

“THEY ARE A VERY FESTIVE PEOPLE!” EL BAILE PERPETUO: COMIDA, ARTE POPULAR Y BAILE EN LOS VIDEOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Hugo Hortiguera¹

Resumen

Este artículo analiza una selección de vídeos que acompañan a varios libros de texto para el aprendizaje del español como segunda lengua y que proponen exponer a los estudiantes a una serie de conocimientos, comportamientos y habilidades culturales e interculturales. Siguiendo un enfoque multidisciplinario basado en estudios críticos del discurso (Teun van Dijk), y de los estudios de-coloniales y el pensamiento fronterizo (Walter Mignolo y Medina Trastanova, Mabel Moraña, y Enrique Dussel), este documento examina: (1) algunas de las historias descritas en estos vídeos, (2) las representaciones temáticas recurrentes sobre las comunidades hispanas y (3) las implicaciones ideológicas que ocultan el llamado "poder social" en el discurso. Después de describir y analizar este corpus, se concluye que estos vídeos parecen perpetuar un sentido global que refuerza prejuicios y convicciones sobre nuestras culturas propagadas por otros formatos (mediáticos). Estos vídeos educativos no ponen en duda estas representaciones, sino que las ratifican y confirman a través de un complejo repertorio de generalizaciones, abstracciones, omisiones, deducciones o contrastes. Esto prueba, como anotan Mignolo y Trastanova, que "el fundamento moderno del conocimiento sigue siendo territorial e imperial".

Palabras clave

Representación social, poder social, estudio crítico del discurso, estereotipos en educación.

Abstract

This article analyzes a selection of videos that accompany several textbooks for learning Spanish as a second language and which propose to expose students to a range of knowledge, behaviors, and cultural and intercultural understanding. Following a multidisciplinary approach based on critical discourse studies (Teun van Dijk), and de-colonial studies and border thinking (Walter Mignolo y Madina Tlostanova, Mabel Moraña, and Enrique Dussel), this paper examines: (1) some of the stories described in these videos, (2) the recurring thematic representations about the Hispanic communities and (3) the ideological implications which conceal the so-called "social power" in the discourse. After describing and analyzing the corpus, this paper concludes that these videos seem to perpetuate a global sense that reinforces prejudices and convictions about our cultures, propagated by other (media) formats. These educational videos do not question these representations, but rather ratify and confirm them through a complex repertoire of generalizations, abstractions, omissions, inferences or contrasts. This proves, as said by Mignolo and Trastanova, that "the modern foundation of knowledge remains territorial and imperial".

Keywords

Social representations, social power, critical discourse studies, stereotypes in education.

“El relativismo cultural es como decir: Ud. es diferente, pero yo lo perdono.”
Néstor García Canclini. *Ideología*, 62

“Les arts ne fait donc rien à la félicité de la vie, et c’est là pourtant le seul point où vous paraissez l’emporter sur nous.” *Les natchez: Roman indien* (212). Chateaubriand

1. Introducción

En un viejo episodio de *Seinfeld* titulado “The Puerto Rican day”, Elaine Benes, el inefable personaje creado por Julia Louis-Dreyfus, queda atrapada con sus amigos en medio de un fenomenal atasco de tráfico ocasionado por el desfile del Día de Puerto Rico, en Nueva York. Buscando un camino alternativo para regresar a su casa temprano, Elaine decide abandonar a sus acompañantes y emprender su camino a pie. Sin embargo, al intentar cruzar una avenida, encuentra que se halla cortada por una barrera policial que le impide seguir su ruta. Nerviosa por lo que parece un obstáculo infranqueable, se acerca a un palco que se ha instalado en la acera para los asistentes al desfile. Debajo de las gradas, pronto nota que se esconde un pasadizo que se extiende en paralelo a la avenida y por el que –sospecha- podría seguir su viaje hasta su casa. Al ver a un grupo de personas que se encuentra en su misma situación –en una escena que parodia la película *La aventura del Poseidón*-, les propone un escape por ese lugar y les recuerda, ya casi al borde de la exasperación, que esa podría ser la única salida, ya que “[n]o one knows how long th[e] parade is gonna last! They are a very festive people”.

Durante mucho tiempo, cada vez que para mis clases de español leía referencias a esa imprecisa idea de “la cultura hispana”, venía a mi memoria la famosa frase de Elaine que describía a los puertorriqueños en particular –y a los hispanos, por extensión- como gente alegre, dispuesta siempre a participar de alguna fiesta bulliciosa. Con los años, y los distintos manuales de enseñanzas que fueron apareciendo en el mercado, me fui dando cuenta de que muchos de esos materiales que usamos en nuestras propias clases parecen perpetuar con sus descripciones ese modelo o imagen de “festive people” del que hablaba el personaje de Elaine.

Aún más curioso resultaba el hecho de que este modelo se reiteraba en los propios hispanos que invitaba a mis clases para hablar con mis alumnos sobre sus respectivos países. En la

mayoría de los casos, la gente invitada (colombianos, cubanos, venezolanos, argentinos o chilenos) reproducía en sus presentaciones el motivo de “la gente alegre”, dispuesta siempre a un paso de baile, a divertirse y pasarla bien. El retrato que los invitados siempre se preocupaban por dar de sus países era la de un “baile perpetuo”, puro jolgorio y diversión, que parecía corroborar, extrañamente, viejos estereotipos de los hispanos como gente perezosa y amante de las fiestas.

Como decía más arriba, este lugar común se repite en los libros de enseñanza con diferentes aproximaciones. En efecto, llegado el momento de hablar del “caudal cultural hispano”, músicos, cantantes, bailarines y actores muy populares (Javier Bardem y su ubicua esposa Penélope Cruz, Ricky Martín, Carlos Santana o Gloria Estefán) son las primeras caras en aparecer en esos textos, acompañadas más tarde por una reducida variedad de retratos de directores de cine y escritores (en donde Almodóvar, a veces Buñuel, García Márquez, Vargas Llosa e Isabel Allende se destacan como los eternos dioses del panteón), o artistas plásticos (con los inevitables Picasso, Dalí o Botero). Casi ninguna mención, no obstante, se hace a otras disciplinas o territorios que mostraran otros aspectos de nuestras “comunidades discursivas” (así en plural) y sus grados de desarrollo intelectual, como por ejemplo, la transferencia tecnológica que hiciera Argentina a Australia en Lucas Heights (NSW, 2007), o a Perú (1977, 1978, 1988), Algeria (1989), o Egipto (1998), en el marco de reactores nucleares de investigación. Tampoco se mencionan la construcción de naves de guerra para la armada australiana hecha por la compañía española Navantia (2007); la posible contribución de España en el desarrollo tecnológico de trenes de alta velocidad en los Estados Unidos (2010) (Ver “Australia comprará”, “La alegría”, Gorospe, Walters y página electrónica de CNEA); o la expansión de empresas latinoamericanas tanto en el mismo continente como en otras geografías (ver Santiso).² Parafraseando a Walter Mignolo (2007, p.473), dentro de esta visión, el mundo hispano no se presenta como productor de ciencia o tecnología relevante, sino que ha quedado reducido a un nebuloso concepto de “productor de folclore y cultura popular” (desarrollaré este concepto más adelante).

En palabras del escritor y artista uruguayo Pablo Casacuberta:

[N]uestro sentido de la cultura latinoamericana tendría que incluir a la ciencia que también es muy vigorosa. Hay un creciente énfasis en la investigación y en él, la región ha aportado y tiene mucho para aportar, pero nadie se lo reconoce, nadie piensa en América latina como un lugar donde

haya aportaciones tecnológicas o donde existe ensanchamiento del conocimiento sobre la fisiología humana. Siempre se piensa en términos de: haber [sic], dime algo cultural, cuéntame alguna mexicanidad, dime algo del argot mexicano a ver si me impresiono y esa parte es importante. En México se inventó la televisión a color, esto es importante, eso es cultura mexicana. (En Manrique Sabogal)

De igual forma se manifiesta García Canclini (1999, p. 90). Dentro de una lógica económica desde la cual se escriben –e inscriben- muchos de estos textos y desde donde se percibe la “propensión a la fiesta” como un descenso productivo o derroche inadmisibles, resulta llamativo que se muestre todavía hoy a los países hispanos atados a una imagen de permanente desorden y hedonismo primitivo, o de “calidez irracional” para usar la frase de García Canclini (1999, p. 87), olvidando otros aspectos que permitirían dar una visión más profunda y completa de ellos.³ Como anota Beasley-Murray (2003, p. 226), esa vaga noción de la “hispanidad” se asocia todavía hoy a ideas de ocio, relajación y entretenimiento. Se reitera así un viejo relato que se remonta mucho más allá de las imágenes de Carmen Miranda en los filmes norteamericanos de los años cuarenta. En verdad, esta idea del “exótico y primitivo otro” no deja de ser un viejo concepto que, como veremos más adelante, continúa representando los mundos hispanos en ese cruce especial de noble salvaje y dejo sensual.⁴

En efecto, el retrato con el que aparecen aun entrado el siglo XXI insiste en presentar a los mundos hispanos casi siempre como una cultura (así, en singular, ya que no siempre se destaca la compleja diversidad de las comunidades que la componen) sensualista y desorganizada (ver Achugar, 1998, p. 146).⁵ De la mano de algunas alusiones referidas a su violencia social y agitación política, la cultura reflejada en muchos de estos documentos se caracteriza casi siempre por un derroche improductivo, por una desmesura y un desborde que asusta porque, como dice Montaldo (1999, p. 21), excede las posibilidades de control. Inmersos en geografías exuberantes, paisajes decadentes o lugares de esparcimiento, los hispanos aparecen muchas veces asociados a imágenes anárquicas o triviales, a sonidos estridentes, y a cuerpos que cantan o se mueven al ritmo del momento.⁶

Es llamativo, en este sentido, ver parte del material audiovisual que acompaña siempre a estos textos: gente que baila en las calles, que participa de desfiles o de festivales de comida, que transita por parques y plazas, pero pocas veces que trabaja y produce conocimiento. “La preferencia exótica va acompañada casi siempre de una atracción por ciertos contenidos, a expensas de otros [...]” (Todorov, 1991, p. 307). Para muchos vídeos de estos libros,

internarse en el mundo iberoamericano, su lengua y su cultura es adentrarse en las exóticas tribus de Pandora, aquel mundo mítico que describiera James Cameron en su film *Avatar* (2009).

Y aquí me permito una brevísima digresión para mostrar hasta qué punto esta concepción ideológica está internalizada en muchas de nuestras actividades diarias como profesores de español, impidiendo que surja la “doble conciencia” de la que han hablado en su momento Walter Mignolo y Madina Tlostanova.⁷ En 2010 me tocó participar en una conferencia organizada por la *Association of Latin American Studies of Australasia* (AILASA). Con el título de “Independence!: Two Centuries of Struggle”, el simposio se abrió con una presentación del profesor Arturo Arias de la University of Texas, titulado “De-centering Latin American Studies: Shifting epistemic knowledge production from centre to margins”. Lo interesante es que, mientras el profesor Arias exponía sus ideas sobre el tema, a la derecha de la audiencia los organizadores habían colocado un afiche del simposio en donde se veía un rostro azulado en el que se sobreimprimía el mapa del continente, con sus islas y mares. La evocación a los Na’vi (habitantes de la ficcional Pandora del filme *Avatar*, de Cameron, que había sido estrenado recientemente en Australia) era sorprendente. Muchos asistentes no podíamos dejar de considerar la ironía que conllevaba la presencia de ese juego fotográfico ante la ponencia del profesor Arias. Mientras esto se escribía, esta extraña imagen todavía continuaba en el *banner* de la página principal del *Australian National Centre for Latin American Studies*, acompañada por la fotografía de un boliviano vestido con sus ropas típicas ejecutando un erkencho (véanse las figuras 1-3 en el Apéndice 1). Como curiosidad, para enero de 2011, ese mismo centro tenía una sección en su página titulada “Latin American Events around the Country”. Las únicas tres actividades que se mencionaban entonces eran anuncios de festivales de baile y música.

La visión de una comunidad lingüística muy heterogénea, de aspectos culturales sofisticados, y de grados complejos y contradictorios de desarrollo es muchas veces desconocida por el estudiante medio de español en nuestras aulas e ignorada en muchas ocasiones en los manuales norteamericanos de español con los que trabajamos.⁸ El acercamiento cultural a “los mundos hispanos” que muchos vídeos de estos textos producidos en los Estados Unidos proponen, y que paradójicamente muchos profesores reproducen en sus clases, se regodea todavía hoy en día en clichés que retoman una visión folclórica y homogénea de América Latina y España. Se da en esta mirada una especie de fijación de lo que Foster (2004) llama la

“miopía imperial”, la cual trabaja como una máquina homogeneizadora, aun cuando se considere a sí misma ideológicamente como si estuviese promoviendo y garantizando la diferencia.⁹ Gracias a esta peculiar representación de los mundos hispanos, se amoldan las diferencias y se las pone al servicio de una representación global administrada desde el “centro” (Moreiras citado por Santiago Castro-Gómez, 1998, p. 103). (Debo admitir, sin embargo, que en los últimos años algunos textos editados en España han comenzado a desplazar a algunos de estos libros norteamericanos en las aulas universitarias australianas, como es el caso de *Aula internacional*, por ejemplo, al que me referiré más adelante.)

Considerando el lugar central que muchos de estos manuales ocupan dentro de nuestras clases, resulta curioso ver cómo estos materiales se constituyen en un medio poderoso de transmisión y perpetuación ideológica –en forma implícita o explícita– acerca de las comunidades discursivas del español. Como agrega De la Campa (1994, p. 11) evocando a Benedict Anderson, “si la nación es una comunidad imaginada [...], ¿qué será la nación enseñada y escrita desde otra?”.

Y mientras lo lingüístico ha sido tradicionalmente objeto de análisis en cuanto a sus componentes ideológicos, la imagen fílmica de muchos de estos manuales no ha sido en buena medida explorada. No es mi objetivo en este trabajo, por lo tanto, detenerme en el análisis de los manuales en sí (véanse a este respecto como ejemplo Arizpe y Aguirre, 1987; Ramírez y Hall, 1990; Acuña et al., 1993; Rueda Bernao, 1994; Eide y Johnsen, 2006; Pozzo y Nardi, 2008), sino en los vídeos que los acompañan. En la gran mayoría de los casos, este material visual es utilizado en clase no sólo para reforzar puntos gramaticales del *curriculum*, sino para exponer a los estudiantes a una serie de historias -con sus consabidas referencias culturales-, y a saberes, comportamientos socioculturales y habilidades interculturales. No obstante, mirados estos recursos con atención, siempre parecen esconder una aproximación ideológica sutilmente etnocentrista, antes que un cuestionamiento real a la lógica de colonialidad epistemológica que tiende a calificar los conocimientos y costumbres no propias como inferiores, retrasadas o improductivas (véase Mignolo, 2007). En una palabra, detrás de los principios de la interculturalidad manifiesta de estos materiales, parece ocultarse muchas veces un desinterés por refutar en forma completa la burbuja localista en la que el estudiantado e inclusive algunos profesores están inmersos.¹⁰

En concreto, entonces, en el presente trabajo me propongo una aproximación multidisciplinaria a algunos de estos productos audiovisuales que acompañan a los manuales de español. Procuero analizar en ellos la articulación de las instancias enunciativas que revalidan, todavía hoy en las referencias culturales de las clases de lengua, representaciones arraigadas e ideologizadas sobre los espacios hispanos. Tomando en lo principal como marco teórico de referencia los estudios sobre ideología y al llamado estudio crítico del discurso (ECD) desarrollados por Teun van Dijk (1992, 1997, 2003, 2006 y 2009); y los de Mabel Moraña (1998 y 2004), Walter Mignolo (1992, 1996, 1998 y 2007), Walter Mignolo y Madina Tlostanova (2006) y Enrique Dussel (2005 y 2007) sobre estudios de-coloniales y transfronterizos (“border thinking”), en este estudio examino: (1) algunas de las historias que cuentan, (2) las imágenes repetitivas que reproducen de las comunidades hispanas y (3) las recurrencias y ausencias temáticas e ideológicas que se hacen circular sobre esos territorios y que encubren el llamado “poder social” en el discurso.¹¹

En particular, me interesa analizar el lugar desde donde se habla y lee, o parafraseando a Moraña (2004: 190), desde donde se representan, se objetan o reafirman imágenes de los mundos hispanos, ya como territorio de producción de conocimiento y praxis político-sociales, ya como espacio de interés de aquellos que lo constituyen a partir de sus propias agendas y valores. Para tal fin, mi corpus textual será el material audiovisual que acompaña a los libros *Dos mundos* (Terrel, Andrade, Egasse y Muñoz [2010], McGraw Hill), *Pasajes* (Bretz, Dvorak, Kirchner y Brandsdorfer [2006], McGraw Hill), *Rumbos* (Pelletieri, López Burton, Hershberger, Navey-Davis y Gómez [2008], Thomson Higher Education), *Interacciones* (Spinelli, García y Galvin Flood [2009] Heinle, Cengage Learning), y *El DVD de Aula. Documentos audiovisuales para las clases de español* (Becerril, Corpas, Garmendia, [2008], Difusión). En el primer caso se trata de un documento visual para ser usado en el nivel introductorio e intermedio de la enseñanza superior (4 semestres en total). Los siguientes tres son vídeos que acompañan a textos de nivel intermedio editados también en los Estados Unidos para la enseñanza superior. Finalmente, el último está editado en España y reúne material para ser usado con cada uno de los cuatro textos de *Aula* (niveles A1, A2, B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*).

2. Échale la culpa a los mundos hispanos: Las escenas culturales de *Dos mundos*

Basado en la filosofía de adquisición de segundas lenguas conocida como “*Natural Approach*” de Tracy Terrel y Stephen Krachen, *Dos mundos* ha sido uno de los libros más tradicionales y populares en la enseñanza del español en los Estados Unidos y Australia.¹²

Editado desde 1986 y reeditado y renovado cada cuatro años a partir de 1990, el libro está pensado como texto introductorio, aunque su uso, como decía más arriba, se ha extendido a niveles intermedios.

En lo que respecta a los vídeos en sí, desde muy temprano las ediciones se acompañaron con pequeñas historias que mostraban escenas ficcionales representadas por actores profesionales o entrevistas a hablantes nativos que contestaban en forma libre o poco controlada un cuestionario previamente pautado sobre el tema de cada lección. Entre la quinta y sexta edición esta estructura se vio modificada con la inclusión de unos curiosos cortos animados – por cierto, bastante triviales e infantiles–, la desaparición de las entrevistas a hablantes nativos (en las últimas ediciones quedaron relegadas ahora a una página electrónica de la editorial), nuevos episodios guionados con actores profesionales, y la inclusión de unos brevísimos documentales de cada uno de los países de habla hispana (incluyendo los Estados Unidos), de no más de dos o tres minutos. En cada uno de ellos se muestran diversos aspectos geográficos e históricos que intentan (aunque en forma muy breve) contextualizar al país o a la gente que vive en ellos.¹³

Respecto de este libro, me interesa centrarme en particular en estos micro-documentales de cada país. Vistos con atención, todos ellos parecen seguir siempre una misma estructura. En ellos se muestra siempre un ámbito cultural inquietante: una geografía reducida a formas extremas, imponentes y dramáticas (frío, calor, desierto, playas, selvas, volcanes, islas y océanos); una población alegre entregada “a los placeres de la carne” (bailes, comidas y diversión perpetua); una historia cultural limitada a ruinas arquitectónicas medievales o renacentistas, en el caso de España; o precolombinas y coloniales, en el caso americano. La gente será descrita siempre dentro de una variedad acotada y reiterada de adjetivos que se recombinan en cada presentación: “simpática”, “sencilla y valiente”, “alegre”, “cálida y amable”, o también “hospitalaria”.

Contrapuesto a esto, es interesante analizar las imágenes que se muestran sobre la población hispana en las escenas ambientadas en los Estados Unidos: mariachis que tocan sus guitarras sobre un puente, el horizonte sin límites de la geografía americana, sus ciudades modernas cruzadas por autopistas y torres vidriadas, las mil caras de sus inmigrantes, la ineludible estatua de la Libertad y la inmediata asociación de las costumbres mexicanas como el ejemplo por antonomasia de “lo hispano” que se afianza como fuerza social en crecimiento

en el país.¹⁴ Así, en un juego sinecdótico curioso, las primeras escenas del vídeo dedicado a los Estados Unidos aglutinan todos los estereotipos mexicanos y oscurecen toda posible heterogeneidad de las culturas hispanas. El aporte de “lo hispano” en los Estados Unidos queda así reducido, una vez más, a lo folclórico: una mujer vestida con ropas y ornatos mexicanos, mientras cocina en horno de barro; unos nachos dispuestos en un plato con su salsa; y trabajos de orfebrería y bailes típicos mexicanos.

La representación social de la hispanidad está caracterizada otra vez por una estructura temática que abarca comida, cultura popular y baile, elementos todos que muestran un “mundo folclórico” –y “folclore [para esta cosmovisión] nunca puede ser arte”, dice Michelle Cliff, citada por Mignolo (1996, p. 185)- que margina reflexiones acerca del carácter pluricultural y contradictorio de las sociedades hispanas. Más aún, se las relega y homogeneiza a un lugar de pura diversión, de desmadre de sentidos en donde la racionalidad se ausenta y el tiempo se ralentiza o detiene. Se va constituyendo entonces una estrategia de la imagen y la visión que perpetúa una posición subalterna, homogénea y folclórica del otro. Este otro y sus productos culturales aparecerán siempre reducidos a reliquias del pasado, en lugar de mostrarse como fuerza crítica del presente, capaz de pensar y teorizar (Mignolo y Tlostanova, 2006, p. 205). Así, como señala Cliff (citada por Mignolo, 1996, p. 185), va conformándose una escala de prácticas culturales homólogas a regulaciones político-económicas que establecen un juego de desplazamientos en el que las culturas hispanas son empujadas a los arrabales folclóricos y reducida a una práctica puramente lúdica, pero jamás productiva (en el sentido de productor de conocimiento -científico o filosófico-).

En lo que se refiere a la visión de España, dejada curiosamente para el último vídeo de la colección, por su parte, la imagen no se aleja demasiado de los tópicos que han circulado desde siempre en los Estados Unidos (o en el resto de Europa) sobre ese país: el flamenco, la Costa del Sol, y su arquitectura más tradicional y reconocida (la Alhambra de Granada, la Giralda de Sevilla, El Escorial y la arquitectura medieval de Toledo). Se instala así también un “exotismo en el tiempo”, en donde toda época pasada es vista como exótica. Pero además, muestra lo que se espera que “debe de ser” España, probabilidad que no se aleja un milímetro de esos viejos “lugares comunes” congelados en el tiempo. Una vez más, aparece la mirada turística de quien se mete en territorios extraños y excéntricos, aquí subrayados además por la muestra de edificios y ornamentos árabes. La España de *Dos mundos* parece también detenida en el tiempo o convertida en espacio de diversión (con su flamenco y su Costa del Sol), a

donde van los jóvenes europeos o norteamericanos a divertirse en el verano y a pasar un buen rato. En ella, la gente baila en la calle o en clubes o circula como en un museo, apreciando las ruinas de un pasado lejano y, por momentos, literalmente indescifrable en su “arabismo”.

Algo similar ocurre con los otros vídeos de los países hispanoamericanos, en donde generalmente se hacen recurrentes las alusiones a su pasado colonial o a los remanentes de sus ruinas precolombinas y sus glifos mayas. Las únicas referencias a la “modernidad” de algunos de estos países quedan supeditadas a la expresión “ciudad moderna”. Y a ésta, además, se la caracteriza así a partir de rasgos que puedan asemejarla a la ciudad norteamericana mostrada en el vídeo de los Estados Unidos: edificios altos y vidriados, autopistas y coches modernos que circulan rápidamente por ellas.

En síntesis, se va conformando furtivamente un neo-exotismo que coloca a las regiones hispanas en estos vídeos dentro de una esfera casi pre-teórica y pre-moderna, transformando todas sus especificidades nacionales en una aviesa homogeneidad sin desarrollo (ver Grosfoguel, 2006.).

3. Documentales “auténticos”

Ediciones de otros libros como *Pasajes Lengua* (2006), *Rumbos* (2008) e *Interacciones* (2009) han incorporado también breves documentales a sus lecciones.¹⁵ Algunos de estos son reproducciones de programas periodísticos de la cadena ABC de los Estados Unidos sobre aspectos diversos de los mundos hispanos, aunque el relato que lo acompaña en español no sea necesariamente el original y haya sido modificado para seguir la progresión lingüística general de cada uno de los textos. En otros casos, los documentos han sido levantados de programas de la televisión hispana (caso de *Pasajes*).¹⁶ En una primera aproximación, algunos de los vídeos incluidos parecen haber sido elegidos por cierta visión cuasi turística, algo que ya veíamos en *Dos mundos*. En efecto, cada uno de los documentales podría recaer en alguna de estas cinco categorías: (1) lo folclórico (música, baile, comida, y deporte tradicionales) (2) el pasado (pre)hispano, (3) el medioambiente, (4) costumbres insólitas, (5) novísimas expresiones artísticas (ver títulos del Apéndice 2).¹⁷

Sin embargo, mirados con atención, estos tres libros introducen además dos nuevas categorías de vídeos que no aparecían en *Dos mundos*. Por un lado, algunos documentales hacen referencias a descripciones particulares de problemáticas sociales que afectan a sectores

concretos de las sociedades hispanas contemporáneas (protestas estudiantiles por aumento de la matrícula universitaria, residencias para mujeres solteras, agrupaciones en defensa de niños en situación de calle). Por otro lado, desde algunos otros títulos se evidencia una mención explícita –aunque todavía tímida– de la actividad industrial y/o tecnológica de la región. Se podría afirmar así que estaríamos ante un cambio interesante respecto de lo mostrado en otros textos. Semejante actitud podría manifestar la intención de descubrir facetas más complejas, heterogéneas y contradictorias de las culturas hispanas. No obstante, en varios de estos vídeos se introduce en sordina una cierta lectura que termina por contrarrestar todas las aparentes buenas intenciones que se declaran en sus comienzos. En efecto, se termina haciendo de los mundos hispanos una construcción que ratifica y fortalece el lugar central y de avanzada teórica globalizante de quienes lo quieren explicar y representar discursivamente (Moraña, 1998, p. 140). Como veremos, la mirada, una vez más, se hace desde los Estados Unidos (en el caso concreto de estos tres textos) y los vídeos parecen decir mucho más de esos “espacios centrales” que de los estados hispanos, al hacer evidente “una hegemonía representacional del Norte, en su nueva etapa de rearticulación poscolonial” (Moraña, 1998, p. 140).

En primer lugar, hay que destacar que el sólo hecho de que algunos de estos documentos hayan sido levantados de programas de la cadena norteamericana *ABC* nos plantea un problema sobre el lugar de enunciación de estos documentos y de su carga ideológica. ¿Desde dónde se habla? ¿Quién habla, qué muestra de nuestras culturas y qué dice de sí mismo? ¿En qué tradición se inscribe este sujeto que reproduce los vídeos de *ABC* para hablar sobre nosotros? (Mignolo, 1992, p. 38) Todos los intentos por mostrar “una cultura moderna” se estrellan muchas veces con la insistencia de una “retórica de la tradición”. Al decir de Mignolo (2007, p. 472), lo que hace esta retórica es posicionar a esta civilización ideológicamente en los bordes de la modernidad, como permanencia del/en el pasado en términos económico-culturales. Resulta interesante notar la insistencia de estos vídeos en demarcar los espacios hispanos como “un estar detrás” en un sentido doble: detrás en el espacio, esto es, alejados del centro de “poder social”, separados de él por una frontera física y mental, pero también detrás temporalmente, anacrónico, fuera del tiempo. En palabras de Mignolo (2007, p. 473),

Although the very idea of development and underdevelopment carries the weight of economy, it also incorporates the rest of human experience. ‘Underdeveloped’ in a highly industrialized world, also implies being ‘behind’ in spirit and knowledge. For that very reason, the underdeveloped

world did not produce science or philosophy but *culture*, as Carl Pletsch convincingly argued many years ago. (Mi énfasis).

Desde de esta perspectiva, en la selección hecha de estos vídeos se les retacea a los países hispanos la posibilidad de participación en la producción, distribución y organización de conocimiento (tecnológico o científico) y se los reduce o bien a “productores de ciertos bienes tradicionales” (relacionados con la literatura, las artes plásticas y musicales, y lo folclórico), o bien a mercados atractivos para la colocación de los productos y conocimientos importantes creados en el centro, como ya veremos. Se insiste siempre con una visión preservacionista de la identidad hispana, con un enfoque basado invariablemente en su herencia cultural tradicional. Veamos en breve algunos ejemplos visuales concretos sacados de estos tres libros.

El vídeo “Medellín, capital industrial de Colombia” (de *Pasajes*) sugiere desde el título una evocación de región moderna que lucha por sacarse de encima los estigmas asociados al tráfico de drogas con los que se la representa en los medios de comunicación centrales. “Medellín, capital industrial de Colombia” se opone así al “Medellín, capital de la droga” y parece proponer un acercamiento mucho más positivo de la ciudad –y por extensión del país-, alejado de los lugares comunes de la prensa central. Sin embargo, estudiadas con atención, las imágenes representadas pronto trastocan, con cierto dejo de ironía, esa intención de visión positiva y de progreso que el guión se propone.

El párrafo introductorio del documental menciona que la ciudad ha tenido siempre la mirada fija en el futuro, marcando el paso del país y con un espíritu empresarial y pujante. En tanto, la imagen muestra avenidas anchas, con mucho tráfico, un brevísimo pantallazo de una embotelladora y una posible fundición de acero, edificios altos y modernos y, como ejemplo del espíritu emprendedor de sus habitantes, se exhibe en forma casi irónica a un vendedor callejero. El vídeo continúa con las palabras del alcalde de la ciudad, quien explica la campaña publicitaria que se lleva adelante para difundir los avances en las áreas industriales, científicas y artísticas. Sin embargo, el espectador no ve esos avances, sino que sólo escucha la descripción que hace el funcionario al respecto, mientras se le proponen sólo imágenes de infraestructura urbanística (un puente, rascacielos) y las ubicuas estatuas “a lo Botero” en un museo.

Pero lo más insólito de este documento son sus imágenes finales. Levantadas posiblemente de la publicidad gubernamental que mencionaba el alcalde, las escenas muestran a un grupo de niños que cantan en coro, mientras se mecen tomados de la mano. La canción apela a una trilogía romántica sobre la nación (raza, lengua e historia) que reafirma un imaginario conservador alrededor de una supuesta uniformidad étnica nacional. Mientras tanto, en medio de todo este extraño vídeo que se proponía hablar de la capital industrial del país, se interpolan cuadros extemporáneos de jóvenes que bailan sensualmente y una rápida serie de imágenes de (otra vez) infraestructura edilicia, museos, deporte, gente de paseo por un parque, y hasta una orquesta de cámara.¹⁸

Otro vídeo de ese mismo texto está dedicado a una exposición del diseñador de moda catalán Manuel Pertegaz en el *Museo Nacional de Arte de Madrid* (sic). Siguiendo con la tendencia que venimos viendo en estos documentales, una vez más lo visual se regodea en mostrar una visión turística y museificada de la producción cultural hispana. Al fin de cuentas, las escenas revelan los diseños del catalán expuestos en un museo-espectáculo, destinado ahora “al consumo visual y hedonista del gran público” (Lipovetsky y Serroy, 2010, p. 98).

Rumbos, por su parte, propone un vídeo que encubre, quizás como pocos, una subalternización del conocimiento y de las culturas hispanas. Titulado “Asociación nacional de inventores”, en él se describe el espacio al que ha quedado reducida la inventiva hispana: un dispositivo para abrir una botella de champán eficazmente, un protector para que el control remoto del televisor no se rompa al caerse al piso, o una bandeja para evitar que las copas se caigan. Es por demás interesante que el único “invento” importante que se menciona -una plantilla para huellas digitales que mantiene los rastros de ADN de la persona- sirva para armar una relación contrastiva. Por un lado, se señala el atraso en los métodos usados para obtener las huellas digitales en algunos países como Argentina (“En el gobierno argentino, el método tradicional para obtener huellas digitales es anticuado y no muy eficaz”, nos informa una voz en *off*). Por otro, se explicita el interés en este invento de organismos del gobierno de los Estados Unidos (la *CIA* y la *DEA*), quien, después de tres años de gestiones, habría reconocido el invento y abierto la posibilidad de que sus instituciones pudieran adoptarlo.

Las formas de contraste que predominan en muchos de estos vídeos propagan textual y cognitivamente una representación de un endogrupo, asociado en gran medida con los Estados Unidos, provisto de características en extremo positivas: celeridad, aceptación rápida

de la innovación, prosperidad y competencia ultra-técnica. En tanto, los mundos hispanos ofrecen una imagen detenida en el tiempo, lenta en el proceso de aceptación técnica (aun de sus propios inventos), primitiva, ramplona y a veces casi banal (por lo ingenua) de su modernidad. Se conjugan así, lo que Mignolo (1997, p. 28) identifica como “el gran relato de la conversión de los salvajes en el espacio en los salvajes en el tiempo, y el gran relato de la tecnología y la modernidad”, que confirman, por otro lado, una estrategia básica del discurso ideológico, como lo ha planteado van Dijk (2003, p. 57): hablar de “nuestros” aspectos positivos mientras se habla de “sus” aspectos negativos. En efecto, nótese la paradoja de este vídeo. Por un lado, se puede observar la simplicidad de algunos de esos inventos mencionados en primer lugar, en tanto se pone en evidencia la desidia o lentitud del gobierno argentino por aceptar un supuesto “invento revolucionario” creado por su propia gente. Por otro lado, llama la atención la insistencia por subrayar la relativa rapidez con que el gobierno norteamericano lo habría aceptado y adoptado, mientras en la periferia se continúa en el atraso. Como anota Eduardo Mendieta (1998, p. 79),

en la actualidad se determina el nivel de desarrollo alcanzado por una sociedad de acuerdo a un doble criterio que incluye el desarrollo tecnológico y la incorporación a una economía de mercado, incluso ante el abandono de una percepción metafísica de la historia. Si la gente no hace uso del Internet, si no compra IBM y Microsofts, si no calza Reeboks o si no come en McDonalds, entonces se les tilda de primitivos, de sujetos pertenecientes a culturas "tradicionales" que rehusan cambiar su pasado por la amnesia que promociona la televisión. Así, nosotros [escribe Mendieta desde los Estados Unidos], los miembros de una sociedad articulada a partir de la tecnología y orientada hacia el mercado, nos convertimos en norma por medio de la cual otras sociedades son evaluadas; estas sociedades acceden al desarrollo en la medida en que nos reflejen a nosotros mismos, meros adictos al futuro.

Con sutileza, todos estos vídeos acaban perpetuando un modelo hegemónico de poder (aquella “colonialidad de poder” de la que nos hablara Mignolo en su momento) en el que se procesan raza, labor y espacio en una articulación que expone las diferencias culturales de las estructuras globales del poder. Se persiste en propagar una ideología en la que los actores de un primer mundo (casi siempre de habla inglesa) aparecen ejerciendo una influencia notable y benéfica sobre los mundos periféricos hispanos, de quienes se espera una imitación ciega porque sin duda eso los sacará del atraso.

Y esto es lo que ocurre en el caso concreto del vídeo de la plantilla que mencionaba más arriba. Se deduce de su visionado que el gobierno argentino, influido por la amplia aceptación del invento en los Estados Unidos, debería decidirse a adoptarlo también. Sin embargo, continúa atado al pasado y utilizando viejos procedimientos que confirman “su primitivismo”. En otros casos, como en el vídeo “La informática en Costa Rica” (de *Interacciones*), después de la irremediable referencia al turismo y a las actividades extremas que pueden practicarse en el país, las imágenes nos hablan de la excelencia de un sistema educativo que sobresale en el continente por la enseñanza de la informática en sus aulas. Sin embargo, el relator en *off* de inmediato aclara que no siempre hay acceso a un laboratorio de computadoras. ¿Cómo podría explicarse entonces “esa excelencia”? La respuesta no se deja esperar: gracias a la colaboración de algunas compañías -como *Intel* o *Hewlett-Packard*- o fundaciones privadas, quienes han donado material tecnológico para algunas escuelas. El vídeo se cierra con tres niñas cautivadas por una computadora en una sala de clase de una escuela primaria, posiblemente rural.

Así, la premisa implícitamente sobreentendida aquí sugiere que los modestos avances en la educación de nuestro continente se dan, una vez más, gracias a las acciones “humanitarias o solidarias” de compañías que la audiencia estudiantil que está aprendiendo español podría identificar como “multinacionales con base en los Estados Unidos”. Curiosamente, nada se dice de otros proyectos originados en la región y reconocidos internacionalmente, como el *Plan Ceibal*, del presidente uruguayo Dr. Tabaré Vázquez en 2006.¹⁹

4. Complicidades discursivas

Las omisiones o comentarios irónicos o críticos –sobre todo cuando se refieren a gobiernos de la región considerados “de izquierda”- son significativos. En este sentido, vale la pena destacar la representación ideológica sutil que se hace en algunos de estos vídeos sobre algunos gobiernos hispanos que, por sus posiciones ideológicas, podrían afectar los intereses norteamericanos en la región. Así, llaman la atención las veladas críticas a los presidentes de Venezuela (Hugo Chávez), Bolivia (Evo Morales) y Chile (Michelle Bachelet) en los vídeos “Las noticias venezolanas en la tele”, “El simbolismo de la ropa” o “Elecciones presidenciales de Chile” (de *Interacciones*), elegidos para practicar o ejemplificar distintas formas lingüísticas del subjuntivo.

Lo que en el primer caso parece apuntar a describir un fenómeno climático extremo (las inundaciones en Caracas –y de hecho esto es a lo que aparece apuntar en la ejercitación que se incluye en el libro de texto-) sirve a los autores para mencionar “como al pasar” el rechazo de la población caraqueña a ciertas políticas del gobierno de Hugo Chávez. Con el vídeo sobre Morales, se sigue un rumbo similar. Se deja en la sombras la fractura de-colonial que su elección como primer presidente indígena latinoamericano y su política seguida han significado para la historia de su país (Mignolo, 2008, p. 271) y se lo banaliza a partir de una crítica reducida a su forma de vestir (“Evo Morales es sin duda una persona polémica. Pero lo que más controversia ha causado es su ropa”, dice la narradora, que luego continúa comentando sus rupturas del protocolo, al llevar el boliviano un suéter de lana de alpaca en recepciones oficiales).

En el caso de la socialista Michelle Bachelet, por último, el vídeo se inicia mencionando las consecuencias de los festejos en las calles de Santiago al otro día de las elecciones presidenciales de 2006. Sin embargo, las imágenes pronto se encaminan a describir el descontento del electorado opositor (a quien, erróneamente, la narradora reduce a un dos por ciento) y a sus críticas ya a su plan de gobierno, ya a su aptitud como mujer para manejar los destinos del país. No obstante, el vídeo se cierra con una línea más benévola que los anteriores, quizás porque la presidenta electa no planteaba por entonces una política tan confrontativa con los Estados Unidos como los otros dos gobiernos mencionados. Por las dudas, la narradora se apresura a enumerar de inmediato alguna de sus políticas sobre salud y a aclarar que la nueva presidenta no se propone cambiar a Chile radicalmente (nótese el temor al cambio que estas expresiones encubren), sino continuar en materia económica la política implementada por su predecesor Ricardo Lagos.

En muchos de estos documentos filmicos esta representación persiste en forma llamativa a partir de implícitos y presuposiciones compartidas (entre autores y audiencia –generalmente nativa del inglés-) que apuntan a mostrar siempre, del lado hispano, una especie de primitivismo atávico, caracterizado siempre por una especie ya de ausencia de dominio técnico, ya de desgano por incorporarlo. Se van activando así valoraciones negativas del exogrupo, en un procedimiento argumentativo que parece seguir un rumbo entimemático.²⁰

Es evidente que esta representación ideológica –visible muy bien en los vídeos de la cadena ABC reproducidos por *Interacciones*, pero también en algunos programas levantados de la

televisión hispana, como es el caso de *Pasajes*- y los relatos que los acompañan no sólo nos descubren el lugar de enunciación de sus productores, sino también el *locus lectionis* de los autores de estos vídeos y los de estos libros (algunos de ellos, autores hispanos). Este *locus lectionis* revela, por un lado, las matrices de lectura que están en la agenda de la propia academia norteamericana y, por otro, la aceptación mecánica y acrítica de aquellos que o bien se formaron en los Estados Unidos o bien terminaron por hacer suya esa “posicionalidad geo-ideológico-cultural” (Achugar, 1998, p. 148) hasta reproducirla en sus libros de enseñanza y vídeos sobre su propia cultura. En breve, el *locus enuntiationis* y el *locus lectionis* descubren una internalización más o menos inconsciente de un enfoque histórico que se considera como universal.

Por lo visto hasta aquí, me permito disentir con Alberto Moreiras (1998, p. 39), cuando considera que el hispanismo norteamericano (aunque él en verdad se circunscribe al “latinoamericanismo”) estaría siendo condicionado drásticamente por los cambios demográficos y la inmigración hispana a los Estados Unidos de las últimas décadas. Para él (escribiendo siempre desde los Estados Unidos), el imaginario inmigrante sin duda ha afectado y modificado las prácticas de conocimiento del otro, teniendo en cuenta que, como dice, ese “otro” forma parte de nosotros mismos “o una parte considerable de nosotros mismos”. Sin embargo, a mi juicio, esto no se evidencia todavía en la descripción que estos vídeos de enseñanza plantean sobre los mundos hispanos. En este sentido, coincido con Nelly Richard (1998, p. 198), cuando, al evocar a George Yúdice, menciona que toda esta nueva representación se levanta sobre verdaderas estratagemas discursivas de “simulación” por las que una “centralidad descentrada” busca formas de relegitimarse en un contexto globalizante. Gracias a estas estrategias, el centro se reposiciona ahora, apelando a “alteridades, marginalidades y subalternidades” varias desde sus propio constructo académico de producción de saber y con la colaboración de intelectuales nacidos en esa “periferia”, pero criados o educados dentro de aquel marco cultural.

5. El DVD de Aula

Y esto no es prerrogativa de los vídeos que acompañan a los libros editados en los Estados Unidos. Algo similar se podría rastrear en el material visual que acompaña a los libros de la colección española *Aula Internacional*. El vídeo, titulado *El DVD de Aula. Documentos audiovisuales para la clase de español*, está organizado en cuatro secciones que se

corresponden con los cuatro primeros niveles del *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas* (A1, A2, B1 y B2).

Dentro de cada sección, el material fílmico propone cinco subsecciones que se reiteran en cada nivel: “Anuncio”, “Canción”, “Cortometraje”, “Viaje” y “Reportaje”. Por cuestiones de espacio no puedo extenderme demasiado en el análisis de este vídeo, pero si se analizan estos documentos con cuidado se verá que otra vez la visión turística es la que prima. De hecho, los vídeos presentados en la sección “Viaje” son productos preparados por las oficinas de turismo de los correspondientes países o ciudades (Perú, Puerto Rico, Sevilla y Huesca), mientras que los vídeos de la sección “Reportaje” caen en la consabida apelación ya a la comida ya al turismo (“¡Qué ricos son los pinchos!”, “Mis lugares preferidos: Bilbao”, y “Voces de América”, con una sola excepción: “Lo obvio y lo obtuso” –un documento fílmico catalán sobre los ciegos en España y que parece ser una extraña elección temática para el nivel B2-).

Un ejemplo notable se da en los vídeos del nivel B1, en donde se presenta un reportaje a seis ciudadanos hispanoamericanos (una chilena, un mexicano, una ecuatoriana, una venezolana, un peruano, una argentina) que persiste otra vez en el viejo cliché de una geografía desbordante, los remanentes indígenas, las artesanías, la música y la descripción de su gente “honesto, alegre y hospitalario”, como ya veíamos en *Dos mundos*. Pero lo que también llama la atención en estas imágenes es la curiosa ausencia de referencias al dominio técnico de la naturaleza, típicamente asociado a la civilización moderna. En efecto, la naturaleza hispanoamericana en estos vídeos españoles está allí, para ser contemplada en forma embelesada. Se aparece majestuosa, intocable, pura, salvaje, clasificada en esas regiones enumeradas por unos latinoamericanos que hablan de ella y muestran sus objetos típicos, pero desde España.

No son éstas, entonces, “textualidades ladinas [...], prácticas astutas, sagaces, taimadas, recalcitrantes al orden central de clasificación académica del saber”, como anota Richard (1998, p.192) más adelante en su texto. Ni tampoco son aquellos desplazamientos en el *in-between* de dos culturas, “‘localizados’ creativamente *entre* [...] muchos mundos que van constituyendo, en el ‘border’ intercultural, una identidad histórica, no sustancialista ni esencialista, sino dialécticamente creadora de sus propios componentes en el proceso mismo de la historia en continua integración de nuevos desafíos” (Dussel, 2007, p. 95. Énfasis en el

original). Por el contrario, tanto el vídeo español como las imágenes reproducidas en los textos norteamericanos corroboran aspectos importantes respecto de la forma en que la semiosis colonial permanece internalizada en muchos de aquellos que se proponen enseñar “la cultura” en las clases de lengua.²¹

6. Conclusiones

En el comienzo de este trabajo decía que me proponía examinar en algunos vídeos de enseñanza del español cuáles son las historias que se cuentan, qué imágenes repetitivas se reproducen de las comunidades hispanas y cuáles son las recurrencias y ausencias temáticas e ideológicas que enmascaran el llamado “poder social” en el discurso.

En el desarrollo de mi análisis, he demostrado cómo este poder va ejerciendo su control textual en estos vídeos. Mientras ejercita y disemina su visión ideológica de las otras culturas, reproduce su propia autoridad, “bajo un repertorio de figuras cuyas claves, semánticas y territoriales, sigue administrando con plena exclusividad” (Nelly Richard citada por De la Campa, 1994, p. 6). Previo paso por una “máquina homogeneizadora” (porque al fin de cuentas, la colonialidad de la mirada apunta a un discurso que suprime la molesta heterogeneidad de los sujetos), estos documentos van construyendo un tipo de discurso que domestica las diferencias del mundo que se propone describir y, paradójicamente, continúa reproduciendo la desigualdad, por cuanto se reserva para sí la centralidad y su vanguardismo teórico. En efecto, se coloca “lo hispano” (ahora singularizado) en una situación de conciencia preteórica o subteórica (ya veíamos más arriba cómo siempre ese constructo aparece anclado en el pasado, museificado y catalogado como “folclórico” y subalterno).

En suma, los documentos visuales de estos textos, que buscan ejemplificar aspectos de una llamada “cultura hispana” (en singular), ratifican poderosas representaciones sociales. Se filtra y grita en estos vídeos “the control of the shared social representations of groups of people because these social beliefs in turn control what people do and say in many situations and over a relatively long period” (van Dijk, 2006, p. 369). Como he detallado, estas representaciones perpetúan un sentido global que refuerza prejuicios y convicciones implícitas sobre nuestras culturas que muchos de nuestros estudiantes traen a clase, aprendidas a través de otras formas visuales (como el cine de Hollywood o las series norteamericanas más inocuas, mencionadas más arriba, por ejemplo). Estos vídeos no cuestionan esas representaciones sino que, por el contrario, las ratifican y corroboran en las

propias clases de español. Mediante un complejo dispositivo de generalizaciones, abstracciones, omisiones, contrastes o inferencias se termina otorgándole al otro el espacio folclórico e identificándolo con valores de liviandad, diversión y hedonismo. Se confirma así, como dicen Mignolo y Trastanova (2006, p. 205), que el fundamento moderno del conocimiento sigue siendo territorial e imperial.

Referencias

Abellán, L. y Teruel A. (2001, abril 13). Trabajemos como alemanes. *El País* (España), Consultado: abril 13, 2011. Disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Trabajemos/alemanes/elpepusoc/20110413elpepusoc_1/Tes>.

Acuña, L.; Fernández, C.; Menegotto, A. y Palacios, M.C. (1993). Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros. En Martínez Cuitiño, L. y Lois, E. (eds). *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas "España en América y América en España"*. Vol. 1 (pp. 245-255). España: UBA/Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

Achugar, H. (1998). Leones, cazadores e historiadores. A propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento. En Gómez Martínez, J.L y Mendieta, E. (eds). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 144-154). México: Miguel Ángel Porrúa.

Álvarez de Sotomayor, L.; Soler Herreros, Ch.; y Noya, J. (2004). Iconos culturales hispanos en Internet (lo que ven los buscadores). En Paz, L. (ed.). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes* (pp.127-190). Madrid: Instituto Cervantes.

Arizpe, V., & Aguirre, B. E. (1987). Mexican, Puerto Rican, and Cuban ethnic groups in first-year college-level Spanish textbooks. *The Modern Language Journal*, 71, 125–137.

Australia comprará un reactor nuclear a Argentina. (2000, junio 7). *Clarín*. Consultado: enero 27, 2011. Disponible en: <<http://edant.clarin.com/diario/2000/06/07/e-01815.htm>>.

Beasley-Murray, J. (2003). Latin American Studies and the Global System. En Swanson, P. (ed.). *The Companion to Latin American Studies* (222-238). New York: Arnold.

Becerril, S.; Corpas, J. Garmendia, A. (2008). *El DVD de Aula. Documentos audiovisuales para las clases de español: anuncios, canciones, cortometrajes, viajes, reportajes*. Madrid: Difusión.

Bretz, M.; Dvorak, T.; Kirschner, C. y Bransdorfer, R. (2006). *Pasajes (Lengua)*. New York: McGraw Hill.

Casanovas, L. (2009, setiembre 13) Ir a la escuela incluye computadora. *La Nación*. Consultado: agosto 25, 2011. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/1173949-ir-a-la-escuela-incluye-computadora>>.

Castro-Gómez, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. En Gómez Martínez, J.L y Mendieta, E. (eds). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 93-118). México: Miguel Ángel Porrúa.

Chateaubriand, F.R. de. (1827). *Les natchez: Roman indien*. Paris/London: Herni Colburn.

Comisión Nacional de Energía Atómica (sin fecha). *¿Qué es la CNEA?* Consultado: marzo 18, 2011. Disponible en: <<http://www.cnea.gov.ar/>>.

De la Campa, R. (1994). Hibridez posmoderna y transculturación: Políticas de montaje en torno a Latinoamérica. *Hispanamérica* 23 (69), 3-22.

Dijk, T.van. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Dijk, T.van. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós, 1997.

Dijk, T. van. (2003) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Dijk, T. van. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse and Society* 17 (2), 359-383.

Dijk, T. van. (2009). Critical Discourse Studies: A sociocognitive Approach. En Ruth Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.). *Methods of critical discourse analysis* (62-85) London: Sage.

Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). *Asociación de filosofía y liberación*. Consultado: 13 de mayo 13, 2011. Disponible en: <<http://afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf>>.

Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de liberación*. México/España: UANL/Plaza y Valdés.

Eide, L. & Johnsen, A. (2006): La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega. *I Congreso Nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español*. Consultado: marzo 2, 2011. Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionEide.pdf>>.

Foster, K. (2004). Imperial Myopia: British Visions of Argentina. En King, S. y Browitt, J. (Eds). *The Space of Culture. Critical Readings in Hispanic Studies* (81-99). Cranbury (NJ): U of Delaware P.

García Canclini, N. (1997). *Imaginario urbanos*. Buenos Aires: Eudeba.

García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.

Gorospe, P. (2010, mayo 23). Oaris, la nueva alta velocidad de CAF. *El País*. Consultado: enero 27, 2011. Disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/empresas/sectores/Oaris/nueva/alta/velocidad/CAF/elpepueconeg/20100523elpnegemp_1/Tes>.

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*. 4, 17-48. Consultado: mayo 12, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100002&lng=en&nrm=iso>.

Kachru, B./Nelson, C. (1996). World Englishes en McKay S.L. y Hornberger, N.H., *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

La alegría de los técnicos que fabrican reactores argentinos. (2009, junio 12). *Clarín*. Consultado: enero 27, 2011. Disponible en: <<http://edant.clarin.com/diario/2000/06/12/s-03001.htm>>.

La primera minoría es hispana. (2011, marzo 25). *Página/12*. Consultado: marzo 27, 2011. Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-164869-2011-03-25.html>>.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.

Manrique Sabogal, W. (2010, diciembre 1). América Latina lucha contra los tópicos. *El País* (España). Consultado: enero 27, 2011. Disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/cultura/America/Latina/lucha/topicos/elpepucul/20101201elpepucul_9/Tes>.

Martín Ruano, Ma. R. (2001). *Traducción y corrección política: Interrelaciones teóricas, reescrituras ideológicas y trasvases culturales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Mendieta, E. (1998). Modernidad, posmodernidad y poscolonialidad: Una búsqueda esperanzadora del tiempo. En Gómez Martínez, J.L y Mendieta, E. (eds). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 78-92). México: Miguel Ángel Porrúa.

Mignolo, W. (1992). La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas. En González Stephan, B. y Cotigan, L.H. (eds). *Crítica y descolonización: el sujeto en la cultura latinoamericana* (27-47). Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Mignolo, W. (1996). Linguistic maps, literary geographies, and cultural landscapes: languages, languaging and (trans)nationalism. (The places of History: Regionalism Revisited in Latin America). *Modern Language Quarterly* 57 (2), 181-197.

Mignolo, W. (1998). Postoccidentalismo: el argumento desde América latina. En Gómez Martínez, J.L y Mendieta, E. (eds). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 21-37). México: Miguel Ángel Porrúa.

Mignolo, W. (2007). Delinking. The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-coloniality. *Cultural Studies* 21, (2), 449-514.

Mignolo, W. (2008). "La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso" *Tabula Rasa* 8, 243-281. Consultado: 27 de agosto de 2011. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero_ocho/mignolo1.pdf>.

Mignolo, W. y Tlostanova, M.V. (2006). Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory* 9, 205-221.

Miraval, F. (sin fecha). *El silencio no va con tus niños*. Consultado: enero 28, 2011. Disponible en: <<http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=1003012>>.

Montaldo, G. (1999). *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.

Moraña, M. (1998). El boom del subalterno. En Gómez Martínez, J.L y Mendieta, E. (eds). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 136-143). México: Miguel Ángel Porrúa.

Moraña, M. (2004). *Crítica impura. Estudios de literatura y cultura latinoamericana*. Madrid: Iberoamericana.

Moreira, A. (1998). Fragmentos globales: latinoamericanismo de segundo orden. En Gómez Martínez, J.L y Mendieta, E. (eds). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 38-53). México: Miguel Ángel Porrúa.

Plan Ceibal (2011, abril 13). Disponible en: <<http://www.ceibal.org.uy/>>.

OECD (2011). *Society at a Glance 2011 - OECD Social Indicators*. Consultado: abril 13, 2011. Disponible en: <www.oecd.org/els/social/indicators/SAG>.

Pelletieri, J.; López Burton, N.; Hershberger, R. et al. (2008). *Rumbos* (Alternate edition). Boston, MA : Thomson Heinle.

Pérez Herrero, P y García-Arévalo Calero, M.J. (1994) La imagen de América Latina entre la población estudiantil española (13-18 años). *Revista Iberoamericana de Educación* 6. Consultado: enero 28, 2011. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a06.htm>>.

Pozzo, M. I. y Nardi, L. (2009). Miradas desde y hacia América Latina en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. *III Congreso Nacional de Educación. Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Universidad Nacional de Misiones. 5-9 de agosto. Consultado el 25 de enero 25, 2011. Disponible en: <<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/260%20-pozzo.pdf>>.

Ramirez, A. G., & Hall, J. K (1990). Language and culture in secondary level Spanish textbooks. *The Modern Language Journal*, 74, 48-65.

Richard, N. (1998). Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural. En Gómez Martínez, J.L y Mendieta, E. (eds). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 185-206). México: Miguel Ángel Porrúa.

Rueda Bernao, M.J. (1994) Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del Español/Lengua extranjera. *REALE. Revista de estudios de adquisición de la lengua española* 2, 79-114. Consultado: enero 25, 2011. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0195.pdf>.

Santiso, J. (2010, agosto 9). Las multinacionales latinoamericanas se expanden. *El universal*. Consultado 27 de enero de 2011. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/49409.html>>.

Spinelli, E.; García, C.; y Galvin Flood, C. (2009). *Interacciones. USA*: Heinle, Cengage Learning.

Terrel, T.; Andrade, M.; Egasse, J.; y Muñoz, E.M. (2010). *Dos mundos. Comunicación y comunidad*. New York: McGraw Hill.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo Veintiuno.

Walters, P. (2007, junio 20). Spanish armada for warship contracts. *The Australian*. Consultado: enero 27, 2011. Disponible en: <<http://www.theaustralian.com.au/news/nation/spanish-armada-for-warship-contracts/story-e6frg6nf-1111113785412>>.

¹ Senior Lecturer in Spanish en Griffith University (Australia). Sus publicaciones abarcan las áreas de cultura popular hispanoamericana, estudios culturales, literatura argentina y medios de comunicación. Sus publicaciones han aparecido en *Ciberletras. Journal of Literary Criticism and Culture*, *Studies in Latin American Popular Culture*, *Estudios sobre el mensaje periodístico*, y en *Delaware Review of Latin American Studies*, entre otras, tanto en los EEUU, como en Australia, España, Argentina e Israel. Es autor de *La literatura cambalachesca en la novelística de Osvaldo Soriano* (2007) y editor (junto con la Dra. Carolina Rocha) del volumen colectivo *Argentinean Cultural Production During the Neoliberal Years: 1989-2001*. (2007).

² Kachru y Nelson (1996) definen el concepto de “comunidad discursiva” como el conjunto de hablantes que comparten una lengua y sus reglas de uso. En este sentido, se puede reconocer que dentro del español existen varias comunidades discursivas que si bien pueden comunicarse sin demasiados problemas, guardan entre sí varias diferencias y particularidades que no son siempre explicitadas en nuestras clases.

³ Como dato curioso que sirve para demostrar lo extendido de este concepto, el portal electrónico de *Univisión*, la cadena de televisión de habla española en los Estados Unidos, reproducía hace un tiempo una nota del periodista Francisco Miraval (de EFE) titulada “El silencio no va con tus niños”. En ella, Miraval afirmaba que, de acuerdo con el consultor educativo del Estado de Colorado, Stan Perea, la recomendación de la *Asociación Nacional de Educación* (NEA, por su sigla en inglés) acerca de poner a los niños a estudiar en un lugar tranquilo y silencioso no podía aplicarse a los hispanos, ya que ellos hacían “las cosas con música a [su] alrededor, y con ruido y movimiento en cada actividad de [su] vida diaria. [...] [A los hispanos] no [les] va bien en las escuelas [estadounidenses] porque las escuelas operan pensando en el alumno anglosajón sumamente individualista. Ese alumno es quien necesita un lugar tranquilo para estudiar” (¶ 20).

⁴ No ignoro que también existe, propagado por el imaginario de Hollywood, el tópico del “otro peligroso”, violento, traficante de drogas, contrabandista, etc. No analizaré en este artículo esta otra vertiente.

⁵ “Una de las mayores sorpresas para mí, como anglosajón, ha sido destruir el mito de que en países como México se trabaja poco”, afirma Simon Chapple, economista de la Dirección del Empleo, el Trabajo y los Asuntos Sociales de la *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) y uno de los autores del estudio *Society at a glance* (Abellán y Teruel). El informe ordena los países en función de las horas de trabajo empleadas, tanto en el estudio y empleos pagos como en actividades hogareñas. Los resultados de 2011

demuestran que, entre los miembros de OECD, los mexicanos son los que más tiempo dedican al trabajo (ya sea pago o no). En promedio, trabajan casi 10 horas por día, en comparación con un promedio de la OECD de poco más de 8 horas, apenas detrás de los japoneses, coreanos y seguidos por los chinos. Para mayores detalles, ver Abellán y Teruel, 2011 y OECD, 2011.

⁶ Es interesante notar que esta primera impresión anecdótica parece coincidir con los resultados de un estudio llevado a cabo por Álvarez de Sotomayor, Soler Herreros y Noya (2004) respecto de los iconos culturales que circulan por internet acerca de “lo hispano”.

⁷ “Internal imperial critique (be that of Bartolomé de las Casas o Karl Marx) is territorial and monotopic and assumes de ‘truth’ of abstract universals (peaceful Christianization by conversion, free market, international revolution of the proletarians, etc.). Double consciousness emerges from the experiences of being someone (black, inscribed in the memory and histories of the slave trade in the Atlantic economy) who was classified by the imperial-national gaze (the European imperial frame of mind, the emerging US imperial nationalism at the turn of the twentieth century)” (Mignolo y Tlostanova, 2006, p. 211).

⁸ Este fenómeno también se da dentro de la propia comunidad hispana. Como ejemplo, un estudio sobre la imagen de América Latina construida por la población estudiantil española entre 13-18 años llevado a cabo hace más de quince años concluyó con que los alumnos encuestados tendían a caracterizar a la región iberoamericana como un escenario homogéneo en el que no se detectaban diferencias distinguibles entre unos y otros países. En contra de lo esperado, esta concepción de uniformidad se afianzaba aun más a medida que se avanzaba en edad y nivel de estudios. Los autores concluían con que este comportamiento era entendible, teniendo en cuenta que en la mayoría de los textos escolares españoles utilizados por los estudiantes se ofrecía una imagen uniforme del continente. Para más detalles, ver Pérez Herrero y García-Arévalo Calero, 1994.

⁹ Esta visión folclórica y homogénea es evidente en muchos filmes hollywoodenses de gran éxito. Como ejemplo, en la última película de la saga de Indiana Jones (*Indiana Jones y el reino de la calavera de cristal* [Steven Spielberg, 2008]), todo lo que está al sur del Río Bravo termina igualado en una extraña mezcla que llega al delirio. Así, se encuentran disparates tales como “el quechua que hablaba el mexicano Pancho Villa”; la confusión geográfica entre la región andina de Cuzco con la costera de Nazca; habitantes peruanos que bailan al ritmo de una ranchera mexicana, vestidos con pesados ponchos en una región en donde hace calor gran parte del año; la presencia de ruinas mayas, un calendario azteca y hasta referencias a una supuesta lengua maya en Perú. Todo da lo mismo para esta máquina homogeneizadora de las diferencias culturales.

¹⁰ Por etnocentrismo entiendo, siguiendo a Todorov (1991, p. 21), “el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco”. En tanto, “colonialidad” y “colonialismo” son dos cosas diferentes. Como ha sido señalado por Mignolo (2007, p. 464), colonialidad no deriva de la modernidad ni le precede. Por el contrario, colonialidad/modernidad son las caras de una misma moneda. Así como la revolución industrial europea pudo desarrollarse a partir de la explotación de trabajo en la periferia, el eje modernidad/colonialidad se constituyó sobre la base de una imposición mediante la cual una idea particular de sociedad estructurada en una región se impuso por sobre otra que difería. Se produjo entonces todo un proceso de interacción colonial con “el otro” diferente, y una relación de dominación/explotación. La modernidad no sólo necesitaba de la colonialidad sino que ésta fue —y todavía lo es— un componente fundamental de aquella. “There is no modernity without coloniality” (Mignolo, 2007, p. 466). Para un detallado trabajo de esta distinción ver los trabajos de Mignolo (1992, 1996, 1998, 2007, 2008) Grosfoguel (2006) y Dussel (2005 y 2007).

¹¹ Para el concepto de ideología, partiré de una definición básica de Todorov (2003, p. 14), que la entiende como “las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros”. Por ECD se entenderá, aquí el análisis que apunta a desentrañar, en palabras de van Dijk (2009, p. 63), “the way discourse (re)produces social *domination*, that is, the *power abuse* of one group over others, and how dominated groups may discursively *resist* such abuse” (Énfasis en el original). Finalmente, por “poder social” se interpretará, siguiendo también a van Dijk (1997, p. 19), la forma de control que un grupo ejerce sobre otro y la influencia que esto puede tener en sus acciones y pensamientos. Esta práctica presupone además que dicho control, que beneficia al primer grupo, también puede extenderse al texto y habla. En síntesis, la dominación discursiva conlleva “un *acceso* preferente al texto y al contexto, que se toman como base o *recurso* de poder, comparable a recursos sociales tales como la riqueza, los ingresos, un buen empleo, la posición, el estatus, el conocimiento y la educación” (Énfasis en el original).

¹² Su popularidad llegó incluso a series de televisión. Curiosamente, en 2009 su editorial, *McGraw Hill Higher Education*, parece haber acudido a la publicidad no tradicional (*product placement*) como forma de publicitar *Dos mundos* en la primera temporada del *sitcom Community* (NBC, 2009), quizás empujado por la competencia que el manual enfrentaba con otros productos más modernos de otras editoriales. En esta serie televisiva el libro apareció más de cincuenta veces en pantalla, entre los textos que los estudiantes de la ficcional institución cargaban ostentosamente a sus clases de español.

¹³ Nótese cómo aquellas personas de carne y hueso que hablaban español fueron removidas para insertar en su lugar caricaturas de hablantes de español tal como “se cree” que deben de ser y hablar (el caso del acento rioplatense es un ejemplo notable de la serie de errores que se reproducen con él). “En la periferia estamos acostumbrados a este tipo de relatos que desde fuera pretenden leer y establecer el ‘deber ser’[...]. Y cuando señalo que hay un tipo de relatos que ‘desde afuera’ plantea un deber-ser de la lectura de América Latina, me refiero a que dicho tipo de relatos procede ignorando la situación de enunciación propia de las sociedades latinoamericanas y opera en función de *otras* agendas, de otras situaciones.” (Achugar, 1998, p. 148).

¹⁴ “Los hispanos de Estados Unidos son definitivamente la primera minoría del país, con un impresionante crecimiento desde el último censo. Los datos del realizado el año pasado indican que la comunidad llegó a los 50.500.000 miembros, el 16,3 por ciento de la población total. El crecimiento, según la Oficina de Censos, es de nada menos que el 43 por ciento, ya que en 2000 había 35.300.000 personas que se declaraban hispanas. (...) La nueva situación indica que uno de cada seis ciudadanos norteamericanos es de origen hispano, cifra que supera a la tradicional primera minoría, la negra, que hoy representa el 12,2 por ciento del total, con 37.600.000 miembros.” (“La primera minoría es hispana”).

¹⁵ Nótese el sema del “viaje” en los títulos de los primeros dos libros. Llamativo, en cambio, es el título de *Interacciones* (“Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones”, nos dice el DRAE del término elegido.). Curiosamente, éste es el texto cuyos vídeos presentan más ejemplos de descalificación sutil del otro, como ya voy a explicar más adelante.

¹⁶ El vídeo de *Interacciones* se abre con la siguiente advertencia: “Due to ABC footage licensing and copyright restrictions, Heinle recorded voice-over to narrate the following video clips. The voice-over script was written based on the scope and sequence of *Interacciones*, sixth edition” En el prefacio de *Pasajes* (xiv) se lee sin mayores explicaciones: “The *Pasaje cultural* video clips consist of 30 minutes of authentic footage from television broadcasts that come from more than a half a dozen Spanish-speaking countries”.

¹⁷ He clasificado los vídeos sobre la base de lo que sus títulos proponen, teniendo en cuenta que, como dice el propio van Dijk (2009, p. 68), “[d]iscursively, topics or themes are characteristically expressed in titles, abstracts, summaries and announcements.

¹⁸ La canción en cuestión dice: “Es nuestra ciudad, nuestra tierra,/es nuestra raza y nuestra gente./nuestro futuro, nuestro presente,/nuestros valores, nuestro empuje,/y nuestro amor a Medellín./Es lo que nos da la fe/y la esperanza,/porque somos fuertes/porque somos raza./tenemos linaje y orgullo,/porque todo lo hecho con amor,/es bueno, es mejor/y es hecho en Medellín.”

¹⁹ El plan consistía en otorgar a todos los alumnos de primaria una computadora portátil con conexión inalámbrica (proyecto que efectivamente se completó en 2009 y se extendió en 2010 a niveles de la enseñanza media) (ver Casanovas y *Plan Ceibal*). Es éste un proyecto socioeducativo que tiene como objetivo promover la inclusión social y digital y lograr un mayor y mejor acceso a la educación y cultura de la sociedad uruguaya, según su portal electrónico. En diciembre del año 2006, el presidente Tabaré Vázquez anunció que se pondría en marcha este proyecto por el cual cada alumno y cada maestro de las escuelas públicas de todo el país recibirían de forma gratuita una computadora portátil que podrían usar tanto dentro como fuera del aula. Se brindaba así conectividad a centros educativos y sus entornos en todo el territorio del país. El presidente Tabaré Vázquez lanzó el plan un año después de haber escuchado la idea que el norteamericano Nicholas Negroponte presentara en 2005 en el *Foro Económico Mundial de Davos*. Esta propuesta consistía en producir computadoras portátiles de bajo costo para disminuir la brecha digital en los países menos desarrollados. En la actualidad el *Plan Ceibal* brinda asesorías a otros países de la región, quienes han imitado el proyecto uruguayo.

²⁰ Se entiende por “entimema” un falso razonamiento en el que el argumentador expone sólo las premisas -no necesariamente verdaderas- y le deja a su audiencia completar la conclusión.

²¹ Por “semiosis colonial” entiendo, siguiendo a Mignolo (1992, pp. 31-32), “un complejo sistema de interacciones semióticas (...) [que] señala las fracturas, las fronteras, y los silencios que caracterizan las acciones comunicativas y las representaciones en situaciones coloniales, al mismo tiempo que revela la precariedad hermenéutica del sujeto que se da por tareas su conocimiento y/o comprensión.”

Apéndice 1



Figura 1. Banner del Australian National Centre for Latin American Studies (Canberra University, Australia).



Figura 2. Detalle del banner reproducida en la conferencia de Ailasa 2010. (Canberra, Australia)



Figura 3. Personaje de la película de Cameron.

Apéndice 2

Títulos de los vídeos de *Rumbos*, *Pasajes* e *Interacciones*.

Rumbos:

Los premios Grammy latinos
Día de los muertos en Managua
Protesta de estudiantes
Navidad en Puerto Rico
Manuel Pertegaz
Niños trabajadores en El Salvador
El caso Berenson
“Gente silla” en Colombia
Asociación Nacional de Inventores
La contaminación en Santiago

Interacciones: Un gimnasio al aire libre

Los *castells*
El día de los muertos
El festival de la enchilada
La informática en Costa Rica
Las noticias venezolanas en la tele
El simbolismo de la ropa
La corona Mochica
Los hispanos en Nueva York
El nuevo menú de Mc Donald's

Las elecciones presidenciales de Chile
La importancia del fútbol en Argentina

Pasajes

Medellín, capital industrial de Colombia
La lengua española y su historia
El día de los difuntos en Oaxaca, México
La casa de la madre soltera en Guayaquil, Ecuador
Los bosques, defensa del planeta.
Alfareras de la provincia de Cañar, Ecuador
El Internet, herramienta útil
El Señor de los Milagros en el Perú y el carnaval de Oruro, Bolivia.
Néstor Torres, músico puertorriqueño
El problema de la obesidad infantil en Chile
De la calle al trabajo: El caso de Bogotá, Colombia
En kayak por Chiloé y carros de viento en Llay Llay, Chile.

y

P