primera imagen que el libro nos ofrece de Latinoamérica y de los latinoamericanos. Y esta foto resulta interesante como síntesis, como ejemplo de cultura-sociedad porque es en la única, dentro del *Gente 1*, en la que aparecen gente y paisaje en un mismo escenario. En el resto de las representaciones de Latinoamérica o de lo latinoamericano se ofrecerán sólo algunos paisajes, un personaje descontextualizado sobre un fondo plano y algunas voces (a través de las audiciones) como mero ejemplo de variedades diatópicas.

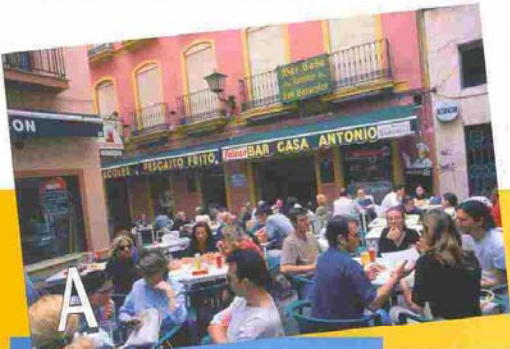
Esta foto que hemos analizado aparece en una página rodeada de otras imágenes que muestran gente comiendo, bebiendo y charlando en una terraza de Andalucía, una pareja paseando por una calle peatonal frente a una escultura de Chillida y junto al río Guadalquivir, un artista callejero trabajando y siendo observado por cierta cantidad de público en una calle de una gran ciudad o el paisaje de unas playas con el agua muy azul. El contraste resulta evidente ya sea a nivel de la belleza o el interés estético que produce el paisaje así como en

relación a la actitud de las personas que aparecen en ellas y el clima social que las imágenes transmiten (Figura 3).


Figura 3

gente que estudia español

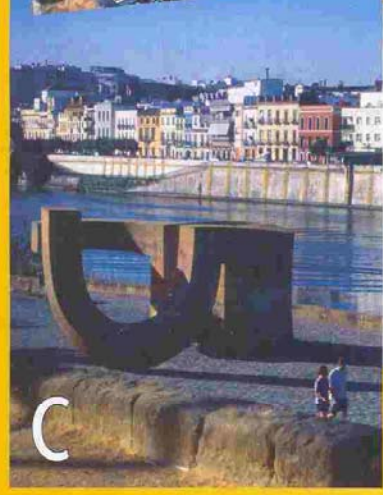
3 El español y tú
Cada uno de nosotros tiene intereses diferentes.
¿A ti te interesan estos temas?




A



B



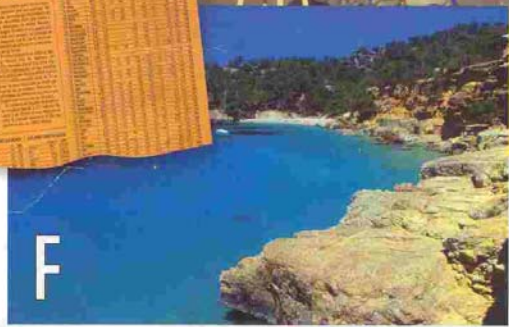
C



D



E



F

— 1 (uno): Las playas

— 2 (dos): La cultura

— 3 (tres): La gente

— 4 (cuatro): El arte

— 5 (cinco): La comida

— 6 (seis): La política

— 7 (siete): Los negocios

— 8 (ocho): Las grandes ciudades


— 9 (nueve): Las fiestas populares

— 10 (diez): La naturaleza

Actividades

A Intenta relacionar los temas con las fotos.

B ¿Tú qué quieres conocer del mundo hispano?

 Yo, las playas y la comida.

C ¿Sabes ya contar hasta diez en español? A ver... Inténtalo sin mirar.

De las encuestas hechas a los profesores, y dependiendo de las experiencias culturales de éstos, asocian la D con Buenos Aires o alguna otra capital latinoamericana (seis de diez

profesores) o con alguna ciudad europea, principalmente de España (cuatro de diez profesores). Sobre la F, algunos han apuntado que es en el Caribe aunque la gran mayoría ha decidido asignarla al Mediterráneo.

Los estudiantes brasileños creen que la D es Buenos Aires o Argentina (doce de veinte estudiantes) justificando su opinión en el tipo de arquitectura, en el frío, en la vestimenta (“el sombrero que lleva el hombre”), en los colores y el idioma de las publicidades. Otros apuntan que es una gran ciudad “latina” por los edificios y la variedad de gente (tres de veinte estudiantes), especificando, en algunos caso, que se trata de Ciudad de México (uno de veinte) o Miami (uno). Otros creen que es una plaza en Madrid o en España (cuatro).

Y sobre la F la sitúan en Europa, porque es una playa muy bonita” (uno de veinte estudiantes), ya sea en España (cinco de veinte), en el Mediterráneo (dos), Grecia (uno), o en América Central (uno), el Caribe (tres), Brasil (dos), Costa Rica (uno), Cancún, “porque el mar es muy azul” (dos).

Sólo en la figura B, el consenso sobre que estamos en Latinoamérica es total.

3.2. Buenos Aires y Latinoamérica

La mayoría de las representaciones de Latinoamérica, tanto en el *Gente1* como en el *Gente2* se realizarán a través de paisajes o descripciones de las ciudades (ya sea en textos visuales o verbales): Buenos Aires siempre es presentada como una ciudad de edificios altos, con calles anchas y largas repletas de coches, a través de lugares conocidos como la Plaza de Mayo, la Catedral, la Casa Rosada, el puerto; se la muestra como un lugar con mucho movimiento, mucha vida nocturna, se enseña a los turistas en La Boca y se hace referencia tanto a la gran cantidad de habitantes que pueblan el área metropolitana como a sus orígenes europeos “sus habitantes son de origen muy variado: español, italiano, inglés, alemán...” (*Gente1*: 91). La mayoría de estas imágenes paradigmáticas de paisajes y habitantes son identificables para el lector porque forman parte de las representaciones tópicas que exhiben las industrias mediáticas y culturales respecto a esta ciudad (Figuras 4 a 9)



Figura 4

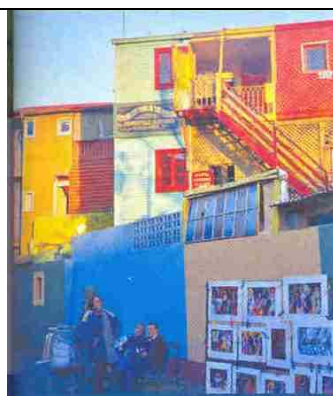


Figura 5



Figura 6

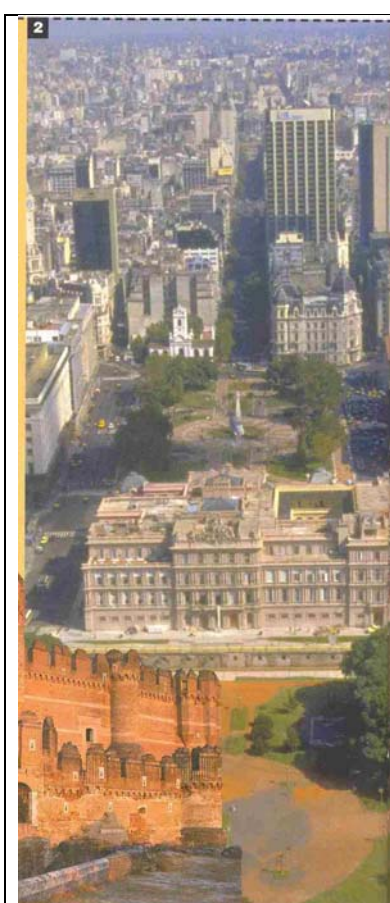


Figura 7



Figura 8

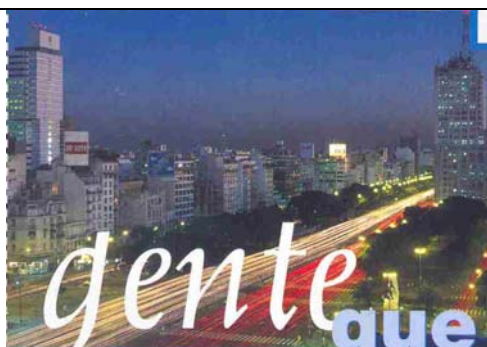


Figura 9

Otras ciudades representadas en sus paisajes son Bogotá y Cartagena de Indias (Colombia), Santiago, Valparaíso y la Isla de Pascua (Chile), Montevideo (Uruguay), Cancún y Oaxaca (México), Baracoa e Isla de la Juventud (Cuba). De Bogotá (figura 10) la información estará centrada en la cantidad de habitantes (6.000.000), en que es ciudad capital, que está a

2264 metros sobre el nivel del mar y en su industria. De Cartagena de Indias y Valparaíso (Figura 11) se ofrecerá información sobre su ubicación, habitantes, clima, economía. De Montevideo simplemente se presenta una foto (figura 12) junto a otras de Buenos Aires y Santiago de Chile (figuras 13 y 14) en una unidad dedicada a conocimientos culturales de España y Latinoamérica (con dos actividades centradas en información sobre Chile –Figura 15).

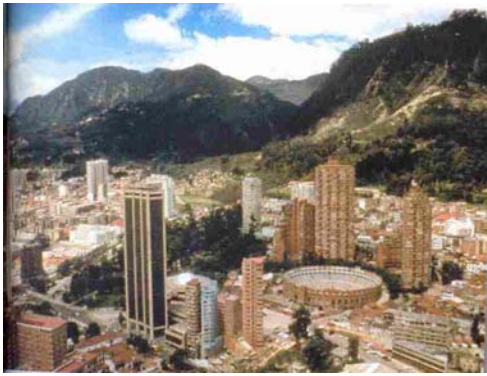


Figura 10

Figura 11

VALPARAÍSO (CHILE)

Está situada al norte de Santiago de Chile, entre los Andes y el Océano Pacífico. Con 255 286 habitantes y un clima templado, Valparaíso es el segundo centro económico de Chile. Es también uno de los principales puertos del Pacífico sudamericano. Tiene universidad, una intensa actividad industrial y un importante patrimonio cultural.

El mayor atractivo de esta ciudad son los 45 cerros que la rodean: los barrios han crecido sobre las colinas y la arquitectura se ha adaptado al relieve. Sus calles, estrechas y empinadas, con sus 15 pintorescos ascensores, dan a Valparaíso un encanto especial. Se ha dicho que es un colorido anfiteatro que mira al mar.

Valparaíso ha recibido una gran influencia europea, ya que muchos alemanes e ingleses se instalaron en la ciudad en el s. XIX.

CARTAGENA DE INDIAS (COLOMBIA)

Cartagena de Indias, con sus 491 368 habitantes y su clima tropical (temperatura media: 28 grados) es, sin lugar a dudas, la capital turística de Colombia.

Su arquitectura colonial, declarada Patrimonio de la Humanidad en 1985, es una de las más importantes de Latinoamérica.

Por una parte, está la ciudad histórica, con el castillo militar más grande de América. Por otra, las zonas turísticas de Bocagrande y El Laguito, junto a las playas, con edificios modernos de apartamentos, restaurantes, casinos, centros comerciales y hoteles. Por último, están las islas del Rosario, un complejo de islotes con playas coralinas, que forman parte de uno de los parques naturales más importantes de Colombia.

Cartagena se ha convertido en sede de eventos internacionales importantes, como el Festival de Cine, uno de los más importantes de América Latina, y el Festival de Música del Caribe, que reúne cada marzo a lo más representativo de los ritmos caribeños (reggae, salsa, socca, etc.).

El carácter acogedor de su gente es, además, otro de sus atractivos.

Actividades

A ¿Qué es lo más importante para ti en una ciudad? Repasa los conceptos (ecología, clima, etc.) de la encuesta de la página anterior y establece tus prioridades.



Figura 12



Figura 13



Figura 14

Figura 15

4 ¿Qué tal tus conocimientos sobre Chile?



1. Su superficie es de...

- poco más de 4 millones de km².
- 760 000 km².
- casi 30 000 km².

2. Limita con...

- Brasil, Argentina, Bolivia y la Antártida.
- Perú, la Antártida, Bolivia, Argentina y el Océano Pacífico.
- la Antártida, Bolivia, Argentina y el Océano Pacífico.

3. También forman parte de su territorio...

- casi 2000 islas.
- más de 5800 islas e islotes y una porción de la Antártida.
- 95 islas y una porción de la Antártida.

4. Nevado Ojos del Salado, situado en Chile, es...

- el lago más grande de Suramérica.
- el pico más alto de los Andes.
- el volcán más alto del mundo.

5. Chile tiene una densidad de población de...

- 18 hab/km².
- 210 hab/km².
- 56 hab/km².

6. El país tiene territorios en...

- tres continentes.
- dos continentes.
- un continente.

7. Es el primer productor mundial de...

- plata.
- cobre.
- mercurio.

8. Obtuvo la independencia...

- de Francia en 1895.
- de España en 1818.
- de Portugal en 1680.

9. Tiene una población de...

- más de 14 millones de habitantes.
- casi 56 millones de habitantes.
- 6 millones de habitantes.

10. El 11 de marzo de 1990...

- un golpe de estado militar puso término al gobierno del presidente Allende e interrumpió la centenaria tradición democrática.
- ganó las elecciones Salvador Allende.
- mediante plebiscito, los ciudadanos rechazaron la prolongación del régimen del general Augusto Pinochet y empezó la transición a la democracia.

11. En la isla de Pascua hay...

- especies animales en vías de extinción.
- pirámides como las aztecas.
- enormes esculturas de piedra.

12. Es el único país latinoamericano que cuenta con dos Premios Nobel de Literatura:

- Gabriela Mistral y Pablo Neruda.
- Pablo Neruda y Vicente Huidobro.
- Nicanor Parra y Antonio Skármeta.

13. Uno de los platos más característicos es el pastel de choclo, que es un pastel de...

- patatas.
- fruta.
- maíz.

14. La danza más típica de Chile es...

- el merengue.
- el tango.
- la cueca.

Es interesante, en el momento en que se plantean tres ciudades latinoamericanas juntas (una de Argentina, una de Cuba y una de Colombia, Figura 16), en la Unidad "Gente de Ciudad", enmarcadas por el texto "¿Qué es una ciudad?"⁴⁷ (*Gente1*), prestar atención a las

⁴⁷ El texto describe lo que es una ciudad y la define especialmente como un espacio con multitud de gente, profesiones, espacios, textos, sensaciones. Una descripción bastante cercana a lo que

asociaciones que se inducen para cada una de ellas. Se pide que, a partir de la escucha de tres textos (leídos por una mujer con acento cubano, una mujer con acento mexicano⁴⁸ y un varón con acento argentino) y la visualización de una serie de imágenes, se relacione a cada una de las ciudades latinoamericanas (Buenos Aires, Oaxaca y Baracoa) con los siguientes atributos: “mar Caribe”, “ciudad misteriosa”, “playa”, “actividad cultural”, “isla”, “ciudad colonial”, “todo tipo de espectáculos”, “ciudad que no duerme”, “salas de teatro y cine”, “enclave arqueológico.”

11 ¿Y para ti qué es una ciudad? Escribe una nueva versión del texto con tus ideas e imágenes sobre lo que es una ciudad.

12 Mira estas fotos. Son de tres ciudades hispanoamericanas: Oaxaca (México), Buenos Aires (Argentina) y Baracoa (Cuba). ¿Cómo crees que son? ¿Con qué elementos de esta lista asocias cada una de ellas?

- mar Caribe
- ciudad misteriosa
- playa
- actividad cultural
- isla
- ciudad colonial
- todo tipo de espectáculos
- ciudad que no duerme
- salas de teatro y cines
- enclave arqueológico

Ahora escucha a tres personas que hablan de estas ciudades. Comprueba si tenías razón. ¿Es lo que tú habías dicho?

13 Si quieres, puedes explicar a tus compañeros las características de tu ciudad o de tu lugar de origen.

Figura 16

Es en la selección de las ciudades, así como de las imágenes que se elige enseñar de éstas, más los “elementos” con los que se nos pide que las asociemos, que se hace evidente qué es lo que se decide mostrar de cada uno de estos países y dentro de qué imaginarios se los pretende incluir. En el caso de Argentina, el imaginario socio cultural con el que se la va a

entendemos por una metrópolis o una gran ciudad y, en todo caso, más parecida a Buenos Aires que a Oaxaca o Baracoa

⁴⁸ Únicas apariciones de mujeres latinoamericanas en sus propios espacios, es decir en contexto latinoamericano, que aparecen en el *Gente 1*.

asociar a partir del texto auditivo, es el de la Buenos Aires en tanto gran metrópoli urbana “llena de sitios para visitar”, con multitud de “salas de cine y de teatro” y “gente diversa”, así como diversas “actitudes e inclinaciones”, es “la ciudad que no duerme”, donde todo está “abierto 24 horas”. Se elige anclar la identidad cultural argentina en Buenos Aires (en una de las tantas Buenos Aires que existen) y no en el resto de la provincias que también conforman y construyen la identidad no monológica ni unívoca del país. Esto resulta así también en el caso de la identidad cultural cubana o mexicana quedando éstas enmarcadas en términos y universos asociados a la naturaleza, las playas, a las “calles empinadas” y los “ríos caudalosos”, donde se focalizan el “elemento indígena” y “los enclaves arqueológicos prehispánicos”. Si bien estas son descripciones que se adoptan para identificar aquí a Cuba o a Latinoamérica en general, son también características aplicables a parte de una realidad sociocultural argentina, que si bien no es tan típica de Buenos Aires, sí lo es de otras provincias y especialmente de todo el norte argentino. De la misma manera, muchas cosas que se le adjudican a Buenos Aires como propias podrían adjudicárseles, por lo menos, a la capitales de Cuba y México.

Esta descripción (y el hecho de que en el resto del libro todas las imágenes así como las referencias en relación con Argentina sean de Buenos Aires, incluso los acentos que se escuchan durante las audiciones) conlleva a que dentro del contexto latinoamericano se asocie a Argentina con un país moderno, civilizado, con cierto aire europeo, que resulta menos diferente para ese *nosotros* enunciativo y también recuerda menos el pasado colonial, mientras el resto de los países de Latinoamérica son identificados a partir de sus elementos más diferentes, con ciudades que están “rodeadas de pueblos indígenas” y elementos coloniales, con “cultivos de especias que no se dan en otros lugares” o a través de la marca del “exotismo” para la promoción de un “viaje de tres semanas a la península de Yucatán” (*Gente 1, 37*)⁴⁹.

Ésta es una de las características del funcionamiento de los cronotopos bajtinianos⁵⁰: el “grado de determinación y de concreción del universo” que se está construyendo discursivamente “sólo puede ser extremadamente limitado”, porque si se presentara una

⁴⁹ Es por eso que cuando analizamos a los latinoamericanos en contexto español, no consideramos a los argentinos dentro del colectivo más representativo del “inmigrante” y lo consideramos dentro de los “integrados”

⁵⁰ El cronotopo se entiende como la construcción discursiva de un espacio-tiempo imaginario, una “conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente” donde el tiempo se condensa, se convierte en visible, y el espacio se intensifica (Bajtin, 1989:237, 238). El cronotopo se vuelve el centro organizador del argumento al presentar tramas productivas y flexibles, secuencias de acontecimientos ejemplares con un trasfondo geográfico específico poblado de personajes tipo volviéndose relevante para la organización temática, «ofrece el campo principal para la representación en imágenes de los acontecimientos» (Bajtin, 1989:400, 401).

mayor variedad, si se aludieran a especificidades o particularidades a través de imágenes o textos más abiertos, menos estereotipados, quizás no permitirían el reconocimiento, y a partir de éste, el funcionamiento de los cronotopos (Bajtin, 1989).

Estos relatos de Latinoamérica sirven para sostener las regularidades, la homogeneidad, para posibilitar y facilitar la asimilación, para organizar y simplificar sentidos pero también para mantener el orden geopolítico. Estas imágenes de Latinoamérica, en tanto cronotopos, son en su origen formas productivas que se van consolidando y sedimentando a través de su repetición, pero que al mismo tiempo "pueden incorporarse un[a] a otr[a], pueden coexistir, combinarse, sucederse, compararse, confrontarse o encontrarse complejamente interrelacionad[a]s" (Bajtin 1989, 402, 403)

3.3. El latinoamericano

Por si esto no quedara del todo evidenciado, en la página 18 del *Gente1*, junto al texto que se titula "El mundo del español" y que pretende hacer visibles las "muchas caras del mundo hispano", un varón con rasgos, indumentaria y un instrumento musical indígenas aparecerá sin referencia geográfica alguna frente a las restantes imágenes de paisajes o gente en las que sí se especifica el lugar al que pertenecen (Los Pirineos, Buenos Aires, Segovia, Valparaíso, Tarragona, Gijón). Frente a la inmensa y urbana Buenos Aires repleta de coches, edificios y gente y frente a la postal arquitectónica de casitas de barrio de Valparaíso, el referente latinoamericano (como si toda Latinoamérica fuera un todo integral homogéneo) se condensa en esta imagen donde se categoriza al otro en tanto tal a partir de la recreación de una característica singular como rasgo esencial y definitorio de su identidad (Figura 17). Desde esta perspectiva, la cultura emerge como una segunda naturaleza que en tanto tal establece y determina el carácter de las personas. Estas manifestaciones culturales racializadas actualizan ciertas "visiones geopolíticas y económicas subalternas respecto de la región y ponen en movimiento una serie de presupuestos y valores sobre la alteridad que reproducen la narrativa desplegada en torno al eje desarrollo-subdesarrollo" (Pascale et al. 2005)

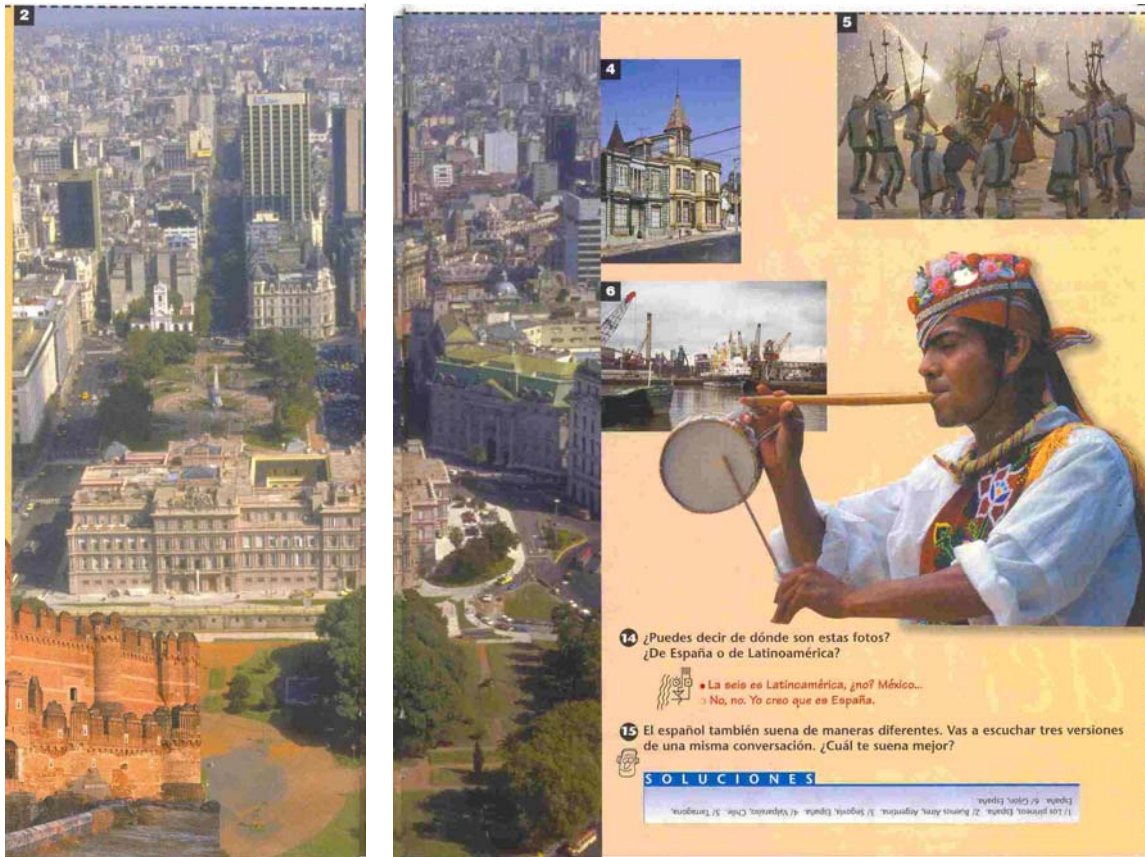


Figura 17

El sujeto aparece en un espacio descontextualizado y neutro (un fondo naranja donde se encuentra su imagen rodeada de fotografías de paisajes), sin referencia visual ni verbal de su espacio de pertenencia (frente a las otras imágenes que sí ofrecen datos verbales que acompañan las fotografías), así como tampoco es brindada ninguna información sobre el propio sujeto. Se propone, entonces, como paradigma o ejemplo de algo que se desprende solamente de su cuerpo, el cual ocupa un lugar fundamental en el espacio de la representación, ya que, frente a la ausencia de otras referencias, encierra todas las marcas para poder identificarlo (gestos, color de piel, rasgos y vestimenta indígenas, instrumento musical y actividad que está realizando) y reconocerlo en tanto *otro*, habitante de esa *geografía otra*, que es el cronotopo latinoamericano. La ausencia de contextualización hace que se activen presupuestos que permiten la identificación de este sujeto con ciertos estereotipos. Es a través de este mecanismo de acumulación de datos inscritos en los cuerpos, que éstos son esencializados y pasan a funcionar como tipos, como modelos de asimilación y diferenciación produciendo y reproduciendo las estructuras de poder y dominación de la

sociedad. Como apunta Aníbal Quijano, la subalternización de las culturas originarias a través de la “codificación de las diferencias en la idea de raza es una operación cognitiva intrínsecamente unida a la constitución de América” (Quijano 2005: 202).

Verena Stolcke (1999) señala que la diversidad cultural es la materia prima a partir de la cual se construye una nueva doctrina de exclusiones, que funciona reificando la cultura a través de un nuevo giro ideológico naturalístico. El fundamentalismo cultural no es sólo un nuevo racismo, sino que está basado en una noción esencialista de cultura que es una respuesta ideológica específica a un problema específico que “nos” suponen los extranjeros. Cuando la diferencia cultural se convierte en “lo marcado” contribuye más a ahondar las desigualdades sociales que a superarlas, así que, “no hay que rechazar ni celebrar la diferencia” sino observar qué caso específico de desigualdad provoca el uso de esa diferencia. (Quijano, 2005).

El otro personaje latinoamericano que aparece en su contexto, esto quiere decir, no en España en tanto inmigrante ni en tanto famoso, es un brasileño, Flavio Guimaraes (*Gente 1*, Unidad 8) al que sólo se lo escucha en una audición, llamando a una escuela de idiomas de Granada, para confirmar si la información que tiene es la correcta. No tenemos demasiados datos sobre él, sólo que realizará un viaje a España para estudiar español y su “particular” acento brasileño al hablarlo. Dado que en muchos casos, los acentos que representan a Latinoamérica son “raros” (en algunos casos, los informantes parecen haber pasado mucho tiempo en España o en otros no se reconoce de dónde son exactamente, decidimos consultar a los nativos y especialmente a una profesora de español brasileña especialista en fonética y fonología⁵¹ si este hablante les parecía o no brasileño. Las respuestas fueron que les parecía un acento forzado y poco natural, que les sonaba a “un informante intentando imitar la manera de hablar español de un brasileño” y que no estaban seguros de que fuera un nativo por la

- Excesiva nasalización
- Presencia de fonemas muy sonoros: /z/, /ʒ/ y /v/
- Presencia de las vocales abiertas: /ɛ/ y /ɔ/
- Pérdida del timbre de las vocales átonas finales: La “e” pasa a “i” y la “o” pasa a “u”.
- Prosodia y entonación muy marcadas.

⁵¹ Agradezco a Adriana Ramos, Profesora del Instituto Cervantes de São Paulo, sus conclusiones.

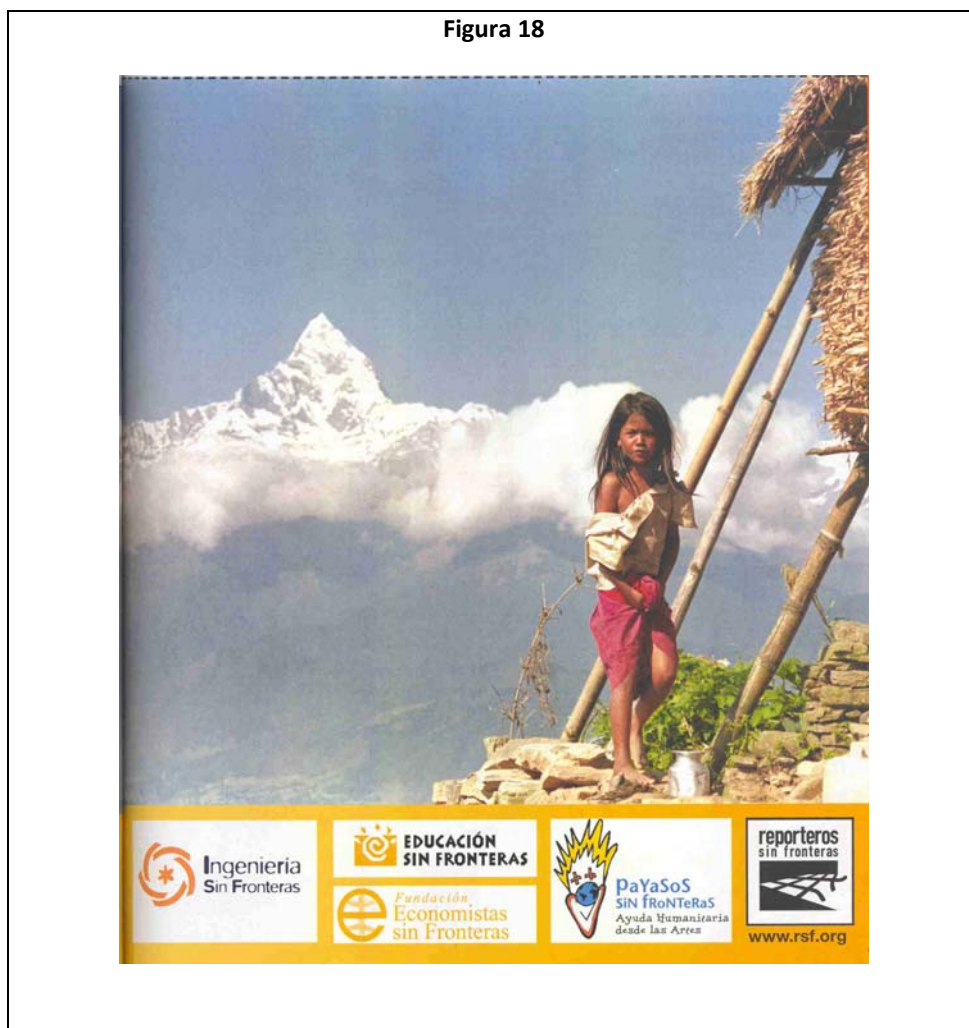
Las conclusiones fueron que podía ser un brasileño que llevara mucho tiempo en España o quizás un portugués.

Resulta entonces que en este aparatado de “Latinas en Latinoamérica” tenemos a un varón “indígena”, a un varón brasileño que quiere estudiar español en España (y no en Latinoamérica, siendo una opción que le quedaría, por lo menos, más cómoda si pensamos en términos de distancias geográficas) y a unos “vándalos” mexicanos, varones también.

Es verdad que en el *Gente1* aparecen las voces de dos mujeres (una cubana y una mexicana) hablando una de una ciudad de México y la otra de una de Cuba. Pero realmente no son representaciones de mujeres en sus lugares, ya que no sabemos nada de ellas ni de su relación con estas ciudades. Simplemente sus voces sirven para dar información sobre éstas pero sin visibilizarlas a ellas. Habrá que esperar al *Gente2* para que aparezca la primera mujer latinoamericana en su espacio (Figura 18). Pero no será una mujer, será una niña.

3.4. La Latinoamericana

Figura 18



La única “mujer” latinoamericana que aparece en el *Gente 2* es una niña de la que ni siquiera tenemos conocimiento de que sea latinoamericana pero es pobre y está “racializada” y sucia, por lo tanto *parece* que eso lo acredita. Cuando se les ha preguntado tanto a los profesores como a los alumnos por qué ellos creían que era del sitio que creían que era, los que aseguraban que era de algún país de Latinoamérica⁵² (entre los que mencionaron Perú y Chile en seis ocasiones, Bolivia en cuatro, Venezuela en dos, Colombia, Ecuador y Guatemala en una) daban estas razones:

- los profesores: por la geografía (“el paisaje”, “la altura y las montañas”, “las cordilleras”, las “piedras en formación muy semejante a una pirca”, “la paja de la choza”, “algo que puede ser su casa, una especie de chabola hecha con paja”) o por las significaciones

⁵² De diez profesores, siete han respondido que la niña es latinoamericana, una profesora ha respondido que es de un país asiático, otra del “Tercer Mundo” y otra “de un país de marcadas desigualdades sociales”.

De veinte estudiantes, catorce han respondido que la niña es latinoamericana, cinco han dicho que es Asia y una estudiante ha manifestado sólo que se trata “de un país muy pobre”

inscriptas en el cuerpo de la niña (el “aspecto físico”, “sus rasgos y su tez morena”, “la forma en la que está vestida”, “descalza y con aspecto sucio y muy pobre”, “parte de la población de algunos países de Centroamérica o Sudamérica vive en condiciones de pobreza”).

-los alumnos: “de la cordillera del Andes. Porque ví las montañas con hielo en la paisaje y también por ella me acuerda la gente de America Latina”, “América del Sur por la cor de su piel y su pelo liso”; “de Peru porque tiene la face de la gente peruana”, porque “hay nieve en las montañas y la niña se parece con la gente de Perú”, “por sua apariencia (color de piel, pelo, ropa)” y porque “es una región muy pobre”; de “Chile por sus características físicas y por las montañas detrás”; “yo creo que sea de la Bolivia, me parece una niña descendiente de indio”, “por las características físicas como el pelo, el color de la piel y por el aspecto de pobreza”.

Tanto el varón latinoamericano de la figura 17 como esta niña son personajes representantes de este cronotopo latinoamericano que se elabora a través de un rasgo indigenizado (en las encuestas aparecía la referencia explícita a esto: es “indígena, mapuche de Chile”, “parece una indígena”, “la niña me parece ter origen indígena”, “me parece una niña descendiente de indio”) que racializa y esencializa y que se enmarca en el “culturalismo” o fundamentalismo cultural del que hablábamos anteriormente. Éste pone en juego una concepción de las culturas que las jerarquiza de más a menos desarrolladas presuponiendo que poseen una naturaleza impermeable y dificultando así la posibilidad de pensar cualquier “diálogo intercultural”. Estamos frente a instancias cronotópicas que diseñan una concepción de las culturas como bloques separados, uniformes, estables y fijos en las que se produce un reordenamiento de sujetos, espacios, ritos a partir de la selección y jerarquización de algunos elementos sobre otros. En el caso de Latinoamérica esta selección se suele producir a través de la referencia a comunidades originarias, sus tradiciones, sus rituales, las inscripciones corporales, convirtiendo el pasado y la cultura en “leyendas” o trivializándolos a través de una contextualización que desactiva las genealogías y/o evade las responsabilidades, los conflictos y los problemas morales que entrañan los hechos.

Esta fotografía aparece en el marco una actividad sobre el llamado “comercio justo” (*Gente 2*, 78-79) que incluye un texto sobre este tema y distintas referencias y publicidad de la ONGD “Sin fronteras”. Vanesa Saiz, especialista en el tema, quien estudia las estrategias discursivas de las ONGD y analiza en sus publicidades la representación de las mujeres y la promoción de los valores solidarios, comenta lo siguiente acerca de cómo funcionan las representaciones de estas “otras” en este tipo de discursos:

“La publicidad de las ONGD nos habla de los ‘otros’, más bien, de las ‘otras’ ya que ellas son las actrices mayoritarias de estos textos junto con los niños y las niñas. La voz de estas mujeres subalternas está totalmente negada en los textos y en su lugar lo que encontramos es al actor ONGD tratando de hablar por ellas (...) Sus imágenes son un recurso retórico para ilustrar con mayor eficacia una posición ‘universalista’ acerca de las víctimas (...) la posición subalterna de las mujeres les convierte en lugar de inscripción de prácticas que van desde la ilustración de la eficacia de las estrategias economicistas, hasta la garantía de un complejo vínculo afectivo tipificado en la ‘solidaridad compasiva’.” (Saiz 2007, 227-228)

En relación con este “complejo vínculo afectivo”, la compasión que se genera en los “espectadores” a partir de las imágenes de las mujeres en las publicidades de las ONGD, se les preguntó tanto a los profesores como a los alumnos acerca de qué tipo de sentimientos les producía esta niña (única representación del sexo mujer, que es identificada como latina y que habita su territorio) que no está en una publicidad o anuncio de ONG sino que ilustra una actividad que gira en torno al “comercio Justo” en la sección destinada a “estimular la reflexión intercultural” y que se presenta en un manual de español para extranjeros⁵³. Las respuestas estuvieron en su mayoría relacionadas con esa “solidaridad compasiva” de la que habla Saiz: de entre treinta personas encuestadas la tristeza fue enunciada en diez oportunidades, la pena en seis, la soledad en cinco y la compasión en cuatro. Tres veces se habló de miedo e injusticia y dos de ternura, libertad, piedad, solidaridad, tranquilidad, paz, pobreza. Otras palabras que aparecieron, pero mencionadas en una sola ocasión fueron: lástima, angustia, desolación, lejanía, desigualdad social, trabajo infantil, madurez precoz, resignación, desvalimiento, sensualidad, fragilidad, inseguridad, preocupación, rabia, indignación, cariño, caridad, curiosidad, aislamiento, preocupación y que también pueden leerse a la luz de lo que la autora en otro de sus textos afirma: “La emoción provocada por la contemplación de la desgracia no desarrolla la indignación, la contiene o la anula, dando paso al enternecimiento” (Saiz, 2004) o a la compasión.

En las encuestas, los estudiantes también manifiestan de ella “que necesita ayuda”, que les genera “ganas de cogerla y cuidarla”, que creen “que tiene una vida difícil”, “que no tiene muchas oportunidades” y que “hace mucho trabajo doméstico”. También se repetían, como emociones que se le deducían a la niña, la vergüenza, la tristeza y el miedo: “a mi me

⁵³ Lo que queremos puntualizar es que, más allá de que esta fotografía fuera –o no– originalmente parte de una campaña de la ONG que se cita en el texto, fue elegida por los responsables de estos manuales para completar la significación de un determinado texto y contextualizar una actividad, pero no para la promoción de las ONG, de cuyas publicidades existen críticas por el modo en que representan a las mujeres, especialmente a las del Tercer mundo, en tanto víctimas y sin capacidad de acción ninguna.

parece que la niña está lista para correr”, “está con cara de asustada y provavelmente con mucho frio”, “creo que se protege, máxime cuando toma su ropa cerca del cuerpo”.

Todo lo mencionado instala a esta niña latinoamericana (y volvemos a repetir que es la única referencia de sujeto mujer y latina que se enseña en su propio espacio) en una posición de vulnerabilidad que, 1) en consonancia con las ideas que se plantean en el texto “Comercio mundial justo”, 2) de acuerdo con los titulares que se han seleccionado para ilustrar la imagen (uno de ellos, a modo de ejemplo, dice: “El 88% de los españoles afirma estar dispuesto a consumir productos de comercio justo aunque tengan que pagar un poco más”) y 3) las alusiones a las organizaciones “Sin fronteras”, no deja dudas de que necesita la intervención de ese “nosotros” que considera el sufrimiento ajeno, a la distancia, digno de “una causa” en la que involucrarse y que le posibilita ejercer un rol que lo instituye en agente “salvador”:

“La presentación del sufrimiento ajeno sólo está justificada -legitimada- en nuestra sociedad si está dotada de una función social (...) dado que el deleite frente a la desgracia de otro -considerado no culpable de su situación- sería calificado como un acto inmoral, sino sádico (...) las desgracias de los otros se convierten en una causa digna de piedad, es decir, una causa que nos implica y supone una llamada a la acción, una propuesta para asumir el rol de actores” (Saiz, 2007)

Apunta uno de los profesores, en relación a esto, que la niña “parece mendicante, en una actitud pasiva, como quien espera que la ayuden” y varios alumnos agregan que “ella espera a algo, a alguien, quizás ayuda o comida”, “su actitud es de quien pide socorro, de abandono a causa de la miseria” y lo hace “casi ocultándose, con vergüenza”. En este sujeto sufriente, vulnerable, frágil, que espera ser salvado y necesita de la intervención del *nosotros* está la representación de Latinoamérica y de sus mujeres, y esto no es una publicidad de una ONG, sino una actividad en un manual enseñanza de español como lengua extranjera que se utiliza en un país del llamado “Tercer Mundo”.

4. España no tiene inmigrantes

Me interesa ver en este apartado cómo son representadas las mujeres y los varones latinoamericanos en contexto español, es decir en calidad de extranjeros o inmigrantes en ese espacio que es el de la voz enunciativa, del *nosotros*.

Entendemos la categoría “extranjeros” para

- a) los no nacionales provenientes de países occidentales no pobres, desarrollados, solventes y con estudios superiores o similares a la media local (en este caso, a la española) que habitan entre ésta. El extranjero, excepto por su nacionalidad

(europeos, norteamericanos, australianos), es un igual a la población de acogida –y por lo tanto, también sujeto de reconocimiento y de eventuales derechos-,

- b) los turistas de cualquier sitio y condición que se encuentran visitando un país (en este caso, España) y que no le suponen al Estado una amenaza en términos de permanencia en ese territorio que no les es propio. Están allí sólo de visita.

En oposición a esta figura de extranjero emerge la construcción del inmigrante, el cual remite a un universo de sentido complejo pero simplificado en tanto término que se utiliza para designar a todo el colectivo de personas que provienen de determinadas zonas geográficas (Latinoamérica, África, Oriente Próximo), individuos no “totalmente blancos”, afectados por la pobreza y la falta de calificación técnica o profesional. En general, en los diferentes discursos sociales, esta estrategia de designación reduce la noción de inmigrante al tópico de población pobre-no comunitaria, siendo circunscrita a un paradigma único y anulando sus distinciones de orígenes, clases, culturas, razas e historias. (Pascale et al. 2004)

Habiendo ya dejado constancia que el manual sostiene casi homogéneamente un locus de enunciación y representación español, es decir, que se habla y se representa desde la cultura española y principalmente a ésta (es decir, la española es la sociedad y cultura mayormente representada), es llamativo que, dentro de este espacio enunciado, siendo los flujos migratorios, en el momento en el que se escribe (antes de 2004), se edita (2004), se revisa, se reedita y se estudia el manual (de 2004 en adelante⁵⁴), los que ocupan un lugar prioritario en la agenda pública, casi no aparezcan inmigrantes compartiendo el espacio social con españoles y que tampoco esta realidad sea explicitada, comentada o analizada en ninguna de las unidades que conforman el libro.

Como puede observarse en la Tabla 1, cuya información ha sido extraída del INE (Instituto Nacional de Estadística)⁵⁵, la inmigración es una realidad ineludible y que ha ido construyendo, incrementando y de alguna manera cambiando la sociedad y la cultura española.

TABLA 1

Población extranjera en España desde 1981 a 2008		
Año	Extranjeros censados	% total
1981	198.042	0,52%
1986	241.971	0,63%

⁵⁴ La edición con la que se trabaja ha sido revisada en 2006, pero hemos tenido acceso a revisiones posteriores y en estos aspectos no ha habido modificaciones

⁵⁵ Todos los datos han sido consultados en la página del INE: www.ine.es

1991	360.655	0,91%
1996	542.314	1,37%
1998	637.085	1,60%
2000	923.879	2,28%
2001	1.370.657	3,33%
2002	1.977.946	4,73%
2003	2.664.168	6,24%
2004	3.034.326	7,02%
2005	3.730.610	8,46%
2006	4.144.166	9,27%
2007	4.519.554	9,99%
2008	5.220.600	11,3%

La especialista en migraciones, Sandra Gil Araujo (2006), observa que España ha devenido como *país de inmigración*, al amparo de su mercado laboral y al ingreso, en 1986, en la Comunidad Económica Europea. La demanda de fuerza de trabajo se genera en los sectores donde los contratos temporales, la mayor flexibilidad horaria y los bajos salarios son constitutivos, "... distintos puntos de la geografía española comienzan a transformarse en territorios receptores de inmigración, en un marco de creciente precarización laboral." En la década de los noventa, en que los servicios y la construcción se convierten en consumidores de fuerza de trabajo no comunitaria, estos trabajadores son los que aceptan los trabajos que los autóctonos, debido a sus malas condiciones en términos de bajos salarios, inseguridad y dureza, rechazan. A partir del 2000, comienza la fase más contundente de inmigración latinoamericana. Cita Sandra Gil datos de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración sobre inmigrantes con permiso de residencia de marzo de 2005 que permiten comprobar que

"Latinoamérica es la principal región de origen de la inmigración, representando el 32.93%, frente al 25.49% de Europa comunitaria, 24,90% de los africanos, 8,66% del resto de Europa y el 7,13% de Asia. Los inmigrantes documentados de Iberoamérica han pasado de los 61 mil en 1991 a los 676.220 en marzo de 2005. Los datos presentado por el INE del padrón a 1 de enero de 2005, fija la cifra de latinoamericanos en 1.479.280, lo que representa el 40% del total de extranjeros empadronados. Esta mayor visibilidad de la población latinoamericana es, en parte, producto de las políticas de Estado, como los dos procesos de regularización de 2000 y 2001, en tanto las solicitudes de inmigrantes latinoamericanos han obtenido el porcentaje más elevado de resoluciones favorables, y la firma de acuerdos con Ecuador, Colombia y República Dominicana, que priorizan la contratación de trabajadores de estos países a través de los contingentes. Este trato de preferencia ha tenido un impacto inmediato en las estadísticas y ha colocado a los ecuatorianos como la segunda población extranjera documentada en España, seguidos por los colombianos. Los últimos datos del padrón vuelven a colocar a Marruecos como

primer país de origen de la inmigración (505.373), seguido por Ecuador (491.797), Rumania (314.349) y Colombia (268.931). Es muy importante también el crecimiento de población procedente de Argentina (151.878) y de Bolivia (96.844)” (Gil, 2006).

Según el INE, incluso, a principios de 2003, Ecuador había desplazado a Marruecos como principal país de origen de inmigrantes, que pasaba a ocupar el segundo puesto, seguido por Colombia, Reino Unido, Rumania, Alemania y Argentina.

Según los datos de 2004 ofrecidos por la Delegación del Gobierno para la Extranjería e Inmigración (DGEI)⁵⁶ sobre inmigrantes con permiso de residencia, Latinoamérica es la principal región de origen de la inmigración, representando el 31,20%, frente al 26,3% de los africanos y el 24,7% de los países de Europa del Este. Teniendo en cuenta la nacionalidad, los colectivos más numerosos son el marroquí, el ecuatoriano, el colombiano y el británico.

A fecha de 1 de enero de 2006, según datos definitivos de Explotación Estadística del Padrón Municipal del Instituto Nacional de Estadística (INE), el total de residentes en España se situó en 44.708.964 personas de las que 4.144.166 eran extranjeros, lo que supone el 9,3% de la población total. El colectivo marroquí seguía siendo el más numeroso (563.012), seguido del ecuatoriano (461.310), el rumano (407.159), el británico (274.722) y el colombiano (265.141). Las comunidades que más habían crecido con respecto al año anterior eran la rumana, la marroquí, la británica, la boliviana y la italiana. (AGENCIAS / CADENA SER 01-03-2007)

Nuevamente, según información del INE, en 2006, los inmigrantes latinoamericanos empadronados eran 1.557.604, de éstos 839.740 mujeres y 717.864 varones, habiendo subido en 2008 a un total de 1.833.888, 990.134 mujeres y 843.754 varones. Las especificaciones en cuanto a sexo y país de origen se encuentran en la Tabla 2.

TABLA2 (Sexo y nacionalidad de inmigrantes latinoamericanos, 2006)

	Varones	Mujeres
Costa Rica	589	719
Cuba	20.735	25.383
El Salvador	1.330	1.973
Guatemala	877	1.324
Honduras	3.186	5.752
Nicaragua	857	1.841
Panamá	714	929
República Dominicana	23.191	36.859
Resto de América Central	519	726
México	10.438	13.838
Argentina	98.541	91.084
Bolivia	59.672	77.487
Brasil	27.990	45.714

⁵⁶ Página del Ministerio del Interior de España: <http://www.mir.es/DGRIS/Balances/>

Chile	21.403	20.453
Colombia	113.697	149.642
Ecuador	216.680	229.431
Paraguay	9.723	18.870
Perú	45.639	50.548
Uruguay	27.440	26.055
Venezuela	22.745	29.433
Resto de América del Sur	81	122

Siendo ésta la realidad actual española, llama la atención que los hispanoamericanos, sujetos que conforman la mayoría de los hablantes de español en el mundo y por lo tanto también representan cuantitativamente **en primer lugar** a la cultura hispánica, no sean retratados en su condición de “participantes”⁵⁷ de la sociedad española, segundo lugar de destino de los flujos migratorios latinoamericanos, después de EEUU, en un manual que tiene como objetivo retratar la lengua y la cultura hispánica. Llama la atención también que, siendo Ecuador y Colombia, los países con mayor representación inmigrante en España, no aparezcan ecuatorianos ni colombianos de ninguna manera visibilizados en el manual, ni siquiera a través de sus variedades dialectales en las audiciones.

A la hora intentar establecer respuestas al porqué de esta invisibilidad se nos ocurren varias respuestas:

- a) porque la inmigración es pensada como un problema desde el locus de enunciación, desde la voz enunciativa que controla las representaciones que se ofrecen en el manual. De la misma manera no se tocarán otros “temas conflictivos” que el discurso social entiende como “problemas”
- b) porque visibilizar la inmigración sería visibilizar una realidad social en la que existen ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda, y entre esos ciudadanos de segunda podrían encontrarse los potenciales estudiantes (marroquíes, brasileños, rumanos, etc.)

⁵⁷ Elegimos el término participantes y no ciudadanos a la luz de las nuevas implicaciones de este último término. Como explicó Bourdieu (cit. en Gil 2004, 4), los inmigrantes son percibidos como una amenaza para la unidad nacional y la identidad política. Su presencia obliga a repensar los fundamentos de la ciudadanía y de la relación entre el Estado y la nación, con lo cual comienza a elaborarse una teoría de la ciudadanía que demanda a los nuevos miembros, en el nivel cultural y moral, acciones y pruebas que demuestren su identificación con la nación. De este modo quien se niega a aceptar las reglas culturales de la sociedad de acogida es –y puede ser- señalado como un problema a la luz del signo que esta negación constituye respecto de su nula voluntad de ser un ciudadano.

- c) porque la presencia inmigrante no comunitaria se entiende básicamente como encadenada a “cierto” mercado de trabajo, y no son los trabajos precarios los que deciden ser mostrados en el manual
- d) porque el imaginario que condensa la inmigración desde el espacio del nosotros social está atravesado por la pobreza, el subdesarrollo, la ilegalidad, características que adscriben a los sujetos a un lugar de subalternidad cuya mayor evidencia y consecuencia es la invisibilidad.

4.1. Algunas apariciones.

En el *Gente1*, excepto por los argentinos, que no serán incluidos ni tratados en este apartado por considerárseles dentro de una franja diferente en el marco del colectivo migrante⁵⁸, la única persona que aparece en calidad de inmigrante es la camarera mexicana del restaurante “Don Pancho” en la actividad “Cocina mexicana” (72).

Sin nombre, frente a “Amalia, una española” y sólo identificada por su trabajo de “camarera” y su conocimiento de la cocina mexicana, esta mujer “atiende” a su clienta y le explica las características de los platos que allí se ofrecen. En el marco del título de la Unidad “Gente que come bien”, será la mujer española la representante de la “gente que come bien” y que además se interesa por las comidas “exóticas”. Aparentemente, se presupone como un signo de bagaje cultural y conocimiento del mundo tener experiencias con la culinaria de otras regiones y se instala en esta sociedad como una forma legítima, consensuada y fácil -no produce conflicto alguno- de establecer contacto con lo diferente. Legítima, consensuada, fácil y no conflictiva en la medida que entra dentro de los mecanismos de consumo y estrategias de diferenciación socio-cultural sofisticadas de la globalización: hay que saber sobre comida del mundo, hay que experimentarla y se deben tener las condiciones y recursos para consumirla -

⁵⁸ Las apariciones tanto de argentinos como de uruguayos quedarán, en principio, fuera del análisis, habiéndonos basado para esta decisión en anteriores investigaciones (Grupo Picnic, 2007; Pascale et al., 2005) en las que habíamos llegado a la conclusión de que tanto desde los discursos mediáticos como desde los sociales, a la hora de hablar de inmigrantes “latinoamericanos”, solían no tenerse en mente a los argentinos. Una de las razones creíamos que tenía que ver con el hecho de que cuando desde los discursos hegemónicos se representa lo latinoamericano, se tiene en cuenta un rasgo ‘indigenizado’ y a la hora de retratar a sus habitantes éstos aparecen claramente marcados, racializados. Esto, en contraposición con la imagen que se tiene de los argentinos de que –como es cierto en el caso de una gran parte de ellos-, no presentan rasgos físicos nítidamente diferenciadores. Por otra parte, en el imaginario social y teniendo en cuenta, en muchos casos, lo que fue la primera inmigración a finales de los 70, procedente del Cono Sur, con origen en el exilio político y mayoría de argentinos, de procedencia urbana y con un alto nivel de estudios (Herranz, 1997), se les considera un grupo más respetado y con más prestigio dentro del colectivo inmigrante general, caracterizado por la pobreza y falta de calificación.

lo cual no implica necesariamente sólo recursos económicos-. Hablaría muy mal de nosotros no saber nada y que no nos guste la cocina árabe, la peruana o la vietnamita, y no estaríamos siendo parte de un estilo políticamente correcto de contacto intercultural que, además de permitirnos seguir las reglas del mercado, no nos compromete.

La camarera, por su parte, representará entonces aquello más simpático, aceptable y reconocido “globalmente” de su país: la comida mexicana

En el *Gente2*, existe una presencia más abundante que en el *Gente 1* del componente latinoamericano, sobre todo a través de las variantes en las audiciones. En la Unidad 2 “Gente y comunicación”, por poner un ejemplo, en la actividad 4 “Problemas y consejos”, donde personas que estudian idiomas relatan sus dificultades con ellos, aparecen dos testimonios de variantes no peninsulares del tipo siguiente:

“Yo es que la gramática no la entiendo. Hay reglas que no las veo claras, que me parecen muy complicadas. Y si busco en una gramática... pues tampoco lo entiendo muy bien. Es muy difícil.” (*Gente, Libro del profesor*: 105)

Sin embargo, suelen no ser más que eso: ejemplos de variedades que en muchos casos es difícil de saber realmente a qué lugar geográfico pertenecen y que no aportan mayor información contextual (socio-cultural) pero que es necesario que aparezcan, aunque sea en términos meramente cuantitativos en los manuales, como reflejo de la diversidad dialectal del español. Aún así, más allá de esta existencia de voces representativas de algunas variedades no peninsulares⁵⁹, para el análisis de las representaciones éstas no resultan tan productivas como resultan las imágenes o los diferentes textos que aparecen en los manuales. Pero esta presencia en las audiciones es tal porque sigue ciertos parámetros de lo que se considera políticamente correcto, necesario o ineludible: en un manual de enseñanza de español como lengua extranjera tiene que haber una serie de hablantes no peninsulares, un número de representantes de aquellos lugares y culturas que conforman la realidad hispánica más allá de la española.

Aunque cuantitativamente los latinoamericanos sean visibles como posibles inmigrantes a través de algunas audiciones, y se asuma entonces que los manuales así construyen un discurso igualitario, cualitativamente, sus apariciones son frágiles. Sin cuerpos ni historias, sin densidad identitaria, como colectivo único, con poco protagonismo y en un

⁵⁹ Las voces que aparecen en el material auditivo del *Gente 2* son de ocho españoles (cinco mujeres y tres varones), dos argentinos (una mujer y un varón), dos cubanos (una mujer y un varón), un chileno, un peruano y una mexicana. Esto hace que en casi todas las unidades algún testimonio sea el de un latinoamericano. En el *Gente1*: dieciséis españoles, tres argentinos, dos cubanas y una mexicana.

número mucho menor es como éstos son retratados desde ese *nosotros* enunciativo cuyas representaciones surgen en y desde un lugar discursivo de poder.

Más allá de las mencionadas en las audiciones, otras apariciones de latinoamericanos en España serán:

- en la Unidad 6, "Gente de novela", dos varones latinoamericanos son parte de una historia policial que se desarrolla en Palma de Mallorca y en la que los alumnos deben investigar qué ha pasado: un guardaespaldas chileno (figura 20) que junto a una modelo protagoniza un montaje para huir juntos a las Bahamas y un entrenador de tenis peruano, novio de una conocida tenista (figura 19). Ambos personajes trabajan para mujeres españolas famosas, son sus empleados y amantes (en el sentido que tienen una relación amorosa con ellas).

Es interesante observar en estas figuraciones de los varones latinoamericanos que, si bien están "laboralmente" por debajo de las mujeres españolas, son sus subordinados, el estereotipo de "machos latinos" en relación con la sexualidad (con la heterosexualidad, para ser más precisos) se sigue activando: además de ser sus "hombres" en los relatos que se desprenden de esta historia, la modelo pone en riesgo su nombre y carrera por Valerio Pujante y la tenista siente celos de Carlos Rosales. Sus actos están guiados por las emociones que las ligan a ellos. Por otra parte, en estos trabajos, son ellos los que ejercen algún tipo de control y poder sobre las mujeres: el guardaespaldas lo hace a través de la observación constante, la protección, la cercanía (características que se deducen del tipo de profesión que tiene pero también de su estilo físico) y el entrenador establecerá su poder en el hecho de que él es quien tiene el conocimiento o el saber que Laura necesita, es su maestro, además de ser aquel que, de algún modo, dirige su carrera. Ellas son mujeres que si bien emplean a estos varones, dependen absolutamente de ellos.



Figura 19

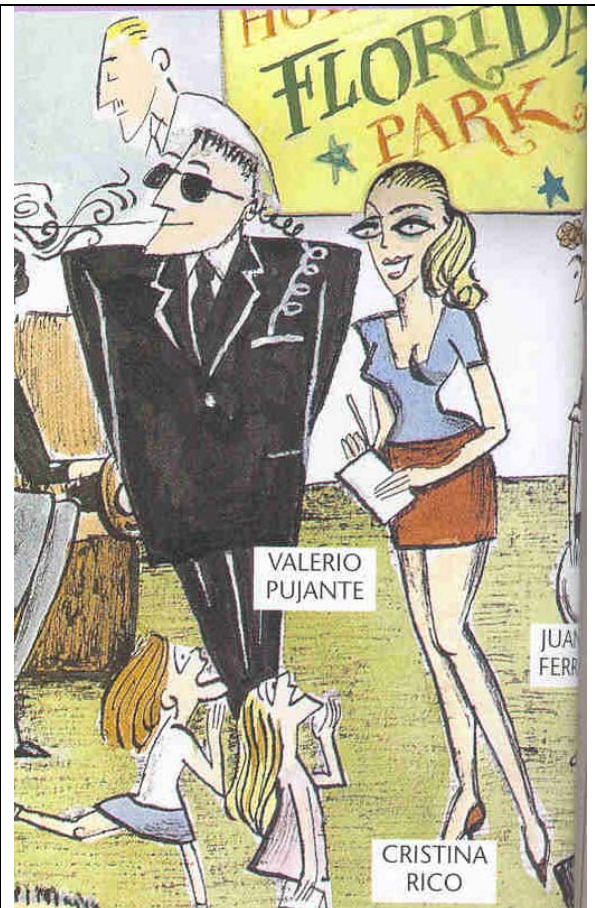


Figura 20

-en la Unidad 9, “Gente con carácter”, en la actividad 3 “Problemas y conflictos” un latinoamericano relata la historia de un amigo mexicano, Nicolás, cuya ex novia de “su país” se le ha presentado en su domicilio sin avisar y “se les instala” a él y a su novia “en la casa así de buenas a primeras” ya que “no tenía dónde quedarse, no tenía hotel ni nada” (Figura 21). Por otra parte, Ana, su nueva novia, como “es tan buena” le ha dejado su habitación. La pareja, para no ver a la mexicana, se va “a la casa de un amigo a dormir”. Aparece aquí entonces, la segunda latinoamericana en cronotopo español. Mexicana también (como la camarera pese a que según los datos ofrecidos por el INE⁶⁰, las mexicanas aparecen en el lugar número 14 de los 20 países del listado -Tabla 3-, encabezado por Ecuador, Colombia y Bolivia, llamativamente, tres nacionalidades que no están presentes en estos manuales encarnadas en inmigrantes mujeres en España), recién llegada, no esperada, sin casa y sin recursos.

⁶⁰ www.ine.es. Revisión del Padrón 2008. Datos a nivel nacional de Población extranjera por sexo y país de nacionalidad

Figura 21

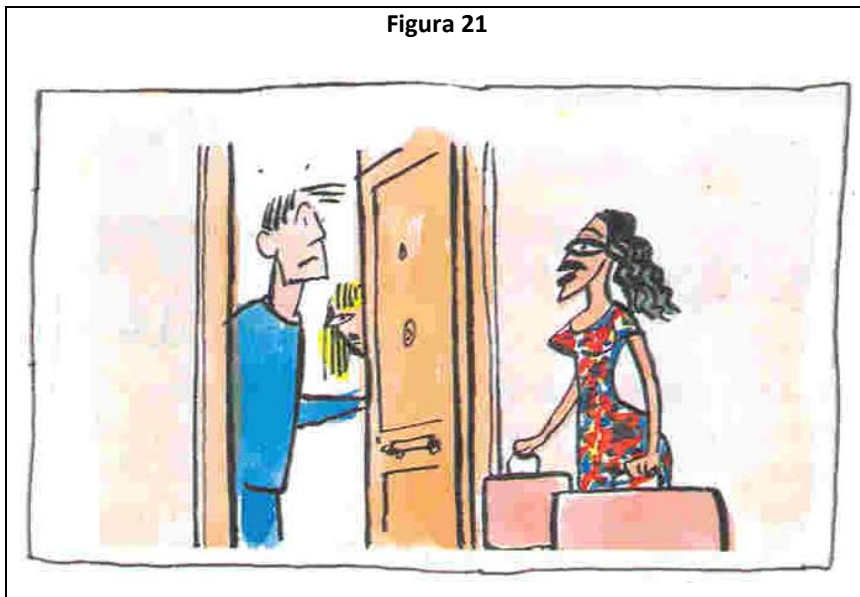


TABLA 3: Mujeres inmigrantes en España (2008)

Ecuador	217.441
Colombia	158.100
Bolivia	135.657
Argentina	73.422
Brasil	69.550
Perú	61.747
República Dominicana	45.073
Paraguay	43.804
Venezuela	33.726
Cuba	27.917
Uruguay	25.253
Chile	22.850
Honduras	14.727
México	13.290
Nicaragua	5.896
El Salvador	2.967
Guatemala	1.827
Panamá	1.229
Costa Rica	881
Dominica	417

- En la Unidad 11 “Gente que sabe”, en la actividad 9 “¿Cómo somos? ¿Cómo son?” se presentan dos grupos de personas (por un lado, los españoles; por otro, los latinoamericanos) que opinarán respecto a un determinado tema. Es necesario apreciar, en principio, que la actividad parte de una división que establece a priori la idea de que españoles-latinoamericanos son diferentes y que la oposición o el contraste se establece por la variable “nacionalidad”. Luego, vale la pena observar también, el hecho de que se piensa a los latinoamericanos como grupo compacto, como si fuera posible hablar de una identidad común

a todos ellos. Quijano (2000) considera que esta tendencia a considerar a los subalternos con una identidad colectiva, como una masa homogénea en lugar de fijarse en su singularidad heterogénea, lo que hace es afianzar su posición subordinada (y si bien quizás no podemos pensar a todos los inmigrantes latinos como subalternos, no es descabellado pensarlos como sujetos con menor capacidad de acción ciudadana y menos derechos, como mínimo). Otra de las cuestiones que resultan interesantes en esta actividad es que todos, ambos grupos, mantienen una conversación cuyo único tema y objetivo es caracterizar a los españoles (pero no a los latinoamericanos) construyéndose así éstos como enunciadores y como enunciado y acaparando todas las dimensiones del discurso.

Tenemos hasta el momento, en los manuales, representaciones de varones inmigrantes que trabajan para mujeres españolas con las que además mantienen relaciones personales, mujeres inmigrantes que llegan sin avisar y necesitan de casa donde dormir porque no tienen dónde quedarse e inmigrantes mujeres y varones que sólo se juntan con otros inmigrantes para hablar de españoles.

Por último y por el hecho de que son todas mujeres y la mayoría de ellas inmigrantes (una española y tres latinoamericanas) vamos a analizar de manera separada una conversación que sucede entre ellas y parece establecerse en términos de igualdad entre la única nativa y las latinoamericanas. Esta igualdad estaría basada en las siguientes cuestiones:

- la relación que mantienen, son “amigas”,
- comparten la misma preocupación, más allá de nacionalidades y culturas
- son todas enuncadoras legitimadas en el tema que las ocupa.

Es en la Unidad n 4 “Gente sana” en la actividad 7 “A dieta” que estas cuatro mujeres mantienen un diálogo donde la mujer española comenta que ha engordado unos kilos y que le preocupa mucho; a raíz de ello, cada una de las mujeres latinoamericanas, sucesivamente le irá describiendo una dieta particular, “la del sirope”, “la disociada” y “la del astronauta”. Esta preocupación común, la de estar gordas y encontrar métodos para evitarlo, pareciera ser el único y más importante tema que reúne, une y solidariza a todas las mujeres sin importar nacionalidad, clase o raza. Se congregan entonces en torno a uno de los disciplinamientos culturales de la sociedad capitalista patriarcal pero no para cuestionarlo, sino para proponer maneras de seguir sus mandatos, para erigirse como enuncadoras legítimas (quién mejor que las mujeres para hablar de dietas...), que pueden explayarse (saben más que nadie de estos temas...) y aliarse (a todas les preocupa estar delgadas...) no frente sino a favor y en pos de una

sociedad donde los cuerpos se desean cada vez más delgados, moldeados y jóvenes, al servicio de una primacía visual que sigue unos mandatos de modelos culturales cada vez más opresivos y que se caracterizan por su facilidad y eficacia para controlar cuerpos y vidas.

Esta conversación no sería representativa de los postulados feminista del *affindamento*⁶¹, donde las premisas de confiar, de apoyarse y de dejarse aconsejar por y entre mujeres remite a una idea de solidaridad en tanto proyecto político que aprovecha los saberes de unas para hacer frente a las necesidades de las otras, ya que en ningún caso se acerca a una práctica política de autoafirmación y encuentro para la acción.

Lo que se desprende del texto auditivo al que hacemos mención es que lo que uniría a las mujeres, más allá de nacionalidades, razas y clases sociales, es su preocupación por estar delgadas. No afirmamos que esto no pueda ser un reflejo de la sociedad actual y de las preocupaciones de muchas mujeres, pero también, si pensáramos en una propuesta alternativa a esta actividad, propondríamos a mujeres reuniéndose para reflexionar acerca de sus trabajos, de cómo conciliar la vida familiar con la profesional, para contarse una noche de amor o el relato de un divorcio, para discutir posturas acerca del aborto (ya que somos las implicadas), el acoso sexual, el acoso laboral, etc.

4.2. Inmigración latinoamericana y trabajo

En el grueso de los dos manuales, los inmigrantes latinoamericanos visibilizados en el mercado laboral son tres: una camarera mexicana, un guardaespaldas chileno y un entrenador de tenis peruano. Más allá de esta ausencia de trabajadores inmigrantes en el imaginario laboral español que se puede deducir de estas representaciones, es en la unidad 6 del *Gente 1*, que se encuentra especialmente dedicada al trabajo y que se titula “Gente que trabaja”, donde esto se confirma, ya que si nos dejáramos llevar por la representación del trabajo y los trabajadores que aquí nos ofrece el manual, llegaríamos a la conclusión de que los varones y las mujeres latinoamericanas no trabajan en España o a la conclusión de que sus trabajos así como ellos, por alguna razón, no son visibilizados y por lo tanto tampoco reconocidos.

La primera conclusión es errada, los latinoamericanos sí trabajan en España. De hecho, una gran cantidad de personas migran por razones laborales. El empleo es uno de los objetivos

⁶¹ La idea de *affindamento* surge en el campo del feminismo de la diferencia, entre las feministas del grupo de Milán, y se refiere a una práctica de confianza y cuidado entre mujeres.

principales de gran parte de los inmigrantes. La Comisión de las Comunidades Europeas (2002) 62 señala que

“la mayor parte de los países receptores de inmigración padece una escasez de mano de obra tanto en los sectores que exigen una alta cualificación como en los que requieren poca o ninguna. La primera categoría incluye a especialistas en tecnologías de la información, personal sanitario, investigadores y científicos, técnicos y profesores. La segunda categoría está compuesta por trabajadores agrícolas, trabajadores de la construcción, personal del sector hotelero y de restauración, etc.”

Según el Colectivo IOE (2008) entre 1999 y 2006 el empleo en España se incrementó de forma considerable siendo el número de ocupados de más de 5 millones (2,7 de trabajadores españoles y 2,3 de extranjeros). A finales de 2006 la tasa de actividad de los inmigrantes era del 76% mientras que la de los españoles del 56%. En ese momento ocho de cada diez inmigrantes en edad laboral estaban presentes en el mercado de trabajo. “Estas cifras se explican por la gran concentración de extranjeros en los grupos en edad laboral, así como por su proyecto vital centrado en la emigración laboral como medio para mejorar su situación económica” (Colectivo IOE 2008, 66).

El hecho de que esta cantidad de inmigrantes en el mercado laboral no sea mostrada en una unidad cuyo eje es el trabajo en la sociedad española puede explicarse, más allá de la propia invisibilidad del colectivo inmigrante en general, como un reflejo de una realidad en la que la inmigración queda fuera de los derechos laborales y en la que las condiciones laborales son atravesadas por serias desigualdades que dejan fuera de “la regularidad” a algunos sujetos. Esta lectura que hacemos de la inexistencia de representación de inmigrantes en el mercado laboral español a causa de su condición de sujetos excluidos de los derechos laborales se sustenta en datos como que la mayoría de los asalariados españoles (70%) cuenta con un empleo de carácter indefinido y las jornadas laborales suelen ser de 35 o menos horas semanales mientras, en cambio, entre los extranjeros no comunitarios lo habitual (62%) es el empleo de tipo temporal, con jornadas de 46 o más horas (Colectivo IOE, 2008).

Por otra parte, y para continuar en la línea de intentar localizar las representaciones de las mujeres inmigrantes, esta vez dentro del mercado laboral, volvemos a encontrarnos con el mismo problema de invisibilidad que nos encontramos con la inmigración en general, aunque ésta se vuelve aún más grave debido a que los flujos migratorios, en los últimos años, como consecuencia de las transformaciones de la globalización económica, se han ido caracterizando

⁶² Comisión de las Comunidades Europeas, *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Integración de las cuestiones de migración en las relaciones de la Unión Europea con países terceros*, 703 final, Bruselas, 3 de diciembre de 2002, p. 10.

cada vez más por su feminización y por un cambio en las circunstancias que llevan a la mujeres a migrar: ya no lo hacen tan frecuentemente como antes en calidad de reagrupadas sino como trabajadoras.

“En el caso español, lejos del estereotipo de la migrante reagrupada, económicamente inactiva, dependiente del migrante varón, los datos estadísticos revelan que la migración regular de mujeres africanas, latinoamericanas y asiáticas está en casi un 50% compuesta por trabajadoras” (Oso 1998, 344).

Específicamente, en lo que se refiere a las mujeres latinoamericanas, en los años noventa, con la agudización de las crisis socioeconómicas en sus países de origen, el empobrecimiento generalizado, su responsabilidad en las economías familiares y la mayor demanda de mano de obra femenina en las grandes ciudades españolas, fueron el primer eslabón de la cadena migratoria que, en los últimos años, se ha visto incrementada por una demanda fuertemente focalizada en el sector del trabajo reproductivo o de los “cuidados” (Pedone y Gil, 2008).

A pesar de que a nivel económico se acepta que la transferencia transnacional del trabajo reproductivo, -proceso que eufemísticamente también se ha denominado “la globalización de los cuidados”- es consecuencia de la nueva estratificación del mercado de trabajo a nivel mundial y genera una demanda de mano de obra femenina que ha acelerado los movimientos Sur-Norte; la paradoja nos remite a que las mujeres migrantes dejan su rol de cuidadora en origen para migrar a cuidar a niños, ancianos y hogares a cambio de un salario en el “Primer Mundo”. En este sentido, por ejemplo, a la vez que se feminiza el mercado laboral también se feminiza la supervivencia en el mundo. De hecho, los hogares y las comunidades dependen cada vez más de los recursos sociales de las mujeres y de las actividades generadoras de las remesas de las mujeres migrantes. (Pedone y Gil 2008, 8)

La **segunda de las conclusiones** a las que nos llevaba esta ausencia de inmigrantes en el mercado laboral español, y que tiene en parte que ver con lo que se señala en la cita anterior, era que su invisibilidad se debía al tipo de trabajo que realizan, ya que a la hora de retratar el mercado laboral, los manuales no considerarían a estos **trabajos** como tales. Y esta conclusión termina estando no tan errada, sus trabajos no son visibles en la medida que muchos no están formalmente reconocidos: se hallan atravesados por la precariedad, la mayoría de las veces se los lleva a cabo sin contratos, en condiciones de irregularidad e inestabilidad, con salarios bajos y en jornadas de trabajo más largas de lo normal. La distribución del empleo presenta perfiles claramente diferenciados entre inmigrantes y españoles: los autóctonos están mucho más presentes en los servicios de mayor calidad, como las administraciones públicas, las finanzas, la enseñanza, la sanidad, la industria, el sector empresarial etc., mientras que el resto se desempeña en empleos de peor calidad (Colectivo

IOE, 2008). Trabajos como los de empleados de la limpieza, ayudantes de cocina, repartidores de publicidad, vendedores ambulantes, los “manteros”, los mozos de almacén, los albañiles, cuidadores de ancianos o niños, repartidores de pizzas, vigilantes, trabajadores del sexo, etc. son realizados por personas inmigrantes en condiciones de precariedad e incluso de explotación, y no es esta realidad la que se quiere exteriorizar a través de los manuales.

Específicamente, en cuanto a las mujeres inmigrantes, Morokvasic (1993) puntualiza que ellas suelen realizar labores por debajo de su nivel de cualificación y competencia, caracterizados por la precariedad, bajos salarios y un alto riesgo para la seguridad y la salud. Aun cuando éste pudiera ser un elemento común respecto de la situación de los varones y las mujeres inmigrantes, la diferencia radica en que las tareas que ellas realizan –como ocurre con las mujeres en general- o no encajan en la concepción dominante de lo que es el trabajo, y por lo tanto no se reconocen como actividad económica; o bien están pobremente valoradas en las cifras oficiales. Las tareas de reproducción -consideradas en el imaginario social como actividades femeninas y vinculadas con el rol de madres, esposas o cuidadoras- son las peor remuneradas y menos valoradas socialmente. Según datos de la Comisión Europea (2002), cerca del 50% de los 150 millones de emigrantes internacionales son mujeres que trabajan en enfermería, servicio doméstico o la industria del sexo. (Colectivo IOE, 2008)

El trabajo aparece en la Unidad n 6 como contenido sociocultural y léxico y como eje temático vertebrador de ésta: se presentan diferentes profesiones, se proponen cualidades específicas que se hacen necesarias en las personas para llevar a cabo diferentes trabajos, las ventajas y desventajas que traen aparejadas las diferentes ocupaciones, modelos de anuncios de empleos, vocabulario relacionado con su búsqueda y perfiles de candidatos españoles.

En la página 60, actividad 1, en la que se despliega un edificio con gente trabajando, las profesiones que aparecen son las siguientes: entre las mujeres encontramos una profesora, una dentista, una arquitecta y una dependienta; entre los varones, un abogado, un traductor, un vendedor de coches, un albañil, un taxista, un empleado de banca, un guardia de seguridad y un pintor.

Más allá de destacar el hecho de que se presenten más varones que mujeres, centrándonos en las inmigrantes latinoamericanas, que son quienes nos interesan, según un estudio del Colectivo IOE del 2000 las principales ocupaciones de las mujeres que migraban, en ese momento, eran en el servicio doméstico -que para las procedentes de países del “Sur” se indicaba como la rama de empleo principal-, en “los servicios sexuales” -que, en sus diversas modalidades, representaban un volumen de ocupación sólo superado por las anteriores-, en la limpieza, en la hostelería, en tareas administrativas y como trabajadoras por cuenta propia.

Ninguna de estas actividades aparece en el edificio de la actividad 1 y especialmente ninguno de los dos primeros sectores de trabajo, aparece en los manuales.

A la vista de estos datos se constata una sobreespecialización de las inmigrantes del Tercer Mundo en cuatro ramas de los servicios poco cualificadas desde el punto de vista profesional. Se trata, en general, de segmentos laborales claramente feminizados (en el servicio doméstico, las limpiezas y la hostelería se emplea el 18,4% de las mujeres y sólo el 6,7% de los hombres; en los servicios sexuales no hay cifras, pero es evidente el predominio de las mujeres), circunstancia que no se registra en los empleos de oficina o por cuenta propia. En otros términos: el predominio de las mujeres se constata en las ocupaciones que ofrecen peores condiciones de trabajo y tienen menos prestigio social (IOE, 2000)

Y además, en el caso del servicio doméstico y en el de los servicios sexuales, podemos añadir que son actividades con absoluta falta de regulación. En las labores de cuidado, incluso, las mujeres llegan a depender de la cooperación de sus empleadores para poder legalizar su estancia en el país de acogida, lo que las sitúa en una posición frágil en tanto trabajadoras (Salazar, 2001; Anthias, 2000) y siempre “en deuda”. Asimismo, el hecho que el trabajo se desarrolle en el ámbito privado del hogar hace que los empleadores tengan un amplio margen para determinar las condiciones de trabajo (salarios, actividades, días libres, etc.).

En la sección del manual “Mundos en contacto” se incluye un texto en el que se tratan diferentes aspectos en torno al trabajo y la relación que los españoles mantienen con esta parte de su vida: “los españoles no están obsesionados por el trabajo”, “la mayoría opina que (...) es un aspecto muy importante de su vida, y no sólo por razones económicas”, “valoran con una nota alta su trabajo actual: le dan 6,8 puntos, en una escala de satisfacción del 0 al 10”, “los entrevistados destacan como elementos especialmente positivos de su empleo, el interés del trabajo que realizan (24,5%), el ambiente en la empresa (11,8%), el salario (7,7%) y el desarrollo personal (7,4%)”, “opinan que sus condiciones laborales no son malas: les dan una puntuación de 6.1 sobre 10. Además seis de cada diez personas consideran que las relaciones con su jefe son buenas.” Por último se consigna que “el aspecto que los españoles valoran más cuando eligen un trabajo es la estabilidad del empleo y, en segundo lugar, si el trabajo les parece interesante. Parece que el sueldo no es el factor más importante”.

En una realidad social donde los sueldos más bajos y las peores condiciones laborales son dejadas para el colectivo inmigrante, en la que encontrar trabajo supone una serie de vallas a cruzar y humillaciones que padecer, donde las características del mercado de trabajo donde se inserta la población inmigrante generalmente no tiene que ver con sus verdaderas capacidades, intereses o formación, no quedan dudas de que los únicos trabajadores representados en ese texto son los españoles (y no todos) de clase media acomodada.

4.3. Las preocupaciones de la sociedad española: la inmigración como problema

Una de las hipótesis que teníamos acerca de la invisibilidad del colectivo inmigrante era que, dado que la inmigración es considerada por los españoles un “problema” grave, por lo menos desde el año 2003 al 2008 (Tabla 4), era ésta la razón de que no fuera ni siquiera mencionada en los libros. Fue por este motivo que decidimos pasar una encuesta entre profesores para ver si ellos, en primer lugar, creían que esta realidad era de alguna manera tratada y, luego, para intentar saber si desde su perspectiva, otros temas que la sociedad española consideraba como los principales problemas a los que se enfrentaba (Tabla 4), ellos los veían analizados, o simplemente evocados, en tanto tales en los manuales.

De los diez profesores encuestados, los resultados muestran que ninguno considera que la inmigración sea visibilizada de manera alguna en los manuales. Con respecto al paro, que es durante cuatro años el problema que más preocupa a los españoles, lo reconocen tratado cinco profesores: uno “en una audición, no recuerdo en qué lección, junto con los problemas de Argentina y México”, otro a través de “personajes que hablan sobre su situación personal” y tres profesores lo sitúan en la Unidad 9 del *Gente 1* (92) en una actividad de reflexión sobre las ciudades, donde se presenta una ciudad imaginaria llamada Villarreal en la cual algunos vecinos, a través de una audición, exteriorizan sus quejas. La inseguridad ciudadana la marcan tres profesores y los problemas de índole económica, sólo dos, también como contenido socio-cultural de la misma actividad. La vivienda es el tema que percibe como más trabajado en los manuales ya que lo mencionan siete profesores: en la misma Unidad 9, en la actividad de la ciudad Villarreal, un profesor explica que allí “se habla sobre los gastos que representan el alquiler en los ingresos familiares y el número de inmuebles desocupados”, dos profesores aclaran que si bien “en el *Gente 1*, Unidad 10, se hacen descripciones de la casa, muebles, anuncios (...) no se hace mención a esto en tanto problema social o la dificultad que implica obtener una vivienda” y otro apunta que “no se experimentan como problema los altos precios, la falta de viviendas, el precio de los alquileres, el caso de los inmigrantes, etc. Se presenta un texto construido para los objetivos de la unidad en el que unos agentes inmobiliarios comentan las necesidades de los clientes”. Con respecto a menciones al terrorismo o a ETA, sólo una profesora reconoce que aparecen “en la misma audición que el paro”.

Si la primera intuición era que la inmigración no se visibilizaba en los manuales porque era considerada en tanto problema, esto, en parte, se desactiva en el momento que

percibimos que los otros problemas, si bien aparecen casi todos concentrados en una sola actividad de dos manuales con cientos de ellas (la de la ciudad de Villarreal), en principio los profesores los registran como tratados. Más allá de esto, lo que los datos nos demuestran es que de todos los “problemas” que aquejan a la sociedad española hay algunos más pertinentes de ser exhibidos o más “mostrables” que otros: el paro, la inseguridad ciudadana y la vivienda quizás resultan menos conflictivos que el terrorismo, ETA o la propia inmigración.

TABLA 4 (Barómetros de opinión – CIS)

2003-2004 Paro 57.9 (1444) Terrorismo, ETA 39.7 (991) Inseguridad ciudadana 21.4 (534) Vivienda 17.3 (431) Inmigración 13.9 (347)	2004-2005 Paro 53.8 (1324) Inmigración 17.8 (438) Inseguridad ciudadana 17.7 (435) Vivienda 15.6 (383)
--	--

Enero 2006			Enero 2007			Enero 2008		
El paro	49.8	(1237)				El paro	43.8	(1084)
La inmigración	32.4	(806)	El	44.9	(1110)	Los	39.2	(970)
La inseguridad ciudadana	23.2	(576)	terrorismo, ETA			problemas de índole económica		
El terrorismo, ETA	24.8	(616)	El paro	37.5	(927)	El	35.1	(870)
Los problemas de índole económica	17.2	(428)	La inmigración	34.5	(853)	terrorismo, ETA		
			La vivienda	29.7	(734)	La inmigración	23.7	(587)
			La	18.9	(467)	La vivienda	29.1	(720)
			inseguridad ciudadana					

5. Famosas

En este apartado nos interesa centrarnos en las mujeres latinoamericanas “famosas” que se eligen mostrar durante los manuales y que de alguna manera representan a sus países (geografías) fuera de ellos: nos importa detectar cuáles son los relatos en los que aparecen, de qué contextos de enunciación y representación emergen, así como cuáles son las percepciones

que de ellas tienen los estudiantes y el perfil que de estas mujeres se forman en base a estas representaciones.

Son visibilizadas en imágenes acompañadas de textos verbales (descriptivos y/o narrativos): Chavela Vargas (*Gente 1*: 116, 117) y Laura Restrepo (*Gente 2*: 19), siendo el texto de la primera más extenso que el de la segunda; sólo en imágenes: Shakira (*Gente 1*: 16), y sólo a través de textos breves o alguna mención: Salma Hayek⁶³ (en un texto que menciona algunos hechos biográficos, *Gente 1*: 64), Eva Perón (en una audición en la que se habla sobre la visita de “Perón y su mujer” a España durante el régimen franquista, *Gente 1*: 114), Gabriela Mistral en una actividad que va de “conocimientos sobre Chile” en la que se pide que se elija entre una lista de escritores a aquellos que hayan recibido el Premio Nobel (*Gente 2*: 112) y, por último, Frida Kahlo, que es sólo mencionada en tanto admiradora de Chavela en términos como los que siguen: “fue musa de Diego Rivera y Frida Kahlo” (*Gente 1*: 116).

Cuando se les ha preguntado a los diecinueve profesores⁶⁴ encuestados qué mujeres latinoamericanas recordaban que hubieran sido presentadas en el *Gente 1* y *Gente 2*, las respuestas fueron en este orden: Chavela Vargas (un 53% la mencionó), Shakira (47%), Rigoberta Menchú (42%, a pesar de que no aparece en estos manuales sino en el *Gente 3*), Penélope Cruz (a pesar de no ser latinoamericana, un 26% de profesores escribió su nombre), Isabel Allende (con un 21% y que como en el caso de Rigoberta Menchú, aparece en el *Gente 3*), Frida Kahlo con un 11% y, sólo por un 5% de informantes, son recordadas Laura Restrepo, Gabriela Mistral, Salma Hayek y Laura Esquivel (esta última, tampoco se presenta en los manuales consultados).

De estos primeros datos, llama la atención que se recuerde más a Shakira (Figura 22) que aparece sólo en una foto junto a otros nueve personajes famosos más (*Gente 1*, 16), que a Laura Restrepo (Figura 23), que aparece en una foto más grande y una biografía en una actividad a doble página junto con sólo cinco personajes más (*Gente 2*, 18-19)

⁶³ Actriz nacida en México pero educada en EEUU y cuya carrera desde los últimos años también se ha desarrollado desde allí

⁶⁴ Sólo en esta encuesta, de diez profesores que era la cantidad de informantes determinada para todas las anteriores, hemos subido a diecinueve.

Figura 22

gente que estudia español

9 ¿Quién es quién?
Estos son algunos personajes famosos del mundo hispano. ¿Los conoces? Háblalo con tu compañero.

- PEDRO ALMODÓVAR
- PABLO PICASSO
- ENRIQUE IGLESIAS
- MIGUEL DE CERVANTES
- GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
- CHE GUEVARA
- PENÉLOPE CRUZ
- RAÚL
- SHAKIRA

• Este es Raúl, ¿no?
 ○ No, creo que es Enrique Iglesias.
 Raúl es este, el seis.
 • ¿Y el ocho?
 ○ No sé.
 • Yo creo que es...'

¿Conoces a otros personajes hispanos? ¿Cuáles?

GENTE CREATIVA

La cultura hispana está ejerciendo, en la actualidad, una influencia sorprendente a ambos lados del charco. En diferentes disciplinas artísticas y científicas destacan personalidades del mundo hispano: la ciencia, el cine, la música, la literatura, la cocina...

BEBO VALDES, DIEGO EL COYOTE Y FERNANDO TRUJER. LA MÚSICA DE UN DISCO EN EL QUE SE ENTREGAN LAS PALABRAS.
 Aprender español es el sueño de un disco en el que se entregan las palabras. Pedro Valdes y el compositor cubano Diego El Coyote, con la colaboración de Fernando Trujer, han creado un disco que celebra la música de la cultura hispana. Este disco, que incluye canciones de diferentes países hispanos, es un homenaje a la música que ha creado un puente entre los países hispanos y el mundo.

FERRAS ABAD, EL MEJOR COCINERO DEL MUNDO? (ESPAÑA, 1980)
 Ferras Abad es la conciencia de la cocina española. Muchos lo consideran el mejor cocinero del mundo, y con conceptos revolucionarios como el de la "descomposición" inventa platos que han sorprendido y fascinado al mundo entero. Su sueño es que la humanidad valore el arte de la cocina.

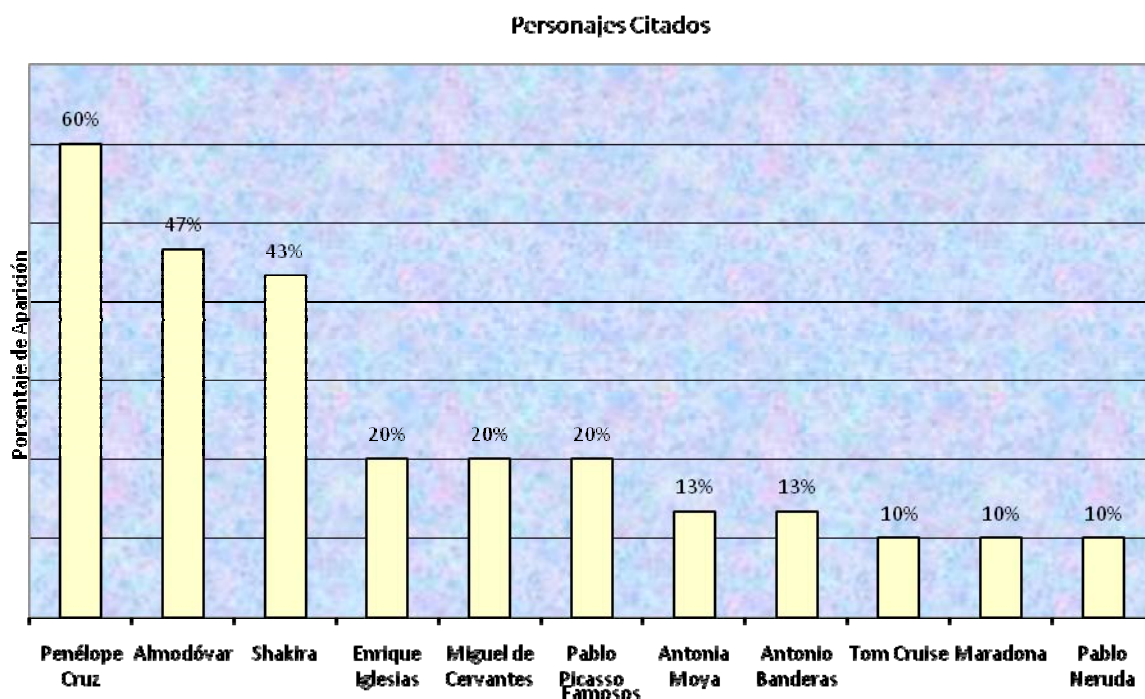
LAURA RESTREPO, PARALÍMICA Y LIBRERA SOBRE UN VOLCAN (COLOMBIA, 1998)
 Esta escritora, periodista y activista, ganadora del premio Alfaguara 2004 y nominada por García Márquez, ha combinado por el premio de Colombia Beltrán Beltrán miembro de la comisión ejecutiva de paz entre el gobierno y la guerrilla de 1991. Sus novelas son críticas a modo de crónicas sobre el conflicto armado y la violencia cotidiana de uno de los países más conflictivos del planeta. Narrativas que aportan por el peso del honor (Luzmila de la Cruz), el desarrollo de los volcánicos (La realidad viviente).

MANUEL RESTREPO, EL COMERCIO EN EL SERVICIO DEL BIENESTAR COLECTIVO (COLOMBIA, 1947)
 Este investigador, especializado en inmigración e inversión de la banca varada que actualmente reside en la ciudad de Bogotá, trabajó en la fundación colombiana Rockefeller, una de las instituciones más prestigiosas del mundo dedicadas al desarrollo de recursos. Pero antes de volver a su Colombia natal donde creó el Instituto de Biología del Hospital San Juan de Dios de Bogotá, donde dirige un equipo que investiga el desarrollo de vacunas sintéticas. Con su trabajo ha demostrado que se pueden llevar a cabo importantes proyectos de investigación en países que no cuentan con las condiciones económicas necesarias. Las instituciones farmacéuticas internacionales compran la patente, pero el método la propiamente dicho, no a los investigadores. Dice: "Y afortunadamente desde antes el bienestar colectivo, no a los individuos". Siempre debe primar el interés social, y particularmente el individuo. No creo que siendo el conocimiento universal, alguien tenga que apropiarse de él para su beneficio particular."

Figura 23

A treinta estudiantes⁶⁵ se les pasó una encuesta para que apuntaran qué famosos (varones, mujeres y de cualquier nacionalidad) recordaban (Tabla 5). Las mujeres latinoamericanas que aparecieron en este listado fueron Shakira con un 43% y Salma Hayek y Frida Kahlo con un 3%. Llama la atención que no se haga mención ni una vez a Chavela Vargas, personaje apuntado mayor cantidad de veces entre los profesores y que se presenta en una actividad a doble página, con una fotografía, un texto extenso y en relación a sólo otros dos personajes (Figura 24)

Tabla 5⁶⁶ Porcentaje de aparición de famosos citados por los estudiantes



⁶⁵ Sólo en esta encuesta, de veinte estudiantes, que era la cantidad de informantes determinada para todas las anteriores, hemos subido a treinta.

⁶⁶ No han sido tenidos en cuenta aquellos personajes que aparecen en una frecuencia menor al 10%. La lista completa es la siguiente:

Penélope Cruz	60%	Salma Hayek	3%	Rey Juan Carlos	3%
Almodóvar	47%	Javier Bardem	3%	Rivaldo	3%
Shakira	43%	Frida Kahlo	3%	Grace Kelly	3%
Enrique Iglesias	20%	Paco de Lucia	3%		
Miguel de Cervantes	20%	Ricardo darin	3%		
Pablo Picasso	20%	Les Luthiers	3%		
Antonia Moya	13%	Woody Allen	3%		
Antonio Banderas	13%	Príncipe Charles	3%		
Tom Cruise	10%	Miguel Ángel	3%		
Maradona	10%	Evo Morales	3%		
Pablo Neruda	10%	Eva Perón	3%		
Che Guevara	7%	Vicente Ferrer	3%		
Gabriel García Márquez	7%	Raúl	3%		

Tres vidas apasionadas: Luis Buñuel, Chavela Vargas y Vicente Ferrer
 ¿Has oído hablar de ellos? Coméntalo con tus compañeros.

Chavela Vargas nació en Costa Rica pero con el tiempo se convirtió en una leyenda de la canción mexicana. Fue musa de Diego Rivera y de Frida Kahlo, y representa hoy en día un verdadero mito para muchos músicos españoles.

Vicente Ferrer nació en Barcelona en 1920. A los 49 años llegó a Anantapur, un pueblito de la India. En su pequeña casa había únicamente una mesa, una silla, una máquina de escribir y un sillón en el que se le paró. El momento hecho: "Ejército del desierto". Lo hizo y pensó que no había que esperar, que había que salir a buscarlo. Y él salió.

Luis Buñuel nació en Calanda (Teruel, España), en 1900, y murió en Ciudad de México, en 1983. Su cine, rodado en España y en el exilio, fue siempre heterodoxo, crítico y anticonformista. Su juego de tiza, a veces amargo, y sus bromas hicieron de Buñuel uno de los más discutidos realizadores del cine mundial y el director español más elogiado por la crítica internacional.

Las amarguras no son amargas cuando las canta Chavela Vargas... (J. Sabino)

"Me gusta comer temprano, acostarme y levantarme pronto, en eso soy completamente antiespañol."

"La buena acción contiene en sí misma todas las religiones, todas las filosofías, contiene el universo completo."

Luis Buñuel nació en Calanda (Teruel, España), en 1900, y murió en Ciudad de México, en 1983. Su cine, rodado en España y en el exilio, fue siempre heterodoxo, crítico y anticonformista. Su juego de tiza, a veces amargo, y sus bromas hicieron de Buñuel uno de los más discutidos realizadores del cine mundial y el director español más elogiado por la crítica internacional.

Esta vida de una familia acomodada y tradicional. Empezó sus estudios en Zaragoza y los continuó en Madrid...

«Poco en México las cosas también fueron difíciles. Yo empecé en medio de una enorme pobreza. En realidad, nunca he tenido nada...»

«Yo me acuerdo de cuando fui a París en junio de 1929, cuando participé del saluberrimo cinematográfico, y La fidelité de Oro (1930) que vino en un momento de pobreza, y más que nunca, fue un momento republicano y progresista. A causa de la crisis social que vivieron los intelectuales, yo me fui a París, donde frecuenté los círculos surrealistas y trabajé como ayudante de dirección.

Fue una infancia también: primero sufrió la poliomielitis y luego se quedó ciego. Pero los llamaban el ciego de los ojos. No me lo sabía, pero me recibían con amor en casa. En México, que hice a los 14 años. A esa edad se fugó de su casa y se fue a México, donde empezó a cantar en la calle.

«Durante la Guerra Civil formé parte activa del Gobierno de la República. Por eso, al terminar esta, tuvo que exiliarse. Primero, a los Estados Unidos y luego a México, país que acogió generosamente a los exiliados españoles.

«Yo empecé a cantar en los años 50 y alcanzé gran popularidad en los 60. Fue la época de los conciertos de Nueva York y París y de las grandes jungas.

«Fue una temporada en Francia, donde rodé, entre otros, Belle de jour (1967) y el último momento de la burguesía (1972).

«En 1970, el arzobispo de la Compañía de Jesús, Le Gal, me pidió que le hiciera un video. Era una buena oportunidad, pero yo no quería hacerlo. Era una buena oportunidad, pero yo no quería hacerlo. Era una buena oportunidad, pero yo no quería hacerlo.

«En el 2002, la autora de "Macrina", publicó sus memorias. Y si quieres saber más de ella...

DO BERA ÚTL...

A los 49 años...

«Cuando tenía 49 años...

Figura 24

Quizás, una de las primeras ideas que se nos ocurren es que no hay representación suficiente de mujeres latinoamericanas, pero la realidad es que tampoco la hay de mujeres españolas: en los manuales, la única que tiene una gran actividad de dos páginas completas dedicada a ella es Antonia Moya en la primera unidad del *Gente 2* que en la Tabla 5 aparece en séptimo lugar en el orden de famosos recordados, luego hay una fotografía de Penélope Cruz (quien encabeza con un 60% el porcentaje de apariciones en la memoria de los estudiantes), un texto de Rosa Montero sobre las diferencias entre varones y mujeres, y sólo mencionadas en diferentes textos están Ángela Molina (actriz), Sara Baras (bailaora), Remedios Amaya (cantaora) y la Niña Pastori (cantaora). Ninguna de todas estas es mencionada por los estudiantes. Otras mujeres no hispanas que también serán recogidas en los manuales son Julia Roberts, Anna Kournikova y J. K Rowling, sus nombres junto a pequeños textos biográficos del estilo "Ha ganado a Steffi Graf. Ha ganado pocos trofeos de tenis pero mucho dinero en publicidad". Britney Spears, Bjork, Alva Fisher, Marilyn Monroe y Martina Navratilova son sólo nombradas en relación con algún tema (por ejemplo, quién inventó la lavadora o qué personajes famosos son zurdos, etc.). Tampoco ninguna de ellas fue recordada por los alumnos

Los varones españoles que encontramos (en textos verbales o imágenes) son mayoría y aparecen representando una cantidad mayor de ámbitos de la sociedad: Pedro Almodóvar, Luis Buñuel, Fernando Trueba (directores de cine), Pablo Picasso, Salvador Dalí, Francisco Goya, Diego Velázquez, El Greco, Joan Miró, Eduardo Chillida (artistas plásticos), Miguel de

Cervantes Saavedra, Federico García Lorca, Jorge Guillén, Ramón Gómez de la Serna, Miguel Delibes, Manuel Vázquez Montalbán, Eduardo Mendoza, Ramón Alba, J. M. Castellá, Luis Rojas Marcos (escritores), Paco de Lucía, Joaquín Sabina, Diego el Cigala (músicos), Enrique Iglesias, Alejandro Sanz (cantantes), Rafael Amargo (bailarín), Javier Bardem, Antonio Banderas (actores), Cristóbal Colón⁶⁷, Francisco Franco, el Rey Juan Carlos, Vicente Ferrer (personajes de la historia o la política), Ferrán Adriá (cocinero), Raúl (futbolista).

Los varones latinoamericanos no son tantos, pero son más que las mujeres españolas y latinoamericanas: Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Augusto Monterroso, Mario Benedetti, Vicente Huidobro, Nicanor Parra, Antonio Skármeta, José Martí (escritores), Diego Rivera (artista plástico), Bebo Valdés, Les Luthiers (músicos), el Che, Salvador Allende, Augusto Pinochet, Lula Da Silva, Belisario Bentancur, Manuel Patarroyo (personajes de la historia o la política), Alfredo Di Stéfano, Rivaldo, Diego Armando Maradona (futbolistas).

Otros varones no hispanos son Leonardo Da Vinci, Julio Verne, Robert Louis Stevenson, José Saramago, Hans Magnus Enzerberger, Gustav Klimt, Woody Allen, Steven Spielberg, Roberto Benigni, Charles Chaplin, Harpo Marx, Robert Redford, Al Pacino, Dustin Hoffman, Tom Cruise, Keanu Reeves, Eminem, Prince, The Police, Napoléon Bonaparte, Gandhi, Jacques Chirac, Luther King, los hermanos Kennedy, Carlos de Inglaterra, El Papa, Dalai Lama, Albert Einstein, Graham Bell, Ladislao Biro.

Sin duda, cuantitativamente, las mujeres latinoamericanas están representadas en desventaja. Son sólo tres y su manifestación se da sólo en el ámbito de la cultura (dos cantantes y una escritora). Y esto se evidencia en los resultados de las encuestas cuyos resultados se ofrecen en la Tabla 5 y en la nota a pie 62: de veintinueve famosos que se recuerdan, veintidós son varones.

Pero... ¿qué relatos producen las representaciones de las mujeres latinoamericanas famosas más recordados por los alumnos y los profesores, respectivamente?

5.1. Shakira y Penélope

En el caso de Shakira, no se presenta ningún texto descriptivo o narrativo que nos pudiera ofrecer información sobre ella más allá de una foto. Es por eso que los relatos que de ella se elaboren estarán mayormente fundamentados en las explicaciones o comentarios brindados por los profesores o en los conocimientos previos de los estudiantes. En cualquier caso, y pudiendo estar los resultados obtenidos en las encuestas basados en la primera o en la

⁶⁷ Si bien se dice que es genovés es el representante de la colonización española en América Latina.

segunda hipótesis, éstas nos dicen que de veinte estudiantes, sólo uno dice no saber quién es Shakira, y tres conocen “casi nada” o “mucho poco”

Lo que “saben” y explicitan de Shakira casi todos los estudiantes es su profesión y nacionalidad, “es una cantante colombiana” y su repercusión más allá de su país: “es famosa en todo el mundo”. Una gran mayoría conoce su incursión en el mercado estadounidense “empezó cantando en español y actualmente canta muchas canciones en inglés también”, “empezó cantando en Colombia y después en Latinoamérica y los EEUU”, “ha tenido más éxito en la música los últimos años cuando aumentó su repertorio de canciones en inglés”, “cantaba canciones colombianas y después en inglés y más pops”. La única valoración que se realiza en cuanto a esto es que en un primer momento “fue más auténtica [pero] hoy ella tiene un estilo muy americano”. Relacionado con su tendencia a los cambios, se repite en varios alumnos, que “fue morena, ahora es rubia” y “cambia la color de sus pelos frecuentemente”.

Los alumnos brasileños también saben “es novia de Antonio de la Rúa (hijo de un presidente de Argentina)”. Algunos han agregado que “tiene familia árabe”, que “empezó su carrera cuando tenía 8 años” y que “ha ganado mucho dinero. Ha vendido muchos discos”.

Con respecto a las valoraciones que de ella se han hecho fluctúan entre los que les gusta como cantante y los que no: “me gustan las canciones y sus clips” frente a “es una cantante en la que no me encanta”. En casi todos los casos se rescata su habilidad como bailarina “me encanta cuando ella danza como danza del vientre en sus shows” “ella baila muy bien, incluso con influencias árabes”, “le gusta mucho la danza del vientre”, “su estilo musical no es mi favorito, pero me ha encantado con su bailado –la manera como baila es simplemente fantástica”, al mismo tiempo que se la juzga por su apariencia: “ella baila muy bien y usa ropa corta, que me parece vulgar”, “es muy sensual”.

La foto de Shakira aparece junto a la de Penélope Cruz y otros famosos siendo ellas las dos únicas mujeres de nueve “personajes famosos del mundo hispánico”.

Si el relato de Shakira se puede resumir en una oración del tipo: cantante colombiana que triunfa en EEUU, de la cual se destaca su talento para bailar, su facilidad para los cambios de apariencia y su sensualidad-vulgaridad, de Penélope Cruz, el relato será muy diferente.

En primer lugar, en el caso de Shakira, teníamos un porcentaje de estudiantes que manifestaban no conocerla y esto no se ha dado en el caso de Penélope Cruz⁶⁸ a quien describen como actriz española “conocida por sus películas de Almodóvar” (director al que se

⁶⁸ En la Tabla 5, que muestra los datos de la encuesta hecha a los alumnos acerca de los personajes conocidos que recordaban, Penélope Cruz es mencionada en un 60% de las ocasiones, mientras que Shakira lo es un 43%.

lo menciona varias veces y del cual se conocen las siguientes películas: *Volver* y *Todo sobre mi madre*. Dicen de ella, en relación con el director, que es “una das [sus] actrices preferidas”, una de sus “musas”. La mayoría de los estudiantes hacen mención a su fama en Hollywood y su nominación al Óscar por *Vicky, Cristina, Barcelona*. También aluden a otras tres películas en las que ella ha trabajado *Bandidas*, *Jamón, jamón* y *Vanilla Sky*. Con respecto a su vida privada saben que ha sido novia de Tom Cruise y que ahora lo es de Javier Bardem. Por último las valoraciones más personales son de signo positivo en cuanto a lo profesional “trabaja en películas fuertes y también buenas”, “su carrera va muy, muy bien”, y a su físico “ha tenido éxito en el cine de EEUU, especialmente por su belleza latina”, es “bonita”; y en ningún caso se han registrado valoraciones negativas o más ofensivas (como sí aparecían en relación con Shakira y su “vulgaridad”).

En un trabajo de investigación previo realizado junto al GRUPO PICNIC (2007), en el que nos interesaba conocer de qué manera eran las mujeres inmigrantes representadas en el espacio informativo y de qué forma dichas representaciones incidían e influían en la percepción social que de ellas se hacía la población autóctona, habíamos llegado a la conclusión de que las mujeres inmigrantes (entre ellas las latinoamericanas), en el discurso social español estaban asociadas a un imaginario sexual que se desplegaba a partir de diversos estereotipos y relatos a través de los cuales éstas eran percibidas y definidas como objeto sexual. Esta hipersexualización aparecía en el discurso de los españoles no sólo en la designación y valoración de estas mujeres como “calentitas” e incluso “viciosas” sino que se identifican estas características como un rasgo de carácter que les permitía explicar tanto los matrimonios de conveniencia, como la prostitución; en el caso de las latinoamericanas, generalmente trabajadoras en el servicio doméstico, se llegaba a relativizar la precariedad de éste insinuando que en realidad era una estrategia que ellas tenían para heredar de los empleadores.

Como una de las hipótesis previas que se manejaba para la actual investigación, era que este estereotipo de mujer latinoamericana “hipersexualizada” se activaría quizás no sólo en España y que se potenciaría sobre todo en el contraste con la mujer europea, se decidió realizar una encuesta en la que se les pedía a los estudiantes brasileños que compararan a estas dos mujeres -que el manual decide presentar juntas y como únicas representantes “famosas del mundo hispánico”- y las describieran con adjetivos, sustantivos y verbos. La intención era la de ver si este estereotipo se seguía activando incluso entre los propios latinoamericanos, si aparecía ese imaginario sexual en una más que en la otra.

El cuadro (Tabla 6) con los resultados de las encuestas a los estudiantes nos deja ver lo siguiente:

-la mujer latinoamericana está asociada a un imaginario más sexualizado que la española. Mientras Penélope Cruz es descripta en términos de su belleza (13) su sensualidad (2), seducción (2), elegancia (2), delicadeza (2), buen gusto y capacidad para arreglarse, la belleza de Shakira se pone en relación de desventaja con la de española “guapa, pero no más que Penélope” o se la caracteriza sencillamente como bonita (2). Su forma de vestirse también es puesta en relación con la de Penélope Cruz: “se arregla casi bien”. Su sensualidad (2) se combina y asocia con la vulgaridad (2), con la insinuación (2) y su calidad de “calentita”(2). Además se la incorpora a un universo “tropical” y “hippie”. Por otra parte si a Penélope Cruz la asocian con un rostro, a Shakira lo hacen con un cuerpo y “con curvas”. Además:

-se conoce más y se valora mejor el trabajo de Penélope Cruz que el de Shakira.

-se considera a Penélope inteligente, seria, madura y educada frente a una Shakira a la que se describe mayormente por su alegría, su energía, su dinamismo, su superficialidad.

Tabla 6: Comparación entre Penélope Cruz y Shakira

Penélope Cruz	Shakira
<p>Trabajo Actriz (12)</p> <p>Talentosa (3)/Buena actriz (4)/Sabe actuar y cantar</p> <p>Ganadora del Óscar (3)/Más importante actriz española en los EEUU hoy/Éxito en América del Norte (3)/ Premio Frambuesa de oro</p> <p>Películas (3)/ Está en una película de W. Allen/Volver /Todo sobre mi madre/Cine “Hype”/Drama</p> <p>Buenas películas/Objetividad en la carrera/Trabajo mareante</p> <p>Famosa (2)/Muy conocida en Brasil/Global</p> <p>Vida personal Novia de Javier Bradem Casada</p> <p>Rica Vegetariana</p>	<p>Trabajo Cantante (11)/Baila (6)/Danza del vientre/ Compositora(2)</p> <p>Talento/Canta bien (4)/</p> <p>Ganadora del Grammy y otros premios (2)/Triunfo</p> <p>Música (2)/11 Cd y 3 Dvd/Pop/Rock/Guitarra/Televisión/No hace películas</p> <p>Cantante para adolescentes (2)/Popular/Moda</p> <p>Vida personal Novia de Antonio de la Rúa Soltera Su nombre significa “agraciada” Rica (2)</p>

Lengua española	Habla portugués (2) inglés, francés y árabe
Descripción física	Descripción física
Delgada (7)	Delgada (4)
Alta (4)	Alta
Baja (2) Pequeña	Baja (4)
Joven (3)	Joven (4)
Más vieja/Tiene 35 años	Más joven/Tiene 32 años
Pelo liso (5) largo (3)	Pelo rizado (5) largo (1)
	Está siempre cambiando su pelo, su ropa/Decolorar el pelo/Rubia falsa
Blanca	Pálida
Rostro/Una gran boca	Cuerpo/Cuerpo bello/Con curvas/Mucho contoneado y poco contenido
Guapa (11)	Guapa (2), pero no más que Penélope
Hermosa (3) Linda	Bonita (2) Hermosa
Sensual (2)/Seductora (2)	Sensual (2)/Caliente (2)/Insinuante
Elegante (2)/Delicada (4) Presumida	Vulgar (2)/Presumida/Tropical/Hippie
Buen gusto	Deportista/Atlética
Arreglarse muy bien	Arreglarse casi bien
Leve	Fuerte
Personalidad fuerte (2)	Personalidad fuerte/Disciplinada
Determinada/Luchadora/Independiente	
Vibrante	Vibrante
Auténtica/Verdadera/Genuina/Espontánea	Auténtica/Original
Simpática	Simpática(2)/Sociable/Graciosa(2)/Maja
Divertida	Divertida/Contenta (2)/Alegre (5)
Aburrida	Aburrida
Inteligente (5)/Sagaz/Astuta	Superficial
Seria (4)/Responsable/ Madura/Segura	Irritante
Educada	Jovial
Buena/Sensible	Sensible/Entrañable
Pesimista	Optimista
Callada/ Tranquila	Ebullición/ Dinámica/de
Quisquillosa	actitud/Movimiento/Energía (2)
Excéntrica	Perezosa
	Guay/Vanguardia
	Vanidosa (2)
Latinidad	Latina (3)
	No la conozco

Estas informaciones son las que el libro genera solamente al colocar las fotografías de esta dos mujeres juntas y, como decíamos antes, activando los conocimientos previos de los alumnos.

5.2. Chavela Vargas

Chavela Vargas aparece en una actividad denominada “Tres vidas apasionantes: Luis Buñuel, Chavela Vargas y Vicente Ferrer”. Se coloca en la primera de la doble página que abarca la actividad con estos tres personajes, la fotografía de cada uno con una cita encomillada, a modo de presentación, que en el caso de los varones españoles reproduce la voz de ellos y en el caso de la mujer latinoamericana, no reproduce su propia voz, sino la de otro varón español, Joaquín Sabina cuyas palabras serán las encargadas de presentarla.

De Luis Buñuel, se elige una cita que lo retrata mostrando aspectos de su vida más cotidiana pero que lo hacen diferente al resto de los españoles: “Me gusta comer temprano, acostarme y levantarme pronto. En eso soy completamente antiespañol”. De Vicente Ferrer se elige un fragmento en el que no hablará de sí mismo sino uno en el que dará su versión de lo que es una buena acción: “La buena acción contiene en sí misma todas las religiones, todas las filosofías, contiene el universo completo”. Chavela Vargas es introducida a través de una canción de Sabina que, en ese fragmento, habla de lo que ella puede hacer con su voz, el poder transformador de ésta: “Las amarguras no son amargas cuando las canta Chavela Vargas...”. Luis Buñuel será entendido, en principio, a través de la frase con la deciden “contarlo”, como alguien que se coloca en los dominios de lo “fuera de lo común”, quien se ubica en los márgenes de lo considerado normal para la sociedad española. De Vicente Ferrer se elige una cita que permite que le reconozcamos la flexibilidad de no enmarcar los buenos actos en un único paradigma (en este caso una religión) que excluya a los otros. De Chavela Vargas no se reproduce su propio texto sino que es representada dentro de otro (una canción) en el que se la enuncia como **objeto** de admiración de un sujeto otro que es el que la cuenta.

También son colocados unos paratextos debajo de las fotos en lo que se resume la información más importante para cada uno de ellos. De Luis Buñuel se destaca que filmó en España y en México, este último, país donde estuvo exiliado y murió. Se describe su cine como “inconformista”, “crítico” y “anticonvencional” y su punto de vista como “amargo e irónico”, características que lo volvieron “uno de los más discutidos realizadores del cine mundial y el director español más elogiado por la crítica internacional”. De Vicente Ferrer se especifica que fue a los 49 años cuando llegó a un pueblo en la India y que en su pequeña casa había únicamente una mesa, una silla, una máquina de escribir y un mensaje escrito en la pared que decía *espera un milagro*. “Lo leyó y pensó que no había que esperar” y entonces decidió salir a buscarlo. De Chavela Vargas se aclara que a pesar de haber nacido en Costa Rica, con el tiempo

se convirtió en una leyenda de la canción mexicana, que fue musa de Diego Rivera y de Fridha Kahlo y que hoy representa un verdadero mito para muchos españoles.

Nuevamente, Chavela Vargas es “contada” como un sujeto con poco espesor frente a, por un lado, un director de cine que experimenta cosas nuevas, que no se queda dentro de los cánones establecidos, que es un referente dentro del cine internacional, y por el otro, un religioso que no espera, que no se queda quieto, que viaja, se compromete y actúa. Frente a ellos, ella sigue siendo retratada como objeto de admiración, “musa”, “mito”, “leyenda”.

En la segunda página de esta actividad se presentan fragmentos desordenados de la vida de cada uno de ellos de los que hay que reconocer a quiénes pertenecen y ordenarlos cronológicamente. El campo semántico que se repite a lo largo de todos los fragmentos de Chavela Vargas está relacionado con la desgracia, con la adversidad, quizás hasta se podría llegar a decir, con la infelicidad. Se hace referencia a una “infancia terrible” con enfermedades físicas que la invalidaban (poliomelitis, ceguera) y de las que fue curada por “los chamanes”⁶⁹. De su etapa adolescente se relata la fuga de su casa y su huida a México donde las cosas le siguieron resultando difíciles y oscuras, en un período que estuvo marcado por la pobreza y el alcoholismo “Yo empecé en medio de una enorme pobreza. En realidad nunca he tenido nada (...) Y cuando más tenía, me lo bebí”. Se hace mención a la popularidad de su carrera con conciertos en Nueva York y París a la vez que se descalifica este momento haciendo mención a su vida privada y opacando su trabajo con la referencia a “las grandes juergas”. Sigue su biografía explicando que dejó su trabajo durante doce años a causa del alcoholismo y que salió de esto, de “su retiro”, gracias a Almodóvar quien la rescató al ofrecerle un papel en *La flor de mi secreto* e incluir una de sus canciones en *Tacones lejanos*. Finalmente se recuerda uno de todos sus conciertos en México, el cual también contiene un elemento trágico: “Esa noche estaba agonizando mi hermano, (...) la plaza estaba llena de gentes llorando, 40.000 almas, llorando; (...) canté como nunca, mientras mi hermano moría.”

La manera en que está contada la vida de Chavela, suele producir una especie de pena mezclada con admiración en el lector. Alguien que produce fascinación pero a la vez parece que necesitase de cuidado y de salvación. De hecho, en la biografía se insinúa que, Almodóvar, de alguna manera, la salva... Es por esta sensación que teníamos que queríamos confirmar si se producía también esa lectura de su vida entre otros profesores. De las encuestas hechas a éstos la mitad afirma que es Chavela Vargas la que les produce más pena de los tres porque “su vida es tan trágica como sus canciones”, “por todo lo que ha sufrido, se siente en sus

⁶⁹ Depende de en qué cultura sea leído este texto, la referencia a los chamanes puede ser considerada como un acto primitivo, salvaje, simple. Aunque, en general, no es el caso de Brasil.

canciones, en su manera de cantarlas que expresa dolor desgarrado”, porque “sufrió la poliomielitis, luego se quedó ciega, después el alcoholismo... me da la impresión de que ha sido un sinfín de desgracias”, “porque tuvo una infancia terrible y una vida muy dura...”. Esta es la lectura de Chavela hace un 50% frente a un 40% que dice que ninguno de los tres personajes le produce pena, un 10% que menciona a Buñuel por el exilio y otro 10% que comenta que Ferrer le suscita ese sentimiento porque es el menos famoso y el que menor recompensa material tiene por su labor. En relación con la pregunta de a quién admiran más, un 90% se decidió por Ferrer, un 50% por Chavela y otro 50% por Buñuel .

Tenemos entonces, entre las mujeres latinoamericanas famosas que profesores y alumnos recuerdan, a dos cantantes: por un lado, la cantante de pop, joven, seguida más que nada por adolescentes, de éxito en EEUU y con una carrera en ascenso, por otro lado, la mujer ahora vieja, “leyenda de la canción mexicana”, talentosa, admirada y retratada en una vida repleta de desgracias.

CONCLUSIONES

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, la de “hablante intercultural” se define como “la capacidad que debe alcanzar el alumno de identificar los aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la propia”. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de “los referentes culturales” así como de “las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de una comunidad”, y por otra, “una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación a las culturas a las que se aproxima.” (PCIC)

El análisis que efectuamos durante esta investigación está pensando en esa dimensión de hablante intercultural que creemos que todo alumno debe alcanzar y, para ello, ser trabajada desde la reflexión y la responsabilidad de los que ejercemos el rol de mediadores. Para que un estudiante, a la hora de acercarse a una persona de una nueva/otra cultura sea consciente de lo que implica el contacto con esa realidad “extraña”, para que tenga en cuenta que el encuentro en y con la diversidad cultural no siempre es fácil (no alcanza con conocer - solamente y como ejemplo- las estrategias pragmáticas que definen los saludos) y que la influencia de nuestra propia perspectiva cultural estará siempre activa, pero que necesita ser monitoreada para que no se transforme en una interferencia a la hora de la comunicación en términos de racismo, culturalismo, sexismo, homofobia, clasismo, exotización de las diferencias, etc. y, en contraposición a esto, para que pueda constituirse en material productivo con capacidad de mezclarse, atenuarse, volverse en el contacto con lo otro un bagaje nuevo, se vuelve más que necesario estar atentos, antes de pensar cualquier enunciado sobre interculturalidad, a cuáles son los imaginarios culturales que estamos movilizando nosotros en tanto profesores así como los materiales con lo que estamos trabajando.

Si en los manuales que utilizamos para estudiar una lengua durante los tres primeros niveles⁷⁰ (lugares privilegiados para la estabilización de las representaciones) las mujeres latinoamericanas que aparecen son: una niña pobre y desvalida en medio de la nada, una única inmigrante trabajadora, una cantante para adolescentes a quien se la reconoce por cómo contonea las caderas y una gran cantante de la que se destacan sus desdichas personales, probablemente estos materiales estén colaborando, en esa selección y su

⁷⁰ Dejamos de lado cualquier tipo de análisis y su consecuente valoración metodológica, ya que nuestro análisis sólo se ciñe a cuestiones representacionales

tratamiento, a que se sigan consolidando estereotipos, prejuicios, miradas parcializadas y pobres sobre Latinoamérica y sus mujeres. De la misma manera, y en consonancia con lo anterior, probablemente también sean responsables de que la actitud de quien se acerca a esa cultura nueva esté atravesada por recelos y un punto de vista basado en unas representaciones previas herméticas, reducidas y discutibles.

Nuestro análisis nos demuestra, en primer lugar, que son pocas las mujeres latinoamericanas que los manuales analizados convocan, en segundo lugar y como consecuencia de ello, que las representaciones que emergen contribuyen a perpetuar estereotipos y miradas simplistas y esencialistas sobre la cultura latinoamericana, y por último que los manuales también tienen género, color, clase social y preferencia sexual.

Creemos en el trasfondo ético de la educación y en la posibilidad que tenemos tanto profesores así como creadores de materiales de generar espacios de reflexión junto a nuestros alumnos para transformar miradas sobre el mundo y reapropiarnos así de éste desde una lógica diferente. Politizar el pensamiento significa dejar de ser sólo espectadores o consumidores pasivos para reivindicar aquellos espacios en los que creemos podemos intervenir y producir conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

Abril, G., 1997. *Teoría general de la información*. Madrid: Cátedra

- Abril, G., Lozano J. y Peñarín, C., 2004. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Almeida, I., 1993. *Seminario Internacional. Comunicación, discursos, semióticas*. Rosario: NR Editora
- Angenot, M., 1998. *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba
- Anthias, F., 2000. Metaphors of home: gendering new migrations to Southern Europe” en ANTHIAS, F. y LAZARIDIS, G. (eds.) *Gender and Migration in Southern Europe. Women on the Move*. Oxford-New York: Berg, pp. 15-47.
- Arfuch, L., 2005. Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 21-44
- Appadurai, A., (Ed.) 1991. *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México: Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- AVTAR, B., 2004. Identity, Difference, and Diasporic Time/Spaces. En TITLEY, G. (ed.) *Resituating Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publication.
- Bajtín, M., 1989. *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid: Taurus.
- 1990 [1953]. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- 1992 [1929] *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Barañano, A., García J. L., Cátedra M., Devillard M. J. (eds.) 2007. *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Barthes, R., 1970. *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Benveniste, E., 1971 [1966]. *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- 1977 [1974]. *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Bernárdez Rodal, A. (directora), 2007. *Mujeres inmigrantes en España. Representación en la información y percepción social*. Madrid: Editorial Fragua.
- COLECTIVO IOÉ, 2008. *Inmigrantes, nuevos ciudadanos*. Madrid: Editorial Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS)
- Costa, R. y Mozejko, T., 2001. *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Fabbri, P., 2004. *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Fraser, N. y Gordon, L., 1992. Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social. En *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 6, 65-82.

Fraser, N. 1997. *Iustitia Interrupta*, Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre/Universidad de los Andes.

2003. *Redistribution or recognition? A political-philosophical Exchange*. London: Verso.

García Canclini, N. 1993 *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Geertz, C., 1997. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gil, S. Pedone, C., 2008. Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar. Ponencia presentada en el Simposio "Nuevo Retos del Transnacionalismo en el estudio de las Migraciones", organizado por el GEDIME, Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, 14-15 de febrero de 2008, Barcelona. <http://www.gedime.wordpress.com>

GIL, S., 2004. Muros alrededor del muro. Prácticas y discursos en torno a la inmigración en el proceso de construcción de la política migratoria comunitaria. En MARTIN, M., MIRANDA, T., IBÁÑEZ, J. 1979. *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.

2006. Los procesos migratorios. Contexto europeo y latinoamericano.

Grosfoguel, R., 2007. a) Entrevista realizada por Angélica Montes Montoya y Hugo Busso en *POLIS Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 Nº18

b) Decolonial Dialogues With Ramón Grosfoguel: Transmodernizing Feminisms, entrevista realizada por Lamus Cavanete, D. en *Tabula Rasa*, 7, p.323-340.

Grupo PICNIC (Proyectos de Investigación en Comunicación: Eduardo Actis, Irene García Rubio, Héctor Fouce, Paulina Gómez, Pablo Mazo, Eleonora Pascale, Vanesa Saiz, María José Sánchez Leyva, Ignacio Vidal), 2005. La estigmatización en el discurso mediático: Los otros como criminales y víctimas. *Cuadernos de Información* nº 18 Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile págs.133-139

2007. *La representación mediática de las mujeres inmigrantes en el discurso informativo televisivo y su relación con los discursos sociales de la población española*. Proyecto financiado por el Instituto de la mujer dentro de las actividades del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid durante los años 2003-2005 y publicado como Asunción Bernárdez Rodal (directora) *Mujeres inmigrantes en España. Representación en la información y percepción social*.

Hernández Castillo, R. A., 2008. Reflections on the Feminist Challenges Facing Globalization. *Desacatos*, 26, enero-abril, pp 178-183.

Herranz, Y., 1997. Transformación del mercado laboral de Madrid y feminización de la inmigración latinoamericana. En MAQUIEIRA, V. y VARA, M^a. J., *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización*. Madrid: UAM.

Jamenson, F. y Zizek, S., 1989. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.

Mignolo, W., 1997. Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas o la "ratio" entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. *Filología*, Nº. 1-2, págs. 63-82

2005. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa*, No.3, 47-72.

2006. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. En: Gonzáles Stephan, B., *Cultura y Tercer Mundo: 1. Cambios en el Saber Académico*, Cap. IV. Venezuela: Nueva Sociedad, 99-136

Mohanty, C.T., 1991. Cartographies of Struggle: Third World Women and the Politics of Feminism. En: Mohanty, C. T., Russo, Ann y Torres, Lourdes (Ed.) *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press, 1-47.

2002. Under Western Eyes Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 28(2), pp. 499-535.

Morokvasik, M., 1993. In and out' of the labour market: Immigrant and minority women in Europe. *New Community*, 19(3), 459-483.

Oso, L., 1998. *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Pascale et al., 2004. Campaña de comunicaciones 2003: pobreza y alteridad al estilo Benetton. *Cuadernos de Información* nº 16-17 Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile págs. 125-134

2005. El 'Producto' Argentina, Brasil y Chile en los discursos promocionales españoles. Congreso: VI Congreso Latinoamericano de estudios del discurso "América Latina en su discurso". Santiago de Chile.

Peñamarín, C., 1997. El análisis de textos en una nueva clave. Discursos e imágenes sobre la inmigración en El País. *CIC* nº 3 UCM (faltan páginas)

2000. Fronteras interculturales en la comunicación. *Revista de Occidente* nº 234 "Mestizajes culturales e identidades en conflicto".

Quijano, A., 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, VI, 2, summer/fall, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein. Part I. <http://jwsr.ucr.edu>

Quijano, A., 2005. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Ricoeur, P., 1985. *Temps et récit*. Vol III. París: Seuil.

Romero Bachiller, C., 2003. a) Los desplazamientos de la «raza»: de una invención política y la materialidad de sus efectos. *Política y sociedad*, Volumen 40, número 1, 110-128.

b) De diferencias, jerarquizaciones excluyentes y materialidades de lo cultural. Una aproximación a la precariedad desde el feminismo y la teoría *queer* *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 21, núm. 1, 33-60.

Said, E, 1990. a) Introducción a *Orientalismo* En: Said, Edward W., *Orientalismo*, Introducción. Barcelona: Ib Jaldun Libertarias 1 pp. 19-49

www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Said%20introduccion.pdf

b) El ámbito del orientalismo. En: Said, Edward W., *Orientalismo*. Barcelona: Ib Jaldun Libertarias 1, pp. 53-141 www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Said%20cap1.pdf

Saiz, V. 2007 Una construcción de la subalternidad, mujeres en la publicidad de las ONGD. *Crítica feminista y comunicación*. María José Sánchez Leyva y Alicia Reigada (editoras). Sevilla: Comunicación Social Editorial.

Salazar Parreñas, R., 2001. *Servants of globalization. Women, migration and domestic work*. Standford: Standford University Press.

SPIVAK, G., 1993 [1988]. Can the subaltern speak? En: WILLIAMS, P. y CHRISMAN, L. (eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. Hertfordshire: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 66-111

1999. *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge, Mass./Londres: Harvard University Press.

2006. Entrevista a Gayatri Chakravorty Spivak por Asensi, M. en *La Vanguardia*, Culturas. 01.03.2006

Stolke, V., 1999. La nueva retórica de la exclusión en Europa. *The International Social Science Journal*, nº 159, UNESCO, ed. Electrónica.

Vasilachis, I., 1997. *Discurso político y prensa escrita: La construcción de las representaciones sociales. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.

Vega, M. J., Gayatri Ch. Spivak: conceptos críticos. Universitat Autònoma de Barcelona.

http://caosmosis.acracia.net/wp2pdf/texto_de_caosmosis.pdf

ZIZEK, S., 1989. *The Sublime Object of Ideology*. Londres: Verso

