



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS, OPCIÓN “LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD”

Tesis para defender el título de Maestría en Ciencias Humanas

Representaciones culturales en la serie de libros de texto de enseñanza de inglés como LE para educación secundaria *My First, Second y Third English Book* y *My English Reader*; 1933 a 1968

Autor: Diego Marcel Santi González

Director de tesis: Prof. Agr. Dr. Germán Canale. Instituto de Lingüística, FHCE, UdelaR

Montevideo, 27 de noviembre de 2023

Montevideo, 27 de noviembre de 2023

Comisión Académica de Posgrado

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

PRESENTE:

En mi calidad de tutor, avalo la presentación de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad del estudiante Diego Santi, titulada: *Representaciones culturales en la serie de libros de texto de enseñanza de inglés como LE para educación secundaria My First, Second y Third English Book y My English Reader; 1933 a 1968.*

Cordialmente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'G. Canale', is centered on the page. The signature is written in a cursive style with a large initial 'G'.

Prof. Agreg. Dr. Germán Canale
Departamento de Estudios Sociales del Lenguaje
Instituto de Lingüística
FHCE, Udelar

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible de no haber sido por el apoyo y la paciencia incondicional de mi esposa Paula y mi hija Lucia; mis compañeras de vida y a quienes estoy enormemente agradecido. El apoyo e interés de mi padre en mis avances también fue inspirador, al igual que el de mis compañeras Martina Fernández y Caroline Trevisan, con quienes compartí los primeros pasos de este largo proceso formativo.

Agradezco haber tenido el privilegio de contar con Germán Canale como tutor, quien conoce y acompaña a la perfección los tiempos y estilos de sus estudiantes de maestría, realizando sus aportes en la medida y en el momento preciso, generando así un genuino proceso de aprendizaje que trasciende a este producto final. Sus vastos conocimientos, experiencia, innumerables contactos y su paciencia infinita, combinados con su respetuoso estilo como formador, convierten a Germán en el tutor que todo maestrando desea tener.

El valor formativo del proceso que lleva a concretar un trabajo de este tipo es incomensurable, y en ese proceso resulta clave el excelente equipo de docentes de los seminarios y cursos que componen la Maestría en Ciencias Humanas, provenientes de diversos orígenes geográficos y ámbitos académicos. En ese sentido, destaco y agradezco especialmente el riguroso trabajo de Graciela Barrios y de Mariela Oroño en ayudar a entender a los maestrandos la exacta dimensión de lo que implica un trabajo de tesis.

Esperando estar a la altura de las circunstancias, agradezco finalmente a mis colegas profesores de lenguas extranjeras por sus grandes aportes a la comunidad educativa, a través de una labor que no siempre es debidamente reconocida y que sugiero se realice bajo una permanente mirada crítica y reflexiva.

RESUMEN

Este estudio se inscribe en enfoques socioculturales del lenguaje y centra su análisis en las representaciones culturales sobre el inglés como lengua extranjera presentes en la serie de libros de texto *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My English Reader* (1933) y *My Third English Book* (1937), que circuló en el sistema educativo uruguayo desde 1933 hasta al menos 1968.

El trabajo se estructura en cuatro dimensiones interconectadas, siendo la primera de ellas la contextualización teórica y sociohistórica del estudio, situándolo en el período histórico y resaltando el lugar que ocupó el inglés en Uruguay, con relación a otras lenguas minoritarias y a su enseñanza como lengua extranjera.

El análisis adopta inicialmente una perspectiva cultural y de poder, en la que identifico argumentos relacionados con el imperialismo lingüístico hacia los atributos culturales de "lo inglés", el discurso pedagógico y las representaciones del vínculo entre lengua y cultura meta en la serie. Posteriormente, adopto un enfoque multimodal, con el fin de explorar las dimensiones visuales y textuales de los libros de texto para así comprender cómo se transmiten las representaciones culturales y lingüísticas a través de diferentes modos semióticos. Finalmente, el análisis adopta una perspectiva económica del lenguaje, un enfoque sin antecedentes en Uruguay que estudia la serie de libros de texto en el contexto sociohistórico que caracterizó la interrelación entre el inglés y el sistema capitalista en Uruguay.

El análisis permite visualizar una representación de la cultura tradicional y vinculada al paradigma nacional en la serie de libros de texto, que incluye la transmisión de representaciones culturales de "lo inglés" que idealizan a Inglaterra como modelo de civilización y desarrollo, así como la promoción de valores materialistas correspondientes con una visión elitista de la sociedad, estableciendo discursivamente un "nosotros y ellos" que se caracteriza por poseer a su vez un carácter étnico y clasista.

PALABRAS CLAVES: Libros de texto, representaciones culturales, imperialismo lingüístico, Global English, políticas lingüísticas, currículo oculto.

ABSTRACT

This study falls within sociocultural language approaches and focuses its analysis on the cultural representations of English as a foreign language present in the series of textbooks: *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My English Reader* (1933), and *My Third English Book* (1937), which circulated in the Uruguayan education system from 1933 to at least 1968.

The work is structured into four interconnected dimensions, with the first being the theoretical and sociohistorical contextualization of the study, placing it in the historical period and emphasizing the role of English in Uruguay in relation to other minority languages and its teaching as a foreign language.

The analysis initially takes a cultural and power perspective, in which I identify arguments related to linguistic imperialism towards the cultural attributes of "Englishness," pedagogical discourse, and representations of the connection between language and target culture in the series. Subsequently, I adopt a multimodal approach to explore the visual and textual dimensions of the textbooks to understand how cultural and linguistic representations are conveyed through different semiotic modes. Finally, the analysis adopts an economic perspective of language analysis, an unprecedented approach in Uruguay, which studies the series of textbooks in the sociohistorical context that characterized the interplay between English and the capitalist system in Uruguay.

The analysis allows us to see a representation of traditional culture linked to the national paradigm in the textbook series. This includes the transmission of cultural representations of "Englishness" that idealize England as a model of civilization and development, as well as the promotion of materialistic values corresponding to an elitist view of society. This discursively establishes an "Us and Them" dichotomy characterized by both ethnic and class distinctions.

KEYWORDS: Textbooks, cultural representations, linguistic imperialism, Global English, linguistic policies, hidden curriculum.

ÍNDICE

Capítulo 1. Presentación

Capítulo 2. Aspectos teóricos y antecedentes

- 2.1. Perspectiva de lenguaje, cultura y poder
 - 2.1.1. La construcción discursiva de “lo inglés”
 - 2.1.2. Profesionalismo e Imperialismo lingüístico del inglés
 - 2.1.3. Lenguaje, cultura y nación
 - 2.1.4. Cultura
 - 2.1.5. Representaciones culturales
- 2.2. Perspectiva multimodal y representaciones visuales
- 2.3. Perspectiva económica

Capítulo 3. Objetivos y metodología de la investigación

- 3.1. Objetivos y preguntas de investigación
- 3.2. Metodología y herramientas de análisis
- 3.3. Período histórico
- 3.4. Perspectiva del investigador
- 3.5. Documentos relevados
 - 3.5.1. Corpus primario
 - 3.5.2. Corpus secundario
 - 3.5.3. Acceso a la documentación

Capítulo 4. Contexto histórico

- 4.1 Los autores de la serie de libros de texto La Enseñanza Secundaria en
- 4.2 La Enseñanza de Secundaria en el período analizado
- 4.3. El inglés como lengua de prestigio en Uruguay
- 4.4. El inglés como lengua global, el caso de Uruguay
- 4.5. Uruguay y el “Imperio Informal” inglés

Capítulo 5. Libros de texto y documentos normativos

- 5.1. Los Programas de inglés de los Planes de Estudio 1932, 1937 y 1941
 - 5.1.1. El Plan de 1937

5.1.2. El Plan de 1941

5.2. Anales de la Enseñanza Secundaria

5.3. La serie de libros de texto *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My Third English Book* (1937) y *My English Reader* (1933).

5.3.1. Los personajes de la serie

Capítulo 6. Análisis desde la perspectiva de lenguaje, cultura y poder

6.1. Representaciones de cultura en la serie de libros de texto

6.2. Representaciones de cultura en el Plan de 1937

6.3. El discurso profesional y el método deductivo-intuitivo

6.3.1 El “problema del método” en los Planes 1937 y 1941

6.3.2 Antecedentes del “método mixto” en los libros de texto

6.3.3 La serie *France-Amérique* como argumento de éxito

6.3.4. El método como instrumento al servicio de las políticas lingüísticas.

6.3.5 Una cadena intertextual con potencial de transformación cultural

6.3.6. Realía y cultura en la serie de libros de texto

6.4 La construcción discursiva del “Us and Them”

6.4.1. Análisis de las estrategias discursivas del texto *English Life*

6.4.2. Los atributos de “lo inglés” y el poder

6.4.3. Análisis intertextual del texto *English Life*

6.4.4 El uso de literatura en la construcción de “lo inglés”

6.4.5 La representación de “lo inglés” en los discursos políticos de la época

6.5 Reflexiones sobre la perspectiva de lenguaje, cultura y poder

Capítulo 7. Representaciones visuales en la construcción de “lo inglés”

7.1. Descripción visual de la serie de libro de textos

7.2. Estructuras narrativas en las representaciones visuales de “lo inglés”

7.3. Estructuras conceptuales en las imágenes de la serie

7.3.1. Estructura clasificatoria

7.3.2. Estructura analítica

7.3.3. Estructuras simbólicas

7.4. Representaciones visuales del imperio británico

7.5. El modo de la tipografía

7.6. Reflexiones sobre el análisis visual

Capítulo 8. Análisis crítico desde la perspectiva económica del lenguaje

8.1 Representaciones del mundo del trabajo en libros de texto

8.1.1. Representaciones del mundo del trabajo en *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933) y *My Third English Book* (1937)

8.1.2. Análisis cuantitativo de las unidades que representan al mundo del trabajo

8.1.3. Análisis cualitativo de las unidades que representan al mundo del trabajo

8.2. La presencia de las clases sociales en la serie de textos

8.3. El espíritu emprendedor como valores del capitalismo

8.4. Reflexiones sobre la perspectiva económica

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1. Presentación

El presente trabajo se propone analizar cómo se construye discursivamente la noción de cultura de la lengua meta en la serie de libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Uruguay titulada *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My Third English Book* (1937) y *My English Reader* (1933).

El análisis parte de tres grandes perspectivas de investigación que se complementan para identificar la manera en que la serie imagina a su audiencia y representa culturalmente los valores, pensamientos, estilos de vida y prácticas sociales atribuidos al inglés y a su cultura meta.

En primer lugar, nos posicionaremos desde la perspectiva de lenguaje, cultura y poder, apelando a los Estudios Críticos del Discurso (ECD) que guiarán inicialmente el análisis de las representaciones culturales en la serie de libros en cuestión. Seguiremos con el análisis de las representaciones visuales, donde adoptaremos una perspectiva de análisis multimodal del discurso, para finalmente posicionarnos en una perspectiva económica del lenguaje, con el fin de analizar las representaciones del mundo del trabajo y de las clases sociales en los textos seleccionados.

El trabajo presenta un abordaje histórico para el análisis de libros de texto de lenguas extranjeras, para lo que no contamos con antecedentes directos de investigación en este campo en Uruguay. Este carácter histórico, que toma como objeto de estudio una serie de libros de texto que dejaron de circular hace ya más de 60 años, implica ciertos desafíos y limitaciones, como ser el hecho de no poder incorporar un nivel etnográfico que permita visualizar el poder de participación, apropiación e interpretación por parte de los distintos agentes que implementaron

las políticas lingüísticas en juego, o de los lectores que consumieron los libros de texto en el aula.

Asumiendo estas limitaciones, esperables en toda investigación que adopte un abordaje histórico del fenómeno, el resultado de la investigación se propone acercarnos, en la mayor medida posible, a las voces e intereses institucionales recogidas por los autores y al resto de los agentes sociales responsables de la producción de la serie, y a los valores prácticas e ideologías promovidas en sus textos.

El corpus a analizar incluye, por una parte, una selección de textos literarios y prólogos contenidos en los cuatro libros de texto de la serie; algunos extractos de los libros de texto *France-Amérique* (1927) y *The Boy's Own Book* (1926), sugeridos en los programas de lenguas extranjeras junto a la serie analizada; una selección de discursos de la clase dirigente de la época, con el fin de identificar los valores e ideologías que promueven la publicación de los libros de texto y los planes de estudio; los Planes de Estudio de 1932, 1937 y 1941, con sus respectivos programas de inglés, y las publicaciones *Anales de la Enseñanza Secundaria* (1936-1937), con una serie de textos que aportan mayor contexto sobre los autores de los textos en general y la relación entre el discurso educativo oficial de la época y su canalización a través de determinadas acciones político-lingüísticas.

La metodología de trabajo consistió en estudiar primero las condiciones históricas, sociales y culturales en que se produjo la publicación, incluyendo información obtenida en publicaciones oficiales, así como la legislación educativa relevante para el período histórico. En una segunda etapa, y una vez contextualizadas las condiciones de producción, circulación y consumo de la serie, se procedió a analizar aspectos vinculados a las representaciones culturales, ideologías y políticas lingüísticas presentes en la selección de textos que componen el corpus, desde las tres perspectivas complementarias.

Capítulo 2. Aspectos teóricos y antecedentes

Este trabajo se enmarca en enfoques socioculturales del lenguaje que permiten analizar, desde perspectivas complementarias, las representaciones culturales sobre el inglés como lengua meta presentes en la serie de libros de texto que componen el corpus. Se adopta el análisis crítico del discurso como espacio multi- e interdisciplinario de investigación (Fairclough 1982, 1992, 2001, 2003, van Leeuwen 2008 y Wodak 2003 y 2016); la sociosemiótica para el análisis multimodal (Hodge & Kress 1998, van Leeuwen 2005, Kress & van Leeuwen 2021) y los estudios postcoloniales, incluyendo el imperialismo lingüístico desde la perspectiva de Pennycook (1998, 2010, 2017) y Phillipson (1992, 2003 y 2008). Al análisis se incorpora además la perspectiva de los estudios culturales (Hall 1997) de los libros de texto, con los aportes de Kramsch (1993, 1998, 2008, 2013, 2015) y Risager (2003, 2007, 2011, 2018) y para el abordaje desde la perspectiva económica del lenguaje se toman en cuenta los aportes de O'Regan (2021) y su combinación de perspectivas marxistas de acumulación de capital con economía política y estudios de imperialismo, que buscan dar cuenta del fenómeno expansionista del inglés a través de las redes globales de capital del sistema capitalista mundial y de Bori (2018a y 2018b) Gray (2010) y Gray y Block (2014), con un enfoque en las condiciones material y económicas de la humanidad para estudiar los fenómenos vinculados al uso del lenguaje.

Desde el enfoque adoptado en este trabajo se entiende el libro de texto oficial como un “dispositivo ideológico que condensa el imaginario hegemónico de cada época” (Oroño 2016: 47) y su inclusión como texto oficial o la propia inclusión del inglés en el currículo de educación secundaria implica una decisión político-lingüística que “(...) -lejos de ser azarosa- responde a motivaciones (económicas, geopolíticas, étnicas o socioculturales) que exceden lo estrictamente lingüístico” (Canale 2011: 51).

En cuanto a los antecedentes de esta investigación y de su objeto de estudio, los libros de texto han sido ampliamente analizados dentro del área de estudio conocida como “materials development” (Tomlinson 2011, 2012, 2016 y Tomlinson y Mashura 2010). Se los concibe como instrumentos a través de los que el Estado y demás agentes que participan en su producción y circulación articulan las políticas lingüísticas en el contexto de la educación formal. Es por ello que el libro de texto: “cumple un rol central en el currículum explícito (proveyendo los contenidos y conocimientos socialmente valorados para la construcción de ciudadanía) y en el currículum oculto (naturalizando prácticas e ideologías que generalmente apuntan a la reproducción y el control social)” (Canale, 2022: 483).

En el caso de los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras, Weninger y Kiss (2015) describen a estos instrumentos como “cápsulas del tiempo” que nos permiten observar los valores e ideologías promovidos a través del análisis de sus textos en un contexto determinado:

They are static and observable; they present an insight into language pedagogy at some point in time (through the activities they offer, the teaching guides they provide, etc.). They are time capsules in that they use texts as representational samples of the language and culture they focus on, which, together with the use of visual materials, provide insight into the values, ideologies – the ‘hidden curriculum’ (McGrath, 2002; Snyder, 1970) that they are promoting (Weninger y Kiss, 2015: 1).

Una de las principales corrientes de análisis dentro del área es la perspectiva que analiza la cultura en los textos de lenguas extranjeras, con trabajos como Risager (2007; 2008), Kramsch y Vinall (2015), Risager y Chapelle (2013), Weninger y Kiss (2015), Canale (2016) entre otros. Todos estos trabajos comparten un interés por estudiar el lenguaje, el discurso y el significado en su contexto social y cultural.

Por su parte, Bori (2018a y 2018b) y Gray (2010 y 2014) y Block (2015) han puesto especial énfasis en el análisis de los libros de texto desde la perspectiva político-económica, buscando identificar fenómenos como la naturalización y

promoción de prácticas neoliberales tales como el consumismo, el individualismo o el emprendedurismo en los libros de texto.

Los estudios de la teoría de la pedagogía crítica representan un antecedente muy relevante (Apple 1979, Apple & Christian Smith 1991, Bori & Petanovic 2017 y Boric 2018), estos trabajos concuerdan en que los libros de texto encarnan determinadas ideologías y que presentan al lector un conocimiento oficialmente avalado. Desde esta perspectiva, los libros de texto son concebidos como:

A potent means to spread the ideas that the ruling classes of each historical period want to transmit to the population and perpetuate within a particular community. (Bori, 2018a: 2).

El análisis de los libros de texto ha sido también abordado desde la multimodalidad, que concibe a estos “artefactos” como “semiotic material residue of a sign maker’s interests mediated through the environment the sign was made in” (Jewitt, Bezemer & O’Halloran, 2016: 74). Bezemer & Kress (2008, 2010) y Kress y van Leeuwen (1996, 2001) consideran tanto a los productores de los libros de texto como a sus consumidores como *sign-makers*, visualizando el *diseño* de un texto como: “the sign-maker’s apt representation of her or his interest, given the resources available in the circumstances which prevail”. (Bezemer & Kress, 2010: 13).

Adoptando un enfoque socio-semiótico e histórico del libro de texto y su producción, Bezemer & Kress (2010) aportan un análisis comparativo multimodal de los cambios en los libros de texto escolares en Inglaterra a lo largo de las décadas del 30, del 80 y del 2000. Los autores concluyen que todos los modos que operan en los libros de texto, entendidos como tipografía, imagen, texto escrito y diagramación, contribuyen al significado y al aprendizaje. A su vez, Bezemer & Kress (2010) demuestran que, a lo largo del período histórico analizado, el uso de los modos ha sufrido cambios: “in ways significant for social relations between and across makers and users of textbooks” (Bezemer & Kress, 2010: 10).

Otros antecedentes de análisis multimodal de libros de texto para enseñanza del inglés como lengua extranjera incluyen a Chen (2010) y su análisis sistemático

de los recursos multimodales en los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras, Weninger and Kiss (2013) y su análisis de las imágenes en libros de texto de inglés como LE en Hungría, González Romero (2015) que adopta un enfoque multimodal para el análisis de tres series de libros de texto de inglés como LE publicados entre 1997 y 2012 en España, con el fin de analizar la composición visual de los volúmenes y Fernández Fasciolo (2022) que adopta un enfoque de análisis crítico multimodal del discurso en su estudio discursivo-etnográfico sobre representaciones de género y sexualidad en la producción de la serie de libros de texto de inglés como LE *#livingUruguay* (2021).

2.1. Perspectiva de lenguaje, cultura y poder

En el análisis del corpus desde la perspectiva de lenguaje, cultura y poder, me propongo, por un lado, identificar y complejizar las representaciones culturales del inglés como lengua meta halladas en el corpus, así como hacer visibles las estructuras ideológicas que se hallan detrás de estos textos para lograr el mayor acercamiento posible al *hidden curriculum o currículo oculto* (Apple, 1982) que promueve una determinada representación discursiva de “lo inglés” a sus lectores. Para ello me posicionaré en los Estudios Críticos del Discurso (ECD, Fairclough (1982, 1992, 2001, 2003) y Wodak (2003 y 2016) y adoptaremos también la perspectiva de los estudios culturales de los libros de texto, con aportes de Kramsch (1993, 1998, 2008, 2013 y 2015) y Risager (2003, 2007, 2011 y 2018), entre otros.

Desde la perspectiva crítica aquí adoptada, analizaré lingüísticamente los *eventos discursivos* (Fairclough, 1992) que componen el corpus como *textos*. Estos textos serán analizados como *instancias de prácticas discursivas y prácticas sociales*, abarcando así el estudio de las prácticas de producción, distribución y consumo de los textos (Fairclough, 1992). Esta perspectiva es *crítica* porque implica volver visibles conexiones textuales que pueden encontrarse ocultas para la gente (Fairclough, 1988). Este es el objetivo de los ECD; analizar las interacciones sociales con foco en los elementos lingüísticos con el objetivo de hacer visibles los

determinantes ocultos en el sistema de las relaciones sociales, así como los efectos ocultos que estos pueden tener sobre ese sistema (Fairclough, 1989).

El concepto de intertextualidad será clave en el análisis de los eventos discursivos, con el fin de comprender la forma en que las prácticas del uso del lenguaje se conectan y constituyen procesos de cambio social y cultural. Fairclough (2003) señala la inherente intertextualidad de los textos (Fairclough, 1972) y de su historicidad (Fairclough, 1992):

This inherent historicity of texts enables them to take on the major role they have in contemporary society at the leading edge of social and cultural change (Fairclough, 1992: 269).

En opinión del autor, para cualquier texto o tipo de texto existe una serie de otros textos y de voces que son potencialmente relevantes, y potencialmente incorporadas en el texto (Fairclough, 2003: 48). Nos referiremos al concepto de “voces” de manera muy similar al de “estilo”, es decir, como estilos de ser o identidades en aspectos lingüísticos y semióticos (Fairclough, 2003). El concepto de *voces* nos refiere a su vez al de *dialogicidad*, fenómeno que se presenta en distintas formas y grados en los textos. Para Fairclough (2003) los textos son:

Inevitably and unavoidably dialogical in the sense that 'any utterance is a link in a very complexly organized chain of other utterances' with which it 'enters into one kind of relation or another' (Bakhtin 1986a: 69) (Fairclough, 2003: 42).

En este contexto, resulta relevante resaltar el fenómeno de “cadenas intertextuales” (Fairclough, 2003) que tienen lugar cuando una serie de tipos de textos se hallan transformativamente vinculadas a otras, en el sentido que cada miembro de la serie es transformado en uno o en otros, de formas regulares y predecibles” (Fairclough, 2003: 288). Identificar la cadena intertextual de textos pedagógicos como los libros de texto y de ciertos textos normativos como los programas de inglés permite ver la distribución de estos tipos de texto y la manera en que las instituciones y prácticas sociales involucradas se articulan entre sí (Fairclough, 2003).

En el plano ideológico, al analizar los textos seleccionados, pondremos especial atención en las asunciones de “sentido común” (Fairclough, 1989), implícitas en las convenciones con las que las personas interactúan lingüísticamente, y en la posibilidad de identificar su presencia en los textos analizados en la serie. En lo que concierne al contraste entre intertextualidad y asunciones, Fairclough señala lo siguiente:

An important contrast between intertextuality and assumption is that the former broadly opens up difference by bringing other 'voices' into a text, whereas the latter broadly reduces difference by assuming common ground. Or to put it differently, the former accentuates the dialogicality of a text, the dialogue between the voice of the author of a text and other voices, the latter diminishes it (Fairclough, 2003: 41).

El énfasis en la identificación de estas asunciones resulta crucial para los ECD, debido a que se trata de ideologías estrechamente asociadas al poder y fuertemente vinculadas al lenguaje. Fairclough (1989) adjudica esta estrecha vinculación al hecho de que el uso del lenguaje es la forma más común de comportamiento social y en la que más confiamos en el sentido común:

Ideological power, the power to project one's practices as universal and 'common sense' is a significant complement to economic and political power, and of particular significance here because it is exercised in discourse (Fairclough, 1989: 33).

Canale (2016) nos recuerda que los lectores de los libros de texto pueden ser acríticos y estar ajenos en cuanto a los procesos que legitiman la transmisión de las ideologías sociales promovidas en sus contenidos:

(...) they may be uncritical of the implicit viewpoints and ideologies these artefacts embody, for instance by assuming textbooks represent facts rather than institutionalised opinions (Canale, 2016: 226).

Las “opiniones institucionalizadas” (Canale, 2016) sobre construcciones discursivas como “lo inglés” terminan a su vez constituyendo un determinado conocimiento del mundo, y ese conocimiento, advierte Risager (2018), es

socialmente situado e incrustado en discursos, siempre vistos y representados desde algún sitio en particular y por parte de personas con historias de vida, experiencias y posiciones de poder específicas.

Como señala Van Dijk (2001):

Recipients tend to accept beliefs, knowledge, and opinions (unless they are inconsistent with their personal beliefs and experiences) through discourse from what they see as authoritative, trustworthy, or credible sources (Van Dijk, 2001: 357).

El conocimiento es por tanto una construcción social, vinculada a cuestiones de poder (Pennycook, 2017) y construida a través de discursos. Estos discursos se encuentran a su vez ideológicamente moldeados por las relaciones de poder presentes en las instituciones sociales, y en la sociedad como un todo (Fairclough, 1989). Desde esta perspectiva, el texto es concebido como un producto: “A product of the process of text production” (Fairclough, 1989: 24) y el discurso como el proceso completo de interacción social, que incluye el proceso de producción y el proceso de interpretación, y del cual el texto es solo una parte.

Así concebidos, los discursos se presentan como organizaciones de conocimiento que se han insertado en las instituciones y prácticas sociales, sistemas de relaciones entre poder y conocimiento: “that increasingly limit and produce the ways in which people around the world can think about questions of democracy, education, modernization, development, religion, freedom, justice, and so on” (Pennycook, 2017: 68).

Pennycook (2017) añade que estas relaciones de poder son capaces de organizar textos y de reflejar los posicionamientos de los sujetos. El conocimiento asociado al poder no solo asume la autoridad de “la verdad” sino que es capaz de hacerse a sí mismo verdadero:

There is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time, power relations (Foucault, 1977: 27).

Esta interacción entre el discurso de los libros de texto y sus consumidores incluye el despliegue de diversos recursos que diseñan, moldean e imaginan a su audiencia, guiando así su actividad semiótica (Canale, 2023). El diseño y modelado de la audiencia es un proceso negociado entre esta audiencia idealizada y la audiencia real del discurso (Fairclough, 1989).

2.1.1. La construcción discursiva de “lo inglés”

La naturaleza del término *Englishness* y su historia es objeto de debate entre críticos e historiadores (Sherwood, 2011). Sherwood (2011) lo define como ‘the quality or state of being English or of embodying English characteristics’ (Sherwood, 2011: 3), mientras que Cartland (2017) se refiere a la noción de *Englishness* como: “concepts and constructions of English national identity” (Cartland, 2017:8).

En su trabajo “Discourses of Englishness in the contemporary era” Cartland (2017) señala que la conceptualización ideológicamente construida del sentido de “lo inglés”: “operates within very specific and narrow boundaries informed from a particularly politically, socially and culturally conservative understanding and informed by particular political and social developments” (Cartland, 2017: 15). El autor vincula gran parte de estos discursos conservadores contemporáneos sobre *Englishness* con la ansiedad producto de la pérdida:

A loss of empire, global position but also an anxiety of a sense of powerlessness in relation to a wider process of globalisation which includes processes of ongoing migration, a perceived blurring of cultural boundaries and economic uncertainty (Cartland, 2017: 15).

Como observaremos en el análisis, en *My English Reader* (1933), los distintos argumentos identificados a favor del inglés y de su aprendizaje, instalan, a través de una serie de representaciones y asunciones ideológicas sobre la lengua, sobre sus hablantes, sus prácticas sociales y sobre la nación meta, una construcción discursiva de lo que denominaremos “lo inglés”.

Esta construcción o “fabricación” (Sherwood, 2011) de “lo inglés” no es un fenómeno discursivo aislado, se nutre de una serie de representaciones vinculadas a las características más típicas de la “raza anglosajona”, sus prácticas sociales y su “psicología peculiar” (*My English Reader*, 1933). Estas representaciones son transmitidas por los autores de la serie, y mantienen vínculos intertextuales e interdiscursivos que trascienden a los volúmenes de la serie y se entrelazan con los discursos hegemónicos de la época. El discurso de “lo inglés”, se encuentra estrechamente vinculada a la noción colectiva de “lo europeo”, y la instalación del “ellos” y “nosotros”, señalado, entre otros, por Billig (1995) como una de las manifestaciones típicas del nacionalismo banal y de manera similar por Van Dijk (2001), quien los distingue como “in-group” y como “out-group” (Van Dijk, 2001: 362).

En su trabajo sobre el *Orientalismo*, Edward Said (1979) refiere a los sistemáticos procesos políticos y académicos llevados a cabo por la cultura europea para la construcción discursiva del “oriente” y de lo “oriental”, en oposición a “lo europeo”. El oriente es producido por los europeos: “politically, sociologically, militarily, ideologically, Scientifically, and imaginatively” (Said, 1979: 3).

El análisis de Said (1979) resulta relevante porque reconstruye la construcción simbólica y discursiva de “lo europeo”, que va más allá de la relación Este-Oeste ya tiene que ver con la forma en que Europa y los europeos se autoperciben con relación al resto del mundo:

Orientalism is never far from what Denys Hay has called the idea of Europe, a collective notion identifying "us" Europeans as against all "those" non-Europeans, and indeed it can be argued that the major component in European culture is precisely what made that culture hegemonic both in and outside Europe: the idea of European identity as a superior one in comparison with all the non-European peoples and cultures (Said, 1979: 7).

En el análisis de los textos, se identifica un fenómeno similar, pero que va más allá de lo europeo, el discurso de la “excepcionalidad británica” (Wodak, 2016)

emerge de una serie de relaciones intertextuales entre la voz autoral y los extractos literarios escogidos. Sobre esto se volverá en el análisis.

2.1.2. Profesionalismo e Imperialismo lingüístico del inglés

Las líneas argumentales que tienen lugar en los textos analizados, en referencia al debate metodológico de la enseñanza de inglés, refieren a lo que Phillipson (1992) identifica como “profesionalismo”, que, junto al “anglocentrismo”, se presenta como un mecanismo de validación del imperialismo lingüístico del inglés.

De acuerdo con Phillipson (1992), el profesionalismo refiere a la visión de que todo lo que tiene que ver con los métodos, técnicas y procedimiento de la enseñanza de inglés, incluyendo las teorías del aprendizaje del lenguaje y de enseñanza a las que estos adhieren, puede ser suficiente para analizar el aprendizaje del lenguaje, excluyendo asuntos sociales más amplios. Este discurso profesional desconecta la cultura de la estructura al limitar el foco pedagógico en asuntos meramente técnicos: “that is, language and education in a narrow sense, to the exclusion of social, economic and political matters” (Phillipson, 1992: 48).

A lo largo de este estudio veremos que el discurso asociado al profesionalismo tiene una fuerte presencia en los prólogos de los libros de texto de la serie, con un gran despliegue argumental a favor del método directo en la enseñanza de lenguas. En este sentido Phillipson (1992) señala que la propagación de los métodos desarrollados en Gran Bretaña y en Estados Unidos, “(...) was itself the result of a combination of cultural and structural factors, and it had both structural and cultural implications” (Phillipson, 1992: 49).

Las implicaciones culturales y estructurales no se limitan a la esfera técnica, la propia elección de la variedad británica del inglés en la serie de libros de texto analizados tiene también sus implicancias en términos ideológicos:

It is likely that adherence to a British global norm is symptomatic of dependence rather than self-sufficiency. It is also probable that dependence in the ideological

sphere is matched and to some extent caused by dependence in the technical, economic, and political spheres (Phillipson, 1992: 50).

En la serie de libros de texto analizados, el discurso profesional y sus estrategias discursivas coexisten con múltiples argumentos que promueven el inglés y su cultura. Phillipson (1992) elabora una clasificación que identifica una serie de argumentos típicos del discurso del imperialismo lingüístico y que suelen esgrimirse a favor del inglés, su uso, aprendizaje y enseñanza. La combinación de estas estrategias argumentales en la serie de libros de texto y su posible impacto en las políticas lingüísticas de Uruguay será nuestro objeto de análisis:

The arguments demonstrate the legitimization of English linguistic imperialism in the wider context of a hierarchy of languages and the crystallization of official language policies (Phillipson, 1992: 271).

Con el fin de analizar estos argumentos, Phillipson (1992) se basa en la clasificación de Galtung (1980) para el análisis del poder, concibiendo el poder como una relación y no como una propiedad o atributo de algo o alguien. El análisis desde una perspectiva de poder implica que cultura, sociedad y el mundo, así como el propio salón de clase, sean vistos como escenas de conflictos e ideologías (Risager, 2018, Pennycook, 2017).

Phillipson (1992) visualiza la estructura que subyace al discurso en el que el poder es negociado, constituido y afirmado, como un orden mundial imperialista, en esta estructura el inglés es la lengua mundial dominante, y esta supremacía debe ser permanentemente reafirmada (Phillipson, 1992: 272). Es sobre esta estructura que operan los actores que sirven para reproducir o para crear conocimiento del inglés, estos actores son identificados por Phillipson (1992) como la propia lengua y los recursos que esta maneja: “The uses to which the language is put, the functions it serves, form part of the structure in which the actors operate” (Phillipson, 1992: 272).

A través de argumentos que proyectan la idea de una comunidad internacional de hablantes del inglés (Phillipson, 1992), y sin importar las

inequidades estructurales y de recursos entre las naciones periféricas y la nación central, el discurso del inglés se convierte en una promesa de pertenencia para los favorecidos:

The promise of English is increasingly identified with a community of English users who are economically privileged, in a world of inequalities and exploitation (Phillipson, 1992: 272).

Según Phillipson (1992), estos argumentos son comúnmente manejados en el discurso académico y profesional y se remontan al siglo XIX, manteniéndose en gran parte incambiables e interactuando con el sentimiento popular: “so that such arguments become part of and draw nourishment from the “common sense” that typifies hegemonic beliefs and practices” (Phillipson, 1992: 271).

2.1.3. Lenguaje, cultura y nación

La visión de que existe una indisoluble cercanía entre lenguaje y cultura, y el uso de esta perspectiva para fundamentar la necesidad de integrar a la enseñanza de lenguas las relaciones culturales del país donde la lengua es hablada, ha sido largamente discutida por la pedagogía cultural (Risager, 2007). De esta estrecha relación se desprenden conceptos como “the target-language country” (Risager, 2007) o “language-and-culture” (Byram, Morgan et al, 1994). Estas expresiones, que evidencian una concepción del lenguaje atado a la cultura (culture-bound language) y a su “target-language country”, constituyen para Risager (2007) una visión parcial, lo que se conoce como “first-language bias” o “native-language bias”:

The national-romantic idea of an inner connection between the national language and the national culture actually has to do with those who have grown up with their first language and ‘the first-language culture’ (Risager, 2007: 11).

Desde un punto de vista “genérico” de concepción del lenguaje y de la cultura, donde “lenguaje” se diferencia de “lengua”, en su sentido universal, y

cultura es entendida como opuesto a naturaleza, Risager (2003, 2006 y 2007) entiende que:

Language and culture are under all circumstances inseparable: human language is always embedded in culture – no matter what form it assumes (Risager, 2007: 11).

Sin embargo, una mirada “diferencial” del fenómeno, donde las lenguas del mundo son consideradas en su diversidad, al igual que los distintos tipos de diversidad cultural, merece un análisis distinto. Dentro de esta mirada diferencial, Risager (2007) distingue un nivel general y un nivel específico, la enseñanza de lenguas entraría en la primera distinción y expresiones como “language-and-culture” serían basadas en una “concepción nacional del lenguaje nacional y de la cultura nacional” en los estudios del lenguaje (Risager, 2007: 12).

Esta influencia de lo nacional en los estudios del lenguaje tuvo su desarrollo en los siglos XIX y XX, coincidente con un proceso gradual de nacionalización de los usuarios de la lengua, que incluyó al sistema educativo en el establecimiento de una visión nacionalmente estructurada del mundo:

The present national shaping took place in a particular historical period, in connection with the establishment of nations in Europe and the rest of the world, particularly in the course of the 19th and 20th centuries. Not until the latter half of the 19th century did language subjects acquire the aim of conveying a uniform image of the various national states, of the language, the literature, the country and the people (Risager, 2007: 3).

Risager (2007) señala que este “paradigma nacional” parte de la concepción de lo nacional como constituyente del marco “natural” de referencia para la enseñanza de lenguas. A su vez, el paradigma resultante es constituyente de conceptos como los mencionados “the target language” y “the target-language countries”, y se caracteriza por poseer rasgos organizacionales y discursivos que enfocan la enseñanza en una norma estándar nacional del uso de la lengua nativa y de una cultura estandarizada y mayoritaria, en el uso exclusivo de la lengua meta para las clases y en sujetos contextualizados “nacionalmente” (Risager, 2007: 191).

Byram (2008) refuerza la importancia del lenguaje como constituyente de la nación estado, al señalar que el lenguaje en su forma escrita, y cuando es hablado en público, se convierte en un símbolo poderoso de la comunidad de nación imaginada, en referencia a Anderson (1991). Añade que, en su uso práctico de la lengua para la comunicación, el hablante presupone que todos los miembros de la comunidad han adquirido el lenguaje escrito en el sistema educativo, y que si ese patrón es repetido en cada nación estado: “there will be as many national languages as states” (Byram, 2008: 112).

Risager (2007) describe el paradigma nacional como “a language–culture nexus that *focuses on the national level*” (Risager, 2007: 191). En la enseñanza de lenguas extranjeras, el foco en el hablante nativo, más allá de que las clases se den en el país donde la lengua es hablada o no, pueden producir preferencias por recibir clases de docentes nativos, o esfuerzos por residir en el país de la lengua meta o incluso vincularse con nativos de la lengua en los países del estudiante. Desde esta perspectiva, se entiende que la enseñanza de lenguas tiene un objetivo general, y es en él que lengua y cultura se manifiestan como un objeto combinado para su enseñanza (Risager, 2007).

2.1.4. Cultura

En cuanto al concepto de cultura en este trabajo, esta es concebida como un “sistema de significados” (Halliday, 1999), un conjunto de prácticas locales de construcción de sentido y significado o las formas en las que las personas dan sentido a sus vidas: “where such sense-making is understood in terms of productive signifying practices that are organized in various conventionalized ways” (Pennycook, 2017: 66).

Estas prácticas sociales de construcción de sentido están siempre enmarcadas dentro de determinadas relaciones sociales e históricas de poder. Los sujetos se hallan lingüística y culturalmente situados en los sistemas lingüísticos y culturales de su primera socialización, es así que, en el desarrollo de su aprendizaje, los estudiantes que componen parte de la audiencia de los libros de la serie

analizada “draw upon their own dynamic histories of experiences of knowing, being, and communicating and their own frameworks of values and dispositions” (Scarino, 2017: 16).

Los libros de texto y otros materiales didácticos generalmente asumen – explícita o implícitamente- otras concepciones tradicionales de cultura, entre las que se encuentra la división de “alta” versus “baja” cultura, que suele asociarse con oposiciones del tipo “avanzado” versus “primitivo” y que acarrear valoraciones desfavorables a toda práctica cultural que difiera que aquellas de las naciones centrales (Pennycook, 2017).

En lo que refiere a la enseñanza de lenguas, la cultura ha sido tradicionalmente entendida como conocimiento factual o como una forma de “contenido” del aprendizaje de la lengua meta, con la literatura y otras formas de arte utilizadas como expresiones de culturas particulares (Scarino, 2017):

In this sense culture is understood as observable products or artifacts, associated with a particular social group. It has also been understood as ways of life, behaviors, and actions of a social group where the language/s is used. Both of these understandings present a static view of culture that removes variability and personal agency within the national group (Scarino, 2017: 8).

Chapelle (2013), entre otros varios autores, sostiene que hasta la década del 90 tanto la enseñanza de lenguas como los propios libros de texto estaban dominados por el *paradigma nacional*, lo que implica que el contenido cultural se enfocaba en el país donde la lengua es considerada oficial o como primera lengua. Esta visión es típica del *enfoque modernista*, en el que se enfatiza el conocimiento de hechos y estructuras:

It demands of the textbook that it represents a maximally true, realistic, and representative picture of the foreign society and culture. It should present “society in a nutshell”, or present “a panorama of the culture” (Chapelle, 2013: 1621).

Dentro de las concepciones tradicionales, Risager (2007) distingue dos concepciones de cultura comúnmente halladas en los libros de texto, la cultura con

“C” mayúscula, representando a la literatura y otras formas de producción artística, y la cultura con “c” minúscula, representando comportamientos, normas y valores presentes en la interacción diaria (Risager, 2007: 40).

2.1.5. Representaciones culturales

Para abordar el concepto de representación, tomaremos de Hall (1997) la concepción de cultura como “significados compartidos”, y al lenguaje como el medio privilegiado en el cual obtenemos el sentido de las cosas y en donde es significado es producido e intercambiado (Hall, 1997: 1). Desde esta perspectiva, el lenguaje es un sistema representacional que actúa como el repositorio por excelencia de los valores y significados culturales, y es en él que se representan los pensamientos, ideas y sentimientos en una determinada cultura:

Pertenecer a una cultura es pertenecer aproximadamente al mismo universo conceptual y lingüístico, es saber cómo los conceptos e ideas se traducen a diferentes lenguajes, y cómo el lenguaje refiere, o hace referencia al mundo. Compartir estas cosas es ver el mundo desde el mismo mapa conceptual y dar sentido al mismo mediante el mismo sistema de lenguaje (Hall, 2010: 465).

Al asumir el análisis un enfoque discursivo, se entiende que es a través del lenguaje y de la cultura que el *significado* tiene lugar, y que este es *producido*: “-constructed- rather than simply found” (Hall, 1997: 5), es el resultado de nuestras convenciones sociales, culturales y lingüísticas. A su vez, conceptos como *representación* y *cultura* son entendidos como *constitutivos* (Hall, 1997):

Representation is conceived as entering into the very constitution of things, and thus culture is conceptualized as a primary or ‘constitutive’ process, as important as the economic and material ‘base’ in shaping social subjects and historical events – not merely a reflection of the world of the even” (Hall, 1997: 6).

Hall (2010) distingue tres enfoques para explicar el funcionamiento de las representaciones del sentido a través del lenguaje: el enfoque *reflexivo*, el enfoque *intencional* y el enfoque *constructivista*:

- El enfoque reflexivo afirma que el sentido se encuentra en el objeto, la persona, la idea o el evento del mundo real, y que el lenguaje actúa como un espejo que refleja el verdadero sentido tal como existe en el mundo.
- El enfoque intencional argumenta que es el hablante o autor quien impone su sentido único sobre el mundo a través del lenguaje, es decir que las palabras significan lo que el autor pretende que signifiquen.
- El enfoque constructivista reconoce el carácter público y social del lenguaje, sosteniendo que ni las cosas en sí mismas ni los usuarios individuales del lenguaje pueden fijar el sentido de la lengua. Desde esta perspectiva, el sentido se construye mediante sistemas representacionales, como conceptos y signos, y se basa en las prácticas simbólicas y procesos que operan en la comunicación.

Los constructivistas afirman que el sentido no reside en el mundo material, sino en el sistema de lenguaje y otros sistemas representacionales utilizados por los distintos actores sociales para hacer del mundo algo significativo y con el fin de comunicarse entre sí. La premisa en este enfoque es: “Las cosas no significan, nosotros construimos el sentido, usando sistemas representacionales -conceptos y signos-” (Hall, 2010: 467).

Este enfoque constructivista del lenguaje destaca la importancia del dominio simbólico en la vida social, donde las palabras y las cosas funcionan como signos, y donde los códigos culturales son fundamentales para la representación y la comunicación de sentido. Canale (2023) señala que la perspectiva constructivista pone especial énfasis en la concepción de la interpretación como un proceso activo que resulta clave en la construcción del significado (Canale, 2023: 33). De esta forma, la representación: “symbolically constructs meanings through the semiotic work of the sign- maker” y citando a Hall (2010) indica que: “to represent is to make things mean” (Canale, 2023: 33).

Concebidos como *textos*, los libros de texto juegan un importante papel ideológico en la transmisión de representaciones, al asumir representar lo que la realidad *es*:

(...) classifying it and presenting it in such a way that it is often hard for learners to judge or contest what is being represented and how it is being represented (Canale, 2023: 33).

Krippendorff, (2013) señala que las representaciones son “estructuras conceptuales “evocadas en los textos por un lector en particular, imaginándolas e incorporándolas a su propio mundo. Es esperable que el lector incorpore esas estructuras conceptuales como reales, en gran parte porque los libros de texto son “artefactos institucionalmente avalados” (Weninger y Kiss, 2015, Oroño, 2016) y frecuentemente utilizados dentro del sistema educativo formal.

Por tanto, el análisis de las representaciones en los libros de texto permite evidenciar la audiencia a la que está dirigida, ya sea real o imaginada, así como los mecanismos textuales y discursivos a través de los cuales los libros de texto legitiman tipos y formas específicas de conocimiento, favoreciendo los intereses de determinados grupos sobre otros, reforzando ideologías específicas y reproduciendo discursos dominantes (Canale, 2023).

2.2. Perspectiva multimodal y representaciones visuales

Para el análisis de las representaciones visuales en la serie de libros de texto nos posicionaremos desde la sociosemiótica multimodal (Kress, 2010, Hodge y Kress, 1995, Kress y van Leeuwen, 2021), asumiendo que las relaciones sociales en los actos semióticos y en las transformaciones sociales se encuentran constituidos por las dimensiones que establecen las relaciones de poder y de solidaridad en juego:

(...) every social group is characterized by processes of conflict and struggle, and by mechanisms for resolution and mediation, between different social categories

based on race, gender, age, and other aspects of group formation (Hodge y Kress, 1995: 267).

La *imagen* es uno de los tantos modos usados en representación y comunicación, y como tal, ofrece una potencialidad diferente al resto de modos para significar. Kress (2010) define al *modo* como: “a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning” (Kress, 2010: 79). Las potencialidades de la imagen como modo difieren de las de otros modos, y estas diferencias de potencialidad: “have a fundamental effect on the choice(es) of mode in specific instances of communication” (Kress, 2010: 79).

Los modos difieren en lo que ofrecen a una u otra cultura, esto es debido a los requerimientos distintos de las distintas sociedades y sus miembros. Como un recurso semiótico, la *imagen* en una cultura es por tanto no idéntica a la *imagen* en otra cultura (Kress, 2010). De hecho, las sociedades varían en sus preferencias sobre el uso de los modos y sus propósitos, estableciendo “densidades” distintas de las entidades semióticas (Kress, 2010: 83), (Kress y van Leeuwen, 2021: 38).

Un ejemplo de esas preferencias modales es la que ha mostrado el mundo occidental por la escritura sobre la imagen en la comunicación formal pública (Kress, 2010), y es que los recursos del modo de *imagen* difieren de aquellos del habla o de la escritura:

Image does not ‘have’ words, nor sound organized as phonology, nor the syntax and grammar of speech and writing, nor any of their entities/units (...) while speech is based on the logic of time, (still) *image* is based on the logic of space (...) In *image*, meaning is made by the positioning of elements in that space; but also by size, colour, line and shape. Image does not ‘have’ words; it uses depictions (Kress, 2010: 82).

De aquí el valor del análisis multimodal, para no limitarse al análisis de los textos escritos en los libros de texto, ya que: “While both visual structures and verbal structures can be used to express meanings drawn from a common cultural source, the two modes are not simply alternative means of representing “the same thing”” (Kress y van Leeuwen, 2021: 146).

El concepto de *signo* resulta clave para un análisis socio-semiótico de la imagen: “signs are *made* – not *used*- by a *sign-maker* who brings meaning into an *apt* conjunction with a form, a selection/choice shaped by the sign-maker’s *interest*” (Kress, 2010: 62).

El interés del creador representa un insumo clave para el análisis del signo, debido a que es la fuente de la selección de los aspectos que caracterizan al objeto *critical aspects*. Estos aspectos son considerados como adecuadamente representativos de ese objeto, por parte del creador de signos, en un contexto dado:

It is never the whole object, but only ever its *critical aspects* which are represented (Kress y van Leeuwen, 2021: 38).

Todo esto implica que las interpretaciones no producen un momento de verdad absoluta: “Instead, interpretations are always followed by other interpretations, in an endless chain” (Hall, 1997: 42).

El interés en el objeto, al momento de producirse la representación, es complejo y surge de la historia cultural, social y psicológica del creador de signos y se encuentra: “framed and focused by the specific environment in which the sign maker produces the sign” (Kress y van Leeuwen, 2021: 38).

De esta manera, y al igual que Hall (1997), Kress y van Leeuwen (2021) ven el signo no como la conjunción preexistente del significante y significado: “a ready-made sign to be recognized, chosen and used as it is” (Kress y van Leeuwen, 2021: 38), sino que ponen el foco en el proceso productivo de la creación de signos, el momento y la forma en que significante y el significado son unificados por el creador de signos en un nuevo signo.

Desde esta perspectiva, una imagen es un signo motivado, no arbitrario, ya que cada conjunción de significante y significado es resultado de la forma en que mejor se representa aquello que el creador de signos quiere significar (Kress y van Leeuwen, 2021). Este grado de aptitud del mensaje está vinculado al grado de verdad o de credibilidad de las representaciones visuales, ya que los signos de credibilidad que operan en la comunicación visual deben ser también considerados

como signos motivados. Estos signos surgen del interés de los grupos sociales que interactúan con las estructuras de poder que definen la vida social: “These signs have developed out of the central values, beliefs and social needs of specialized domains of society more generally” (Kress y van Leeuwen, 2021: 276)

Asumiendo que “lo verdadero” es un constructo semiótico, que surge de los valores y creencias de un determinado grupo social, la perspectiva sociosemiótica no busca establecer la verdad o falsedad de una representación, sino que se limita a establecer si el mensaje forma una expresión apta de esos valores y creencias, el objetivo es por tanto establecer: “whether a given representation of some aspect of reality, visual, verbal or otherwise, is represented as true or not” (Kress y van Leeuwen, 2021: 277).

Tras establecer que en la comunicación visual existen distintos tipos de verdad/credibilidad, Kress y van Leeuwen (2021) buscan diferenciar lo que entienden como verdad visual de las representaciones de la verdad lingüística, determinada por el concepto de “modalidad” (Halliday 1985). Como alternativa a *modalidad*, emplean el término “validez”: “The term validity has the advantage that it can encompass what seems to be different types of truth that are realized in different semiotic modes” (Kress y van Leeuwen, 2021: 283).

El concepto de validez de las representaciones visuales resulta especialmente relevante para nuestro análisis, ya que la serie de libros de texto analizada utiliza casi en exclusiva la ilustración como materialidad gráfica de sus representaciones visuales. Si desde un punto de vista naturalístico es posible afirmar que la ilustración posee un menor nivel de validez, comparado con una fotografía, y que el uso del modo visual para representar la cultura meta a través de ilustraciones resulta más codificado (Barthes, 1977), parece razonable prestar especial atención a aquellos aspectos de verdad o de realidad que el creador de signos considera aptos para ser representados.

En este sentido Barthes (1977) señala que el análisis de la ilustración debe diferenciarse del de la fotografía, ya que “even when denoted (a drawing) is a coded

message” (Barthes, 1977: 43). Entre las diferencias señaladas, Barthes (1977) menciona que la codificación de la ilustración requiere necesariamente de la división entre lo significativo y lo insignificante: “the drawing does not reproduce everything, (often it reproduces very little)” (Barthes, 1977: 43). Esto implica que la denotación de una ilustración es menos “pura” que la de una fotografía. En consecuencia, Barthes (1977) se pregunta si la codificación del mensaje tiene consecuencias sobre el mensaje connotado, a lo que responde que la propia ejecución de una ilustración constituye una connotación (Barthes, 1977: 43):

As the drawing displays its coding, the relationship between the two messages is profoundly modified: it is no longer the relationship between a nature and a culture (as with the photograph) but that between two cultures; the “ethics” of the drawing is not the same as that of the photograph (Barthes, 1977: 43).

La perspectiva multimodal, y el análisis de las representaciones visuales en los libros de texto, nos permiten indagar en cómo estos modos comunicativos expresan los valores y creencias de un determinado grupo social en contextos específicos.

2.3. Perspectiva económica del lenguaje

La tercera dimensión de análisis de este trabajo adopta una perspectiva económica del análisis de libros de texto, un enfoque sin antecedentes de investigación dentro de los estudios de libros de texto en Uruguay. Esta perspectiva permite analizar la serie de libros de texto en el contexto sociohistórico que caracterizó la interrelación entre el inglés y el sistema capitalista en Uruguay (O’Reagan, 2021), a través del rol de la serie en el establecimiento del dominio del inglés como lengua extranjera hegemónica en el sistema educativo formal de Uruguay, y de las inequidades estructurales y culturales que lo favorecieron con relación a otras lenguas (Phillipson, 1992).

La hegemonía del inglés como lengua extranjera desde al menos la segunda mitad del siglo XX, su gradual avance en detrimento de otras lenguas en los

sistemas educativos nacionales y su posicionamiento como lengua global, son fenómenos indiscutibles y ampliamente abordados, tanto a nivel internacional (Phillipson, 1992,) Tsuda, 1997, Pennycook, 1999, Crystal, 2003, O ‘Reagan, 2021) como en Uruguay en particular (La Paz, 2004 y 2012 y Canale, 2009).

La interrelación entre el inglés y el sistema capitalista es explicada por O ‘Reagan (2021), quien señala que la expansión global del inglés y su dominio sostenido como “forma normativa” debe ser entendido en relación con la expansión del capital y del capitalismo. Desde esta perspectiva, el inglés habría actuado como un “free rider” sobre el capital, término originado en el campo de la economía y adaptado por O ‘Reagan para ilustrar un tipo de relación simbiótica o incluso de “parasitismo”:

English has given succour to the expansion and accumulation of capital, and capital has given succour to the expansion and accumulation of English. It is in these circumstances that English has gained global acceptance and ‘edge’ as the dominant language of international communication (O ‘Reagan, 2021: 5).

De acuerdo con O ‘Reagan (2021), es la relación del inglés con el capital lo que explica su dominancia estructural en la economía mundial, y es la conexión histórica entre ambos la que explica la hegemonía del inglés, como la *lengua global vehicular* más favorecida y el mejor candidato a convertirse en una *lengua universal* (O ‘Reagan, 2021). Se visualiza así al inglés como una gramática normativa, en términos gramscianos, que es estructuralmente dominante dentro del sistema mundial y que se ubica jerárquicamente por encima de otras lenguas justamente por su relación con el capital, tanto en su forma económica como en su forma simbólica, vinculada al estatus social y al prestigio (Bourdieu, 1991, O ‘Reagan, 2021).

En la misma línea, pero desde la postura del imperialismo lingüístico del inglés, como subtipo del imperialismo cultural, Phillipson (1992) señala:

The dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other language (Phillipson, 1992: 47).

O 'Reagan (2021) concluye que, si asumimos que el capital es una relación social de producción, como sostiene Marx (1867), el capital debe asumirse también como una “relación de lenguaje”, ya que, sin la mediación semiótica del inglés, el capital habría estado impedido de expandirse.

La contextualización sociohistórica de este apartado ubica a Uruguay como parte del “imperio informal” que tuvo a Inglaterra como la nación central y hegemónica durante casi un siglo, con un vínculo comercial, financiero y cultural caracterizado por una fuerte dependencia e inequidades estructurales que favorecieron a Inglaterra. Asimismo, la lectura de la evolución de la serie a la largo de sus distintas reimpresiones arroja elementos de interés sobre la forma en que se refleja en los textos la transición del poder hegemónico mundial, que pasa de Inglaterra a los Estados Unidos de América.

Enmarcado en este contexto, el análisis de este apartado se centra en las representaciones del mundo del trabajo y de las clases sociales en los libros de texto de la serie, en línea con los trabajos de Gray (2010) y Gray y Block (2014) en los cuales se analizan una variedad de libros de texto de inglés publicados entre 1970 y 2005, período caracterizado por la ideología y prácticas del neoliberalismo, con el fin de identificar la evolución de las representaciones del mundo del trabajo en sus contenidos.

Para el análisis de las clases sociales, en relación con las representaciones del mundo del trabajo, resulta crucial definir lo que entendemos por “clase”. Esta no es entendida como un atributo de los individuos, o como una posición estratificada de las sociedades, sino como una relación social (Gray, 2014, Bourdieu, 1984), un emergente de las prácticas sociales situadas de los seres humanos que son moldeadas por instituciones y estructuras sociales mayores, como ser las fuerzas económicas globales (Gray, 2014). Como señala Bourdieu (1984), la clase no es solo definida por su posición en las relaciones de producción, sino también por una serie de características subsidiarias que pueden funcionar como principios de selección o exclusión. Gray y Block (2014) argumentan la necesidad de atender esta exclusión de la siguiente manera:

We take the view that the concept of class and specifically that of the working class remains important, not only heuristically in terms of making sense of the world, but also in terms of an objective social reality” (Gray y Block, 2014: 48).

Desde esta perspectiva, el concepto de clase se encuentra entrelazado con otras cuestiones identitarias, como ser género, etnicidad, raza, nacionalidad, sexualidad y religión (Gray y Block, 2014, Block, 2015) presentando un gran desafío para el investigador que ambicione una clasificación de categorías discretas. Block (2015) señala que la clase social tiene que ver sobre todo con la distribución de recursos materiales, pero que, pese a esta base en el mundo material, tiene también que ver con un amplio rango de experiencias del día a día en la vida de la gente (Block, 2015: 3).

En su análisis cualitativo, Gray (2010) identifica, sobre todo a partir de la década del 80, una mirada positiva en la representación del mundo del trabajo en los libros de texto, con una clara ideología con foco en el individualismo y un énfasis en el trabajador autoprogramable, aquél que es capaz de reinventarse para autopromocionarse en el mercado laboral. Este fenómeno va en detrimento de la presencia de la clase obrera, la cual ve reducida gradualmente su presencia y protagonismo. Gray y Block (2014) interpretan esta desaparición como una “traición” a los estudiantes pertenecientes a la clase obrera, quienes, además de recibir una visión parcializada del mundo, se les niega reconocimiento (Gray y Block, 2014: 45).

Gray y Block (2014) relacionan el descenso sostenido en la representación de personajes pertenecientes a la clase obrera con el reflejo en los libros de texto del aburguesamiento de la sociedad proclamado por los medios masivos y los sucesivos gobiernos neoliberales, enmarcado en la cultura global de consumo:

As textbooks moved from embedding language practice primarily in native speaker/inner circle cultures (e.g., the US, the UK) to embedding it in what might be understood to be a global culture of consumerism, the reference-point - the *society* of English speakers - shifted from nation-states with their corresponding class systems to a floating global culture in which the main players represented are middle class and wealthy people. (Gray y Block, 2014: 13).

Se entiende que esta forma de mirar las representaciones del mundo del trabajo y la presencia de la clase obrera, su estilo de vida y la problematización del mundo del trabajo, en los libros de texto de la serie, puede beneficiarse de la mirada diacrónica que caracteriza a este trabajo, aportando una visión comparada de estos fenómenos en artefactos producidos en la década del 30.

Esta mirada económica se vincula a las otras dos perspectivas desde el momento que las representaciones del mundo del trabajo y de las prácticas y eventos sociales asociados a éste, así como la manera en que se manifiestan las clases sociales en la serie de libros de texto, resultan parte indivisible de la construcción discursiva del mundo del inglés y de la cultura meta.

Capítulo 3. Objetivos y metodología de la investigación

En este capítulo, describo los objetivos de la investigación y formulo las preguntas que guían el análisis a lo largo del trabajo. Incluyo además un detalle de los enfoques, técnicas y herramientas que utilizo en el análisis del corpus para dar respuesta a las cuestiones planteadas.

3.1. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo se construye discursivamente la noción de cultura de la lengua meta en la serie de libros titulada *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My Third English Book* (1937) y *My English Reader* (1933). Propongo, a través de tres grandes perspectivas de investigación, identificar la manera en que la serie imagina a su audiencia y representa culturalmente los valores, pensamientos, estilos de vida y prácticas sociales atribuidos al inglés y su cultura meta.

Los objetivos específicos de esta investigación son

- 1) Contextualizar la serie de libros de texto en términos de su producción, circulación y consumo.
- 2) Analizar las representaciones culturales de la lengua meta que se construyen en la serie.
- 3) Examinar el potencial efecto de las representaciones culturales en el diseño de la audiencia imaginada de la serie.

Las preguntas que guían la investigación en relación con el objetivo específico 1 son: ¿Cuál fue el contexto histórico y socioeconómico en el que se produjeron los libros de texto de enseñanza de inglés en Uruguay durante las décadas de 1930 a 1960?; ¿qué papel jugó la vinculación comercial y financiera de Uruguay con Gran Bretaña en las actitudes del Estado uruguayo hacia el inglés

como lengua extranjera y su cultura?; ¿cómo se insertaron los libros de texto en el sistema educativo uruguayo de la época, y cuál fue su papel en la política lingüística y educativa del país?

Para el objetivo específico 2 me formulo las siguientes preguntas: ¿Qué formas de interpretación de la cultura, a través de la lectura de los textos escritos e imágenes, se imponen sobre el receptor/intérprete? ¿cuáles son las representaciones del mundo del trabajo y de las clases sociales en la serie? ¿Qué nos dicen estas representaciones sobre las formas de representar la cultura inglesa en la serie?

Para el objetivo específico 3 me planteo las siguientes preguntas: ¿De qué manera influyen las representaciones culturales del inglés como LE en el diseño de la serie? ¿Qué estrategias argumentales y discursivas se emplean para representar “lo inglés” a la audiencia imaginada? ¿Cómo se emplean los distintos modos semióticos para la transmisión de las representaciones culturales en la serie?

3.2. Metodología y herramientas de análisis

La metodología del trabajo se apoya en varias técnicas y herramientas del análisis crítico del discurso, incluyendo el análisis multimodal, el análisis intertextual y el análisis de las estrategias argumentativas y retóricas.

En particular, la identificación y análisis de las estrategias discursivas y de *topoi* argumentativos en Wodak (2016); la intertextualidad e interdiscursividad y el análisis de modalidad epistémica y deontología¹ del discurso según Fairclough (2001, 2003) y la clasificación de argumentos de poder del inglés desarrollada por Phillipson, (1992).

La primera etapa de esta investigación consistió en la recopilación y relevamiento de los documentos que componen el corpus. El corpus principal consiste en la serie de libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My*

¹ Ver definición de modalidad epistémica y deóntica en apartado 2.1

Third English Book (1937) y *My English Reader* (1933) y el secundario incluye publicaciones educativas oficiales de la época, textos normativos oficiales, una selección de discursos políticos y otros libros del período que aportan a la contextualización pedagógica y cultural.

El procesamiento de los documentos analizados incluyó su clasificación y digitalización, previo al análisis textual y visual. El análisis buscó contextualizar la serie de libros en términos de producción, circulación y consumo, para luego analizar las representaciones culturales de la lengua meta en la serie y el efecto de estas representaciones culturales en la audiencia imaginada por sus autores. Se emplean distintos enfoques metodológicos y técnicas cualitativas de análisis textual, apoyadas en cuantificaciones con el objetivo de identificar cómo la serie imagina a su audiencia y representa culturalmente los valores y prácticas asociados al inglés y su cultura.

Para alcanzar los objetivos, articulé tres perspectivas de investigación: la perspectiva cultural y de poder (capítulo 6), la perspectiva multimodal (capítulo 7) y la perspectiva económica del lenguaje (capítulo 8). De manera transversal a estas tres miradas, me propuse comprender el contexto en el que se produjeron los libros de texto de inglés en Uruguay durante las décadas mencionadas, incluyendo la particular relación económica y cultural con Gran Bretaña y su impacto en las actitudes del Estado hacia el inglés y su cultura (O'Reagan, 2021).

En el capítulo 6, dedicado a la perspectiva de lenguaje, cultura y poder, el análisis de los textos, informado por los ECD, se basa en una serie de conceptos/herramientas analíticas centrales. Por un lado, el concepto de “modalidad” (Fairclough, 2003) permite comprender la relación existente entre el autor y las representaciones transmitidas en el texto a través de su compromiso frente a lo expresado, en términos de verdad o necesidad, distinguiendo entre modalidad epistémica y deóntica². El concepto de intertextualidad (Fairclough 1992

² Two main types of modality are distinguished, epistemic modality (modality of probabilities), and deontic modality (modality of necessity and obligation). In the case of Statements, explicitly

y 2003), por su parte, permite identificar la presencia y relevancia de *voces* en los textos analizados, determinando discursivamente el grado de *dialogicidad* de esos textos, mientras que el concepto de “cadena intertextual” (Fairclough, 2003) posibilita identificar series de tipos de textos que se hallan transformativamente vinculadas entre sí.

En el plano ideológico, el concepto de “asunciones de sentido común” (Fairclough, 1989) resulta crucial para la identificación de elementos ideológicos que evidencien los vínculos de las representaciones con el poder.

La herramienta de clasificación elaborada por (Phillipson, 1992), con el fin de identificar “argumentos de poder” que promueven el inglés y su cultura, típicos del discurso del imperialismo lingüístico y usualmente esgrimidos a favor del inglés, su uso, aprendizaje y enseñanza, permite clasificar los argumentos identificados en la serie de libros de acuerdo con los tres tipos de poder identificados por Galtung (1980): el poder innato, relacionado con los argumentos intrínsecos del inglés, el poder de recursos, relacionado con los argumentos extrínsecos, y el poder estructural, relacionado con los argumentos funcionales.

El capítulo 6 adopta también las estrategias discursivas presentadas en Wodak (2003 y 2016), a través de su enfoque histórico-discursivo, con el fin de identificar discursos discriminatorios y de exclusión social. Estos discursos tienen como fundamento básico a la construcción discursiva del “us and them” (Wodak, 2003: 73), un aspecto crítico en esta tesis. De las 5 estrategias presentadas por Wodak (2016) nos focalizaremos especialmente en el uso de *topoi*, partes de la argumentación pertenecientes a las premisas obligatorias, ya sean explicitadas o inferidas, que justifican la transición del o los argumentos a la conclusión³.

modalized forms (marked by modal verbs such as ‘may’ or other markers) can be seen as intermediate between categorical Assertion and Denial, and they register varying degrees of commitment to truth or necessity. (Fairclough, 2003: 219).

³ A *topos* should be understood as a quasi “elliptic” argument (an *enthymeme*), where the premise is followed by the conclusion without giving any explicit evidence, while taking the conclusion to confirm, and relate back to, *endoxon* (Wodak, 2016: 8).

Los 5 tipos de estrategias discursivas detalladas en Wodak (2003: 73), en relación con sus objetivos y con los dispositivos utilizados para ese fin, junto con los *topoi* identificados en Wodak (2003 y 2016), se detallan a continuación:

Referenciación/Nominación: Esta estrategia se relaciona con la forma en que se nombran o se hacen referencias a las personas, grupos u objetos en el discurso. Puede implicar la construcción de categorías de pertenencia, como la creación de un "nosotros" y "ellos" (in-groups y out-groups), así como el uso de metáforas, metonimias y sinécdoques con el fin de describir o clasificar.

Predicación: La predicción se refiere a la atribución de características o cualidades a actores sociales en el discurso. Esto puede incluir etiquetar a las personas de manera más o menos positiva o negativa, así como hacer atribuciones estereotipadas o evaluativas de rasgos positivos o negativos. También implica el uso de predicados implícitos y explícitos para describir a los actores sociales.

Argumentación: Esta estrategia se centra en la justificación de las atribuciones positivas o negativas en el discurso. Se refiere a la presentación de argumentos o razones que respaldan las afirmaciones hechas sobre los actores sociales. Puede implicar el uso de tópicos (*topoi*) o temas recurrentes para justificar la inclusión o exclusión política, la discriminación o el trato preferencial.

Perspectivación, "Framing" o Representación del Discurso: Se trata de cómo se expresa el posicionamiento e involucramiento del hablante en el discurso. Incluye la forma en que se posiciona el punto de vista del hablante y cómo se informa, describe, narra o cita eventos y expresiones, particularmente aquellos relacionados con la discriminación.

Intensificación, Mitigación: Esta estrategia se enfoca en cómo se modifica el estado epistémico de una proposición en el discurso. Puede incluir la intensificación o atenuación de la fuerza ilocutivo de las expresiones discriminatorias, es decir, cómo se enfatizan o suavizan las afirmaciones o evaluaciones.

Entre los *topoi* identificados por Wodak (2016), se encuentra el *topos* de la **Carga**, del que se desprende que, si una institución está cargada con un problema determinado, se debe actuar para disminuirlo; el *topos* de la **Realidad**, que

tautológicamente infiere que, dado que la realidad es como es, amerita realizarse una acción específica; el *topos* de los **Números**, con el argumento que si se proporciona suficiente evidencia numérica/estadística, debería realizarse una acción específica; el *topos* de la **Historia**, que concluye que, debido a que la historia nos enseña que acciones específicas tienen consecuencias específicas, se debería realizar u omitir una acción específica en una situación específica; el *topos* de la **Autoridad**, argumentando que si se hace referencia a alguien en una posición de autoridad, entonces la acción es legítima; el *topos* de la **Amenaza**, del que se desprende que, si se identifican peligros o amenazas específicas, debe hacerse algo al respecto; el *topos* de la **Definición**, concluye que una persona o cosa designada como X debe tener las cualidades/características/atributos consistentes con el significado de X: el *topos* de la **Justicia**, que argumentalmente justifica que, si personas/acciones/situaciones son iguales en aspectos específicos, deben ser tratadas/manejadas de la misma manera y finalmente el *topos* de la **Urgencia**, del cual se desprende que las decisiones o acciones deben tomarse/encontrarse/hacerse muy rápidamente, debido a un evento externo, importante e inmutable, que excede el alcance y responsabilidad de uno.

En el capítulo 7, a través de un análisis multimodal, informado en gran parte por la sociosemiótica (Hodge & Kress 1998, van Leeuwen 2005, Kress & van Leeuwen 2021), exploro las dimensiones visuales y textuales de los libros de texto, con el fin de comprender cómo se construyen las representaciones culturales y lingüísticas a través de los distintos modos comunicativos, y cómo estos modos impactan en la construcción discursiva de “lo inglés”. En este capítulo examino detalladamente las ilustraciones de las distintas unidades de los libros, la materialidad gráfica de los volúmenes, incluyendo tapas y contratapas, el uso del color y la coocurrencia y relación entre las representaciones visuales y los textos escritos. El análisis pone foco en el uso progresivo de las distintas estructuras gramaticales en las representaciones visuales en la serie, que incluye estructuras narrativas y conceptuales, y en visualizar la forma en que el uso de estas estructuras se vincula con los objetivos pedagógicos de los autores. Se incluye además una mirada a la tipografía de los libros de texto, en el entendido que la tipografía es un

sistema semiótico en sí mismo (Van Leeuwen, 1996, Per Ledin y Machin, 2020), que cumple las funciones de representar ideas, actitudes y brindar coherencia (Per Ledin y Machin, 2020).

Finalmente, en el capítulo 8, dedicado al análisis desde la perspectiva económica del lenguaje, realizo un análisis cualitativo, apoyado en cuantificaciones, con el fin de identificar cómo se representa el mundo del trabajo y las clases sociales en la serie, además de examinar posibles cambios en estas representaciones a lo largo del tiempo. Para ello nos basaremos en Gray (2010) y Gray y Block (2014) para la elaboración de tablas que cuantifiquen las representaciones del mundo del trabajo, de la clase obrera y de las dimensiones clave (Block, 2015) del concepto de clase sobre los personajes de la serie de libros.

3.3. Período histórico

El período histórico abordado en esta investigación abarca desde 1933 hasta finales de la década de 1960 y se caracteriza por eventos históricos significativos en Uruguay, como la dictadura de Gabriel Terra en 1933, la escisión de la Educación Secundaria de la Universitaria en 1935, los cambios en los planes de estudio de 1937 y 1941, y culmina con la implementación del plan piloto de Enseñanza Secundaria en 1963. La década del 30 se caracterizó por un gran despliegue de la diplomacia cultural del British Council y del Gobierno británico en Uruguay, al tiempo en que se producía un aumento significativo en la matrícula estudiantil, acompañado de cambios en la estructura y la orientación de la enseñanza secundaria en Uruguay. El período histórico se estudia en detalle en el capítulo 4.

3.4. Perspectiva del investigador

En lo que tiene que ver con mi propio posicionamiento en la investigación, encuentro relevante mencionar que mi formación de base es la de docente de inglés como lengua extranjera y que, a lo largo de más de 20 años de profesión, utilicé, de forma acrítica en el aula, distintos libros de texto, tanto en la educación privada

formal, en varios colegios de enseñanza secundaria, como en la no formal, en institutos de enseñanza de lengua.

La formación del docente de inglés no universitaria en Uruguay, como es mi caso, suele tener un fuerte énfasis técnico y estar enfocada en el dominio de la lengua meta y en aspectos metodológicos puntuales, ofreciendo una panorámica de aspectos teóricos que suelen restringirse a ciertos aspectos de las teorías del lenguaje vinculados a los distintos enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras. No suelen estos cursos adoptar una mirada crítica sobre la profesión, sus artefactos curriculares, los textos normativos que los regulan o sobre los aspectos ideológicos que atañen a la lengua y a su enseñanza. El entrenamiento que recibí, al igual que el de muchos colegas, posee las características de lo que Phillipson (1991) denomina la “plataforma profesional” del inglés ⁴.

Durante mis años de ejercicio de la profesión, y junto a mis colegas, he participado en una serie de eventos formativos organizados por las instituciones referentes del país en la enseñanza de la lengua, frecuentemente financiados por las grandes editoriales que publican y suministran los libros de texto. Estos congresos o seminarios suelen incluir la presencia de presentadores nativos, muchas veces los propios autores de los libros de texto, quienes suelen provenir del Reino Unido. Estos expertos discuten brevemente distintos aspectos técnicos de los libros de texto o adoptan un enfoque motivacional, compartiendo experiencias de sus propias prácticas como profesores de inglés como lengua extranjera.

En las presentaciones de estos profesores nativos, se adopta un enfoque desproblematizado y acrítico de la lengua meta y de la profesión, y se refuerza la misma representación sanitizada del libro de texto y de sus contenidos que promueven las editoriales. Estas conferencias, talleres y seminarios, organizados con fines comerciales, suelen representar la totalidad de las oportunidades de formación profesional para la mayoría de los profesores de inglés en Uruguay, como fue mi caso por un buen período de tiempo. El énfasis puesto en el nativo como modelo de la lengua meta, y como productor de libros competente, evidencia

⁴ Ver definición en 2.1.1.

y naturaliza una concepción del vínculo entre lenguaje y cultura que tiene su foco en el “nivel nacional” (Risager, 2007)⁵, especialmente centralizado en Inglaterra y en el inglés británico, variedad que goza de especial prestigio en Uruguay.

Sería mi posterior formación en lingüística, y mi especial inclinación por la sociolingüística, que me permitiría adoptar una perspectiva crítica de los procesos y recursos que caracterizan a la profesión, incluyendo a los libros de texto y a los eventos sociales que promueven y refuerzan el discurso de la industria editorial.

Hoy ejerzo un cargo de responsabilidad en el sistema privado de la enseñanza de inglés, aunque no directamente vinculado a la selección de los materiales, y quisiera que este tipo de trabajos promueva un cambio en la forma en que mis colegas perciben su profesión, con una mirada crítica sobre la naturaleza de nuestra participación en la circulación y consumo de los libros de texto, y asumiendo el hecho de que es posible incidir en la forma en que estos artefactos culturales y sus representaciones impactan en su audiencia real, nuestros estudiantes.

3.5. Documentos relevados

A continuación, detallo los documentos relevados, distinguiendo entre el corpus primario (foco del análisis discursivo) y el secundario (en el cual me apoyo para una mejor comprensión y análisis de mi objeto de estudio y su contexto).

3.5.1. Corpus primario

El corpus primario se compone de la serie de libros para la enseñanza de inglés como LE, a saber, los volúmenes *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My English Reader* (1933) y *My Third English Book* (1937). Los tres primeros volúmenes circulan en la enseñanza secundaria a partir de 1933, con la enseñanza media y preparatoria aún en la órbita de la Universidad. La serie

⁵ Ver esta definición en detalle en 2.1.2

es oficialmente incluida como “texto sugerido de clase” para los cursos de inglés a partir de 1937, siendo retomada por el Plan 1941.

3.5.2. Corpus secundario

De forma complementaria, se recolectaron y analizaron los Programas de inglés de 1932, 1937 y 1941, así como las publicaciones oficiales *Anales de la Enseñanza Secundaria* de 1936 y 1937 del Consejo Nacional de Educación Secundaria. También se consideró el prólogo del libro *France-Amérique* (1927) recomendado por los Programas de 1937 y 1941, y el libro *The Boy's Own Book* (1926), libro producido en Francia y también recomendado por los Programas de inglés de 1937 y 1941. Estos textos se contextualizaron dentro de los discursos educativos y políticos de la época y con ese fin se incluye en el corpus secundario la publicación *Conferencias* (1936) publicada por el Instituto Cultural Anglo-Uruguayo de 1936 y el Consejo Británico.

3.5.3. Acceso a la documentación

Las distintas ediciones de la serie de libros de texto *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My English Reader* (1933) y *My Third English Book* (1937) fueron ubicados en su mayoría en la Biblioteca Central de Educación Secundaria, Dr. Prof. Carlos Real de Azúa, el resto de las ediciones fueron consultadas en la Biblioteca Nacional.

Los Programas de inglés de 1932, 1937, 1941 y 1963 se ubicaron en la Oficina de Documentación Estudiantil del Consejo de Educación Secundaria, mientras que las publicaciones oficiales *Anales de la Enseñanza Secundaria* de 1936 y 1937 del Consejo Nacional de Educación Secundaria fueron consultadas en línea en la plataforma de la Facultad de Ciencias de Comunicación Anáforas⁶. También en Anáforas se encontró el documento *Conferencias* publicado por el

⁶ <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/>

Instituto Cultural Anglo-Uruguayo de 1936 y el Consejo Británico. Los libros de texto *France-Amérique* (1927) y *The Boy's Own Book* (1926) pertenecen a mi colección personal.

Capítulo 4. Contexto histórico

En este capítulo contextualizo el período de circulación de la serie, con foco en ciertos aspectos biográficos de los autores y de su papel dentro del discurso pedagógico de la época; en las reformas que caracterizaron al sistema de Enseñanza Secundaria en Uruguay en la década del 30 y en las representaciones del inglés y de la comunidad de hablantes de la lengua en Uruguay, en relación a otras lenguas inmigrantes y minoritarias, durante el mismo período.

Entre 1933 y hasta fines de la década del sesenta, el Consejo Nacional de la Enseñanza Secundaria (CNES)⁷ sugirió en sus programas la serie de textos oficiales para enseñanza de inglés como lengua extranjera (en adelante LE) compuesta por *My First English Book (1933)*, *My Second English Book (1933)* y *My English Reader (1933)*. La editorial de la serie es Monteverde, una histórica empresa editorial asociada a libros de texto oficiales en Uruguay.

Los autores de la serie son Paul F. Schurmann (1895-1983) y Horace W. Jones (1869-1952), quienes contaron con las ilustraciones del artista plástico uruguayo Salvador Carbonell y Migal. En 1936, y debido a los cambios introducidos por el nuevo Plan de estudios de Enseñanza Secundaria, que comenzaría a regir a partir de 1937, se incorpora a la serie *My Third English Book (1937)*. Todo indica que estos textos oficiales de inglés como LE habrían sido los primeros en su tipo en Uruguay, al haber sido producidos localmente para el Estado.⁸

⁷ La creación del Consejo Nacional de la Enseñanza Secundaria, dispuesto por ley N° 9.523 del 11 de diciembre de 1935, separó Enseñanza Media de la órbita de la Universidad de la República, lugar que había ocupado desde sus inicios como Sección Secundaria y Preparatoria. Esta ruptura tuvo lugar durante la dictadura del Dr. Gabriel Terra, miembro del partido colorado y electo presidente en las elecciones de 1930, quien había disuelto los órganos institucionales el 31 de marzo de 1933, generando intensos debates y controversias.

⁸ Hay tres ejemplos recientes que valen la pena destacar; tanto la colección “Experiencing English” (2014) como “#livingUruguay” (2021) fueron creados y diseñados en la Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP con el fin de acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera a estudiantes de centros de Enseñanza Media de toda la República Oriental del Uruguay. El caso de *Uruguay in Focus* (Longman, 2005), por su parte, es un ejemplo de libros de texto de producción internacional, pero con determinados contenidos localizados.

4.1. Los autores de la serie de libros de texto

Paul Schurmann fue un experimentado docente de ciencia, francés e inglés de origen belga, que emigró a Uruguay en 1910. Ocupó el cargo de director del Liceo Departamental de Florida entre 1927 y 1938, para luego hacer lo propio en el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (I.A.V.A). En 1937 fue nombrado director de la Sección de Historia de la Ciencia del Instituto de Estudios Superiores y en 1946 tuvo a su cargo el primer curso de Historia de las Ciencias en la Facultad de Humanidades y Ciencias (Claves, 2022)

En sus primeros años en el país, Schurmann desempeñó tareas docentes en el Liceo Francés y en el British Schools. En 1927 es coautor, junto a Marius Bouyat, profesor de francés e inspector de secundaria, de la serie de libros de texto oficial para la enseñanza del francés en educación secundaria *France-Amérique* (1927), con características muy similares a la serie de libros de textos en inglés. Cabe resaltar que, tanto en el caso de la serie de libros de texto de francés (1927) como de inglés (1933), la circulación de estas se produce con la enseñanza secundaria aún bajo control de la Universidad de la República. Schurmann fue política y socialmente activo en los procesos reformistas que caracterizaron a la década del 30⁹, y que tuvo como uno de sus resultados al Plan 1937.

El autor publicó varios artículos sobre temas educativos en relación con la educación secundaria y sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, tres de ellos fueron presentados en el Congreso Nacional de Profesores de 1925 y posteriormente recogidos por la publicación oficial del Consejo de Educación Secundaria *Anales de Educación Secundaria* (1937) bajo los siguientes títulos: “Sobre enseñanza de lenguas vivas” “Las vacaciones”, “Proyecto de creación de un internado”, “Votos acerca de la reforma de la enseñanza secundaria” y “Propuesta de creación de un título oficial para profesores universitarios”.

⁹ La década del 30 compone uno de los períodos históricos más fermentales de la historia de la enseñanza secundaria “tanto en términos de propuestas como en el esfuerzo por trata de construir una nueva institucionalidad, separada de la Universidad de la República” (Romano, 2018: 419).

Tiene también Schurmann el mérito de haber escrito el primer libro sobre la historia de la Física en español, publicación de repercusión internacional que la ubicaría en varias bibliotecas del mundo. La obra *Historia de la Física* (1936), publicada en la publicación oficial *Anales de la Universidad*, sería también reproducida en 1937, en varias entregas, en la publicación oficial *Anales de Educación Secundaria*. El texto introductorio sobre Schurmann y su obra nos brinda un valioso insumo sobre la imagen positiva con la que contaba el autor en el ámbito académico:

Mucho se ha de escribir sobre esta obra, de ello iremos dando noticia en esta publicación, pero hoy y acá sólo corresponde señalar un aspecto: lo ejemplarizante de la tarea de Schurmann. En los cuadros de la docencia la recia figura del Director de Florida se destaca por su dedicación integral a la faena de la cultura. No ha existido problema didáctico o administrativo en nuestra Enseñanza Secundaria, al cual Schurmann no trajera la urgencia de una solución. Ningún tema de enseñanza ha sido extranjero a su preocupación. Allá, en el rincón apacible de Florida, su persona ha sido receptora de todas las inquietudes, ante las cuales nunca tomó posición de simple espectador. Nada descuidó para dar satisfacción entusiasta a su responsabilidad profesional. Pero además —y en este “más” reside lo ejemplarizante— Schurmann ha entregado al acervo de la cultura nacional el fruto de su mentalidad, de su disciplinado esfuerzo, de su potencialidad creadora. Esta obra —magna por el esfuerzo aplicado a ella y por la proyección de utilidad enseñante— confiere a Schurmann, el profesor belga que se afincó en nuestra tierra, una ciudadanía en nuestra cultura que honra a la nación que la confiere. Y se puede terminar este fugaz subrayado con las propias palabras de García de Zúñiga “... creo necesario hacer conocer este ejemplo de laboriosidad con la esperanza de que sean muchos los profesores de nuestra enseñanza media y superior que sigan esta norma característica del profesor europeo: el deseo y la necesidad de “producir” (Anales de la Universidad, entrega 139, 1937: 35).

La cita del texto de Eduardo García de Zúñiga (1867-1951) corresponde al prólogo de la primera edición de *Historia de la Física* (1936), donde el papel activo de Schurmann en las reformas educativas queda evidenciado:

Orador, filólogo, conferencista, de fecunda actuación en pedagogía pues ha sido colaborador o precursor de numerosas reformas de nuestra enseñanza media (...) Todos conocen sus métodos de gramática francesa e inglesa, empleados en nuestros institutos docentes, sus trabajos de metodología de la enseñanza de lenguas vivas y de filología (Schurmann, P. *Historia de la Física*, 1937: 3).

Por otro lado, muy poco se sabe de Horace W. Jones; nacido en Inglaterra y formado en la Universidad de Oxford, fue el primer director del *School of Boys* de *The British Schools* de Montevideo entre 1908 y principio de la década del 20.

Se trató de una figura de mucha relevancia para el colegio, tanto en lo académico como en lo deportivo, por ello se lo homenajeó nombrando una de sus tres *Houses* “Jones” en 1923 (Varesse J. A. Ed. 2016: 126). En 1921 participa en el Consejo Asesor Honorario *The International Girls’s School*, junto a Miss Frances Hanna, ex directora de *The British Schools*. No surgen menciones a Jones a lo largo del análisis de la documentación que compone el corpus, ni se hallaron referencias a su actividad o participación en los procesos transformativos del sistema educativo de la época.

Salvador Carbonell y Migal (1881-1956) es el encargado de las ilustraciones en los libros. Fue un destacado dibujante uruguayo formado en el Círculo Fomento de Bellas Artes y docente de dibujo en el Liceo Departamental de Florida y en la Escuela Industrial de esa ciudad, donde Paul Schurmann era director del Liceo departamental.

4.2. La Enseñanza Secundaria en el período analizado

El período analizado en la presente investigación comprende la escisión de la Educación Secundaria de la Universitaria en 1935, los cambios de planes de estudio de 1937 y 1941, y concluye en el período previo a la implementación del plan piloto de Enseñanza Secundaria de 1963.

La primera edición de la serie de libros que componen el corpus (1933), y por ende la elección de sus contenidos culturales, tiene lugar en el inicio de la dictadura de Gabriel Terra en Uruguay, con un Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (CNES) que daba sus primeros pasos (1935) y en un mundo donde las potencias centrales escalan en conflictividad y cuyas tensiones tienen impactos tangibles en la sociedad uruguaya (Rodríguez Ayçaguer, 2006).

Uruguay no es ajeno a las tensiones internacionales en la década del 30, desde la perspectiva económica aún se sienten las consecuencias de la gran recesión de 1929. Desde la perspectiva política es justamente 1933 el año que marca el fin de la “República Batllista” (Caetano, 2011), a lo que le sigue un fuerte empuje conservador que, impulsado por una “cruzada moral”, conduce al país al golpe de estado del 31 de marzo de 1933 (Caetano, 2011: 176).

Entre los opositores al Golpe de Estado se encontraba la Universidad que adoptó rápidamente declaraciones y medidas de oposición al régimen emergente (Nahum, 2008). La Ley de 1935 agudizó el conflicto y generó una fuerte resistencia y rechazo entre los opositores a la dictadura, “por razones más políticas que pedagógicas y porque implicó una injerencia en la organización universitaria” (Nahum, 2008: 43).

Para el análisis del contexto histórico de circulación de los libros de textos es importante tener en cuenta que, para el régimen, la Universidad de la República era “una fuerza de oposición” (Nahum, 2008: 43). En 1935, el diario El País, que respondía a los intereses del nacionalismo independiente y se identificaba como opositor al régimen, escribía: “La luz de la Universidad encandila al oficialismo. De ahí que desde el 31 de marzo nos hayan atacado”.¹⁰

Nahum (2008) destaca dos grandes objetivos entre quienes promovieron la separación de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la órbita de la Universidad; el primero era la necesidad de cumplir con la autonomía que la Constitución otorgaba a las distintas ramas de la Enseñanza, esto se lograría con la constitución de un Ente Autónomo con amplias facultades, pero lo que sería más importante, estaría libre de la influencia de la Universidad.

El otro objetivo tenía que ver con establecer la Enseñanza Secundaria “como un fin en sí misma y no como un medio para llegar a la Universidad” (Nahum, 2008: 49). Esta vieja aspiración, “pedagógicamente inobjetable”, buscaba formar un hombre para la vida en sociedad y no un hombre exclusivamente profesional. Se

¹⁰ El País, 28/11/35, p. 5. (apud Nahum, 2008: 44).

aspiraba a que la Educación Media constituyera un ciclo de cultura para formar a los jóvenes en todos los aspectos, alcanzando al mayor número posible de alumnos.

Pese a los acalorados debates parlamentarios, marchas estudiantiles, y a la resistencia de la Universidad, el 11 de diciembre de 1935 fue promulgada la ley por el Poder Ejecutivo, quedando así creado definitivamente el Ente Enseñanza Secundaria. Así describe Nahum (2008) los resultados inmediatos de la reforma:

En realidad, lo que la ley modificaba era la forma de gobierno de la Enseñanza Secundaria, sin afectar los aspectos medulares pedagógicos: el currículo, las divisiones entre Primer Ciclo y Bachillerato, que venían ya desde 1908 como se ha visto; las formas de organización escolar y las de evaluación. Pese a las aspiraciones de constituirse en un ciclo pos primario de cultura general, dirigido a amplios sectores de la sociedad y no sólo a aquellos que cursarían carreras universitarias, la Enseñanza Secundaria no perdió su carácter enciclopedista, la inconexión entre los distintos contenidos, la vocación totalizadora de programas inabarcables en un año lectivo y los regímenes evaluatorios que la mantenían democrática para el ingreso pero elitista para el egreso; es decir que mantenía casi todas las fallas que se le achacaban durante su permanencia en el ámbito universitario (Nahum, 2008: 52).

El desarrollo de la enseñanza media era un fenómeno indiscutible, a modo de ejemplo; mientras en 1930 el número de alumnos era de 8.155, en el año 1936 pasó a 12.039, un crecimiento del 47,6% (Nahum, 2008: 74). Un dato significativo, aportado por Nahum (2008) es que, de un total de 6.522 alumnos registrados entre 1º y 4º año en Montevideo, un 15.3% eran extranjeros.

Para 1945 la población estudiantil era de 26.833 estudiantes, prácticamente triplicándose en 1960, cuando la matrícula alcanzó la cifra de 69.727 estudiantes. Conviene señalar además que a partir de 1950 el género femenino pasa a ser predominante dentro del alumnado, a diferencia de la década del 40, en la que las mujeres no llegaban al 45 % del total de estudiantes (Nahum, 2008: 80). En lo que refiere al cuerpo docente, Nahum (2008) estima que entre 1936 y 1938 los docentes activos eran algo más de 1.000, a nivel del país. A través del análisis de los distintos documentos emergen las ideologías que se planteaba para la Enseñanza Secundaria en sus inicios. Nahum (2008) identifica sentimientos de localismo, patriotismo y nacionalismo como formas recurrentes en los discursos de las Autoridades del nuevo Consejo y de la Inspección:

Del localismo se avanzó pues hacia la Patria y la Nación, entendidas como esos sentimientos identificatorios y unificadores que se extienden al conjunto del territorio- teniendo en cuenta que el sistema pretendía expandirse en esta etapa a todo él. La patria, el culto a ella a través de sus símbolos como la bandera, las efemérides nacionales y el himno –con sus frases de “Orientales: la patria o la tumba; Libertad o con gloria morir”– se imponían –(...) (Nahum, 2008: 76).

En sus primeros años de circulación, la serie de libros de texto coexiste con discursos que apelan a la recuperación de los “sentimientos nacionales” y del “espíritu patriótico”. Decía la Circular número 57 emitida por el CNES el 20 de marzo de 1937 “(...) se nota evidentemente un debilitamiento del sentimiento nacional en la educación de los alumnos de Enseñanza Secundaria. Bien comprende esta Dirección General que ello, más que un defecto de los alumnos, es un error de los instructores y todavía mayor en los programas de estudios, que miraban con indiferencia todo lo que tuviera sentido patriótico” (CNES, 1954).

La serie de libros se reimprimió por última vez en 1968, extendiéndose hasta finales de la década de 1960. Durante esta década, la enseñanza secundaria se masificó y universalizó, permitiendo el acceso de hijos de hogares de clase media baja y sectores populares al sistema educativo. Sin embargo, la década también se vio marcada por un estancamiento económico que generó una crisis institucional en la educación debido a restricciones presupuestarias y protestas. Durante este período de circulación de la serie, se realizaron dos modificaciones importantes en la educación: la actualización de los contenidos del plan de 1941 y la redacción de un nuevo plan de estudios en 1963, que excluyó la serie de libros como texto sugerido. Esta coexistencia de sistemas educativos se mantuvo mientras el plan de 1941 estuvo vigente.

4.3. El inglés como lengua de prestigio en Uruguay

No parece posible entender el lugar de prestigio que ocupaba el inglés como lengua meta, en la época de producción y circulación de la serie de textos, sin considerarlo primero con relación a otras lenguas minoritarias y a otras comunidades de

inmigrantes en Uruguay. El valor de prestigio que la sociedad uruguaya atribuía al inglés se encuentra estrechamente vinculado a la construcción discursiva de lo que Oddone denomina “la imagen británica en el mundo”. Dice Oddone (1966) al respecto:

A todas partes donde fueron, los ingleses llevaron consigo una porción de la Inglaterra Victoriana y formaron un estrecho círculo casi totalmente vedado a los nativos y emigrantes de otras nacionalidades. Testimonio de este exclusivismo son los hospitales, cementerios, clubs sociales e iglesias que construyeron para uso privativo de su colectividad. A pesar del aislamiento en que se encerraron sus súbditos, la influencia cultural de Gran Bretaña se hizo sentir. El prestigio de la gran potencia se vio reflejado en el deseo —por parte de las clases altas, fundamentalmente- de imitar algunos aspectos de este modo de vida. Todo esto forma parte de una admiración por las instituciones, el idioma y el estilo de vida ingleses, que fue dominante en determinados sectores de las clases altas latinoamericanas. Lo que ha dado en llamarse “la imagen británica del mundo”, fue el marco político y cultural adecuado para la fulminante expansión del capitalismo británico en estas regiones (Oddone, 1966:64).

Ese lugar de prestigio que ocupa el inglés, dentro del contexto de lenguas minoritarias en Uruguay y en relación con su estatus de lengua de inmigrantes, se da en una atmósfera de creciente hostilidad hacia ciertos elementos extranjeros. Al respecto señala Barrios (2016): “En este periodo, los inmigrantes —y sus lenguas— se ubicaron plenamente en el centro de los debates y de las políticas públicas. El gobierno, la prensa y la educación, los gobernantes, intelectuales y educadores, de izquierda y de derecha, convergieron en un diagnóstico común: los inmigrantes como problema económico, social, político, ideológico, educativo y, por supuesto, también lingüístico” (Barrios, 2016: 23).

Todo indica que el inglés fue una excepción a las reacciones defensivas del nacionalismo lingüístico en Uruguay, al menos en la década del 30 y el 40. Algo que puede reafirmarse con lo hallado por Oroño (2016) en los textos escolares de lectura para la enseñanza del español, donde las referencias al inglés son pocas y no incluyen, a diferencia de otras lenguas europeas como el portugués y el italiano, valoraciones correctivas (Oroño, 2016: 115). De hecho, es común encontrar en los

discursos políticos del período, representaciones lingüísticas del inglés que demuestran una fuerte idealización (Calvet, 1997) de Inglaterra y su lengua.

En cuanto al número, la comunidad británica en Uruguay siempre fue pequeña en relación con la española e italiana¹¹. Estos pocos ciudadanos británicos o “ingleses”, como solía generalizarse en las encuestas, gozaban sin embargo del más alto estatus social en Uruguay, como lo indicaba la propia representación diplomática británica en 1906:

Numéricamente la población inglesa es pequeña, comparada con los italianos o los españoles, pero estas últimas están compuesta de labradores, artesanos y la más humilde clase de inmigrantes. La primera es rica y ocupa una buena posición social y comercial. Muchos súbditos británicos poseen grandes estancias, y están casados con lo mejor, es decir, las más ricas familias orientales. (Informes diplomáticos de los Representantes del Reino Unido en el Uruguay. Tomo I. P. 43-44 doc. 20, del 10/01/1907, Nahum, 2003: 50).

Como bien señala Canale (2011), los ingleses dominaron durante gran parte del siglo XIX (y agregaría del siglo XX) un gran número de ámbitos comerciales y financieros. Las representaciones sociolingüísticas que fueron producto de ese largo vínculo social, económico y cultural, favorecieron la expansión de la lengua y de la cultura inglesa en ciertos sectores en los que se la asociaba a modelos de prestigio sociocultural (Canale, 2011: 57).

Narvaja de Arnoux y Bein (1999) señalan que la lengua se percibe y valora a través de las representaciones que se desarrollan en la comunidad; se podría pensar que la serie de libros analizada reproduce esas representaciones, idealizando y estereotipando a la sociedad inglesa, sirviendo a las políticas lingüísticas imperialistas que planifican el estatus del inglés para reforzar las representaciones compartidas en la sociedad uruguaya sobre el inglés como “lengua práctica y útil” (Canale, 2011: 69).

¹¹ En 1900 los británicos alcanzaban su mayor cifra con 2106 personas en el país, para descender luego en 1908 a tan solo 1324 habitantes (Varese, 2010: 107).

Este sistema de ideas socialmente compartidas sobre el inglés es reforzado en la serie de libros de texto analizada y es ampliamente adoptado en el discurso de la clase política uruguaya de la época, como se observará en el análisis. La dependencia económica de los capitales británicos en Uruguay fue una constante desde los albores de la república¹², pero esta fuerte inversión británica tenía también su contracara. En la década del 30, aun padeciendo las consecuencias de la crisis del 29, Uruguay debió competir con las condiciones comerciales favorables que los británicos comenzaron a ofrecer a sus excolonias y dominios, algo que forzó al país a profundizar las asimetrías de sus vínculos comerciales y su fuerte dependencia de Gran Bretaña¹³.

Hasta 1933 el inglés había ido ganando espacio funcional dentro del currículo oficial de la educación media uruguaya (Canale, 2011) con argumentos intrínsecos y extrínsecos a la lengua (Phillipson, 1992), pero sin acciones político-lingüísticas sistemáticas u organizadas por parte del Estado (Canale, 2011). A esto se le sumará el tardío¹⁴ pero efectivo despliegue de la diplomacia cultural de Gran Bretaña en nuestro país, incluyendo el desembarco del propio British Council, y un nuevo escenario comercial entre Uruguay y Gran Bretaña, con importantes asimetrías en favor de los intereses británicos.

¹² Solo en 1913 Gran Bretaña invirtió 22 veces más en Uruguay por kilómetro cuadrado que en la propia India. En 1932 se estimaba que las empresas públicas en manos británicas, con 13.000 funcionarios, eran los mayores empleadores de mano de obra uruguaya (Nahum, 2003: 239-240).

¹³ En ese sentido, la Conferencia de Ottawa (1932) sería un disparador para que el Gobierno uruguayo se viera obligado a legislar y a firmar acuerdos comerciales que volvieran a ubicar nuestras importaciones en el mercado británico en las mejores condiciones posibles. Algunos de estos acuerdos y leyes, como el “Convenio Comercial y de pagos con Protocolo Adicional y Convenio Suplementario” o Convenio Cosío-Hoare, firmado en Londres el 26 de junio de 1935, o la Ley de emisión del 11 de noviembre de 1934, dejaban a Uruguay atado, comercial y financieramente, a Gran Bretaña, a la par de “cualquier Dominio o Colonia del Imperio” (Nahum, 2003: 35).

¹⁴ Según Phillipson, los británicos fueron lentos en visualizar la necesidad de promover sus intereses en el extranjero a través de la cultura diplomática (Phillipson, 1992: 137), muy por detrás de los franceses y alemanes. Eso parece claro en Uruguay, si consideramos que el *Deutsche School* y el *College Carnot*, antecedente del *Lycée Français*, estaban establecidos desde la segunda mitad del siglo XIX.

El inicio de las tensiones entre las naciones europeas y el ascenso del totalitarismo impulsarían las primeras actividades de “The British Council for Relations with other Countries” en 1934¹⁵ en Uruguay y la región. La concreción temprana de todos los deseos del British Council llegaría de la mano del ministro de su Majestad Británica, Sir Eugene Millington-Drake, quien asumió su puesto el 9 de enero de 1934¹⁶ (Rodríguez Ayçaguer, 2006). Su llegada tenía lugar apenas un año después del autogolpe de estado del presidente Gabriel Terra, a quien entregó sus credenciales. Varios grupos conservadores nacionales y extranjeros veían con beneplácito el régimen de Terra, incluyendo a su predecesor en el puesto de ministro británico en Uruguay, R.C Mitchell, quien veía en Terra un estadista “capaz, enérgico y sensato”, alejado de la “insanía” y “utopía batllista” (Rodríguez Ayçaguer, 2006: 4).

Millington-Drake lograría revertir rápidamente la imagen negativa de algunos uruguayos hacia los intereses británicos en el país (Rodríguez Ayçaguer, 2006) convirtiéndose en un agente, en el sentido de Bourdieu (1991), que impuso las representaciones necesarias para facilitar aún más las condiciones sociopolíticas adecuadas para el expansionismo del inglés como lengua extranjera en Uruguay. A su vez, es posible que la serie de libros de texto de Schurmann y Jones, originalmente escrita para una enseñanza media que se encontraba en el ámbito universitario, se haya visto beneficiada por la coyuntura, en su producción y circulación, por ser plenamente accesoria a los fines imperialistas británicos.

¹⁵ La inauguración oficial de “The British Council”, fue en 1935, y nació bajo la premisa de que los conflictos internacionales tenían como una de sus principales causas “malentendidos lingüísticos”¹⁵, y entre sus principales preocupaciones: contrarrestar la propaganda italiana y alemana en el exterior. (Phillipson 1992: 137).

¹⁶ En este contexto favorable para el despliegue de su diplomacia cultural, y solo dos meses después de su llegada, Millington-Drake procedió a la fundación del Instituto Cultural Anglo-Uruguayo, cristalización de todas las aspiraciones de la diplomacia cultural británica en Uruguay. De hecho, este instituto sería sede del British Council en Uruguay hasta su partida del país en 1974 (Varese 2010: 138).

4.4. El inglés como lengua global, el caso de Uruguay

Para entender la posición de Uruguay en la compleja interrelación entre el inglés y el capital, es necesario ubicar a nuestro país dentro del contexto económico que caracterizó la circulación de la serie de libros analizada. Ya sea desde su posición de subdesarrollo, de acuerdo con la teoría de dependencia desarrollada por Frank (1969), o de país semi-periférico, siguiendo a Wallerstein (2011), el período de circulación de los libros de texto de la serie encuentra a Uruguay en una relación financiera y comercial de dependencia con relación a las naciones centrales, especialmente con su principal socio económico, Gran Bretaña. Vale la pena señalar que el carácter de país semi-periférico (Wallerstein, 2004 y 2011), otorgado por O' Reagan (2021: 28) a Uruguay, se explica por encontrarse este en una situación intermedia en cuanto al desarrollo económico dentro del sistema capitalista mundial, en relación con sus vecinos de la periferia y de las naciones centrales. Esta posición en el sistema¹⁷ mantiene igualmente a Uruguay inmerso en una situación de explotación y subdesarrollo, con relación a las naciones centrales de la época, pero, señala O' Reagan:

From our perspective, by being economically closer to the core, they also have more developed education systems and reserves of capital with which to access as well as to promote English (O' Reagan, 2021: 28).

Como ya se señaló previamente, el diseño de los libros de texto de la serie permanece virtualmente inmutable durante todo su período de circulación (1933-1968), por lo que es necesario considerar su punto de partida para entender el momento histórico del sistema económico mundial que le da contexto; primera mitad de la década del 30¹⁸. Caracterizada en lo económico por el fordismo, etapa

¹⁷ Otros modelos distinguen solo entre naciones centrales y periféricas (Frank, 1969).

¹⁸ Como ya se mencionó, *My Third English Book* completa la serie en 1937 pero los propios autores admiten en su prólogo que se trata de una distribución del contenido original de *My First English Book* (1933) y *My Second English Book* (1933) junto a más ejercicios gramaticales.

del capitalismo basada en la producción en serie y de división del trabajo, por el comienzo de políticas de acuerdo entre las organizaciones sindicales y el capital y la expansión del consumo, gracias a los primeros pasos de la mercadotecnia, la disposición de productos más baratos y la intervención del Estado para favorecer la expansión de los mercados.

El contexto histórico del inicio de la circulación de la serie de libros está marcado por varios fenómenos sociohistóricos. En lo económico, la crisis de 1929 en los EE. UU. tendría un fuerte impacto en la economía uruguaya e impondrían grandes transformaciones a nivel mundial. En lo político e ideológico, Nahum (2008) asocia este período histórico con “una profunda crisis de las democracias liberales en el mundo”, caracterizadas por el ascenso de regímenes totalitarios. (Nahum, 2008: 67).¹⁹

El comienzo de la circulación tuvo lugar en el año del golpe de Estado de 1933, llevado a cabo por el Presidente Dr. Gabriel Terra, quien había sido electo en las elecciones de 1930. La política económica de la dictadura tuvo una orientación favorable a los sectores ganadero-exportador, las empresas extranjeras y los grupos vinculados al sistema financiero privado nacional e internacional (Nahum, 2011).

A partir de 1935 comenzó la recuperación del producto bruto interno, dando fin a un ciclo de carestía y depreciación de la moneda, la coyuntura internacional propició “un importante y sorprendente estímulo económico, asociada a la política de rearme europeo” (Nahum, 2008: 68). Este período de desarrollo económico y social, que desarrolló la característica clase media nacional del Uruguay, se extendió hasta mediados de la década del 50, momento en que el sistema económico comenzó a exhibir síntomas de crisis.

Para ese entonces, Estados Unidos se encuentra ya establecido como la potencia comercial y financiera dominante a nivel mundial, desplazando definitivamente a la otrora hegemónica Gran Bretaña. Es justamente en la posguerra, durante la segunda mitad de la década del 40, y parte del 50, que este

¹⁹ Al período de circulación de la serie le antecedía un contexto de crisis económica y de polarización social, el cierre de 1930 había dejado 30.000 desocupados, lo que equivalía a un tercio de los asalariados en la industria manufacturera (Nahum, 2011).

desplazamiento del poder global marca el epílogo de cerca de un siglo ininterrumpido de los fuertes vínculos comerciales y financieros que caracterizaron a Uruguay y Gran Bretaña, concretándose con el retiro gradual y definitivo de las inversiones británicas en las empresas públicas uruguayas (Nahum, 2003).

4.5. Uruguay y el “Imperio Informal” inglés

Los históricos vínculos comerciales y financieros entre Gran Bretaña y Uruguay merecen especial atención, sobre todo en el análisis del inglés como un “free rider” sobre el capital (O’Reagan, 2021). En la segunda mitad del siglo XIX Uruguay tuvo su rol en el avance del capitalismo que se expandía desde las naciones centrales a zonas que no producían bajo ese sistema, esta expansión capitalista fue denominada como “nuevo imperialismo” (Rodríguez, 1986: 15) y tuvo a Gran Bretaña a la cabeza. Esta expansión británica del siglo XIX asumió dos formas:

El “imperio formal”, o sea las colonias coloreadas en el mapa, y el “imperio informal”, comprendiéndose dentro de este último, áreas que, sin estar unidas al Imperio por ningún vínculo de tipo formal o jurídico, debido a las relaciones comerciales y financieras entabladas con Gran Bretaña, se transformaron de hecho en verdaderas dependencias de la gran potencia imperialista (Rodríguez, 1986: 16).

Desde 1862, fecha de inicio de los registros del comercio exterior del Uruguay, hasta 1915, la balanza comercial fue desfavorable para Uruguay (Nahum, 2003), sin embargo, gran parte del período de circulación de la serie, 1933 a 1950, se produce en un escenario favorable para el país sudamericano. Esto es debido a la coyuntura de ambas guerras mundiales y el rol que jugó Uruguay con sus materias primas frente a la necesitada Inglaterra.

Por su parte, el ciclo de inversiones británicas en Uruguay mostró un crecimiento sostenido, sobre todo desde lo que podría considerarse como el “asentamiento decisivo” del “Imperio Formal Británico” en el país, según Rodríguez (1986) a partir de 1864.

Tras algunos altibajos, como la crisis de 1890, la inversión británica llega a su nivel más alto entre 1912 y 1914, para ese entonces la casi totalidad de los

servicios públicos del país estaban en “manos inglesas²⁰” y las inversiones británicas, en relación con sus habitantes, fueron veintidós veces mayores que las destinadas a la India en estos años ²¹.

En 1932, estas inversiones representaban el 78.42% de la inversión privada de empresas extranjeras en Uruguay (Nahum, 2003: 240), concentrándose la mayor parte en las cuatro empresas británicas que brindaban los servicios públicos en Uruguay: el ferrocarril, los tranvías, el agua y el gas.

Si bien las inversiones británicas indudablemente creaban oportunidades de empleo para los uruguayos, las condiciones comerciales entre Uruguay y Gran Bretaña siempre fueron favorables para la potencia imperial (Nahum, 2003).

En cuanto a la deuda externa contraída con Inglaterra, contraída a partir de 1864, Nahum (2003) estima que Uruguay pagó dos veces y media más del dinero originalmente recibido, a lo largo de 90 años. Gran parte de este endeudamiento se contrajo con Inglaterra para brindar las condiciones necesarias para el desarrollo de la inversión británica en el país.

Estos datos ayudan a entender el rol particular que Uruguay jugó dentro del denominado “Imperio Informal” británico en el período de circulación de la serie de libros analizada, fue el rol de una “nación periférica” con gran dependencia estructural de Gran Bretaña y sus inversiones. Ayudan estos datos, además, a visualizar el alto grado de condicionamiento que ejerció el Imperio británico sobre el desarrollo social y económico de una gran parte de la historia de Uruguay, especialmente durante el período de circulación de la serie, y a contextualizar el análisis de sus textos desde una perspectiva económica.

²⁰ Un dato nada menor es que estas cuatro empresas empleaban en 1932 a 13000 funcionarios, ubicando a los británicos no solo como en el primer lugar de los inversores privados en el país sino además como los empleadores de mano de obra uruguaya (Nahum, 2003: 240).

²¹ Nahum (2003) señala lo siguiente con respecto a este período: “Con relación a nuestra superficie territorial y a nuestra población en 1913, por ejemplo, las inversiones británicas fueron sobresalientes. Por kilómetro cuadrado, eran siete veces mayores que en la India (primera en la lista de países receptores del capital británico por monto) y que la Argentina (quinta)” (Nahum, 2003: 239).

Capítulo 5. Libros de texto y documentos normativos

En este capítulo examinaremos brevemente las características de la serie de libros de texto *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My English Reader* (1933) y *My Third English Book* (1937) que compone el corpus principal de la investigación. Nos referiremos también a los textos normativos que avalan el uso de estos libros en el sistema educativo público, así como la publicación oficial "Anales de la Enseñanza Secundaria", una publicación de carácter informativo y normativo que desempeñó un papel clave en la creación del nuevo Consejo de Educación Secundaria y en los Programas de inglés de 1937 y 1941.

5.1. Los Programas de inglés de los Planes de Estudio 1932, 1937 y 1941

En su análisis de los Planes de Secundaria de 1937, 1941 y 1963, Bordoli (2019) se refiere a los diseños curriculares como: “productos discursivos híbridos de relaciones de fuerzas en los que se condensan tradiciones, ideas emergentes y actores diversos —particularmente sujetos políticos y educativos—. Significan, de manera particular, los trazos heredados y los elementos contingentes con nuevas maneras de apreciar los desarrollos de la cultura y las disciplinas, así como las formas educativas propias en un momento y en el seno de una sociedad concreta” (Bordoli, 2019: 139).

Bordoli (2019) sostiene que el análisis de los planes de estudio permite apreciar, entre otras cosas, las maneras de representar la relación de la educación con la sociedad, el valor de la cultura y las concepciones sobre los sujetos de la educación de la época.

El análisis intertextual de los libros de textos y otras publicaciones educativas de la época, como ser *Anales de Educación Secundaria* (1936 y 1937), en relación con los Planes de Estudio, permite visualizar motivaciones comunes entre los autores y la forma en que estas determinan y legitiman las actitudes hacia el lenguaje y lo que es concebible sobre el lenguaje en la sociedad (Ruiz, 1984).

Según Tollefson (1991), las políticas lingüísticas se ven como un mecanismo utilizado por los grupos sociopolíticos dominantes para mantener sus intereses y promover la transformación. Esta perspectiva busca identificar las presiones históricas y estructurales que influyen en la formulación de políticas y restringen la libertad individual. Los factores estructurales también afectan las decisiones de planificación lingüística al influir en la composición de los organismos planificadores y en los intereses económicos relacionados con los objetivos sociopolíticos. En resumen, Tollefson (1991) considera la planificación lingüística como un proceso histórico vinculado a consideraciones estructurales y reflejando los intereses de los grupos políticos dominantes.

Para el análisis de este proceso macrosocial, el rol del investigador debe ser “explicar el vínculo entre la organización de la sociedad, cambios en las estructuras de su lenguaje y su uso, y los procesos de planificación y de creación de políticas” (Tollefson, 199: 36).

En lo que refiere a los programas de inglés analizados, y en grandes rasgos, el programa del Plan 1932 contiene escasa información para el profesor de la lengua, limitándose apenas a un listado de vocabulario y puntos gramaticales. Los programas de inglés de los Planes de 1937 y 1941 contienen, por el contrario, textos de argumentación teórica e instrucciones metodológicas muy detalladas, y poseen la característica de ser virtualmente idénticos entre sí. Esta relación intertextual que Cassels Johnson (2011) denomina “copying and pasting”, entre los Planes de 1937 y 1941: “is an essential aspect of the language policy genre” (Cassels Johnson, 2011: 270).

La casi absoluta ausencia de innovaciones en el programa de inglés del Plan 1941, con respecto a su predecesor, podría explicarse por lo que señala Bordoli (2019):

Un rasgo significativo en el proceso de elaboración del nuevo plan fueron los magros niveles de consulta técnica e involucramiento docente, probablemente explicado por la urgencia política de la necesidad de sustituir al plan vigente. Este aspecto contrasta, paradójicamente, con el proceso de consulta y elaboración que precedió al Plan de 1937 (Bordoli, 2019: 145).

Considerando los escasos detalles del Programa de inglés de 1932 y el hecho que el Programa 1941 es idéntico al de 1937, nos enfocaremos en los textos pertenecientes a este último Programa para analizar sus vínculos intertextuales e interdiscursivos con los libros de texto recomendados y con las publicaciones oficiales de la época.

5.1.1. El Plan 1937

En el artículo decimoquinto de la Ley de creación del Instituto de Educación Secundaria, Ley Orgánica sobre Enseñanza Secundaria de diciembre de 1935, se mandata al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria a establecer el plan general de estudios (Anales de Enseñanza Secundaria, 1936: 3).

De acuerdo con Bordoli (2019), las orientaciones del Plan 1937 se basaron en demarcar los rasgos específicos del nuevo ciclo formativo y de delinear “aspectos diferenciales con respecto a la enseñanza universitaria y al nivel de educación primaria, así como adscribir en la enseñanza secundaria ciertos rasgos identitarios propios” (Bordoli, 2019: 140). En su opinión, el proceso reformista que dio contexto al Plan excedió así los aspectos formales y técnicos “para asociarse a un sentimiento, un sistema de ideas, una empresa y una misión” (Bordoli, 2019: 140).

Los cambios impulsados por las Autoridades del nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria representaron, en opinión de Bordoli (2019) “una lucha por hegemonizar orientaciones, ideas y concepciones sobre este nivel educativo”, buscando el involucramiento afectivo de los docentes en el proceso.

Un elemento destacado del Plan 1937 es la gran participación de los docentes en varias de las etapas de elaboración. El director general de Enseñanza Secundaria fue el principal impulsor de esta participación a través de la organización de encuentros docentes:

No dejo de apreciar que la labor es ardua. Pero disponemos de excelentes colaboradores. Son muchos los profesores que, al conocimiento completo de la asignatura que enseñan, unen la posesión del sentido simpático del panorama, esto

es, de la calidad y la cantidad sintética de conocimientos que deben ser transmitidos a los alumnos. Nadie mejor que aquéllos para que sumen su esfuerzo al nuestro, en una obra de buena voluntad para el bien común de los educandos (Anales de Enseñanza Secundaria. Tomo 1, 1936:15).

Bordoli (2019) enumera así las principales orientaciones del Plan 1937: revertir “el debilitamiento del sentimiento nacional”, reforzar el nuevo ente autónomo segregado de la Universidad, propender a la constitución identitaria del cuerpo docente, a la vez de promover una cultura y un “humanismo moderno” (Bordoli, 2019: 141):

El nuevo plan satisface las tres finalidades que la Ley Echegoyen de Diciembre (sic) de 1935, le impuso a la enseñanza secundaria en nuestro país: primero, porque es un plan esencialmente cultural con el que se puede atender la educación integral del hombre; segundo, porque prevé la formación del ciudadano; y tercero, porque al estimular las vocaciones habilitará para las profesiones universitarias (Anales, Tomo I, Entrega 1, 1936: 32).

La organización del Plan de estudios aprobado por el Consejo en sesiones de setiembre-noviembre 1936 establecía:

Un plan común de 5 años de duración, para la cultura integral de los alumnos un 6° año, de preparación pre profesional, con un núcleo central de cultura, y materias vocacionales para las distintas profesiones universitarias; y un 6° año sin núcleo de cultura, de carácter utilitario para los estudiantes que deseen prepararse para las actividades del comercio o de la industria (Anales, Tomo I, Entrega 1, 1936: 32).

Para la creación del plan, se consideraron la "edad mental" de los estudiantes, las relaciones con Enseñanza Primaria y el tiempo máximo que los alumnos podían permanecer en el liceo. Los tres primeros años se enfocaron en la formación del carácter, la enseñanza moral y social, la educación física y el Canto Coral para actividades recreativas (Nahum, 2008).

El Plan 1937 propuso una educación diferenciada, mencionando la posibilidad de diferenciar la enseñanza para mujeres y hombres en asignaturas como historia natural, higiene, instrucción cívica y derecho usual. El quinto año

introdujo la asignatura "cultura doméstica y puericultura" para mujeres, mientras que los hombres estudiaban Biología e Higiene. Además, los varones tenían la opción de tomar Cultura Industrial, mientras que las mujeres estudiaban Economía Doméstica y cursos del hogar (Anales, 1936: 35).

En cuanto a las lenguas extranjeras, el francés se enseñaba desde el primer año hasta el cuarto, mientras que el inglés se incorporaba desde el tercer año y continuaba en el cuarto y quinto con una carga horaria de 3 horas en ambos casos. En el Plan de 1937, el inglés pasó a ser la única lengua extranjera en el quinto año. El sexto año no incluyó lenguas extranjeras en las asignaturas de las diversas orientaciones, excepto en el sexto año de cultura utilitaria, donde se enseñaba inglés y francés, siendo el francés limitado a "redacción.", reflejando una visión instrumental de las lenguas extranjeras en los textos normativos.

5.1.2. El Plan 1941

La necesidad de ajustar y actualizar las finalidades educativas y los contenidos disciplinares del Plan 1937 respondió a necesidades de carácter mayoritariamente políticas (Bordoli, 2019). Sin embargo, en el texto del Plan de 1941 se mantienen muchas de las intenciones políticas y educativas del plan 1937, que confluyen con algunas de las nuevas demandas. Bordoli resume esta convergencia de la siguiente manera:

En primer término, se aprecia un movimiento agregativo de las nuevas finalidades a las que ya estaban establecidas. La formación integral y cultural, así como el carácter propedéutico que preexistían se mantienen, aunque se debilita la afirmación del sentido patriótico y se agrega la necesidad de otorgar conocimientos y destrezas para el mercado laboral en forma más temprana y más amplia (Bordoli, 2019: 145).

Su diseño curricular está estructurado en dos ciclos: “un Primer Ciclo de cuatro años que enfatiza la formación cultural y un Segundo Ciclo de dos años de carácter preuniversitario” (Operti, 2002: 9). Este Plan suprime el sexto año de

carácter utilitario del Plan 1937, que apuntaba a los estudiantes que aspiraban a las actividades del comercio y la industria, reafirmando una orientación que deja fuera de las metas de la educación secundaria el “trabajo” o la “ocupación” (Opperti, 2002).

Como se mencionara previamente, mientras que el Plan de 1937 se sustenta en argumentos pedagógico-didácticos y psicológicos, y se nutre de la participación de docentes, directores e inspectores en la formulación de los programas, el Plan 1941 se caracterizó por tener una escasa participación y una línea argumental que se limitaba a justificar los cambios como “ajustes naturales” demandados por la nueva realidad del país. Uno de los aspectos más llamativos del Plan 1941 es su longevidad, dice Operti (2002) sobre este texto normativo:

Este Plan, de carácter elitista (ya que su población se encontraba conformada por estudiantes de clase media y alta) orientado hacia fines propedéuticos, se extiende hasta 1976 y convive durante algún tiempo con el Plan 1963. Puede extrañar esta “vida tan prolongada” de estos programas orientados por la pedagogía tradicional, transmisiva y centrada en los contenidos fuertemente disciplinares, cuyo centro es el docente, poseedor del saber, y el alumno, receptor pasivo de los conocimientos que debe aprender o, mejor aún, memorizar (Operti, 2002: 12).

La longevidad del Plan 1941 aporta una respuesta al extenso período de circulación de la serie de libros analizada y sugerida en el Plan. La serie tiene su primera impresión en 1933 y la última en 1968.

Al comparar el Plan 1937 con el 1941, Bordoli (2019) señala que existen grandes diferencias entre ambos, pese al breve lapso que los separan. La necesidad de distinguirlos se explica por el hecho que el Plan 1937 y su mentor, el Prof. Eduardo de Salterain y Herrera, quedaron identificados con el régimen autoritario terrista, lo que desencadenó una rápida sustitución de un plan por otro (Bordoli, 2019).

Sin embargo, entre los programas de inglés de uno y otro Plan no se advierten diferencias, los fundamentos, los contenidos programáticos, las instrucciones, es decir, el programa todo es idéntico al de 1937. La rápida sustitución a la que hace referencia Bordoli (2019) puede explicar este fenómeno

de “copying and pasting” al que hace referencia Cassels Johnson (2011), entre el programa de inglés de 1937 y 1941, evidenciando un vínculo intertextual muy marcado entre ambos.

5.2. Anales de la Enseñanza Secundaria

El recientemente fundado Consejo de Educación Secundaria (CES) publicó "Anales de la Enseñanza Secundaria" entre octubre de 1936 y diciembre de 1937, en dos tomos, I y II. Estas publicaciones tenían un propósito informativo y normativo para el nuevo sistema de enseñanza secundaria. Incluían circulares y resoluciones importantes para los docentes y estaban relacionadas con el Plan de Estudios de 1937.

Los discursos del director general de Enseñanza Secundaria y presidente del CES, Eduardo Salterain Herrera, evidencian vínculos intertextuales con otros textos normativos de la época, y libros de texto sugeridos por los planes de estudio. Los distintos números de Anales de la Enseñanza Secundaria serán analizados como parte de una cadena intertextual y como elementos de planificación lingüística que reflejan los intereses de grupos sociopolíticos dominantes y promueven la transformación (Tollefson, 1991).

5.3. La serie de libros de texto *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My English Reader* (1933) y *My Third English Book* (1937)

El período de circulación y consumo de la serie *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933) y *My English Reader* (1933) y *My Third English Book* (1937) comienza en 1933 y tiene un fin estimado en 1968, año en que se registra la última reimpresión. La serie es recomendada como texto de clase por los Programas de inglés de 1937 y 1941, si bien su uso en la Educación Secundaria es anterior a estos Planes.

Si bien el Plan piloto de 1963 deja de incluir a estos libros como textos recomendados, el Plan 1941 mantiene su vigencia en al menos dos años posterior a

la implementación del Plan 1963 en todo el país (Nahum, 2018), aunque se encontraron indicios de que la vigencia del Plan 1941, en ciertas localidades, podría haberse extendido a 1972, lo cual explicaría una reimpresión en 1968.

Previo a la reforma de 1937, la serie se componía de tres libros: *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933) y *My English Reader* (1933). Los primeros dos tomos constituían la primera parte del curso y estaban enfocados a la enseñanza y práctica de la lengua meta a través del método *inductivo-intuitivo*.

El tercer libro de la serie en su formato inicial, *My English Reader* (1933), consiste en un repositorio de extractos de textos literarios, en su mayoría pertenecientes a autores del siglo XIX, referentes de la literatura victoriana o colonial, frecuentemente adaptados para su uso didáctico. *My English Reader* (1933) compone el “estadio cultural” del curso.

El escueto Programa de inglés de 1932 no tiene libros sugeridos ni instrucciones a profesores que permitan recabar información de la manera en que la serie de textos analizada se insertaba en la enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad de la República. Lo que sí sabemos que es esta serie de libros era utilizada en la enseñanza de lenguas modernas de la Universidad, como lo indican sus prólogos.

Es a partir del Programa de inglés 1937 que comienzan a recomendarse textos de clase y se incorporan las instrucciones para profesores, mientras que el Programa de inglés de 1941 es una copia de los contenidos del de 1937.

Tabla 1: Libros de texto sugeridos en los Programas de inglés como LE del Plan 1937 y 1941

1er curso (Segundo año de secundaria)	2do curso (Tercer año de secundaria)	3er curso (Cuarto año de secundaria)
<p>Primera mitad de cualquiera de estos últimos textos”:</p> <p>Schurmann & Jones <i>My First English Book</i> (1933)</p> <p>M. Mme. Camerlynk <i>The Boy’s Own Book</i> (1926) o <i>The Girl’s Own Book</i> (1926)</p>	<p>No se sugiere texto de clase</p>	<p>Gatenby E.V. <i>A Direct Method English Course Book III</i> (Se incorpora en el Plan 1941)</p> <p>Oxford Progressive English for Adult Learners” <i>Book II</i> (Se incorpora en el Plan 1941)</p> <p>Schurman & Jones <i>My Third English Book</i> (1937) (Presente tanto en el Plan 1937 como en el de 1941)</p>

Tanto los programas de inglés del Plan 1937 como el de 1941 no incluyen texto sugerido para el curso de segundo año, aunque sería razonable inferir que el texto en uso era *My Second English Book* (1933). Es bueno señalar que no se encontró mención a *My English Reader* (1933) en los Programas relevados, recordemos que hasta antes de la reforma de 1937 era éste el tercer libro de la serie.

Quizás siguió siendo utilizado como complemento de *My Third English Book* (1937) en cuarto año de secundaria, o fue directamente desplazado por este nuevo volumen, con mayor contenido gramatical y más en línea con los objetivos del programa. En línea con la hipótesis de su discontinuidad, vale aclarar que no se hallaron ejemplares de *My English Reader* de ediciones posteriores a 1933, aunque tanto los Programas de inglés de 1937 como de 1941 sugieren el uso de extractos literarios en sus instrucciones, por lo que sería esperable que fuera usado como recurso complementario al libro de texto por los profesores de la época.

En el primer curso de inglés de los Programas 1937 y 1941, los libros recomendados son *My First English Book*, *The Boy’s Own Book* (1926) y *The Girl’s*

Own Book (1926). Los últimos dos títulos pertenecen a los mismos autores (G. H. Camerlynck y Mme. Camerlynk Guernier) y dejan en manifiesto la existencia de la enseñanza diferenciada por género en el sistema educativo de la época.

Sería esperable que *The Girl's Own Book* (1926) fuera utilizado en los Institutos dependientes de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, recordemos que el Plan de 1937 mantiene un sistema educativo diferenciado por género.

El nuevo programa de inglés de 1937, que incluyó un incremento en los puntos gramaticales para cada curso y redujo el número de tópicos, obligó a los autores a distribuir los contenidos originales de *My First English Book* (1933) y *My Second English Book* (1933) en tres volúmenes, es así que surge en 1937 *My Third English Book* (1937):

In publishing new editions of our English books, our firm intention was to make any necessary alterations without changing the plan and arrangements of the books, so that the earlier editions might still be used without inconvenience. Nevertheless, as the new syllabus of the Secondary Education Authorities curtails the number of subjects to be treated, while amplifying the amount of Grammar in the course, we have been obliged to eliminate some lessons of this first book, and to recast others in order to include all the grammatical points required by the syllabus.

In accordance with these new dispositions, our 1st and 2nd English books, with the necessary modifications, will form the course of 1st 2nd and 3rd years of English and will therefore be divided into separate books” (*My First English Book* – Preface to the first edition, 1937: 5).

Mientras que los tres primeros volúmenes representan la etapa “práctica” del curso (*My English Reader*, 1933: 6), la “etapa final” o “cultural” es representada por *My English Reader* (1933), en este último libro los estudiantes son expuestos a elementos de cultura literaria inglesa, “and by this means secure a better understanding of English life and thought” (*My English Reader*, 1933: 6).

La Tabla 2 en el anexo muestra la correspondencia entre los contenidos de los Programas de inglés de 1937 y 1941 con los dos libros de texto recomendados

para el primer curso de inglés: *My First English Book* (1933) y *The Boy's Own Book* (1926).

También se incluyen los contenidos del Programa de inglés de 1932 como referencia. Aunque el Programa de 1932 es menos detallado, los puntos gramaticales son prácticamente los mismos que en los dos sucesores. A partir de 1937, los temas "la casa" y "el tiempo" se reservan para el segundo curso de inglés.

En los "Textos Recomendados" de los Programas 1937 y 1941 se sugiere la "primera mitad de cualquiera de estos últimos textos" sin especificar las unidades exactas. Algunos temas gramaticales, como los "pronombres personales" en *The Boy's Own Book* (1926) o "verbos defectivos" en *My First English Book* (1933), están en unidades que podrían considerarse la segunda mitad del libro. Por lo tanto, se infiere que los profesores debían abordar unidades más allá de la "primera mitad" para cumplir con el programa.

Los puntos gramaticales de la primera mitad de *The Boy's Own Book* (1926) y de *My First English Book* (1933) coinciden plenamente con los Programas del primer curso de inglés de 1937 y 1941, también, en menor medida, con el Programa de 1932. Parece razonable inferir que hayan sido los autores de estos Programas, profesores de lengua de inglés en el caso de 1937, quienes estructuraron su temario en base a las tablas de contenidos de los libros de texto sugeridos, y no a la inversa, dado que al menos *The Boy's Own Book* (1926) precede a todos los programas analizados. Es importante resaltar que el Programa 1932 incluía el campo temático "Oficios" en el primer curso de inglés, mientras que luego de la reforma los Programas de 1937 y 1941 lo hacen recién en el tercer curso, algo que resulta relevante para el análisis de las representaciones del mundo del trabajo.

5.3.1. Los personajes de la serie

Conocer a los actores sociales representados en la serie de libros de texto resulta de gran relevancia para comprender algunos elementos centrales del análisis en este trabajo. Por un lado, se encuentran los personajes principales que participan de la narrativa desplegada a lo largo de *My Second English Book* (1933) y de *My*

Third English Book (1937). Estos personajes componen dos núcleos familiares bien definidos, aunque emparentados: la familia *Robinson*, residente en Inglaterra, y la familia *Smiles*, residente en Uruguay. Los dos personajes principales son Arthur Robinson y John Smiles (apodado “Jack”), dos primos hermanos que protagonizan gran parte de los eventos sociales y los diálogos representados en las lecciones de los libros.

Los autores aportan información en gran detalle sobre la familia de Arthur Robinson, un núcleo familiar acaudalado que reside en las afueras de Londres. La información sobre los Robinson incluye ilustraciones personalizadas y un árbol familiar, que se incluyen en las imágenes 14 y 15 del anexo. La totalidad de las representaciones de las prácticas sociales concebidas como “everyday life” por parte de los autores de la serie toman como base a la familia Robinson. Sabemos muy poco sobre la familia de Jack Smiles, no más de lo que aporta la carta de su padre, Edward Smiles, dirigida a su hermana Margaret, madre de Arthur, disponible en el texto 10 del anexo.

En un típico ejemplo de *travel realia* (Risager, 2007), Jack visita a la familia Robinson en Inglaterra, lo cual despliega una serie de eventos y diálogos organizados en lecciones y en base a determinados puntos gramaticales y distintos *centros de interés* propuestos en el Programa.

Capítulo 6. Análisis desde la perspectiva cultural y de poder

En este capítulo, analizaremos el corpus desde la perspectiva de cultura y poder, con el fin de desentrañar las representaciones culturales del inglés y las estructuras ideológicas detrás de los textos. Para ello, utilizaremos herramientas de Estudios Críticos del Discurso y estudios culturales de libros de texto. También exploraremos la intertextualidad y su papel en los procesos de cambio social y cultural que caracterizaron a las transformaciones educativas de la época en lo que refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema público de Uruguay. Este análisis nos permitirá aproximarnos a conocer la relación entre lenguaje y poder en la transmisión de ideologías a través de los libros de texto recomendados por los textos normativos de la época, de los discursos de profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel local e internacional y de miembros de la elite y de la política uruguaya.

6.1. Representaciones de cultura en la serie de libros de texto

Los autores de la serie de libros de texto analizados dan muestras de manejar una noción de cultura en línea con lo que Hall (1997) define como la definición antropológica:

In recent years, and in a more 'social science' context, the word 'culture' is used to refer to whatever is distinctive about the 'way of life' of a people, community, nation, or social group (Hall, 1997: 2).

En varios pasajes de los libros de texto, se evidencia una concepción de la cultura como la manifestación de la “vida” y el “pensamiento” inglés, complemento indispensable e inseparable de la otra gran dimensión pedagógica del curso, la práctica sistemática de la lengua inglesa, lo que nos permite visualizar como se interrelaciona el lenguaje y la cultura en la serie:

(...) but we must add to that training, as a new source of interest and, consequently, of stimulation, some elements of English literary culture, and by this means secure a better understanding of English life and thought (*My English Reader*, 1933: 5).

Es por tanto a través de la “cultura literaria inglesa” que se accede a ese conocimiento del “espíritu anglosajón”, al mismo tiempo de desarrollar el gusto por su lectura:

The student not only continues the methodological study of the language, but enters on the cultural stage, and should acquire an intelligent appreciation of our great literature and of English thought and culture, thus leading him to a better understanding of the Anglo-Saxon spirit (*My First English book*, 1933).

Los autores ven en la literatura una práctica simbólica que es expresión de la idea de pertenencia a la cultura de una nación, de identificación con la comunidad inglesa, como parte del “lenguaje de identidad nacional” (Hall, 1997: 5). La búsqueda de explicar la cultura “on a nutshell” (Chapelle, 2013) evidencia la postura modernista adoptada sobre la cultura en los libros de texto, además del valor representacional que los autores asignan a los textos literarios y a la alta cultura. Estas representaciones culturales están claramente ligadas a lo nacional y al conocimiento, al interpretarlas se asume que pueden comunicar los sentimientos e ideas que dan sentido de pertenencia a la nación inglesa y a su lengua.

Siguiendo a Wodak (2016) y su propuesta metodológica de análisis basada en 5 tipos de estrategias discursivas (definidas en el apartado 3.2.), analizo a continuación el prólogo de *My English Reader* (1933) con el fin de identificar la noción de cultura que los autores buscan representar en la serie:

Texto 1. Prólogo de *My English Reader* (1933)

The object of "MY ENGLISH READER", which is the third volume of our English Course by the Inductive - Intuitive Method, is not, as in the case of the preceding volumes, exclusively practical, but also cultural.

The fact that we have entered the cultural stage must not lead us to abandon the constant practical training in the language, but we must add to that training, as a new source of interest and, consequently, of stimulation, some elements of English literary culture, and by this means secure a better understanding of English life and thought.

This new tendency by no means changes the strict application of the Inductive Intuitive Method, which, as previously stated, is the latest development of the Direct Method.

We believe that there is no need to insist upon the advantages, at this stage, of pursuing the further study of the language by means of selections from good authors, thus giving to language teaching a higher educational value and a wider influence upon the intellectual development of the student.

The book is divided into four sections, each of which is preceded by a special introduction. This plan has been followed for obvious reasons. The fact that, during a period of several weeks, all the teaching deals with the different aspects of one particular theme, with a definite centre of interest, lends unity to the work, and affords opportunity for a thorough study of a determinate section of the vocabulary.

Each section is accompanied by special notes on phonetics, grammar, and the uses and meaning of words and idioms. These notes will enable the teacher to effect a constant revision of the elementary notions taught in the first and second volumes, with suitable amplifications.

This work does not pretend to be an English anthology, much less a course of English Literature, as the selection of authors had to be sub-ordinated to our main object, viz, the progressive study of the language. We have nevertheless attempted, by short biographical notes on each author, to awaken in the student the desire to probe further into the beauties of English Literature.

In the previous volumes, exercises were given at the end of each lesson. But at the present stage these exercises will have more value if they are improvised by the teacher during the "explained reading".

Conversation has been hitherto the principal, if not the only aim of our method, because it is the most effective means of teaching correct pronunciation, of enriching the active vocabulary, and of securing the only valuable results obtainable from grammatical teaching: the spontaneous and almost instinctive application of rules.

Though conversation must maintain its prominent value, the time has arrived to introduce other processes. Among these, let us speak first of translation. This exercise, avoided in the first stage as a serious danger, will now be admitted, and used, especially for homework, with very good results, provided that we do not repeat the errors of the Indirect Method by giving it primary importance.

Reading, comments on the ideas, on the literary form, on idioms, explanations of grammatical difficulties, of special pronunciations, oral or written interpretations

of passages carefully prepared beforehand, conversation on the authors or on any topic related to the passage actually studied these are some of many exercises, each of which requires as much attention and time as translation.

A vocabulary has not been placed at the end of this book, because in our opinion the help of a dictionary is more advisable, and we even recommend the use of an English dictionary, rather than an English - Spanish one.

In conclusion, we shall repeat the last lines of the preface to our first volume:

"These books claim to be merely a guide, and they leave much scope to the personality of the teacher. We shall therefore be grateful for any suggestions and observations from our colleagues, whose experience and knowledge cannot but be helpful in the great task of continuously extending and improving the teaching of the English Language in Uruguay."

En cuanto a la estrategia de **nominación o referenciación**; la construcción discursiva de los actores sociales y los procesos se enfoca en la presentación de los objetivos del libro. Se utiliza la primera persona del plural, como "we believe," para identificar a los autores como actores involucrados en el proceso educativo. Además, se mencionan términos como "English literary culture" y "English life and thought," que constituyen objetos de la cultura inglesa que se consideran importantes.

A través de la **predicación**, se utilizan adjetivos y frases preposicionales para calificar positivamente la inclusión de elementos culturales en la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, se habla de "higher educational value" y "wider influence upon the intellectual development," lo que implica una evaluación positiva de la cultura literaria inglesa como parte del proceso educativo.

El prólogo **justifica** la introducción de la cultura literaria inglesa en el currículo de enseñanza del inglés, destacando sus ventajas educativas. Se argumenta que el estudio de la literatura inglesa y la introducción de "good authors" contribuye a la obtención de un mejor nivel educacional y favorece el desarrollo intelectual del estudiante: "thus giving to language teaching a higher educational value and a wider influence upon the intellectual development of the student".

También **posiciona** a los autores como defensores de la inclusión de elementos culturales y literarios en la enseñanza del idioma inglés. Se expresa un punto de vista cercano a esta perspectiva a través del uso de la primera persona del plural, con ejemplos como “We believe”, “we shall repeat” o “in our opinion”, lo que evidencia una implicación activa en la adopción de esta estrategia pedagógica.

En términos de **intensificación** y **mitigación**, el prólogo utiliza principalmente la intensificación al destacar los beneficios educativos de la inclusión de la cultura literaria inglesa. Se emplea un lenguaje positivo y enfático para respaldar esta perspectiva, como "higher educational value" y "very good results."

En general, las estrategias discursivas en el prólogo de *My English Reader* (1933) refuerzan la noción de cultura como parte integral de la enseñanza del inglés. Se presenta la cultura literaria inglesa como una adición valiosa y se justifica de manera razonada. Las estrategias discursivas utilizadas contribuyen a la construcción de una visión positiva de la cultura en el contexto de la enseñanza de la lengua.

Se identifican así aspectos de una visión antropológica de la cultura, entendida como la forma de vida de la gente de un determinado grupo social o comunidad (Hall, 1997), así como también la noción de que es la alta cultura, específicamente representada por la literatura anglosajona, la manera de representar los valores, pensamientos, estilos de vida y prácticas sociales atribuidos, por parte de los autores, a la sociedad meta. Vemos por tanto en los textos una visión tradicional de cultura, más en línea con 'the best that has been thought and said' descrito por Hall (1997: 2) y que el vínculo entre lenguaje y cultura es manejado por los autores como un objeto combinado para su enseñanza, fenómeno que Risager (2007) identifica como típico de una visión nacionalmente estructurada del mundo.

6.2. Representaciones de cultura en el Plan de 1937

Luego de haber identificado las representaciones de cultura en el prólogo de *My English Reader* (1933), resulta relevante visualizar qué noción de cultura encontramos en los textos normativos oficiales. Para ello se analizan textualmente dos textos breves a continuación, parte del discurso del presidente del Consejo y director general, Eduardo de Salterain y Herrera, redactor del Plan de 1937. Dice el presidente del Consejo:

El nuevo plan satisface las tres finalidades que la ley Echegoyen de diciembre de 1935, le impuso a la enseñanza secundaria en nuestro país: primero, porque es un plan esencialmente cultural con el que se puede atender la educación integral del hombre; segundo, porque prevé la formación del ciudadano; y tercero, porque al estimular las vocaciones habilitará para las profesiones universitarias. (*Exposición sobre la reforma del plan de estudios*. Anales, Tomo 1, 1936: 32).

En su argumentación a favor del Plan, de Salterain y Herrera pone énfasis en la necesidad del “saber universal” y de la “educación integral”, esbozando una noción de cultura ligada a lo factual. En su discurso se evidencia la estrategia de *argumentación* (Wodak, 2016) al apelar al *topos* de la *autoridad* con el fin de legitimar la implementación del nuevo plan a través de las referencias a las finalidades impuestas por la ley. Para el presidente del consejo la “cultura” debe ser una sola:

Hay que dar al alumno la sensación de que la cultura es una, que el saber es universal, no la pobre idea común de que es más sabia tal o cual ciencia. ¡Como si cada una tuviera su torre de marfil inaccesible! ¡Como si de todas y de cada una, no se sirvieran los jalones que miden el área de la cultura! (*Exposición sobre la reforma del plan de estudios*. Anales, Tomo 1, 1936: 17).

Salterain y Herrera aboga por establecer una visión de cultura que se presenta como una unidad. Discursivamente, la conjunción subordinada condicional “como si” introduce y valora como absurda la condición hipotética de que cada ciencia pueda ser percibida como independiente de otras, o incluso mejor o peor que otras ciencias. La expresión “torre de marfil inaccesible” se utiliza como

metáfora para enfatizar el carácter falso de esta afirmación hipotética, evidenciando el posicionamiento del autor con relación a lo expresado, a través de la calificación discursiva negativa del fenómeno, lo que nos remite a la estrategia de *predicación* (Wodak, 2003 y 2016). Además, la oposición entre la "pobre idea común de que es más sabia tal o cual ciencia" y la noción de que "el saber es universal" crea una antítesis que destaca la idea central de la unidad en el conocimiento universal. Estas figuras retóricas contribuyen a dar fuerza expresiva al texto y a transmitir la posición del autor sobre la importancia de una visión integrada de la cultura y el conocimiento.

De acuerdo con la enfática fundamentación expresada por el director del recientemente formado Consejo Nacional de Educación Secundaria: "una buena cultura es la mejor credencial para abordar los estudios superiores, sin necesidad de que se especifiquen prematuramente tendencias técnicas" (*Exposición sobre la reforma del plan de estudios*. Anales, Tomo 1, 1936: 18). En el nuevo diseño curricular del Plan 1937, la "cultura integral" será común a todos los alumnos durante los primeros 5 años, aquellos alumnos que en el 6° año opten por prepararse para las actividades del comercio o la industria, tendrán una cultura de "carácter utilitario":

6° En el último año, el plan se bifurca, siguiendo dos orientaciones: la preparación del alumno que continuará estudios profesionales y la del que desee adquirir una cultura utilitaria para dedicarse al comercio o a la industria." (*Exposición sobre la reforma del plan de estudios*. Anales Tomo II Entrega 1ª: 33)

Vemos por tanto que la noción de cultura que se maneja en el texto normativo que fundamenta el nuevo diseño curricular coincide con una forma de "contenidos" o "conocimiento factual", que puede categorizarse entre una cultura general y una "utilitaria". Esta noción no es enteramente coincidente con la visión de cultura representada en los libros de texto, más vinculada a la alta cultura y netamente ligada al paradigma nacional (Risager, 2003).

6.3. El discurso profesional y el método deductivo-intuitivo

Los autores de la serie se identifican con una variedad del *método directo*, el *Método Deductivo-Intuitivo*, una de las tantas derivaciones del *método natural*, surgido del movimiento reformista en la enseñanza de lenguas en Europa y Estados Unidos a fines del siglo XIX (Howatt, 2014).

A continuación, analizamos un extracto del prólogo de *My First English Book* (1933) que da cuenta de la situación de la enseñanza del inglés en Secundaria, en 1933, y que contiene un gran número de argumentos y estrategias discursivas en favor de la adopción de los principios del método directo mixto.

Analizaremos primero el texto partiendo de los conceptos de *modalidad* y *evaluación* desarrollados por Fairclough (2001) para luego estudiar la estrategia argumentativa de acuerdo con los *topoi* de Wodak (2003). La posible inclusión o exclusión de otras voces en el texto nos indicará su nivel de *dialogicidad* (Fairclough, 2003) en función de una argumentación que dialoga con otras voces y textos o una que, por el contrario, reduce la diferencia en base a la asunción de que existen intereses, creencias u opiniones compartidas (*common ground*).

Texto 2. Extracto del prólogo de (*My First English Book*, 1933: 3)

The importance of English in our University is not sufficiently recognized. A knowledge of this tongue is a valuable asset both to the business and to the professional man, while as a source of culture it occupies a high place.

If up to the present, however, the teaching of English cannot be said to have given very practical results, the solution lies in a change in the system employed, and we feel that the time has now come to apply to the teaching of this language the principles of the inductive-intuitive method.

We have, therefore, followed the same plan as in France-Amérique to which the pupils have already become accustomed in the French classes, thus securing the further advantage of complete uniformity in the teaching of Modern Languages in the University.

There is no need to dilate on the superiority of the inductive-intuitive method over the old deductive method, used in the teaching of Classical Greek and Latin, for the University Authorities here have already decided to make its use obligatory both in

Spanish and in foreign languages and they have issued full instructions to the professors of Modern Languages on the manner of its application (*My First English Book*, 1933: 3).

En términos de modalidad epistémica (Fairclough, 2001), la argumentación de los autores en el extracto escogido se compone de afirmaciones y de negaciones que dan por cerrada la exposición de motivos que justifican el estatus de superioridad del método inductivo-intuitivo sobre el método clásico, evidenciando un fuerte compromiso de los autores de los textos con la verdad representada. La superioridad del método es presentada como un hecho, indiscutible, la afirmación “there is no need to dilate” implica que no se admite debate alguno y al no incorporar otras voces el enunciado es menos dialógico (Fairclough, 2003), asumiendo un *common ground*.

En la misma línea argumental, el enunciado deóntico (Fairclough, 2001) “Authorities here have already decided to make its use obligatory”, funciona como un reforzador de la superioridad del método directo sobre otros. Esta aseveración de alta modalización (Fairclough, 2001) busca llevar una representación del método particular a un estatus universal, un proceso discursivo que pasa a ser exitoso cuando se verifica su presencia en una gran variedad de textos (Fairclough, 2003).

El alto nivel de compromiso e identificación con los atributos del método directo y de la lengua meta por parte de los autores en el texto analizado se evidencia en la presencia de elementos atributivos (Fairclough, 2001) como ser la valoración del inglés como un “valuable asset” o la evaluación negativa de que esta lengua no se encuentre “sufficiently recognized” en la educación universitaria, que en definitiva implica un *assumed value* (Fairclough, 2001) que convierte a la negación en una evaluación positiva. En la misma línea se encuentran otros marcadores evaluativos sobre el método como el uso del sustantivo “superiority”, posicionando el método directo por encima del resto, o del verbo “secure”, que implica una evaluación positiva sobre el uso del método y de sus futuros resultados a través del *proceso verbal* “securing the further advantage”.

Estos ejemplos de evaluaciones positivas explícitas se combinan con modalidades marcadas subjetivamente (Fairclough, 2001) como en el *proceso*

mental “we feel” en: “we feel that the time has now come to apply to the teaching of this language the principles of the inductive-intuitive method”.

El texto oscila entre un estilo impersonal y un “nosotros” inclusivo que representa a los autores de los textos y que marca cierta distancia de las autoridades educativas en la argumentación técnica, pero sin dejar de incorporarlas a la argumentación cuando se requiere establecer la forma en que la autoridad vincula a los participantes en relación con la obligatoriedad del método. Las voces de las autoridades pueden ser consideradas como el único ejemplo de intertextualidad explícita en el texto.

Mientras que algunos enunciados adoptan la forma pasiva (e.g. “The importance of English in our University is not sufficiently recognized”), otros se conjugan en primera persona del plural (e.g. “We have, therefore, followed the same plan as in France-Amérique”), tercera persona del singular (e.g. “the solution lies in a change in the system employed”) e incluso en tercera persona del plural (e.g. “University Authorities here have already decided to make its use obligatory”).

A través de estas estrategias, los autores del texto se comprometen discursivamente con determinados valores, construyendo lo *deseable* y lo *no deseable* (Fairclough, 2001) para su audiencia imaginada. Mientras que los autores discursivos se comprometen e identifican con los principios del método directo mixto, estableciéndolo como lo “deseable”, construyen a su vez lo “no deseable” a través del “fracaso” del método clásico y en el hecho que la importancia del inglés sea infravalorada en el sistema educativo.

La construcción discursiva de lo deseable y lo no deseable como estrategia argumental en el texto puede ser también visualizada a través de algunos de los *topoi* identificados por Wodak (2003).

Presentamos a continuación un resumen de los *topoi* identificados en el texto 2, el análisis completo de estos *topoi* se incluye en la Tabla 3:

Topos de ventaja y/o utilidad: el texto sugiere al lector, que los individuos que adquieran el conocimiento del inglés poseerán un “valioso activo”, justificando los fines del curso. También se presenta como una ventaja la aplicación del método

inductivo intuitivo por sobre el antiguo método deductivo, apelando a la superioridad de uno sobre otro y justificando así la acción del cambio. En la misma línea, se argumenta que si el nuevo método funcionó con los estudiantes de francés, es ventajoso aplicar el mismo plan para el inglés. Esta acción, acarrea consigo la utilidad de uniformizar el sistema de enseñanza de lenguas en la Universidad.

Topos de desventaja y/o inutilidad: las explicaciones teóricas y el orden clásico en el estudio de la lengua, características del viejo método, se presentan como inútiles y desventajosas para el estudiante.

Topos de peligro o amenaza: si no se adopta el nuevo método, existe el peligro de que los resultados sigan siendo insatisfactorios.

Topos de responsabilidad: debido a que las autoridades universitarias reconocen la superioridad del nuevo método sobre el antiguo, y su responsabilidad en la aplicación sin éxito del método anterior, es que el uso del nuevo método se vuelve ahora obligatorio.

Topos de legalidad y derecho: debido a que las autoridades de la Universidad han determinado que el uso del nuevo método sea obligatorio y que para ello han emitido nuevas instrucciones, es necesario que todas las lenguas modernas apliquen este método.

Topos de carga: si hasta el momento el sistema educativo ha cargado con resultados poco prácticos, es ahora el momento del cambio y de la implementación del nuevo método.

Topos de realidad: debido a que la realidad actual de la situación de la enseñanza de inglés arroja resultados poco prácticos, se hace necesario un cambio en el sistema empleado. La realidad también indica que los estudiantes se han acostumbrado bien al nuevo método en francés, es por ello que el curso de inglés seguirá los pasos del francés.

Topos de historia: debido a que la historia de la enseñanza de lenguas en la Universidad nos enseña de los resultados poco prácticos obtenidos por el viejo

método, no hay necesidad de discutir sobre la superioridad del método inductivo-intuitivo sobre el “viejo” método deductivo, o sobre la necesidad del cambio de un método por otro.

Tabla 3. Análisis de estrategias discursivas del prólogo de *My First English Book* (1933)

TOPOI	Extracto y fórmula condicional
Ventaja/utilidad	<p>Se sugiere al lector, que los individuos que adquieran el conocimiento del inglés poseerán un “valioso activo”, en línea con el topoi de ventaja que establece que una acción que ofrece una determinada ventaja o utilidad debe ser llevada a cabo, justificando los fines del curso:</p> <p>“A knowledge of this tongue is a valuable asset both to the business and to the professional man, while as a source of culture it occupies a high place”.</p> <p>También se presenta como una ventaja la aplicación del método inductivo intuitivo por sobre el antiguo método deductivo, apelando a la superioridad de uno sobre otro y justificando así la acción del cambio:</p> <p>“There is no need to dilate on the superiority of the inductive-intuitive method over the old deductive method, used in the teaching of Classical Greek and Latin (...)”.</p> <p>En la misma línea, si el nuevo método funcionó con los estudiantes de francés, es ventajoso aplicar el mismo plan para el inglés. Esta acción, acarrea consigo la utilidad de uniformizar el sistema de enseñanza de lenguas en la Universidad</p> <p>“We have, therefore, followed the same plan as in France-Amérique to which the pupils have already become accustomed in the French classes, thus securing the further advantage of complete uniformity in the teaching of Modern Languages in the University”.</p> <p>La incorporación de la práctica oral desde el comienzo mismo del curso es presentada como una ventaja del curso, ya que a través de esta metodología se alcanza el único objetivo del curso; la adquisición del conocimiento práctico del lenguaje diario que conduce su vez al uso del inglés como “lengua viva”:</p> <p>“In the first course (1st and 2nd books) the pupils will, from the very beginning, have practice in conversation, as the sole object of this stage is the acquisition of a practical knowledge of the language as used in every-day life, so that English may be to them a living tongue”.</p>

	<p>Los ejercicios fonéticos, ubicados al inicio de las lecciones, se presentan como útiles y ventajosos por reducir el nivel de dificultad para que el estudiante obtenga una pronunciación “correcta”:</p> <p>“We lay great stress on the Phonetic Drill placed at the beginning of each lesson, which should render less difficult the acquisition of the correct accent and pronunciation.</p> <p>La reducción de la gramática es presentada como una ventaja, ya que permite apreciar la composición literaria inglesa, la lectura de los pasajes literarios son útiles para expandir el vocabulario del estudiante:</p> <p>“Grammar will now be reduced to explanatory notes, enabling the pupil to appreciate the beauty and perfection of literary composition. The reading of literary passages will widely extend the vocabulary of the student”.</p> <p>El ingreso a la etapa cultural se presenta como una ventaja para el estudiante, sin abandonar el estudio metodológico de la lengua, el resultado es un mejor entendimiento del espíritu anglo-sajón:</p> <p>“The student not only continues the methodological study of the language, but enters on the cultural stage, and should acquire an intelligent appreciation of our great literature and of English thought and culture, thus leading him to a better understanding of the Anglo-Saxon spirit.</p>
Desventaja/inutilidad	<p>Las explicaciones teóricas y el orden clásico en el estudio de la lengua se presentan como inútiles y desventajosas para el estudiante:</p> <p>“Free of all useless theoretical explanations and independent of the classical order, grammar is introduced in each lesson as the occasion requires”.</p> <p>No resulta útil a los objetivos del curso que el docente pretenda que el estudiante adquiriera activamente todo el vocabulario presentado en los textos literarios:</p> <p>“The reading of literary passages will widely extend the vocabulary of the student though the teacher will not expect him to adopt all these words and phrases as part of his usual form of speech”.</p> <p>Los cambios introducidos por las autoridades de la enseñanza secundaria representan una desventaja para los objetivos prácticos del curso y el diseño de la serie, ya que obligan a eliminar ciertos contenidos para incorporar otros:</p> <p>In publishing new editions of our English books, our firm intention was to make any necessary alterations without changing the plan and arrangements of the books, so that the earlier editions might still be used without inconvenience. Nevertheless, as the new syllabus of the Secondary Education Authorities curtails the number of subjects to be treated, while amplifying the amount of Grammar in the course, we have been obliged to eliminate some</p>

		lessons of this first book, and to recast others in order to include all the grammatical points required by the syllabus”.
Peligro amenaza	y	Si no se limita el vocabulario del curso, existe el riesgo de que el entendimiento de cada nueva palabra no se acompañe de la práctica necesaria para la debida incorporación que lleva a la efectiva adquisición de la lengua: “In this first part of the course each new word introduced must not only be perfectly understood by the pupil, but, through practice, must become so familiar to him that he is able to use it readily. Bearing this in mind, we have limited the vocabulary to words in common use”.
Responsabilidad		Debido a que las autoridades universitarias reconocen la superioridad del nuevo método sobre el antiguo, y su responsabilidad en la aplicación sin éxito del método anterior, es que el uso del nuevo método se vuelve obligatorio: “There is no need to dilate on the superiority of the inductive-intuitive method over the old deductive method, used in the teaching of Classical Greek and Latin, for the University Authorities here have already decided to make its use obligatory both in Spanish and in foreign languages and they have issued full instructions to the professors of Modern Languages on the manner of its application”.
Carga		Si hasta el momento el sistema educativo ha cargado con resultados poco prácticos, es ahora el momento del cambio y de la implementación del nuevo método: “If up to the present, however, the teaching of English cannot be said to have given very practical results, the solution lies in a change in the system employed, and we feel that the time has now come to apply to the teaching of this language the principles of the inductive-intuitive method”.
Realidad		Debido a que la realidad actual es de resultados poco prácticos, se hace necesario un cambio en el sistema empleado: <u>“If up to the present, however, the teaching of English cannot be said to have given very practical results, the solution lies in a change in the system employed,</u> and we feel that the time has now come to apply to the teaching of this language the principles of the inductive-intuitive method”.
		Debido a que la realidad indica que los estudiantes se han acostumbrado bien al nuevo método en francés, se seguirá por el mismo camino con el inglés: <u>“We have, therefore, followed the same plan as in France-Amérique to which the pupils have already become accustomed in the French classes,</u> thus securing the further advantage of complete uniformity in the teaching of Modern Languages in the University”.
Legalidad derechos	y	Si las autoridades de la Universidad han determinado que el uso del nuevo método sea obligatorio, es necesario que todas las lenguas modernas apliquen este método:

	<p>“There is no need to dilate on the superiority of the inductive-intuitive method over the old deductive method, used in the teaching of Classical Greek and Latin, <u>for the University Authorities here have already decided to make its use obligatory both in Spanish and in foreign languages and they have issued full instructions to the professors of Modern Languages on the manner of its application</u>”.</p>
Historia	<p>Debido a que la historia de la enseñanza de lenguas en la Universidad nos enseña de los resultados poco prácticos obtenidos por el viejo método, no hay necesidad de discutir sobre la superioridad del método inductivo-intuitivo sobre el “viejo” método deductivo, o sobre la necesidad del cambio de un método por otro:</p> <p>“There is no need to dilate on the superiority of the inductive-intuitive method over the old deductive method, used in the teaching of Classical Greek and Latin, for the University Authorities”.</p> <p>“If up to the present, however, the teaching of English cannot be said to have given very practical results, the solution lies in a change in the system employed”</p>

La construcción discursiva de lo deseable o no deseable sobre la enseñanza de inglés como LE establecido en el prólogo de *My First English Book* (1933) debe ser considerada en su debido contexto histórico. En 1933, el año señalado por los autores en el texto como el momento en que la planificación lingüística de las lenguas modernas en secundaria alcanza la “uniformidad” metodológica, la enseñanza secundaria aún se encontraba bajo el control de la Universidad de la República y que el Plan de Estudios de 1932 estaba aún vigente. El Plan 1932 carecía de referencias explícitas a un método en particular para la enseñanza de inglés o de otra lengua extranjera, y no explicitaba tampoco cuáles eran los libros de texto sugeridos para los distintos cursos. Esto resulta relevante al momento de evaluar el posible impacto del discurso profesional empleado por los agentes sociales que participaron en las políticas lingüísticas de la época ya que la serie de libros de textos eventualmente pasaría a ser oficialmente avaladas por los programas de 1937 y de 1941 como textos sugeridos.

6.3.1. El “problema del método” en los Planes 1937 y 1941

En 1936, las autoridades del recién creado Consejo Nacional de Educación Secundaria incorporan lo que denominan el “método directo mixto” en el programa de inglés correspondiente al Plan de estudio de 1937, situación que se mantiene sin cambios en el Plan 1941, vigente hasta la entrada en vigor del Plan 1963.

En la misma línea de valoración positiva que se identificó en el prólogo *del My First English Book* (1933), es posible identificar vínculos intertextuales en la estrategia argumental de los prólogos de la serie a favor de la implementación del método directo en Uruguay, tanto con los Programa de 1937 y de 1941, como con el prólogo de *France-Amérique* (1927) o con *The Boy's Own Book* (1926).

El Programa de inglés del Plan 1937 dedica el segmento “Instrucciones del Programa” para argumentar a favor de la implementación del método directo-mixto. En primer lugar, plantea en términos prescriptivos y de una alta modalidad deóntica (Fairclough, 2001) los fines de la enseñanza de inglés:

Es necesario que en sus comienzos la enseñanza se imparta en condiciones que aseguren la adquisición de una buena pronunciación, el dominio activo del vocabulario básico y la asimilación de las nociones de gramática indispensables para expresarse lo más correctamente posible ²²(Instrucciones del Programa 1936: Método General).

Luego de presentar los fines, el texto adopta una modalidad más dialógica (Fairclough, 2003):

Ahora bien, los que, haciendo caso omiso de una ideología pedagógica de resultados siempre estériles, abandonan las discusiones teóricas para colocarse en el terreno de la realidad, admiten que si de ninguna manera es posible preconizar para este período, el empleo del método indirecto, — por la traducción — tampoco es practicable, por el tiempo que exige, la aplicación del método directo integral en clases numerosas (Instrucciones del Programa 1936 y 1941: Método General).

Si bien la redacción es ambigua, es posible concluir que el uso del adjetivo “estériles”, en “una ideología pedagógica de resultados siempre estériles”, hace

²² El Plan de 1941 añade la frase “para el uso del idioma corriente”.

referencia al método deductivo o clásico de enseñanza de lenguas a través de la traducción. Si retomamos el uso de *topoi* como estrategia argumental, vemos una coincidencia con el uso del *topos* de la inutilidad (Wodak, 2003) para justificar posteriormente la aplicación del método directo por parte de los autores del programa. Así mismo el adverbio “siempre”, en la frase, remite al *topos* de la historia, apelando a una experiencia histórica que es lugar común para los lectores, o una valoración negativa que parte del *common ground* (Fairclough, 2001) y que asume que el antiguo método nunca arrojó resultados positivos. El uso del adjetivo “estériles” implica a su vez un uso metafórico de los objetivos esperables en un método de enseñanza, y del propio método en sí. Esta metáfora constituye a su vez una hipérbole que posiciona a la continuidad del uso del método clásico como un riesgo, argumento que puede ser asociado al *topos* de peligro.

La alusión a “las discusiones teóricas” en oposición al “terreno de la realidad” evidencia cierta tensión en la argumentación, que desde un punto de vista de hegemonía gramsciano (Gramsci, 1971) podría interpretarse como la necesidad de una ideología para alcanzar el consenso necesario para sostener el poder.

El texto seleccionado incorpora otros textos, pero con una intertextualidad no atribuida directamente (Fairclough, 2003), textos que son producto de los debates pedagógicos de la época en cuanto a la conveniencia de uno u otro método (Romano, 2018). La argumentación incorpora otras voces, evidenciada a través del uso del pronombre relativo “los” en el sintagma “los que, haciendo caso omiso”, en concordancia con la conjugación en tercera persona del plural de los verbos “abandonan” y “admiten”. El “que” funciona como el pronombre relativo que introduce la cláusula subordinada que describe las acciones de las personas aludidas. A este grupo de personas, que se asumen como “haciendo caso omiso” del método estéril, se les pide que “abandonen las discusiones teóricas” para “colocarse en el terreno de la realidad”, y compartir, de esa forma, el problema a resolver. Vemos aquí que los autores apelan al *topos* de la realidad; debido a que las clases de enseñanza secundaria son numerosas, no es posible aplicar el método

directo en su forma integral, aunque se admite el carácter “estéril” del método indirecto, sólo resta encontrar un punto intermedio que contemple a ambas posturas.

Este primer pasaje del texto tiene como objetivo compartir la responsabilidad y el desafío de la elección del método más apropiado. De hecho, los autores se refieren al método de enseñanza como un “problema” a resolver:

(...) un problema fundamental que conviene resolver de antemano para determinar cuáles habrán de ser los procedimientos que permitan alcanzar los fines enunciados. (Instrucciones del Programa 1936 y 1941: Método General).

Es razonable inferir que las voces con las que los autores del programa dialogan, la audiencia imaginada, son profesores de lengua, expertos en educación o lo que actualmente denominaríamos lingüística aplicada, a su vez, es posible afirmar que profesores como Paul Schurmann promueven activamente el cambio de método de enseñanza de lenguas extranjeras, pero es esperable encontrar también un grupo de profesores que se resistan al cambio y que no visualicen al método directo mixto como una solución al “problema”, voces críticas y vagamente atribuidas en el texto.

Al respecto de esta intertextualidad que incorpora lo pensado, dicho o escrito por otras voces, vagamente atribuidas, dice Fairclough (2003):

When the speech or writing or thought of another is reported, two different texts, two different voices, are brought into dialogue, and potentially two different perspectives, objectives, interests and so forth (Volosinov 1973). There is always likely to be a tension between what is going on in the reporting text (Fairclough, 2003: 48).

Ante este dilema, en el que el método clásico resulta “estéril” y el método directo no es aplicable en su forma integral, por el tiempo que exige, las autoridades educativas “recomiendan” lo siguiente:

El método más apropiado y que corresponde recomendar en nuestro medio, parece ser, por consiguiente, el llamado “método directo mixto” que, si bien se basa en los sanos principios pedagógicos del método directo y conserva de éste los ejercicios vivos y animados, ha de permitir al profesor recurrir, cuando lo juzgue indispensable, al idioma del alumno para corregir, explicar y fiscalizar (Instrucciones del Programa 1936: Método General).

A diferencia del prólogo de *My First English Book* (1933) en lo que refiere a la conveniencia del método intuitivo-deductivo, un texto como vimos no dialógico, encontramos en las instrucciones del Plan una aseveración modalizada (Fairclough, 2003) y negociada, no es una afirmación categórica sobre el mejor método a aplicar. El atenuador “parece ser”, relativiza la aseveración, abre lugar a otras posibilidades y es por ende más dialógico. De esta forma, las autoridades educativas eligen el método directo mixto sobre otros, pero descartan tanto el “método clásico” como el método directo en sus formas puras, complejizando así la argumentación e incorporando otras voces al “problema”. El método resultante es un híbrido que contempla las dos posturas ideológicas en tensión, y el texto resultante del programa de inglés recontextualiza los textos pertenecientes a ambas voces, aquellas que son vagamente atribuidas como coincidentes con la postura del cambio, y aquellas voces potencialmente críticas que se elige sean excluidas.

En este escenario cabe preguntarse si este método híbrido es el resultado del consenso y de la negociación de las distintas posiciones, un producto propio del sistema educativo uruguayo, o si existe un “método directo mixto” por fuera de este contexto local, un subproducto del método directo previamente desarrollado por las naciones centrales y la ya creciente industria de la enseñanza del inglés y del francés como LE y que pueda ser implementado a nivel local. El Plan de 1937 contó con una amplia participación del cuerpo docente²³ y eso puede explicar las tensiones y la necesidad de consenso entre las partes.

²³ Anales Tomo 1, 1936. Exposición ampliatoria sobre la reforma del plan de estudios de Secundaria, liceal por el presidente del Consejo y Director General, en sesión de julio de 1935. Sr. E. de Salterain y Herrera.

6.3.2. Antecedentes del “método mixto” en los libros de texto

En función de los años en que los textos analizados fueron producidos, los Planes de 1937 y 1941 y la serie de libros en inglés en 1933, sería esperable que fuera el discurso profesional (Phillipson, 1992) de Schurmann y Jones el que fuera intertextualmente incorporado en las instrucciones de estos Programas, y no a la inversa. En la misma línea, los prólogos de *France-Amérique* (1927) ya se referían a la adaptación del método intuitivo-directo como adaptación del método directo, y algo similar sucedía con *The Boy's Own Book* (1926). Esta derivación del método directo, aplicado “con éxito” en Francia y Bélgica, generaba debates entre sus promotores y los defensores del método directo “integral”, vemos que se trata de las mismas tensiones aludidas en el Programa de inglés de 1937 y 1941:

Les premiers partisans de la méthode directe défendirent, avec le fanatisme et l'esprit sectaire propres à tous les novateurs, la méthode intuitive intégrale et inviolable qui bannit radicalement la traduction et l'emploi de la langue maternelle. Ils attaquaient ainsi non seulement la vieille méthode déductive, mais encore la méthode inductive indirecte qui devait bientôt, grâce à des concessions mutuelles, être définitivement conciliée à la méthode intuitive directe. (*France-Amérique*, 1927: Prologue de la première édition).

El prólogo califica a los partidarios del método directo integral como fanáticos y sectarios, desautorizando su postura argumental que es presentada como “irracional”, estableciendo así un posicionamiento fuerte en favor del “método mixto”. Esta flexibilización del uso de la lengua materna, o de incluso el uso de la traducción, por parte de los promotores del método intuitivo-deductivo, en relación con el método directo integral, se encuentra presente en el programa de 1937, el cual admite el uso de la lengua materna, “cuando el docente lo juzgue indispensable”.

Los autores de la serie señalan en el prólogo de *My Second English Book* (1933):

Though in the Direct Method, translation is regarded merely as a subsidiary exercise, or as a test of the pupil's comprehension, we have deemed it advisable to include at the end of the book an English-Spanish vocabulary of all the words used both in this and in the previous volume (*My Second English Book*, 1933: VI).

Así mismo, el prefacio de *My English Reader* (1933), el tercero y último de la serie, incorpora aún mayor flexibilidad en el uso de la lengua materna, admitiendo incluso el uso de la traducción:

Though conversation must maintain its prominent value, the time has arrived to introduce other processes. Among these, let us speak first of translation. This exercise, avoided in the first stage as a serious danger, will now be admitted, and used, especially for homework, with very good results, provided that we do not repeat the errors of the Indirect Method by giving it primary importance. (*My English Reader*, 1933: 6)

A su vez, el prefacio de *The Boy's Own Book* (1926), que claramente precede a la serie de libros escrita por Schurmann y Jones, y que es, junto a *My First English Book* (1933), el “texto de clase” sugerido en el programa del primer curso de inglés, define su método como una adaptación del método directo puramente inductivo:

Suivant ce qu'une expérience commune nous a depuis longtemps révélé, nous nous sommes efforcés d'allier à la méthode purement intuitive un enseignement systématique du vocabulaire et de la grammaire. (*The Boy's Own Book*, 1926: 6).

Apelando al *topos* de la legalidad y derecho (Wodak, 2003), el prólogo de *The Boy's Own Book* (1926) indica que el éxito del método ha sido “probado” por las autoridades educativas locales y que las instrucciones ministeriales ya lo han convertido en norma:

Les nouvelles Instructions ministérielles (Journal Officiel du 3 de septembre de 1925) confirment, en les précisant, les procédés de méthode directe et active appliqués avec succès, dans les classes de début, par personale enseignant. (*The Boy's Own Book*, 1926: 7).

El lector recordará que el prólogo de *My First English Book* (1933) utiliza la misma estrategia argumental.

Los vínculos intertextuales entre las dos series de libros de texto para la enseñanza de inglés mencionadas, y entre la serie de libros de texto para la enseñanza de francés, se hacen evidentes en la argumentación y adaptación del método directo que incorpora, de manera muy similar y entre otras modificaciones, la posibilidad del uso de la lengua materna:

Il reste toujours loisible au professeur, et il peut être utile, de vérifier de temps à autre, au moyen de la langue maternelle, si les élèves ont parfaitement compris ses explications (*The Boy's Own Book*, 1926: 7).

Los argumentos aquí analizados son típicos del *discurso profesional* (Phillipson, 1992, definido en el apartado 2.1.2) y muestran grandes coincidencias en las tres series de libros de texto analizadas con respecto a la estrategia discursiva en favor del método mixto. Como vimos en el tratamiento del método como problema por parte de los autores de los Programas de 1937 y 1941, la línea argumental es similar, evidenciando una vinculación intertextual en los textos normativos y los libros de texto sugeridos.

6.3.3. La serie *France-Amérique* como argumento de éxito

Resulta interesante el hecho que el desarrollo del método directo haya tenido lugar primero en la enseñanza de francés como lengua extranjera, para luego trasladarse al inglés (Howatt, 2014), tanto a nivel internacional como en Uruguay. Esta transición podría explicar la persistencia de ciertos elementos teóricos de lingüística comparativa, tanto en los Planes de 1937 como de 1941, como en los libros de textos recomendados por estos programas. Esta mirada comparada de los autores de los programas se argumenta desde la ventaja que el francés ya aplica este método, y

que resulta ventajoso y útil para el alumno utilizar las “aptitudes” y “hábitos” ya adquiridos en el aprendizaje de inglés:

(...) y habrá de aprovechar, asimismo, el período inicial, las aptitudes y hábitos adquiridos por éste (el alumno) en el estudio de otro idioma extranjero. Esta circunstancia ha de permitirle abreviar algunos ejercicios elementales cuya prolongación podría resultar monótona y perjudicial para la atención de la clase. (Programa de inglés, 1937 y 1941, Instrucciones: Método General).

Las tablas fonéticas en *My First y Second English Book* (1933), que compara los sistemas del francés, del español y del inglés, dan cuenta de este enfoque comparativo, así como el esquema “Pronunciation” en *The Boy’s Own Book* (1926:8), donde se compara los puntos articulatorios del inglés con el francés, ambos disponibles en el Anexo (Imagen 14).

Como vimos en el prólogo de *My First English Book* (1933), los autores de la serie admiten que el uso del método directo es una adaptación del éxito de la serie *France-Amérique* (1927), informando al lector que la serie de inglés sigue el mismo “plan” del texto de francés:

We have, therefore, followed the same plan as in *France-Amérique* to which the pupils have already become accustomed in the French classes, thus securing the further advantage of complete uniformity in the teaching of Modern Languages in the University (Preface to the First Edition, *My First English Book*, 1933: III).

Los prefacios de *My First, Second* (1933), *Third Book* (1936) y de *My English Reader* (1933) contienen numerosas referencias metatextuales, evidenciando la intención de los autores de los textos de que la audiencia imaginada abordara el diseño de la serie como una unidad. Esto se hace evidente también en la forma progresiva en que los prólogos explicitan los objetivos metodológicos de cada etapa. Sin embargo, el nivel de detalle sobre los aspectos teóricos del referido “método mixto” que encontramos en el prefacio de la primera edición de *France-Amérique* (1927) es significativamente mayor.

Por esta razón, se incluyen algunos elementos de la postura metodológica explicitada en *France-Amérique* (1927) como antecedentes metodológicos de la serie de libros analizada. El fin de comprender mejor la noción del método directo en la serie de libros de texto analizada e identificar la mayor cantidad posible de vínculos intertextuales en el corpus en referencia a la estrategia argumental que termina estableciendo al método mixto como la opción por antonomasia en enseñanza de lenguas extranjeras en el período de circulación de la serie.

El prólogo a la primera edición de *France-Amérique* (1927) adjudica a la enseñanza de lenguas modernas un creciente lugar en los programas universitarios, esto se debe, según los autores, a las profundas transformaciones políticas y sociales del siglo y, en particular, a la “interdependencia económica”, concepto que podría interpretarse como los primeros esbozos de la globalización:

Cette prépondérance, sans cesse croissante et universellement admise, est due aux profondes transformations politiques et sociales de notre siècle et, tout particulièrement, à l'interdépendance économique qui ne fait que resserrer les relations Internationales dans tous les domaines de l'activité (*France-Amérique*, 1927: VI).

Los autores manejan varios argumentos de tipo instrumental (Barrios, 1996:98), para ellos el objeto de la enseñanza de las lenguas modernas debe ser de hecho la adquisición efectiva de un “instrumento” para varios fines:

(...) l'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continue après la sortie du Lycée, soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique (*France-Amérique*, 1927 : VI).

Por lo tanto, se debe enseñar a los alumnos a utilizar este instrumento, es decir, a hablar, leer y escribir la lengua extranjera. Pero se debe hacer más: se debe enseñar una “civilización extranjera” y para esta compleja tarea el método resulta clave:

(...) il faut enseigner une civilisation étrangère et, en dernière analyse, établir le contact avec une âme nouvelle. Le but est par conséquent complexe et la méthode à choisir pour l'atteindre doit satisfaire à ce multiple postulat (*France-Amérique*, 1927 : VI).

El texto critica al método clásico, pero indica que afortunadamente había quedado ya “relegado a la historia”, evidenciando las tensiones en el discurso profesional que, como vimos, se manifiestan intertextualmente en las instrucciones de los Programas de inglés de 1937 y de 1941:

Elle enseignait bien à traduire, elle pouvait à la rigueur enseigner à lire et à écrire, mais elle se paraît prétendre & enseigner à parler et encore moins à aimer la langue étrangère qu'elle étouffait et torturait en voulant la serrer dans le cadre étroit des règles de la grammaire classique (*France-Amérique*, 1927 : VIII).

Tras el fracaso del método clásico, el prólogo hace un breve repaso histórico del origen y posterior éxito del método natural, que posteriormente se convierte en el “método directo, intuitivo y práctico”, y enumera las características principales del método directo (ver Texto 9 en Anexo).

En el prólogo de *France-Amérique* (1927) los autores se desmarcan del “fanatismo y el espíritu sectario propio de todos los innovadores” que defienden al método intuitivo “integral” como inviolable, desterrando la traducción y el uso de la lengua materna. Entienden que la fórmula óptima del método es el producto de la reconciliación con el método inductivo indirecto y el método intuitivo directo, probablemente el método directo “mixto” al que los planes 1937 y 1941 hacen referencia:

L'ouvrage que nous présentons aujourd'hui est le fruit de cette entente et peut être considéré comme une méthode inductive-intuitive essentiellement pratique (*France-Amérique*, 1927: IX).

Es bueno recordar que los autores de *The Boy's Own Book* (1926) admiten el uso de la lengua materna para verificar la comprensión de los alumnos, y con respecto al método explicitan una adaptación similar.

El resto del prólogo de *France-Amérique* (1927) también resulta de gran valor por aportar al contexto y situación de las políticas lingüísticas de la época, incluyendo la postura del cuerpo docente frente a ellas, brindando al análisis la posibilidad de reconstruir la forma en que el discurso de los textos interactúa con la audiencia imaginada (Canale, 2023). En él, los autores desarrollan un texto crítico sobre la situación del método de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria. Ya vimos que, al momento de hacer referencia a nuevas tendencias educativas, se cita al ministro de Instrucción Pública de Francia y no a las autoridades universitarias locales, omisión que puede interpretarse como una valoración negativa de las autoridades educativas locales, posicionamiento crítico que coincide con la frase que abre el prólogo de *My First English Book* (1933).

El prólogo de *France-Amérique* (1927), a diferencia de los prólogos de la serie de libros de inglés analizada, adopta el discurso profesional (Phillipson, 1992) pero con mayor dialogicidad, incorporando otras voces y discursos, con algunos pasajes reivindicativos dirigidos a sus colegas docentes y a las autoridades de la Universidad. Un posicionamiento y actitud expresada retóricamente (Hyland, 2011), en el que los autores solo se identifican con una parte de la audiencia de los libros de texto de francés como LE.

Vale la pena resaltar que Paul Schurmann, autor de ambas series, fue un educador con activa participación, oral y escrita, en los múltiples debates, congresos y publicaciones educativas de la época (Romano, 2018). Entre otras posturas relevantes, Schurmann sostenía una opinión crítica sobre el lugar que ocupaban los estudios de enseñanza secundaria en la Universidad y ya en 1925 dejaba claro su posicionamiento político con respecto a la escisión de los estudios secundarios y preparatorios del ámbito universitario:

Debería suprimirse el usual nombre pomposo de “‘Universidad’, que, generalmente, en los demás países, sólo se aplica a los establecimientos de enseñanza superior y que aquí se presta a lamentables confusiones. (Schurmann, 1925 apud Romano, 2018: 51).

Por otro lado, a diferencia de los colegas que creían que la reforma educativa debería ser pensada en función de las particularidades de Uruguay (Romano, 2018), Schurmann abogaba por la adopción de casos probados de éxito en los países centrales:

Para hacer las reformas necesarias no se precisa inventar nada; todos los elementos ya existen. Se ha discutido ampliamente la cuestión de los programas y de los métodos, en Congresos en que estaban reunidos los profesores más célebres del mundo entero, se ha estudiado la influencia de cada sistema, sobre la inteligencia y el carácter de la juventud; se han hecho selecciones importantes después de largas experiencias. De allí debemos salir para evolucionar después. (Schurmann, 1925 apud Romano, 2018: 50).

Volviendo al prólogo de *France-Amérique* (1927), los autores son críticos con las condiciones del momento para la enseñanza del francés en secundaria, sin resultados prácticos y limitada a la traducción, y es por ello por lo que entiende oportuna la presentación del texto y del nuevo método:

Nous croyons que sa présentation est En effet, en Uruguay, malgré les nombreuses réformes apportées au plan d'études depuis 1908 et malgré les tentatives faites pour introduire l'application de la méthode directe : -tentatives auxquelles les auteurs de cet ouvrage ont apporté leur concours avec enthousiasme-aucun résultat pratique n'a été obtenu. L'enseignement du français y est limité à la lecture et à la traduction du livre et les thèmes de conversation imposés par le programme sont dédaignés ou transformés en véritables exercices de récitation (*France-Amérique*, 1927 : IX).

El texto muestra una intertextualidad manifiesta (Fairclough, 1992), los autores incorporan en sus críticas y reivindicaciones a “los profesores bien intencionados”, haciendo referencia a las demandas surgidas en el Primer Congreso de la Profesores de Enseñanza Secundaria, organizado por la Asociación de

Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios, realizado en Piriápolis del 2 al 6 de marzo de 1925, un hito en las discusiones sobre la enseñanza secundaria de la época y en las que tanto Schurmann como Bouyat participaron activamente (Romano, 2019):

Le mal est grave et tous les professeurs bien intentionnés reconnaissent que la nécessité d'une réforme est devenue urgente. Au Congrès de Piriápolis, en 1925, cette question a donné lieu à des débats intéressants et le rapport de la Commission spéciale, demandant l'adoption de la méthode directe, a été voté à l'unanimité (*France-Amérique*, 1927: IX).

Los autores toman un posicionamiento específico en relación con la postura de los docentes en cuanto a la necesidad de adoptar el método directo, apelando a la estrategia discursiva *argumental* (Wodak, 2003) que incluye el uso del *topos* de la urgencia o necesidad, evidenciado en el uso del sustantivo “nécessité” y los adjetivos “bien”, “grave” y “urgente”. El adjetivo indefinido “tous” denota al conjunto de “professeurs bien intentionnés”, y combina la estrategia de *predicación* (Wodak, 2003) valorando positivamente como “bien intencionados” al conjunto denotado, con la estrategia referencial/ de nominación (Wodak, 2003), una estrategia que construye in-groups y out-groups; los bien intencionados y que apoyan el método por un lado y aquellos que no son explícitamente valorados pero que inferimos que no lo apoyan. Los autores se posicionan así como portavoces de la comunidad docente.

Schurmann recoge explícitamente la experiencia de Bélgica, y sobre todo de Francia, en lo que refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, el propio prólogo de *France-Amérique* está precedido por los buenos deseos de Gustave Cohen, presentado como “Professeur à la Sorbonne”, a los autores del libro. En su prólogo, Cohen felicita a los autores uruguayos por el mérito de:

Profiter des résultats acquis en France par vingt années de pratique de la méthode directe. (*France-Amérique*, 1927: VI).

En este análisis pudimos conocer más sobre la vinculación de los autores con el poder, en cuanto a las reformas educativas que tendrían lugar a comienzos de la década del 30, especialmente con la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad. Los textos producidos por los autores en 1927 son más dialógicos y argumentativos, posiblemente porque el contexto sociopolítico no permitía aún los cambios esperados y se necesitaba un mayor nivel de disuasión. Los textos de 1933 coinciden con el comienzo de la Dictadura terrista y con el inicio de la diplomacia cultural del imperio británico en Uruguay, fenómenos sociohistóricos que probablemente hayan favorecido las posturas de los autores de la serie en el sistema educativo. Estos textos poseen menor nivel de dialogicidad y un fuerte status deóntico, evidenciando que el discurso profesional del método intuitivo-deductivo ha realizado progresos dentro del sistema educativo.

6.3.4. El método como instrumento al servicio de las Políticas Lingüísticas

En el prólogo de *France-Amérique (1927)*, Gustave Cohen introduce un elemento interesante con respecto a las funciones instrumentales “cruciales” del método directo al servicio de las políticas lingüísticas de la época, que luego serán retomadas por los autores de la serie *France-Amérique (1927)*. Cohen destaca como un logro del método su efectividad para difundir la lengua francesa en territorios recuperados, pero lingüísticamente perdidos, a favor del alemán, por ejemplo:

De l'excellence de cette méthode nous avons fait une expérience en quelque sorte cruciale, dont j'ai été moi-même le témoin, ayant fait partie en 1919 de la première équipe de la grande Université redevenue française de Strasbourg. La France étant rentrée en possession des provinces perdues en 1871, restées à nous de cœur mais redevenues presque entièrement allemandes de parler, la méthode directe réussit à accorder le cœur et l'esprit, A permettre de traduire les sentiments dans l'idiome national, en un mot, sans exercer aucune espèce de contrainte, elle a répandu le français et en a fait un instrument de la connaissance aux trois degrés, primaire, secondaire et supérieur. (*France-Amérique, 1927: VI*).

Destaca también la rapidez con la que la población adopta el francés como lengua “vehicular”, en detrimento del alemán, adjudicando este logro a la efectividad del método directo, en un claro posicionamiento nacionalista:

Le fait qu'il en ait été ainsi à peu près dès Juillet 1920, après un an de substitution du français à l'allemand comme langue "véhiculaire" dans toutes les disciplines, témoigne de la puissance de la méthode directe (...) (*France-Amérique*, 1927: VI).

Además de sus buenos deseos, Cohen aporta a “maitres et enfants de la jeune et lointaine république latine sœur” y sobre todo a las autoridades universitarias de la época, un fuerte respaldo al método directo de parte de un académico perteneciente a una a de las instituciones europeas más influyentes.

En su propio prólogo, Schurman y Bouyat, también le adjudican al método directo un valor “instrumental” con resultados probados y efectivos en otros casos de conflictos lingüísticos:

Depuis lors, la méthode directe s'est imposée moyennant certaines concessions il est vrai dans presque tous - les pays civilisés et surtout en Belgique, où elle a contribué à rendre moins âpre le conflit du français et du flamand, en Suisse, où la question des langues est aussi une question vitale pour la nation (...) (*France-Amérique*, 1927 : VIII).

Esta visión instrumental, purista y nacionalista se encuentra en línea con el discurso educativo presente en las publicaciones oficiales de la época, tal es el caso de Eduardo de Salterain y Herrera, presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria que en 1935 utilizaba el eufemismo “un problemita distinto” para argumentar sobre la necesidad de planificar la enseñanza de la variedad estándar de las lenguas en el territorio nacional:

Por otra parte, habrá que considerar, todavía, otro problemita distinto, en lo que se refiere a las lenguas vivas, particularmente en los departamentos de la frontera, como Artigas, Rivera, Treinta y Tres y Cerro Largo. Hay una tendencia moderna —que trataremos oportunamente—, partidaria de acentuar en los pueblos fronterizos los idiomas locales. Por ejemplo, en lugar de enseñar —es un ejemplo— en los liceos de Artigas, Rivera, Cerro Largo y Treinta y Tres, Inglés o Francés, enseñar bien el Portugués, para destruir el «argot» fronterizo inevitable que deforma el sentido de la expresión nacional. Naturalmente, hablaremos despacio de esto,

teniendo en cuenta, también, que bien no puede ser semejante la solución, para países fronterizos desemejantes y de influencia distinta como el nuestro y el Brasil. (Anales Tomo 1, 1936: 20).

Esta declaración, típica de los Estados modernos, demuestra las representaciones lingüísticas del presidente del consejo, responsable de la redacción del Plan 1937, en lo que refiere a la variedad fronteriza del portugués en Uruguay, descalificándola, al equipararla con una jerga, y apelando a la enseñanza y homogeneidad de la variedad estándar del portugués para “destruirla”, en vez de primar la enseñanza de otras lenguas extranjeras como el inglés o el francés. El discurso evidencia el uso de las políticas lingüísticas con una orientación del lenguaje como problema (Ruiz, 1984), condicionando la enseñanza de lenguas extranjeras en función de una planificación lingüística que entiende a una variedad como una amenaza para los intereses de la nación.

En su argumentación, el presidente asocia a la variedad estándar del español con “el sentido de la expresión nacional”, apelando al *topos* del peligro o amenaza de “deformación” que puede sufrir esa “expresión”, a causa del uso de la variedad no estándar en la frontera.

Este tipo de discursos puristas, vinculados a la *ideología de la estandarización* (Milroy y Milroy, 1985), se hacen presentes también en algunas publicaciones educativas británicas no oficiales de la época que fueron producidas y circuladas en Uruguay y en el Reino Unido.

Tal es el caso del balance anual publicado por el Instituto Cultural Anglo-Uruguayo en 1936, que recoge una serie de conferencias brindadas en el Instituto en 1936 y una serie de discursos de sus autoridades y del Consejo Británico brindados en Londres en el mismo año. La publicación se titula “Conferencias”. Una de estas conferencias es de W. J. Entwistle, Profesor de Estudios Hispánicos de la Universidad de Oxford, ofreció, el 17 de setiembre de 1936, y se titula “Los estudios hispánicos de la Gran Bretaña y El renacimiento literario escocés”. Entwistle argumenta en contra de las nuevas tendencias de escritores escoceses que tienen a escribir en gaélico, y se pregunta:

Would it not be possible to use current English to express Scottish thoughts? enriching it with some vivid vernacular phrases to give it the savour of the soil? (Conferencias, 1936: 97).

Para luego buscar un punto de acuerdo con su audiencia hispanohablante uruguaya, apelando al “problema” de los regionalismos o nacionalismos en la literatura:

Those who speak Spanish know better than anyone what are the motives and the advantages of regionalism or nationalism in literature, since in Catalonia, in Galicia, in Asturias, and in many parts of America – including Uruguay- the same problem has arisen. Our ambition is always to speak the truth in the fullest degree, not to falsify either language or thought, and to contribute something for our own to the sum of human culture. You long to do it for Uruguay; we for Scotland, and for now on we understand each other (Conferencias, 1936: 98).

Es significativo que el entonces recién formado Consejo Británico fuera auspiciante de las conferencias, el propio Lord Eustace Percy, presidente del Consejo es uno de los conferencistas de la publicación ¿A quién refiere el “we” de Entwisle? ¿Quiénes hablan la verdad en su grado máximo? ¿Y quienes no lo hacen? El British Council tiene en sus propósitos fomentar el entendimiento entre las naciones, ¿Es el tipo de entendimiento que promueve el Consejo al que hace referencia Entwisle cuando afirma “for now on we understand each other”? Es posible inferir que para Entwisle la contribución a la “cultura humana” requiere de un nivel de verdad que está directamente relacionado con la pureza de la lengua. El uso del verbo “falsificar”, en oposición a “hablar la verdad”, para calificar el uso de regionalismos en la literatura escocesa, y el hecho de instalar este “problema” como un asunto común con los uruguayos, posiblemente haciendo referencia al “problema” del portugués en las fronteras que señalaba antes E. Salterain de Herrera, es un claro ejemplo de prescripción idiomática y de purismo lingüístico. Dice Oroño:

El purismo lingüístico intenta frenar la evolución de una lengua porque parte del supuesto de que el cambio lingüístico es un síntoma de corrupción que es necesario combatir. (Oroño, 2016: 44).

Vemos que el *discurso profesional* (Phillipson, 1992) de la enseñanza de lengua extranjera se ve atravesado por discursos puristas y prescriptivos, esto se hace también evidente en los textos normativos y en otros géneros que dan contexto a la producción, circulación y consumo de la serie de libros. Este fenómeno interdiscursivo, con textos orientados al lenguaje como problema (Ruiz, 1984), se explica por las características híbridas del discurso (Wodak, 2003), siendo esperable la presencia de argumentos conservadores pertenecientes a otros campos de acción (Wodak, 2003) en los distintos géneros analizados.

6.3.5. Una cadena intertextual con potencial de transformación cultural

Es posible visualizar, en el conjunto de textos analizados, una cadena intertextual (Fairclough, 1992) compuesta por distintos tipos de textos, una misma estrategia argumental que nos hace pensar en un tipo de intertextualidad manifiesta, aunque no siempre marcada. El discurso del *profesionalismo* (Phillipson, 1992), vinculado al método, es reproducido y transformado a través de los distintos tipos de texto, desde los libros de texto *France-Amérique* (1927), *The Boy's Own Book* (1926) y la propia serie analizada en este trabajo, a los textos de tipo planificación educativa y lingüística, como son los Programas de 1937 y 1941.

Fairclough (1992) sostiene que la intertextualidad y las relaciones intertextuales en permanente cambio en el discurso son centrales para entender los procesos que constituyen y reconstituyen sujetos, grupos sociales y comunidades. La constitución intertextual de los Programas de inglés de 1936 y de 1941 incorpora elementos del discurso profesional presente en los libros de texto sugeridos, estas prácticas discursivas contribuyen a generar una visión particular del mundo, del lenguaje, la cultura y el aprendizaje de lenguas, constituyendo una comunidad “profesional” asociada con esa visión.

6.3.6. *Realia* y cultura en la serie de libros de texto

En su trabajo sobre la pedagogía cultural, específicamente en lo que denomina “cultura pedagógica temprana”, que comprende el período entre 1880 y 1960, Risager (2007) describe el surgimiento del movimiento reformista como una práctica que, a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX, evolucionó gradualmente hacia el dominio de la oralidad, dentro del sistema educativo tanto público como privado. En sus inicios, se trataba de una forma de enseñar lengua a los estudiantes varones, que enfatizaba la oralidad, y en la cual el contenido lingüístico, en los niveles elementales, era regido por la progresión gramatical y en el que los estudiantes eran expuestos a un limitado conocimiento factual sobre la cultura meta, lo que se entiende por *realia*.

La *realia* tiene una larga tradición en la enseñanza de lenguas que se remonta al menos a la segunda mitad del siglo XVII (Risager, 2007). Este es un concepto central para comprender el vínculo entre cultura y lenguaje en la serie de textos, en el contexto de la enseñanza de lenguas, y central para analizar las representaciones de cultura.

A lo largo del análisis textual de la serie, es posible ver la influencia de la tradición *the spirit of the nation*, típico del idealismo alemán, al igual que de una visión jerárquica de la cultura (Risager, 2007). En el prefacio de *France-Amérique* (1927), antecedente explícito del enfoque metodológico de la serie analizada, se hace referencia a la necesidad de establecer un conocimiento de la civilización meta por encima de leer o escribir su lengua, con la salvedad que el medio para acceder a este fin último es siempre la literatura meta:

Il faut donc apprendre aux élèves à se servir de cet instrument, c'est-à-dire à parler, à lire et à écrire la langue étrangère. Mais Il faut faire plus encore : il faut enseigner une civilisation étrangère et, en dernière analyse, établir le contact avec une âme

nouvelle. Prologue de la Première Edition, L'enseignement des langues vivants. (*France-Amérique*, 1927 : 7).

Mientras en el prefacio de *My Second English Book* (1933) se propone algo muy similar:

Let us not forget that the mission of a professor of a foreign tongue is not merely to impart to his pupils a knowledge of the language, but to create in them a sympathetic link with another race. (*My First English Book*, 1933: V).

Estos objetivos ponen foco en lo nacional (Risager. 2007) y evidencian la recontextualización de la obra de autores reformistas como Jespersen (1904), referente de la tradición idealista alemana:

The highest purpose in the teaching of languages may perhaps be said to be the access to the best thoughts and institutions of a foreign nation, its literature, culture – in short, the spirit of the nation in the widest sense of the word. (Jespersen, 1904 ap. Risager, 2007: 27).²⁴

La concepción de *realia*, originalmente vinculada a la lectura de textos en el ambiente académico (Risager. 2007), se incorpora a la enseñanza de lenguas y se sistematiza a fines del siglo XIX con el fin de conocer información concreta de otros países y con objetivos puramente situacionales, como viajar o mantener una conversación “amable” en la lengua extranjera. Risager (2007) identifica al menos tres dimensiones vinculadas al concepto de *realia*:

(...) a broad historical dimension, which in particular was relevant in connection with text reading of older and more recent texts: a more locally oriented dimension, which was particularly relevant to travel activities; and an everyday-oriented dimension, which was particularly relevant to social life and working life in the home (Risager, 2007:25).

²⁴ En este mismo sentido, vale la pena destacar que en los programas de inglés y de francés del Plan 1937 se sugiere como bibliografía para el profesor la obra “*La enseñanza de las lenguas extranjeras*”, de Otto Jespersen (1904), “*Méthodologie des langues vivantes*”, por los autores Charles Schweitzer et Émile Simonnot (1917), referentes del método directo, y el artículo de Paul Schurmann, “*La enseñanza de lenguas vivas*” (1925), bibliografía netamente alineada, teórica y metodológicamente, con el foco nacional y reformista.

Paul Schurman, quien es a la vez coautor de la serie de textos de inglés analizada y de uno de los dos libros de texto sugeridos por los Planes 1937 y 1941 para la enseñanza del francés, *France-Amérique (1927)*, incluye en su prólogo la necesidad de un estudio “serio” de la *realien entre* las principales características del Método Directo y aporta la siguiente definición:

Etude sérieuse des "realien" c'est-à-dire de la vie, des mœurs, des institutions, de la littérature du peuple étranger. (Prologue de la Première Edition, L'enseignement des langues vivantes. *France-Amérique*, 1927).

En su definición de *realia*, Schurmann (1927) enumera a la vida misma, a las costumbres, las instituciones y a la literatura del país donde se habla la lengua extranjera. Asumiendo que las representaciones de *realia* del autor, expresadas en *France-Amérique*, pueden hacerse extensivas a la serie de textos en inglés de la que es coautor, es posible identificar elementos ideológicos típicos de la tradición de nación-estado. Específicamente sobre la inclusión de la literatura, en la cultura meta que debe enseñarse al alumno, señala Risager (2007):

Apart from more-or-less random knowledge of realia, the reading of literature could also give an impression of broader culture-historical trends and of aspects of everyday life in the other country (Risager, 2007: 27).

La postura con respecto al uso de *realia* en la serie de libros de texto analizada se identifica con lo que Risager describe como una enseñanza de cultura más sistemática, y que se observa a partir de la década del 40 con el uso de los “centros de interés” (Risager, 2007: 26). Este método, de desarrollo belga-francés, consistía en presentar a los alumnos determinados “ambientes” temáticos, con un vocabulario asociado y controlado, de manera similar a la enseñanza de primera lengua. El método consiste en presentar un tema y presentar gradualmente, y de manera controlada, todo el vocabulario asociado a él, la construcción de una casa, como en el siguiente ejemplo:

Texto 3. “Building a House” *My Third English Book*, 1937.

Mr. Richard Robinson, (Uncle Dick), who is an architect, had invited Arthur and Jack to call for him at his office, and then go to lunch with him at one of the fashionable restaurants.

When they arrived at the office, Uncle Dick, who was looking at some plans, proposed to take the boys in his car and inspect two houses before lunch.

The building of the first house was not far advanced. The bricklayers were constructing the walls with bricks and mortar.

From the outside, the second house looked nearly finished. The tilers were laying the last tiles on the roof; the carpenters had fixed the window - frames, and the glaziers had put in the window- panes.

But inside there was still much to be done, for, though the floors had been laid and the ceilings plastered, painters were busy whitewashing and painting the walls. The water-pipes had bent put in by the plumbers, and the installation of electric light was nearly completed.

All round the house and garden, railings had been placed, and there was a gate in which the locksmith was fitting a lock. In the garden, the paths and a nice green lawn were already laid out, and the gardener was digging the earth to make the flower - beds.

Uncle Dick was very pleased with his morning's work, and, after giving a few instructions to the contractor, he took the boys to lunch. (*My Third English Book*, 1937:19)

El diseño de la serie en base a “centros de interés” se hace explícito en el prefacio de *My English Reader* (1933):

The Book is divided into four sections each, each of which is preceded by a special introduction. This plan has been followed for obvious reasons. The fact that, during a period of several weeks, all the teaching deals with the different aspects of one particular theme, with a definite centre of interest, lends unity to the work, and affords opportunity for a thorough study of a determinate section of the vocabulary. (*My English Reader*, 1933: 5).

Risager (2007) menciona un segundo ejemplo de enseñanza de cultura sistematizada en libros de texto, muy coincidente con los contenidos de la serie

analizada, en este escenario los libros son diseñados como: “(...) textbooks as travel accounts where young people travelled as tourists in the foreign country, as, for example, a trip to London (...)” (Risager, 2007: 27).

Esta segunda modalidad de enseñanza de cultura, conocida como “travel realia”, está también presente en la serie. A modo de ejemplo, la segunda parte de *My Second English Reader* (1933) se titula “In London” y se trata del viaje de Jack, un niño de familia inglesa residente en Uruguay, y principal personaje de la serie, quien es enviado a Inglaterra (*the Old Country*) a hospedarse por un tiempo indefinido con sus tíos y a continuar con sus estudios. Una vez en Inglaterra, encontramos pasajes del tipo *travel realia* como el siguiente:

On getting out of the station into Bond Street, the boys could see the continual stream of passengers passing to and from Liverpool Street Station, which is just alongside. Here they were at the heart of London. After a few minutes’ walk, they stopped in front of the Royal Exchange Bank of England. Crossing the street, they walked slowly along Cheapside, until they arrived at St. Paul’s Cathedral, built on top of the Ludgate Hill. (*My Second English Book*, 1933: 57).

Vale la pena destacar, que el libro de texto *The Boy’s Own Book* (1926) presenta una enseñanza de cultura similar, en este caso se trata de Tom, residente en Suiza, su padre es suizo y su madre inglesa, quien recibe la visita de su primo Frank de Inglaterra con el objetivo de mejorar su francés.

Las similitudes entre los textos de la serie y *The Boy’s Own Book* (1926) son notorias. Uno de los tantos textos similares, es la carta en respuesta a la invitación a viajar, algo que en ambos casos es aceptado por la familia del personaje principal de la serie²⁵. En ambas cartas, disponibles en el Texto 10 del Anexo, el remitente es un sujeto masculino y el destinatario su hermana. Todos estos elementos no permiten concluir que los libros de texto analizados son claros

²⁵ Los viajes a Europa con fines formativos por parte de los varones adolescentes de las clases altas uruguayas fueron comunes en el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, y representan un símbolo de estatus.

ejemplos de la tradición de la enseñanza de cultura sistemática²⁶, con el típico uso del vocabulario controlado del método directo.

En este capítulo identifiqué una cadena intertextual que influyó fuertemente en la visión de la enseñanza de idiomas y cultura de la época en Uruguay. En ella, se visualiza la forma en que el discurso profesional de los expertos en enseñanza de lenguas extranjeras instaló argumentalmente al método directo en una posición privilegiada dentro de los textos normativos de la Enseñanza Secundaria uruguaya, desplazando definitivamente al método clásico.

El análisis del discurso profesional, presente en los prólogos de los libros de texto analizados, permite también visualizar el papel adjudicado al método directo como un instrumento clave al servicio de las políticas lingüísticas, con una línea argumental que destaca su efectividad para estos fines y que evidencia una concepción del vínculo entre lengua y cultura, por parte de los autores de la serie, característica del paradigma nacional. Esta concepción es claramente compartida por los discursos puristas y nacionalistas de las autoridades educativas responsables de la redacción de los textos normativos analizados, discursos que influyeron en las políticas lingüísticas de la época, promoviendo las variedades estándar y desalentando el uso de las variedades no estándar. Los textos analizados revelan una representación de cultura arraigada en valores tradicionales y conservadores, centrada en conocimientos factuales y vinculada al paradigma nacional.

6.4. La construcción discursiva del “Us and Them”

En la siguiente sección, exploro la construcción discursiva de "lo inglés" en Uruguay durante el período inicial de circulación de la serie de textos, tanto en la serie de libros de texto como en los discursos que circulaban en ese período. Se

²⁶ Risager (2007) define como enseñanza de cultura sistemática a la reorientación que experimentaron los libros de texto a partir de la década del 40 hacia los “centros de interés” y el diseño de estos textos como “travel accounts” (Risager: 2007: 26). La serie analizada en este trabajo es un claro ejemplo de enseñanza de cultura sistemática.

toman en cuenta las estrategias argumentales desplegadas en los textos con el fin de construir discursivamente una representación de "lo inglés" y de un "nosotros y ellos".

6.4.1. Análisis de las estrategias discursivas del texto *English Life*

Reisigl y Wodak (2001) apuntan a la construcción discursiva del “us and them” o de los in-groups y out-groups como: “the basic fundamentals of discourses of identity and difference. And such discourses are salient for discourses of discrimination” (Reisigl y Wodak, 2001: 73).

Son varios los ejemplos en que los autores de los libros de texto eligen posicionarse en el “us” es decir del lado de “lo inglés”, y no en el “Other” (Van Dijk 2001). El uso de los pronombres posesivos en los siguientes extractos de los prólogos de la serie así lo demuestra, además del posicionamiento de temas como las estaciones del año, donde el posicionamiento contextual representado corresponde a la realidad del hemisferio norte (los subrayados son nuestros):

The student not only continues the methodological study of the language, but enters on the cultural stage, and should acquire an intelligent appreciation of our great literature and of English thought and culture. (*My First English Book*, 1933: 4).

Some beautiful cradle-songs, such as Tennyson’s “Sweet and Low”, have been written by our greatest poets (*My English Reader*, 1933: 9).

The seasons, in which nature displays her varying moods, have also inspired many of our best writers (*My English Reader*, 1933: 27).

Spring is generally considered the most pleasant season in England (...) In “August”, however, Charles Dickens attributes our special liking for Spring to its contrast with Winter, and regards Summer as the as the most desirable season of the year (*My English Reader*, 1933: 27).

Said (1979) señala que la construcción de “lo europeo” requiere de una sistemática interrelación textual con otros discursos donde se manejan asunciones ideológicas similares, con el resultado del establecimiento de una forma cultural

predominante sobre el resto. Esta hegemonía cultural es la que aporta durabilidad en el tiempo a construcciones discursivas como “lo oriental” o “lo inglés” y a las prácticas de subjetivación coloniales. Dice Niranjana (1992) al respecto:

Since the practices of subjection/ subjectification implicit in the colonial enterprise operate not merely through the coercive machinery of the imperial state but also through the discourses of philosophy, history, anthropology, philology, linguistics, and literary interpretation, the colonial "subject" - constructed through technologies or practices of power/knowledge - is brought into being within multiple discourses and on multiple sites (Niranjana, 1992 apud Pennycook, 2017: 75).

La intertextualidad en la construcción de “lo inglés”, en línea con lo que Said (1979) describe para “lo europeo”, se hace visible sobre todo en *My English Reader* (1933). La constitución del “nosotros” inglés y de un “ellos” sin definir se manifiesta a través de la relación argumental que tiene lugar entre los textos producidos por los autores y los extractos literarios escogidos, allí se identifican asunciones ideológicas que establecen distancias simbólicas aparentemente insalvables entre ambas partes, como ser la dificultad de entender la psicología anglosajona. Esta interrelación textual, con asunciones ideológicas similares, se evidencia en el siguiente extracto del texto *English Life*:

The difficulty of understanding this character is pointed out by a modern author, who says: "I came to the conclusion that the world is inhabited by two species of human beings, mankind and the English (*My English Reader*, 1933: 61).

Es justamente la parte IV del libro *My English Reader* (1933), titulada “English Life”, el segmento del libro que se propone la difícil tarea de “arrojar luz” sobre los atributos de “lo inglés”, y el que juega un rol preponderante en la construcción discursiva del “us and them”.

En línea con el resto de la serie, el texto parte desde un claro posicionamiento tradicional en lo que refiere a la concepción de la Cultura, en él la literatura británica aparece como la encargada de permitir al alumno acercarse a un cierto grado de entendimiento de la compleja psicología del sujeto inglés, un

landeskunde o “ventana a la cultura del pueblo inglés” (Kramersch, 2000: 563), brindándole además al curso un “happy ending”:

Texto 4. “English Life”

It would be impossible, in the short space of a few pages, to give to the foreigner a clear vision of England and of the peculiar psychology of its people. However, in this section, we shall endeavour to shed some light on this difficult theme.

English literature contains many inspired pages, in which great writers have glorified their motherland. Under the title of "England" we shall read two pieces. The first is a patriotic poem by Shakespeare; in the second, Joseph Cowen sees the greatness of England, not in the extent of her land and possessions, but in her traditions, her institutions, and the character of her people. The love of tradition and a strong dislike of change has indeed safeguarded England from many dangers. But the strength of the British institutions resides principally in the loyalty of the people and the devotion of the ruling classes to their task. Disraeli shows us in "The British Empire" how those institutions have been able to maintain and rule possessions so vast. The real secret of England's power must, however, be sought in the character of her people. The difficulty of understanding this character is pointed out by a modern author, who says: "I came to the conclusion that the world is inhabited by two species of human beings, mankind and the English". The same idea appears in the following remarks of an American writer: "Every one of these islanders is an island himself, safe, tranquil, incommunicable”.

However, in spite of this difficulty, some of the principal characteristics of the English people in the different activities of life are well known, and have even become proverbial; such are, in business, loyalty to their word, honesty, reliability; in politics, love of liberty and justice; in private life, a certain reserve, a strong moral sense, self-confidence, love of home and family, a fondness for nature and country - life, and a some- what exaggerated devotion to physical exercise and sports. Some of these characteristics are apparent in "A Gentleman" by Thackeray, "Home" by Charles Dickens, "An English Country Home" by Goldsmith, "Rural Life in England" by Washington Irving. "The Spirit of the English Public School", by Thomas Hughes, and "The Charge of the Light Brigade" by Tennyson.

"A song of England" by Mackay forms a happy ending to this section and to your English Course.

Las estrategias discursivas desplegadas por los autores en los textos tienen como fin la representación positiva del sujeto británico y de “lo inglés” en general. Siguiendo a Wodak (2003 y 2016) y su selección de estrategias discursivas, se listan

a continuación las figuras retóricas identificadas tras el análisis del texto 4; *English Life*, junto con las estrategias discursivas vinculadas a estos dispositivos:

La expresión "It would be impossible, in the short space of a few pages" utiliza una **hipérbole** para exagerar la dificultad de la tarea, se enfatiza la imposibilidad de que el extranjero, en referencia al lector, sea capaz de obtener una "visión clara" de Inglaterra a través de la lectura de la serie. La hipóbole es una figura retórica asociada con la estrategia discursiva de **predicación** y su objetivo es la calificación discursiva de fenómeno de manera más o menos positiva. Este dispositivo participa también de la estrategia discursiva **intensificación**, cuyo objetivo es la modificación de la fuerza ilocucionaria y del estatus epistémico o deóntico de lo expresado.

A través del **eufemismo** "shed some light on this difficult theme", los autores reafirman la naturaleza desafiante de la tarea de entender a Inglaterra y su gente, esta expresión metafórica refuerza el rol de del curso y de la literatura inglesa para obtener el mayor grado de entendimiento que sea posible. Al igual que la hipóbole, el eufemismo se asocia con la estrategia discursiva de **predicación** y con el objetivo de calificar discursivamente el fenómeno.

En "English literature contains many inspired pages, in which great writers have glorified their motherland" se presentan **alusiones** a las obras de tono patriótico de Shakespeare, Cowen y Disraeli, un dispositivo asociado con la estrategia discursiva de la **predicación** y con el objetivo de calificar a Inglaterra.

La frase "the strength of the British institutions resides principally in the loyalty of the people" utiliza una **metáfora** en la que se atribuye fuerza a las instituciones, con énfasis en la importancia de la lealtad de su gente. Esta figura retórica se asocia con la estrategia discursiva de la **nominación** con el objetivo de construir discursivamente a las instituciones británicas como un actor social de valoración positiva.

El sintagma nominal "the ruling classes" utiliza **metonimia**, al referirse al grupo de personas que ostentan el poder y son los tomadores de decisiones, en

representación del concepto más amplio de gobernabilidad. La metonimia se asocia con la estrategia discursiva de la *referenciación*, con el objetivo de establecer una categorización y una pertenencia. Así mismo, esta figura retórica es asociada con la *nominalización*, construyendo discursivamente a las “clases dirigentes” como un actor social.

En "the world is inhabited by two species of human beings, mankind and the English" se utiliza la figura de la *antítesis*, empleada para contrastar “mankind” con “the English”, estableciendo dos grupos o categorías dentro de la población de seres humanos. Esta figura retórica implica una *categorización* y con ella la construcción de in-groups and out-groups. Responde así a la estrategia discursiva *referencial/nominativa* y sus objetivos son categorizar cultural y étnicamente a los actores sociales involucrados en la predicación; por un lado, con los ingleses en un grupo y el resto de la humanidad en otro. A su vez, este dispositivo tiene como objetivo construir discursivamente el grupo de agentes sociales referenciados como “the English”.

La frase "some of the principal characteristics" emplea, con el adjetivo “principal”, un *epíteto* para enfatizar la importancia y significancia de estas características. El epíteto responde a la estrategia de *intensificación* y tiene el objetivo de intensificar el estatus epistémico de los autores frente a las características.

En "in business, loyalty to their word, honesty, reliability; in politics, love of liberty and justice" se presenta la figura retórica de *enumeración*, listando las características del inglés con el objetivo de darle énfasis. Este dispositivo responde a la estrategia de *intensificación*, con el objetivo de evidenciar el estatus epistémico de los autores frente a los atributos asociados a “lo inglés”.

La frase "love of home and family" utiliza la figura retórica *hendíadis*, coordinando los términos “home” y “family” con el fin de transmitir la idea de profundo afecto o devoción hacia el concepto como unidad, como idea única. Esta figura retórica, tampoco explicitada en Wodak (2003, 2016) se vincula con la

estrategia discursiva de la **predicación** ya que tiene el objetivo de calificar discursivamente, de manera positiva, la acción de amar, por parte del sujeto inglés, al hogar y la familia. Existe también una estrategia de **nominalización** al construirse discursivamente un fenómeno compuesto por el amor a la familia y el hogar, que se presenta como un valor y un atributo de “lo inglés”.

La frase "somewhat exaggerated devotion to physical exercise and sports" emplea el recurso de la **exageración** para dar énfasis a la representación de intensa dedicación y entusiasmo que el inglés brinda a la actividad física. Esta figura retórica puede vincularse a la estrategia discursiva de **intensificación**, indicando el estatus epistémico de los autores hacia el fenómeno expresado y con la **predicación** ya que existe una calificación discursiva positiva por parte de los autores sobre el nivel de devoción que el sujeto inglés representado dedica al ejercicio físico.

De lo analizado hasta el momento se observa que se proyectan valoraciones sociales (incluso exageradamente) positivas, descritas en *English Life* sobre el sujeto inglés ilustran el poder, la fuerza y características de la propia nación, su gente e instituciones. De acuerdo a la lógica argumental expresada, es necesario entender al sujeto inglés y a la “vida inglesa” primero para entender así al “espíritu anglo-sajón” (*My First English Book*, 1933).

Para la decodificación del discurso de “lo inglés”, los autores asumen que la cultura meta es la clave, ya que, a través de la literatura nacional, es posible “secure a better understanding of English life and thought” (*My English Reader*, 1933: 5). Este “comprender” no implica pertenecer, el “ellos” y “nosotros” establecido discursivamente constituye un discurso discriminatorio que establece una distancia aparentemente insalvable entre unos y otros, sólo el conocimiento de la lengua y de la cultura meta permite vislumbrar y acercarse a esa inalcanzable construcción discursiva, a sus valores y atributos.

6.4.2. Los atributos de “lo inglés” y el poder

Con el fin de analizar las representaciones de “lo inglés”, a través de las estrategias argumentales desplegadas en los textos del corpus, haremos extensiva la clasificación de tipos de argumentos del discurso del imperialismo lingüístico a favor del inglés, elaborada por Phillipson (1992) (ver los detalles de la clasificación en 3.2.), a ciertos argumentos identificados en el corpus que representan la cultura de “lo inglés”, y no solo de la lengua meta. Esta adaptación de la clasificación de Phillipson (1992) se justifica por el hecho que, para los autores de la serie de libros de texto, el binomio lengua inglesa y cultura meta resulta indivisible, como ya quedara evidenciado en sus prólogos.

Es de hecho posible encontrar más argumentos esgrimidos a favor de la adquisición de: “an intelligent appreciation of our great literature and of English thought and culture” (*My First English Book*, 1933: 5) en la serie que de la lengua inglesa en sí misma, como veremos a continuación.

Ejemplo del uso de estos argumentos en el discurso político de la época es el extracto de la disertación a cargo del Dr. José A. Mora Otero, nada menos que el jefe de la Secretaría del Ministerio de Relaciones Exteriores del gobierno de Terra:

No debemos esperar a que sean los británicos que vengan a descubrirnos en nuestras ciudades y llanuras: por el contrario, habremos de ser nosotros los que luchemos a brazo partido con su idioma para leer sus clásicos, alcanzar el fondo de su inspiración, la belleza de sus tradiciones, la elegancia de su humorismo y la dignidad de su carácter.²⁷

Apelando a un argumento de tipo funcional, que busca justificar el aprendizaje del inglés como medio y no como fin en sí mismo, Mora Otero utiliza

²⁷ Esta encendida disertación titulada "*Un cuento de Aldous Huxley*", tuvo lugar el 28 de octubre de 1936, en el Salón de Actos Públicos del recientemente inaugurado Instituto Cultural Anglo-Uruguayo²⁷ y se enmarca dentro de una serie de conferencias que albergó a renombrados intelectuales y políticos de la época, entre los que se encontraban el Dr. Carlos Vaz Ferreira, Pedro Cosío (el mismo del Cosío-Hoare), el propio Ministro Británico Eugene Millington-Drake y el primer Presidente del Instituto Anglo: el Dr. José Irureta Goyena, entre otros invitados internacionales. Fueron publicadas en “Conferencias”: Anexo al Informe y Balance de 1936. Instituto Cultural Anglo-Uruguayo, Montevideo, 1936.

argumentos extrínsecos de la lengua y de “lo británico” para invitar al esfuerzo que tendrá como recompensa el acceso a lo que el inglés “posee”, la literatura, sus bellas tradiciones y “digno carácter”.

Estos argumentos funcionales nos permiten visualizar las representaciones culturales de “lo inglés” en el discurso político de la época, y evidencia los atributos de poder asociados al valioso recurso que implica obtener una comunicación fluida en inglés:

They attribute characteristics to the English Language, describe the resources that follow with the language, or suggest a promise of what will ensue if more English is used in a given country, in an education system, or in personal or professional life. (Phillipson, 1992: 271).

Considerando la clasificación manejada en Phillipson (1992: 272), y tomando sus propios ejemplos para cada tipo de poder, se elaboró la tabla 4 en la que se clasifican los distintos tipos de argumentos predicativos identificados en la serie de libros de texto:

Tabla 4: Argumentos identificados en la serie de libro de textos, en relación con los tipos de poder manejados por Galtung (1980)

Tipo de argumento	Ejemplos aportados por Phillipson (1992)	Ejemplos encontrados en la serie	Tipo de poder (Galtung, 1980)
Capacidades: argumentos intrínsecos del inglés, lo que el inglés es.	Lo describen como rico, variados, noble, bien adaptado al cambio, interesante, con un destino civilizatorio divino, etcétera.	“The conjugation of English verbs is very easy. English grammar is very easy. It is not so difficult as Spanish or French grammar” (<i>My First English Book</i> , 1933: 23)	Poder innato (ser poder)
Recursos: argumentos extrínsecos del inglés, lo que el inglés tiene.	Incluyen libros de texto, diccionarios, una rica literatura, expertos en la lengua.	“(…) Joseph Cowen sees the greatness of England, not in the extent of her land and possessions, but in her traditions, her institutions, and the character of her people”.	Poder de recursos (poseer poder)

		(<i>My English Reader. English, 1932: 61</i>)	
Usos: argumentos funcionales del inglés, lo que el inglés hace.	Acreditan al inglés la capacidad de acceder a la modernización, a la ciencia a la tecnología, etcétera. Con la capacidad de unir a la gente dentro de un mismo país y entre naciones distintas o promoviendo el entendimiento internacional	“A knowledge of this tongue is a valuable asset both to the business and to the professional man, while as a source of culture it occupies a high place”. (<i>My First English Book. Preface to the First Edition</i>)	Poder estructural (poder posicionado)

La Tabla 4 (completa en el Anexo) ilustra cómo el poder se manifiesta en el discurso sobre el inglés como lengua global a través de diversos argumentos que abordan sus capacidades intrínsecas, recursos disponibles y usos funcionales. Estos argumentos contribuyen a la construcción de una narrativa que promete poder y pertenencia a aquellos que adoptan el inglés como parte de su identidad lingüística.

6.4.3. Análisis intertextual del texto *English Life*

Encontramos en *My English Reader* (1933) una alternancia de textos del género pedagógico con textos del género poesía y prosa, y con algunos textos del tipo de discurso político. Prácticamente todos los textos son de origen británico y mayoritariamente del período victoriano. En términos generales, el modo de relación intertextual entre los textos literarios en *My English Reader* (1933), podría considerarse de tipo “manifiesta”, es decir que los textos se encuentran manifiestamente “marcados” en su superficie, suficientemente delimitados como para componer una heterogeneidad del libro de texto. Como veremos, esto no es el caso de los textos introductorios.

Los cuatro textos introductorios de *My English Reader* (1933) tienen características similares, sin embargo, el texto 4, correspondiente a la sección *English Life*, es el más rico para un análisis intertextual desde la perspectiva de los ECD

En el texto introductorio *English Life* (Texto 4, ver página 109) es posible identificar elementos de lo que Bakhtin (1981) denomina “double-voiced discourse”, ya que las voces de los autores del libro se mezclan con la de los autores de los textos literarios, adjudicando intenciones o interpretaciones de los autores de los textos literarios que complejizan la determinación de su autoría. Generan así un texto argumentativo de forma lingüística ambigua (Fairclough, 1992) y de baja dialogicidad, que pueden ser interpretados como asunciones o presuposiciones.

Para Fairclough (1992, 2003) las presuposiciones pueden servir como formas efectivas de manipular al lector, debido a que no resulta sencillo desafiarlas:

People may mistakenly, or dishonestly, or manipulatively make such implicit claims — assertions may for instance be manipulatively passed off as assumptions, statements may mistakenly or dishonestly be attributed to others. (Fairclough, 2003: 40).

Este “otro texto” que construye discursivamente “lo inglés”, no es un texto individual, especificado o identificable, sino que se trata de un texto “nebuloso”, que corresponde a lo que la gente tiende a decir, una opinión generalizada, en base a experiencia textual acumulada. Las presuposiciones contribuyen de esta forma a la constitución ideológica de sujetos (Fairclough, 1996: 282).

Esto sucede, por ejemplo, cuando los autores del libro de texto adjudican al extracto de la obra de Thackeray, *A Gentleman*, la intención de caracterizar al “típico” sujeto inglés, con los mismos atributos “proverbiales” ya mencionados: lealtad, honestidad, entre otros. Estas características, atribuidas al texto de Thackeray, parecen ser presuposiciones de los autores de la serie, establecidas inicialmente en la introducción para luego ser presupuestas a lo largo de los textos introductorios de *My English Reader* (1933).

Tras la lectura del texto de Thackeray, es posible ver que el autor no atribuye, no al menos de manera generalizada u homogénea, estos atributos a sus

compatriotas, sino que busca resaltar las características salientes del “gentleman” victoriano ideal, saludando a quien sea el portador de ellos:

What is to be a gentleman? Is it to have lofty aim, to lead a purer life, to keep your honour virgin; to have the esteem of your fellow – citizens, and the love of your fire-side; to bear good fortune meekly; to suffer evil or good, to maintain truth always? Show me the happy man whose life exhibits these qualities, and him I will salute as gentleman, whatever his rank may be; show me the prince who possesses them, and he may be sure of our love and loyalty (*My English Reader*, 1933: 66).

Más allá de la interpretación que los autores hacen del texto, cabe destacar que los autores buscan recontextualizar un extracto literario que circuló entre 1847 y 1848 en *My English Reader* (1933) con el objetivo de representar los elementos de “the every-day English Life”. Recordemos que estos extractos literarios son considerados por los autores de la serie como parte fundamental de la *realia* a la que el alumno debe estar expuesto.

Esta serie de anacronismos se reitera a lo largo de los tres volúmenes, dialoga su visión idealizada, elitista e imperialista con la creación de signos visuales, la creación de personajes, lugares y situaciones. Prácticamente todos los textos literarios seleccionados en *My English Reader* (1933) pertenecen a autores británicos o coloniales, en todos los casos las obras pertenecen al siglo XIX.

Los autores de la serie de textos buscan así representar, a través de *My English Reader* (1933) al sujeto “típico” inglés, vinculándolo a una representación del sujeto masculino victoriano, idealizado a través de la literatura de la época en la que se instala discursivamente la fabricación de “lo inglés” (Sherwood, 2011).

En la distinción entre la intertextualidad y las asunciones, Fairclough (2003) señala que ambas pueden ser vistas como afirmaciones del autor, afirmaciones que se asume fueron dichas o escritas en otro lugar, y que uno de los interlocutores efectivamente lo ha visto o leído (Fairclough, 2003: 40).

Las Tablas 5 y 6 son ejemplos de clasificación de las valoraciones sociales sobre el sujeto inglés identificadas en el texto *English Life*.

Resulta de especial interés conocer la autoría de estas valoraciones sociales e identificar los extractos literarios a los que se les adjudica esas valoraciones. En la Tabla 5, que se incluye completa en el Anexo, distinguimos entre *autoral*, cuando se trata de una predicación o de una referenciación adjudicable a los autores, y *atribución*, cuando la valoración es explícitamente atribuida a otras voces, incluyendo el texto y correlato que, según los autores, contiene la atribución:

Tabla 5. Adelanto de valoraciones sociales sobre el sujeto inglés, presentes en el texto *English Life*

Valoración/atributo	Voz	Texto y correlato
Una psicología peculiar	Autoral	“(…) the peculiar psychology of its people” (MER: 61)

La atribución evaluativa que adjudica al sujeto inglés la posesión de una “psicología peculiar” en la tabla 5 es una proposición no marcada y que se asocia con la voz de los autores de la serie.

Hayland (2011: 136) vincula el concepto de “voz con el control de ciertos aspectos que permiten a los lectores reconocer y legitimar las formas en que los escritores argumentan y negocian sus afirmaciones. La intención de incluir otras voces en el texto *English Life* con el fin de establecer los atributos de “lo inglés” busca reforzar la posición autoral de los autores. Silver (2011) señala que una de las maneras claves de crear una voz en el texto dominante pero creíble es a través del marcado despliegue de otras voces, además de la propia voz del escritor. (Silver ap. Guinda, 2011: 204).

La inclusión de los poemas patrióticos de William Shakespeare y de Lord Tennyson, así como el texto “England” de Joseph Cowen, en *English Life* tienen el fin de ilustrar la devoción patriótica de los sujetos ingleses. Esta predicación no explícita, que busca universalizar la premisa de que todo inglés es patriota, es por tanto atribuida a otras voces, o por lo pronto se trata de un ejemplo de *double-voiced discourse* (Bakhtin, 1981). La Tabla 6 es un adelanto de la tabla completa que se incluye en el Anexo, esta clasifica los predicados que involucran atribuciones evaluativas positivas sobre los sujetos ingleses, el escritor al que se le atribuye la

autoría de la predicación y el texto literario que contiene las calificaciones discursivas de estos actores sociales:

Tabla 6. Predicados que involucran atribuciones evaluativas positivas sobre los sujetos ingleses, en *My English Life*

Argumento	Atribución	Texto escogido
El inglés es patriota	William Shakespeare Joseph Cowen	“Our England” “England”

La inclusión de la voz de los autores de los textos literarios en las valoraciones sociales del sujeto inglés refuerza intertextualmente la noción de "nosotros" y "ellos", que separa a Inglaterra del resto del mundo, construyendo así "lo inglés" como un fenómeno discursivo marcado por su singularidad, incluso a nivel racial. A través de estas valoraciones, se respalda la idea de que las apreciaciones socialmente positivas descritas en "English Life", aportan poder y fortaleza tanto a la nación inglesa como a sus instituciones. Los autores sugieren que entender al sujeto inglés y la "vida inglesa" es el primer paso para comprender el "espíritu anglosajón". Para descifrar el discurso de "lo inglés", se considera que la cultura meta es fundamental, ya que, mediante la literatura nacional, se contribuye a "asegurar una mejor comprensión de la vida y el pensamiento inglés". Estas valoraciones sociales, y la narrativa de exclusión que subyace en ellas, arrojan luz sobre la compleja relación entre identidad nacional, poder y construcción discursiva de "lo inglés" en la serie de libros de texto.

6.4.4. El uso de literatura en la construcción de “lo inglés”

En el apartado sobre el método (6.3.2), hemos podido comprobar la influencia del discurso académico francés en las posturas metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras de fines de la década del 20, y a lo largo de la década del 30, en la enseñanza secundaria de Uruguay.

El discurso de la escuela francesa, y su exitosa promoción del método directo, influyó en las políticas lingüísticas de la época y estableció una cadena intertextual compuesta por los discursos de actores sociales como Paul Schurmann o de Gustave Cohen, por los libros de texto sugeridos por los programas, tanto la serie analizada en este trabajo como *The Boys' Own Book* (1926), y por los distintos textos normativos de la época que regulan sus prácticas.

La visión francesa sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de la década del 20 ponía gran énfasis en la enseñanza de la literatura meta, dice al respecto Kramersch (2000):

Poetry was still the preferred genre and the *explication de texte* was by far the preferred teaching method (Kramersch, 2000: 557).

Esta preferencia por la poesía se hace evidente en la serie de libros de texto analizada, con la presencia de *My English Reader* (1933) encarnando la “etapa cultural”. La técnica de la *explicación de texto*, asociada por Kramersch (2000) a la academia francesa, es el método adoptado por los autores de *My English Reader* (1933) para el abordaje de los extractos literarios en inglés:

In the previous volumes, exercises were given at the end of each lesson. But at the present stage these exercises will have more value if they are improvised by the teacher during the “explained reading” (*My English Reader*, 1933: 6).

En la misma línea, dicen las instrucciones del Programa de inglés 1941, correspondiente al primer curso:

La lectura comentada y resumida constituye, aún en los dos primeros cursos un ejercicio útil desde todo punto de vista y habrá conveniencia en no limitarla al texto en uso (Programa de inglés de tercer año, CNES, 1941).

Los autores de *My English Reader* (1933) adoptan una postura clara en lo que refiere a la necesidad de que el estudiante alcance un nivel educativo más alto, a través de la selección de extractos literarios de “buenos autores”:

We believe that there is no need to insist upon the advantages, at this stage, of pursuing the further study of the language by means of selections from good authors, thus giving to language teaching a higher educational value and a wider influence upon the intellectual development of the student (*My English Reader*, 1933: 54).

Hemos también analizado los argumentos funcionales de los autores, que condicionan la comprensión del “espíritu anglosajón” a la adquisición de un “aprecio inteligente” de la literatura inglesa. Este tipo de argumentos, que incluyen valoraciones sociolingüísticas positivas de los sujetos británicos, son también comunes en el “discurso profesional” (Phillipson, 1992) francés, tal es el caso del siguiente texto de Pechin (1917):

French poets," wrote Pechin, "will give [American students] the clear, logical, reasoning power of the Frenchman, and the refined, delicate, sensitively developed emotional nature common to the French race" (p. 17). Having learned to "think as the French do," they will find in France their second, "spiritual fatherland" (Pechin, 1917 ap. Kramersch, 2000: 18).

La visión de la literatura en los textos de *My English Reader* (1933) parece reflejar el valor moral que le adjudicaban los académicos franceses a la literatura, previo al fin de la Primera Guerra Mundial, además de los beneficios cognitivos y culturales de la educación literaria, y la “encarnación literaria del orgullo nacional” (Kramersch, 2000: 556). La relevancia puesta en los textos literarios para el aprendizaje de lenguas del discurso experto de la época se hace presente también en los textos normativos:

No se estudiarán de memoria, listas de palabras, ni trozos de lecciones del texto. En cambio, será útil hacer aprender de memoria, algunos trozos literarios, fáciles y bien seleccionados de poesía o de prosa. (Programa de inglés de tercer año, CES, 1941).

El foco pedagógico puesto en la literatura, presente tanto en la serie de libros como en los textos normativos, nos habla de una noción del lenguaje atado a la

cultura y al estado-nación (Risager, 2007) y a la visión de la literatura meta como capital cultural simbólico nacional:

The teaching of foreign literatures not only intersects with the social and political history of nation-states and their symbolic cultural capital (Anderson, 1983, Bourdieu, 1993), it is also indissociable from other relevant aspects of language study, in particular the teaching of reading and writing, and the teaching of culture (Kramersch, 2000: 553).

Kramersch (2000), define así los axiomas que caracteriza la relación entre lenguaje y literatura en las décadas del 20 y del 30:

Mastery of linguistic structures forms the building blocks that pave the way to the reading of literature b) literature is the gateway to understanding nations; (c) literature is more than words, it is ideational content; (d) literary content is educationally more important than linguistic form; and (e) literature should be used for moral, not aesthetic, education (Kramersch, 2000: 555).

Debemos por tanto resaltar la conexión entre lenguaje y literatura que se desprende del análisis, un vínculo concebido como elemento esencial en la construcción de identidades nacionales y en la promoción de agendas nacionales. La literatura es usada como capital simbólico para el desarrollo de a una “agenda nacional” que no puede ser ignorada; “and these agendas themselves are contingent upon social and historical events” (Kramersch, 2000: 554). Su importancia trascendió la mera estética, centrándose en la educación moral y cultural de los estudiantes.

6.4.5. La representación de “lo inglés” en los discursos políticos de la época

Ya hemos mencionado algunos ejemplos de discursos políticos de la época para contextualizar las valoraciones positivas de lo inglés en las clases dirigentes uruguayas, si bien está claro que no toda la clase política Uruguay veía con buenos ojos la fuerte dependencia del capital británico por parte de Uruguay, las valoraciones favorables abundaban (Oddone, 1986). Uno de los ejemplos es la disertación del Dr. José A. Mora Otero, jefe de la Secretaría del Ministerio de

Relaciones Exteriores del gobierno de Terra, quien en su acalorado discurso invitaba a luchar a brazo partido con el idioma para alcanzar el fondo de la inspiración británica (ver apartado 6.4.2.)

El ejemplo de Mora Otero es elocuente, la postura frente a la construcción discursiva de “lo inglés” de una figura clave del gobierno dictatorial de la época resulta muy relevante. A continuación, incluimos otro extracto de la disertación de Mora Otero, esta vez titulada “Un Cuento de Aldous Huxley”, tomado de la publicación *Conferencias* (1936)²⁸ y un análisis de la estrategia argumental del texto con el fin de identificar las asunciones ideológicas presentes en algunos actores sociales de la época que contribuyeron en la construcción discursiva de “lo inglés”:

Texto 5: “Un Cuento de Aldous Huxley”

El equilibrio del alma británica es, no cabe duda, un factor de optimismo con que hay que contar, porque inspira confianza y fe. Por ello el aporte del pueblo británico en América trasciende más allá de una buena amistad (...)

Es que nadie todavía ha estudiado a fondo las razones ocultas que hacen de un escocés, un irlandés o un hijo de Inglaterra el mejor paisano del Río de la Plata.

Esas razones ocultas, la intuición de esas razones ocultas, deben movernos a un mejor conocimiento, a cultivar y mantener nuestro dialogo secular con Gran Bretaña, a extraer las enseñanzas de un pueblo que sobrelleva la grandeza sin caer en la molición; que alcanza el esplendor del poder, con el supremo respeto por las libertades individuales; que transforma el imperio en una asociación de naciones libres; y cambia lo que pudo ser yugo, en vinculo de protección y de mutuo apoyo (...).

Todas las resonancias del mundo llegan al gran crisol de Londres, al cerebro del Imperio. Junto al Támesis todo está en ebullición. Una red nerviosa y despierta pone en contacto las tierras distantes con esa mente que tiene sus sentidos en cada rincón del planeta. Las civilizaciones milenarias de la India y del Egipto se mezclan en

²⁸ El ciclo de conferencias publicadas por el Instituto Cultural Anglo-Uruguayo, a lo largo del año 1936, recoge textos en inglés y en español de figuras renombradas de la cultura y la política, entre los que se destacan el Dr. Carlos Vaz Ferreira y José Mora Otero. La publicación recoge además los discursos de las autoridades del Instituto y del Doctor Alberto Guani, Embajador de la República Oriental del Uruguay en Gran Bretaña, en ocasión de la visita del presidente del Instituto José Irureta Goyena y del Ministro Británico en Uruguay, Eugene Millington-Drake, a la Universidad de Londres. En la ceremonia, los representantes de la Comisión, en presencia del propio Guani, hacen entregar al presidente del Tribunal de la Universidad de Londres, Lord Macmillan y al Presidente del Consejo Británico, Lord Eustace Percy mil libros de autores uruguayos.

Londres a los aires vírgenes de las praderas australianas; la magia caliente de África cristaliza en los hielos polares; los bosques canadienses se transforman en papel impreso distribuido, millones de ejemplares cada mañana, en la urbe dilatada para marchar luego en miles de barcos, hacia todos los horizontes, proclamando el idioma inglés. Nueva Zelandia, Honduras Británicas, Guayana Inglesa, las Islas Malvinas, Gibraltar, Malta, Palestina, Cameroun, Tanganyka, llegan al Támesis con su mensaje diario de amistad (o de mal humor) mientras el londinense sigue confiado en sus viejas tradiciones y sale de vez en cuando, con su Inglaterra en la maleta, a repartirla por los confines del globo. La metrópolis asimila, selecciona, acumula la geografía del mundo, las filosofías inciertas, las religiones múltiples, las creencias dispares, las morales contradictorias. (*Conferencias*: Mora Otero. Instituto Cultural Anglo-Uruguayo, 1936: 107).

El texto utiliza varias estrategias argumentales para promover la idealización de la cultura y de las instituciones británicas. Estrategias como la *predicación*, la *referenciación* y la *argumentación* (Wodak, 2003 y 2016) ayudan a construir una imagen positiva y persuasiva de los británicos y de su imperio, un ejemplo del discurso político de la época aportando a la construcción discursiva de “lo inglés”.

La disertación comienza con afirmaciones categóricas sobre el "equilibrio del alma británica" y su capacidad para inspirar "confianza y fe". Esta autoridad inicial, asignada por Mora Otero, establece la tonalidad del discurso y prepara al lector para aceptar las afirmaciones subsiguientes de manera receptiva.

El uso de preguntas retóricas, como "¿Es que nadie todavía ha estudiado a fondo las razones ocultas?", invita al lector a reflexionar sobre el tema y aceptar las afirmaciones que siguen presentadas como asunciones de sentido común y de obviedad. El uso de preguntas en vez de afirmaciones refiere a la estrategia discursiva de *intensificación*, con el objetivo de establecer el estatus epistémico del autor.

El texto establece contrastes y comparaciones para resaltar la superioridad de los británicos, se contraponen términos como "grandeza" versus "molición" y se compara el "esplendor del poder" con el "supremo respeto por las libertades individuales", estos aparentes contrastes destacan las cualidades ideales mientras

enfatan la armonía entre ellas. Como estrategia argumental *referencial*, su objetivo es la construcción discursiva de “lo inglés” a través de la creación de in-groups y out-groups, caracterizados por “razones ocultas”, mientras que como estrategia de *predicación* se evalúa positivamente los atributos estereotipados asignados a los británicos.

El discurso de Mora Otero utiliza ejemplos concretos para respaldar sus afirmaciones; el cambio de "imperio en una asociación de naciones libres" y la transformación de lo que podría ser un "yugo" en un "vínculo de protección y mutuo apoyo" representan un ejemplo de situaciones específicas que buscan demostrar cómo los británicos encarnan las cualidades ideales que se le atribuyen en el texto. Estos eufemismos nos refieren a la estrategia argumental de la *predicación*, en la que se valora positivamente el fenómeno de la transformación de “Imperio” a “asociación de naciones libres”. Mora Otero asume un estatus epistémico favorable al Imperio, destacando el valor ético del Imperio que pudiendo ser “yugo” elige ser “vínculo de protección y mutuo apoyo”.

Mora Otero utiliza una descripción detallada y evocadora de Londres y su papel global para proyectar una imagen vívida de la influencia británica, la descripción de las "resonancias del mundo" que llegan a Londres y cómo las diversas culturas se mezclan en la metrópolis crea una imagen poderosa de la centralidad y la diversidad cultural del Imperio Británico.

La estrategia retórica de la *enumeración* de territorios y regiones, como "Nueva Zelandia, Honduras Británicas, Guayana Inglesa, las Islas Malvinas, Gibraltar, Malta, Palestina, Cameroun, Tanganyka", refuerza la idea de la presencia global del Imperio Británico y su alcance, esta acumulación de ejemplos refiere a la estrategia argumental de la *intensificación*, es elocuente y representa a un imperio vasto y poderoso, que controla cada rincón del mundo.

El discurso culmina en una conclusión emotiva que resalta la capacidad del "londinense" para llevar consigo su "Inglaterra en la maleta" y distribuirla por todo el mundo. Esta imagen simbólica de difusión y conexión resalta la idea de que los

valores británicos están siendo compartidos con otros lugares, lo que refuerza la influencia global del imperio puesta en términos de cierta “generosidad”. Esta estrategia argumentativa *predicativa* evidencia atribuciones evaluativas positivas y estereotipadas de los actores sociales británicos. A su vez, la frase apela a la estrategia de *referenciación* que al describir la acción refuerza la creación discursiva del in-group inglés, ya que el hecho que el londinense lleve consigo “a Inglaterra en su maleta” puede interpretarse como un eufemismo que nos habla de la poca adaptabilidad del sujeto inglés a otras culturas, y de su necesidad de llevar su propia cultura a todas partes.

En conjunto, estos recursos argumentativos trabajan en conjunto para presentar una imagen idealizada y persuasiva de la cultura británica y sus instituciones, buscando convencer al lector de la superioridad y el valor positivo del Imperio Británico y sus atributos culturales. En su estructura argumental, se destacan algunas figuras retóricas empleadas en el texto, vinculadas a las estrategias discursivas identificadas por Wodak (2003, 2016) y listadas a continuación:

Hipérbole: Se emplea la hipérbole al describir cómo la mente británica tiene sus "sentidos en cada rincón del planeta". Esta exageración refuerza la idea de la influencia global y omnipresencia del imperio británico y su cultura. Como ya lo hemos señalado, esta figura retórica se vincula con la estrategia discursiva de la *predicación* y la *intensificación*.

Anáfora: La repetición de la frase "las razones ocultas" en el segundo párrafo ejemplifica una anáfora. Esta repetición refuerza la importancia del concepto y crea un ritmo enfático en el texto, vinculándose con la estrategia discursiva de la *intensificación*.

Metáfora: La metáfora "gran crisol de Londres, al cerebro del Imperio" compara Londres con un crisol donde las diferentes influencias y culturas se mezclan y se toman decisiones, aludiendo a su función como centro neurálgico del imperio. Esta figura retórica es asociada con la estrategia discursiva *referencial/nominal* en la que se denota este fenómeno. La metáfora también se

vincula con la estrategia de *perspectivización* en la que el autor expresa su estatus deóntico con respecto a su valoración sobre Londres.

Personificación: La personificación se presenta al describir a Londres como una entidad con "sus sentidos en cada rincón del planeta". Esto atribuye características humanas a la ciudad para enfatizar su alcance y poder. Esta figura responde a dos posibles estrategias, la de *nominación*, en la que se construye discursivamente un actor social y la de *predicación*, en la cual se atribuye a ese actor social evaluaciones evaluativas positivas y estereotipadas.

Antítesis: La antítesis se evidencia en contrastes como "alcanza el esplendor del poder, con el supremo respeto por las libertades individuales". Esta figura retórica resalta la coexistencia de dos cualidades aparentemente opuestas en los británicos y remite a la estrategia discursiva de la *predicación*. El objetivo es establecer una aparente contradicción entre las frases nominales "el esplendor del poder" y "el supremo respeto", frases que ya explicitan valoraciones positivas en los modificadores "esplendor" y "supremo".

Eufemismo: El texto utiliza un eufemismo al cambiar el término "yugo" (carga opresiva) por "vínculo de protección y mutuo apoyo". Este recurso suaviza la idea negativa de la dominación colonial y enfatiza la cooperación entre Inglaterra y sus territorios. Como ya se indicó antes, el eufemismo responde a la estrategia de la *predicación*.

Símil: Se utiliza un símil al comparar las civilizaciones milenarias de la India y Egipto "mezclándose" en Londres "a los aires vírgenes de las praderas australianas". Esta comparación representa la diversidad cultural presente en Londres y del Imperio Británico como un atributo positivo y es por tanto atribuible a la estrategia discursiva de la *predicación*.

Ironía: Hay un tono irónico cuando se menciona que Londres recibe mensajes de "amistad (o de mal humor)" de sus territorios, jugando con la idea de que los mensajes a menudo pueden ser conflictivos o negativos, aunque se presenten como amistosos. Esta representación del vínculo de la metrópoli busca

empatizar con el lector, proyectando la idea de un relacionamiento controlado y jerárquico, pero que a su vez posee características paternalistas y especialmente un trato maduro y paciente por parte de la capital del Imperio con sus súbditos, en inferioridad en términos de poder. Este posicionamiento del autor y su punto de vista nos refiere a la estrategia discursiva de la *representación discursiva*.

Nuevamente, estas figuras retóricas trabajan para resaltar las contribuciones positivas y valiosas atribuidas a Gran Bretaña en el texto, creando una imagen favorable de la influencia británica en Uruguay. Sobre esta visión paternalista y un claro sentimiento de “deuda” y de necesidad de retorno hacia Inglaterra, dice O’Reagan:

British financial influence exercised its global reach through a reliance on the coincidence of a shared anglophone, or in the case of Latin America, a shared European, identity. In both contexts nationalist pride was matched by an almost instinctive nostalgia in absentia for the cultural surety and “civilized traditions of an older Europe to which Hispanic Latin America believed they were attached. Britain, as the foremost power in the world took advantage of these sentiments to exercise an indulgent paternalistic paternalism, particularly in the “White” settler nations, where up to 1945 the sense of belonging to a common “Britannic” civilization was strongly held and maintained (O’Reagan, 2021: 73).

Los discursos analizados contribuyeron a la construcción discursiva de "lo inglés" en Uruguay, promoviendo una imagen positiva y de superioridad de la cultura británica y su influencia en el país. Estas representaciones ideológicas y valorativas siguen influyendo en la enseñanza del inglés y en la percepción de la cultura británica en Uruguay en la actualidad, y son un ejemplo de cómo los discursos políticos y educativos pueden dar forma a la identidad cultural y lingüística de una nación.

6.5. Reflexiones sobre la perspectiva de lenguaje, cultura y poder

El análisis realizado en este capítulo desde la perspectiva de lenguaje, cultura y poder evidenció la existencia de una cadena intertextual compuesta por discursos pedagógicos y políticos en Uruguay durante el período analizado. Se

destaca cómo el discurso profesional de expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras impulsó argumentalmente la adopción del método directo como la metodología preferida, relegando al método clásico.

En el análisis también se destaca el papel instrumental adjudicado al método directo, por parte del discurso profesional de la enseñanza de lenguas, visualizado como un instrumento clave en las políticas lingüísticas de la época. El discurso profesional, presente en los distintos prólogos de libros de texto analizados, reflejan una concepción del vínculo entre lengua y cultura alineada con el paradigma nacional; la literatura concebida como capital simbólico que resulta clave en la formación de una identidad nacional. Esta perspectiva es compartida por los discursos puristas y nacionalistas de las autoridades educativas que fueron responsables de las políticas lingüísticas de la época y de la redacción de los textos normativos que recomendaron a los libros de textos como artefactos culturales oficialmente avalados.

Los distintos textos analizados, reflejan una representación de cultura arraigada en valores tradicionales y conservadores, enfocada en conocimientos factuales y ligada al paradigma nacional. Esta representación no solo impactó en la enseñanza de idiomas y cultura durante ese período, sino que también contribuyó significativamente a la formación de identidades y en la consolidación de una visión específica de "lo inglés" en el contexto social, educativo y político de la época en Uruguay.

Capítulo 7. Representaciones visuales en la construcción de “lo inglés”

Para comprender la representación visual del mundo de "lo inglés" en la serie de libros de texto, este análisis se enfoca en cómo los autores y el ilustrador utilizan el modo de la imagen para representar la cultura meta, reconociendo que: "in image, as in any other mode, sign-makers make statements about the world" (Bezemer y Kress, 2010: 25). Para ello adopto un enfoque multimodal que permita ver a los libros de texto como "representational samples of the language and culture they focus on" (Weninger y Kiss, 2015: 1) y que permita hacer visibles los valores e ideologías promovidos en sus representaciones visuales de la cultura meta.

7.1. Descripción visual de la serie de libro de textos

Las ilustraciones de la serie de libros de texto compuesta por *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933), *My Third English Book* (1937) y *My English Reader* (1933) son obra de Salvador Carbonell y Migal (ver capítulo 4).

Los cuatro volúmenes de la serie poseen un encuadernado similar, sus tapas y contratapas son rígidas y poseen una textura que imita la rugosidad del cuero vacuno. Las tapas y contratapas (ver Imagen 1) se presentan en distintas tonalidades de blanco, con una ilustración central en el frente que varía en cada volumen, y otra imagen más pequeña en la contratapa, que se repite en todos los volúmenes. La materialidad gráfica de la composición de cada tapa responde a la reproducción mecánica del trabajo manual del dibujante.

En todos los casos las ilustraciones y textos escritos en tapas y contratapas se materializan en distintos matices de negro, la única excepción es el título de cada libro que se presenta en color rojo oscuro.

Las tres tapas de la serie original, cuatro a partir de 1937 con la inclusión de *My Third English Book* (1937), poseen una imagen central que representa “national emblems” o “symbols of modern statehood” (Billig, 1995), mensajes simbólicos

que actúan como “reminders” de la existencia de la nación británica. La representación visual de estos íconos, socialmente asumidos como vinculados a “lo inglés” en tapas y contratapas, aporta valiosos insumos sobre la representación de cultura presente en la serie de libros, una concepción de orden nacionalista, tradicional y conservadora, coherente con la representación que surge del análisis de otros modos. Todas estas cuestiones construyen en la audiencia una visión idealizada de “lo inglés”, incluyendo a la cultura meta y vinculado específicamente a “lo británico”, reforzando así la narrativa colonialista de superioridad imperial, constituida semióticamente como una fuerza de avanzada y civilizadora.

Imagen 1: Tapas de la serie en su versión original de tres volúmenes (1933)



Tomemos la tapa de *My First English Book* (1933), como ejemplo, los autores eligieron asociar al primer libro de la serie con la ilustración de un buque británico del siglo XIX, símbolo del dominio de los mares del Imperio Británico. El barco, levemente inclinado a estribor y de gran prominencia en la composición de la imagen, surca aguas en movimiento, con la bandera británica flameando en la proa y en decidida dirección al espectador. La figura del barco ocupa la posición central de la imagen: “presented as the core of the message” (Kress y van Leeuwen, 2021: 389), la “Union Jack” se superpone a las velas blancas, que completamente

desplegadas generan un gran espacio que le aporta a la bandera británica especial prominencia. El cielo se representa nublado, con trazos curvos, mientras que el agua se presenta agitada, elevando el buque hasta el tal punto que el mástil, y parte de la vela mayor, superan el margen superior. El casco del barco presenta un alto nivel de detalle, los trazos verticales representan la forma en que la luz, cuya fuente es externa al cuadro, ilumina la proa y ensombrece los lados del casco. La selección de imágenes en las distintas tapas no parece ser casual, ya que su elección guarda coherencia con la naturaleza de los contenidos de cada libro. Si nos enfocamos en los tres volúmenes originales de la serie, el buque que surca aguas en forma decidida en *My First English Book* (1933) parece simbolizar el inicio del curso, trazando un paralelismo entre el curso y una travesía, las aguas turbulentas y la inclinación del buque pueden estar incluso adelantando la difícil tarea.

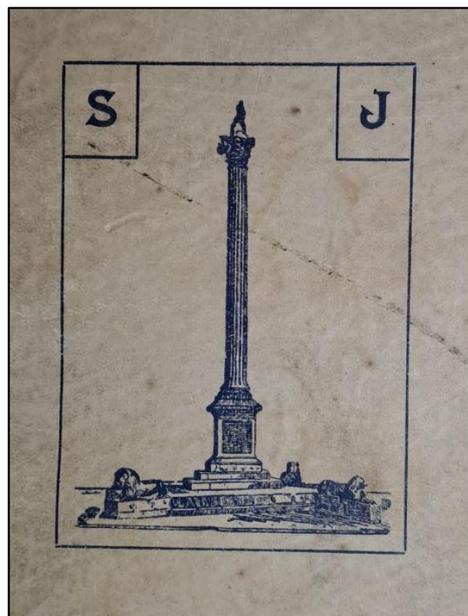
Por su parte, *My Second English Book* (1933) emplea una ilustración de *The Houses of Parliament* en su tapa, coincidente con el estilo panorámico de la cultura (Chapel, 2013) o turístico que caracteriza a sus distintas unidades y contextualiza a sus textos escritos e ilustraciones. *My English Reader* (1933), la “etapa cultural” del curso, posee una composición que representa un estudio o biblioteca privada, con dos estantes centrales en los que se encuentran varios libros cuidadosamente ordenados, con un escritorio de madera y una silla en la parte superior. En el lomo de los libros puede leerse con claridad los nombres de sus autores, los mismos escritores británicos clásicos cuyos textos componen los contenidos de *My English Reader*, los artefactos presentes en la composición nuevamente nos remite a una concepción de cultura como “‘the high culture’ of an age” (Hall, 1997: 2).

Las tres contratapas, cuatro si consideramos *My Third English Book* (1937), tienen en común una ilustración que se presenta como un sello personal de los autores de la serie, Schurman y Jones. En el centro de la imagen rectangular se erige otro de los emblemas nacionales de Inglaterra, *Nelson’s Column*, monumento al Almirante Horatio Nelson, erigido en el centro de Londres en la plaza que conmemora la victoria de la Royal Navy frente a las fuerzas combinadas de Francia y España. Las iniciales de los apellidos de los autores se ubican en ambos ángulos

superiores, “S” a la izquierda y “J” a la derecha, letras de gran peso y florecimiento en su diseño, ambas características asociadas con la confianza, dominio, tradición y autoridad (Per Ledin y Machin, 2020).

Es significativo que los autores escogieran una imagen tan cargada de simbolismo para el sello personal, la inclusión de sus nombres en la imagen muestra una motivación y un interés en posicionarse ideológicamente del lado de la cultura meta, de los valores imperialistas promovidos por Gran Bretaña y de las representaciones de sus eventos históricos. Este posicionamiento coocurre con los textos escritos analizados que ubica a los actores discursivos en el “nosotros” (Billig, 1995), dentro del *in-group* (Van Dijk, 2001, Wodak, 2003, 2016).

Imagen 2. Sello personal de los autores presente en cada contratapa de la serie.



La coocurrencia de representaciones visuales y en textos escritos ilustra como el modo visual se encuentra en constante interacción con uno o más modos: “*Image*, like all modes, does not occur in isolation: it co-occurs and interacts with other modes” (Kress y van Leeuwen, 2021: 17), de esta forma, los textos escritos y

las imágenes de la serie colaboran en la construcción discursiva de la representación de “lo inglés” en el lector, de maneras distintas pero complementarias. Kress y van Leeuwen (2021) denominan este tipo de vinculación del texto escrito con la imagen como “old literacy”, en la cual: “visual communication is subservient to writing and in which images are regarded as unstructured replicas of reality” (Kress y van Leeuwen, 2021: 59).

El tipo de relación entre texto lingüístico e imagen identificado en la casi totalidad de las imágenes de la serie refiere a lo que Barthes (1977) denomina *elaboración* del mensaje visual (Barthes, 1977), donde el *mensaje lingüístico* expresa el mismo significado que la imagen, y a su vez fija la interpretación de la imagen en lo que Barthes (1977) denomina “anchorage” (Barthes, 1977: 39). Esta función denominativa del texto escrito con relación a las imágenes es característica de todos los volúmenes de la serie, con el texto lingüístico limitando el poder proyectivo de la imagen. Este *anchorage* puede ser ideológico, Barthes (1977) opina que de hecho es esa su función principal:

The text *directs* the reader through the signifieds of the image, causing him to avoid some and receive others; by means of an often subtle *dispatching*, it remote-controls him towards a meaning chosen in advance (Barthes, 1977: 40).

Retomando la imagen del barco en *My First English Book* (1933) como ícono representativo de “lo inglés”, la imagen coocurre con textos escritos de la serie como el siguiente poema de Lord Tennyson:

“We sailed wherever ship could sail,

We founded many a mighty state,

Pray God our greatness may not fail,

Through craven fears of being great”

Ambos modos semióticos exaltan, de forma complementaria, el espíritu intrépido del inglés y de su vínculo con el mar, naturalizando y promoviendo una visión idílica de los atributos del espíritu anglosajón, y asumiéndolo como sentido común.

La casi totalidad de las representaciones visuales de los libros de la serie deben su materialidad gráfica a la tecnología o modo semiótico en la que Kress y van Leeuwen (2021) describen como *signos* “articulated by the human hand” (Kress y van Leeuwen, 2021: 404), es decir que son ilustraciones a lápiz del *creador de signos*.²⁹ Estas ilustraciones carecen de otro color que no sean distintos matices de negro, gris y blanco, con la única excepción de la unidad cinco “Shapes and Colours” en la página 17 de *My First English Book* (1933), en la que se incluye muestras de los colores primarios y donde, significativamente, las banderas de Uruguay, Reino Unido y de los Estados Unidos de América se presentan como ejemplos. La motivación e interés de los autores y del ilustrador por centralizar de manera exclusiva la presencia de color en los emblemas nacionales, una decisión aparentemente “banal” (Billig, 1995), refleja una visión nacionalmente estructurada del mundo y un enfoque que parte desde una noción de cultura estandarizada y mayoritaria. Esta práctica recuerda a los lectores que el mundo está dividido en estados nacionales, produciendo así sujetos “nacionalmente contextualizados” (Risager, 2007: 191).

Las imágenes en los libros son ilustraciones *realísticas* (Kress y van Leeuwen, 2021), es decir que representan la apariencia de objetos, escenas o personas en el mundo real desde la perspectiva del “ojo humano”. Estas representaciones visuales varían su estructura gramatical a medida que la serie

²⁹ Solo existen cuatro imágenes en la serie que no corresponden a ilustraciones, las tres se encuentran en *My English Reader* (1933) y son reproducciones de obras de arte.

avanza. Mientras que en *My First English Book* (1933) es usual encontrar estructuras conceptuales, de tipo analítica, clasificatorias o simbólicas como en las imágenes 6 y 7, en *My Second English Book* (1933), y en *My Third English Book* (1937) la estructura de las representaciones suele ser de tipo narrativa, como lo ejemplifican las Imágenes 3, 4, 5 y 6 en la próxima sección.

Esta elección de estructuras no parece ser casual, sino que estaría vinculada a la progresión del aprendizaje de la lengua planteado por el curso, en términos léxicos y sintácticos. Es decir, a medida que el *input* del curso aumenta en complejidad también lo hacen las representaciones visuales que se vuelven más personales, dinámicas conceptuales y contextualizadas.

Estos principios composicionales son motivados, planificados y buscan un efecto pedagógico. El mismo criterio de gradualidad en los principios composicionales puede encontrarse en el libro de texto *The Boy's Own Book* (1926) y en *France Amérique* (1927), por lo que sería asimilable a una característica metodológica de los libros de texto que emplean el método directo.

7.2. Estructuras narrativas en las representaciones visuales de “lo inglés”

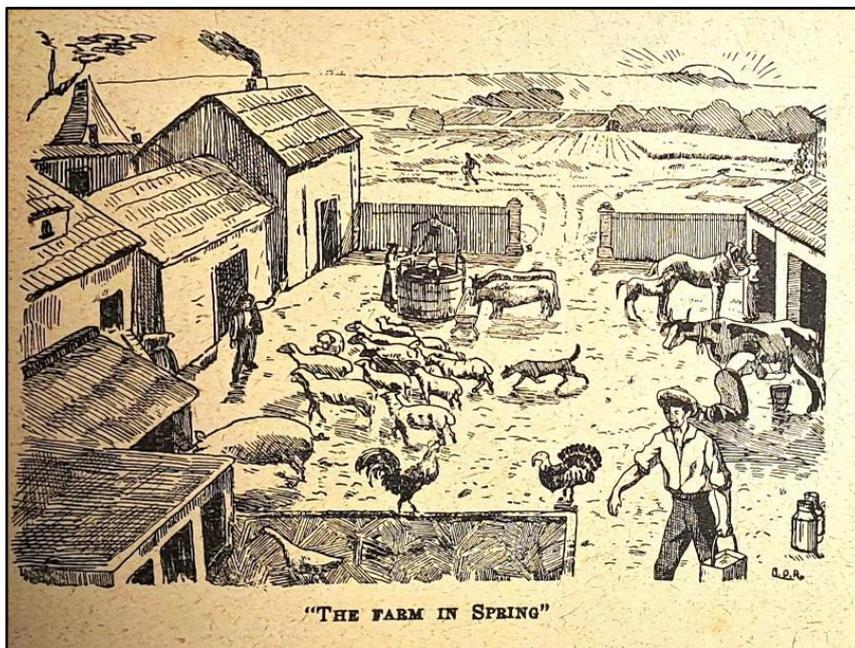
Con el objetivo de representar ciertas prácticas sociales de la sociedad inglesa, los autores y el ilustrador apelan al modo de la imagen para evocar en el lector los atributos de la escena rural, de la vida urbana y de ciertas prácticas habituales de los sujetos ingleses. La mayoría de estas representaciones visuales presentan estructuras narrativas y se encuentran en los libros *My Second English Book* (1933) y *My Third English Book* (1937).

En las imágenes, la naturaleza en la serie suele representarse cultivada y domesticada (Kress y van Leeuwen, 2021), y varias composiciones que representan la vida rural, como la imagen 3, poseen representaciones temporales anacrónicas, con tecnología rudimentaria y con características típicas de la era preindustrial, no esperables de la vida rural en la Inglaterra de segunda mitad de la década del 30.

Estas representaciones idealizadas del paisaje y de la escena rural se asemejan al mundo “ordenado” representado en la obra de Tennyson y otros artistas británicos contemporáneos (Sherwood, 2011), presente en los libros de la serie:

Poets turned to an idealized pre-industrial past to create an alternative ‘land of lost content’, more imaginary than real. The local rural scene came to represent England as a whole, transformed into ‘portable icons’ of Englishness for those leaving the country for town or empire (Sherwood, 2011: 243).

Imagen 3. “The Farm in Spring” (My Second English Book, 1933: 25)



La Imagen narrativa 3 representa una granja, específicamente en primavera; es posible ver en ella la representación de la naturaleza domesticada por el hombre, frecuente a lo largo de la serie de libros. La representación de la vida en la granja proyecta orden y equilibrio, una composición mayoritariamente estática en la que los participantes no interactúan con el lector (en tanto no se establece contacto visual), sino que están ahí para ser observados, en lo que Kress y van Leeuwen

(2021) denominan *offer*. El granjero es *actor* de una acción no transaccional³⁰, su postura y brazo derecho conforman un *vector*³¹ que dirige la acción hacia un *meta*³² que no es visible dentro de la composición.

Las representaciones de los centros urbanos, por su parte, poseen un contexto temporal con mayor *validez* visual desde el punto de vista naturalístico (definido en apartado 2.2.), con la presencia de vehículos motorizados y vestimenta acorde a la época de producción de la serie. Mientras que las representaciones de la vida rural son difíciles de situar geográficamente, podría tratarse de cualquier granja europea del siglo XIX, las ilustraciones que representan lo urbano se centran exclusivamente en Inglaterra.

En la Imagen 4, el contexto locativo de la composición lo aporta la representación del *British Museum*, en posición prominente y central. Este participante posee el rol de *meta* al cual se dirigen los pasajeros de un típico autobús inglés, que, en su rol de *actor* y *vector* configura una acción unidireccional transaccional dentro del proceso narrativo. La función denominativa del texto escrito (Barthes, 1977): “London Streets” ancla y guía la interpretación de la imagen a lo locativo. Esta representación de la capital inglesa, dinámica, monumental y compleja difiere de las representaciones de la vida rural, anacrónicas e idealizadas. El perfil monumental de la ciudad de Londres, con el frente cuadrangular de estilo griego del British Museum, en posición prominente, asocia a la ilustración con el discurso imperial. La mirada panorámica de la ciudad, representada en la ilustración, coexiste con los textos escritos de *My Second English*

³⁰ En una acción no transaccional, un vector, formado por la representación de un elemento generalmente diagonal, emana de un *Actor* pero no se dirige a otro participante en la imagen (Kress y van Leeuwen, 2021).

³¹ El *vector* es el sello distintivo de una estructura narrativa, es su presencia la que lo convierte en un proceso dinámico: “In images, vectors are formed by depicted elements that form an oblique line, often a quite strong diagonal” (Kress y van Leeuwen, 2021: 117).

³² En una estructura narrativa, la *Meta* (goal) es el participante a quien apunta el vector, así como el *Actor* es el participante de quien emana. La relación de estos tres elementos en una estructura se denomina *transaccional*.

Book (1933) en los que la narrativa ubica al personaje principal como un turista en la ciudad, lo que Risager (2007) denomina *travel realia*.

Imagen 4. “London Streets”, (*My Second English Book*, 1933: 53)



Las imágenes buscan también reflejar ciertas prácticas sociales asociadas a la vida inglesa. La Imagen narrativa 5 representa a dos miembros de una familia inglesa, que reciben una visita, y que esperan a la mesa a que Mary, miembro del personal de servicio y de espaldas al lector, sirva el almuerzo. Dentro de esta estructura narrativa identificamos varios participantes representados en procesos reaccionales, producto del contacto visual entre ellos. La ilustración tiene baja validez naturalística: no posee más color que distintos tonos de negro y blanco, carece de luz y sombra y un nivel de detalle en el trazo que es menor en el segundo plano, donde se ubica Mary de espaldas al lector, y aumenta significativamente en el primer plano, dando prominencia visual a quienes se sientan a la mesa.

Es posible identificar un *proceso simbólico* en la imagen, en el que la identidad y significado de Mary es simbólicamente atribuida por la relación establecida entre los participantes. Mientras Mary se encuentra de pie, y mantiene la mirada baja, el resto de los participantes están sentados a la mesa y esperan ser servidos, estableciendo un vínculo jerárquico entre Mary y el resto de los

participantes. Determinados atributos posesivos de Mary, como el uniforme y delantal, nos indican lo que Mary es o significa dentro de la composición.

La representación de una escena “típica” del almuerzo en una casa inglesa vuelve a presentarse desde valores y creencias elitistas, asumiendo que todos los hogares ingleses poseen personal de servicio y constituyendo un conocimiento en el lector que proyecta una realidad socioeconómica estereotipada de la cultura meta. Estas representaciones visuales del tipo “everyday life” legitiman la dominación de clase y naturalizan el poder de las clases dominantes. En este sentido dice Van Dijk (2001) “power is not always exercised in obviously abusive acts of dominant group members but may be enacted in the myriad of taken-for-granted actions of everyday life” (Van Dijk, 2001: 355).

Imagen 5: “Meals”, (*My First English Book*, 1933: 65)



7.3. Estructuras conceptuales en las imágenes de la serie

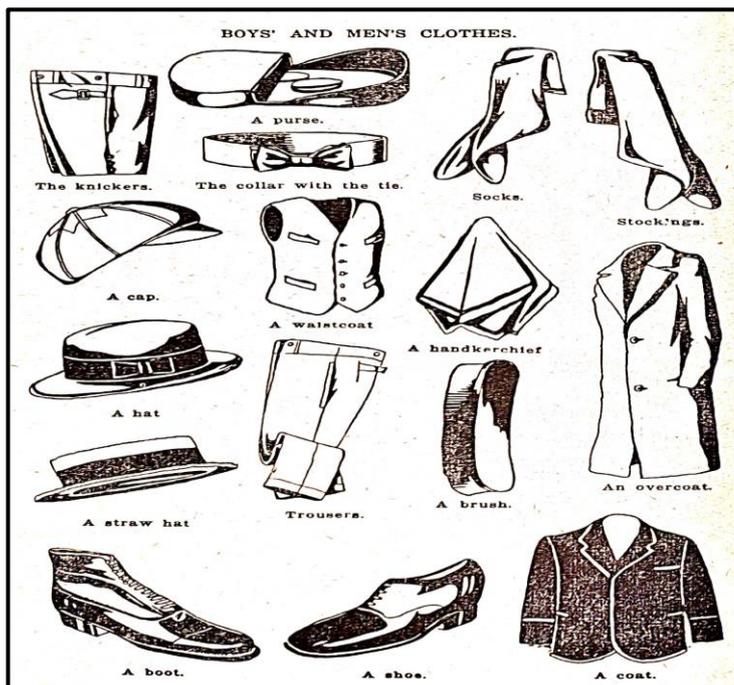
Kress y van Leeuwen (2021) distinguen tres grandes tipos de estructuras conceptuales: “*Classification structures* create hyponymical (‘kind of’) relations between participants, *analytical structures* create meronymical (‘part of’) relations

between participants and *symbolic structures* ‘define’ participants visually in terms of who or what they are, or what they mean” (Kress y van Leeuwen, 2021: 151).

7.3.1. Estructura clasificatoria

Entre las imágenes de la serie se encuentran muchos ejemplos de *categorías clasificatorias*, recordemos que el vocabulario controlado y taxonómicamente ordenado juega un rol fundamental en el método directo. Entre los varios ejemplos se encuentran clasificaciones de útiles escolares, mobiliario de la clase, etcétera. La imagen 6 ilustra el uso de la categoría clasificatoria en el primer libro de la serie:

Imagen 6: “Boy’s and Men’s Clothes” (*My First English Book*, 1933: 54)



En esta estructura clasificatoria las distintas prendas de vestir cumplen el rol de subordinados con respecto al título “Boy’s and Men’s Clothes”. La co-clasificación de los subordinados es realizada visualmente: “not by a specific process element, such as a vector” (Kress y van Leeuwen, 2021: 152) sino a través

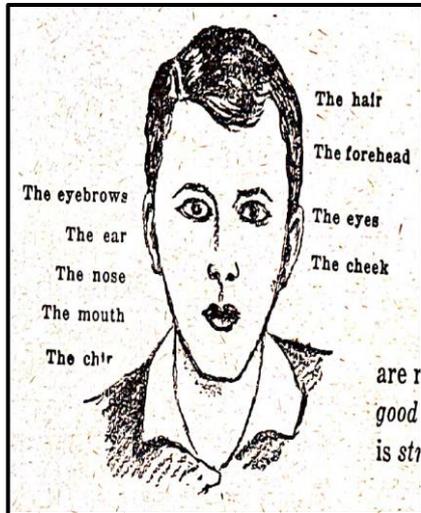
de una *configuración*, es decir una composición de tipo simétrica. Los elementos subordinados se encuentran a una igual distancia entre sí y mantienen una misma orientación: “to realize the stable, timeless nature of classification, the participants are often shown in a more or less objective, decontextualized way”. El fondo de la ilustración es plano y neutral, y carece de profundidad. Como es usual en las estructuras clasificatorias, la imagen 10 contiene palabras que refuerzan la clasificación de cada uno de los participantes y evidencia el énfasis dado por el método directo al aprendizaje del vocabulario en los primeros estadios del curso, así como una visión taxonómica de la cultura, entendida como un conjunto de artefactos materiales.

7.3.2. Estructura Analítica

Al igual que las estructuras clasificatorias, las *estructuras analíticas* se hallan solamente en el primer libro de la serie. Estas estructuras representan a los participantes como parte de *un todo*, en ellas se presenta un *Carrier* (como “el todo”) y un número determinado de *atributos posesivos* (Kress y van Leeuwen, 2021). A diferencia de otras estructuras, carecen de vectores que indiquen procesos, de la simetría compositiva de las estructuras clasificatorias y de *atributos simbólicos*: “They do what visuals do best, presenting a visual ‘This is’” (Kress y van Leeuwen, 2021: 161).

La imagen 7 pertenece a la lección 13, “The Human Body” y es un ejemplo de una estructura analítica en la que el *Carrier* es Arthur, representando al todo, y los atributos posesivos son las distintas partes de su cuerpo señaladas por palabras que se hallan dentro del cuadro y etiquetan las partes, específicamente del cuello hacia arriba.

Imagen 7: “The Human Body” (*My First English Book*, 1933: 47)

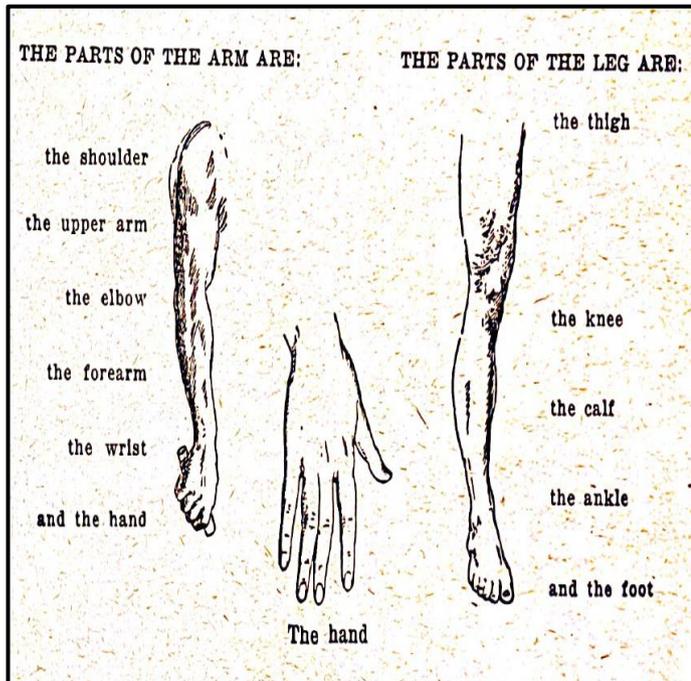


En lo que refiere a la *validez*, la imagen se presenta en distintos matices de negro, el fondo es plano y la representación de detalles se reduce a lo indispensable para su rol analítico. No posee profundidad y no hay luz, brillo o prácticamente sombra. Todas estas características aportan a la imagen baja validez naturalística, algo típico de las estructuras analíticas: “Too much lifelikeness, too much detail, might distract from the analytical purpose” (Kress y van Leeuwen, 2021: 161).

En estas ilustraciones, presentes en *My First English Book* (1933), solo se muestran los atributos posesivos más relevantes. La forma en que la estructura es presentada, con el *Carrier* en el centro de la imagen y los atributos posesivos ubicados a su alrededor, la convierten en una *estructura analítica conectada* (Kress y van Leeuwen, 2021: 175).

Por su parte, la imagen 8, presente en la lección 14 “The Human Body”, es un ejemplo de *estructura analítica desconectada*: “Other analytical structures show the Possessive Attributes of the Carrier, but not the Carrier itself; the parts but not the way they fit together to make up the whole” (Kress y van Leeuwen, 2021: 172).

Imagen 8: “The Human Body” (My First English Book, 1933: 51)



7.3.3. Estructuras simbólicas

Kress y van Leeuwen (2021) definen las *estructuras simbólicas* como aquellas que definen visualmente a los participantes en función de quiénes o qué son o de aquello que significan. En la lección 5, “The Servants”, encontramos la ilustración de Kitty, “the nursemaid” y de Lewis, “the chauffeur” (imagen 9), parte del personal de servicio de la casa de Arthur y su familia en Inglaterra. Se trata de estructuras simbólicas atributivas, en las cuales el significado y la identidad es conferida al *Carrier* por determinados atributos simbólicos. En el caso de Kitty, el participante sobre quien se establece el significado e identidad, los atributos simbólicos que se la confieren son el texto escrito, en la parte inferior de la imagen, su uniforme y el carro de bebé. De forma similar, a Lewis se le confiere su identidad a través del texto escrito y del sombrero del uniforme.

Imagen 9: “The Servants”, (*My Second English Book*, 1933:18)

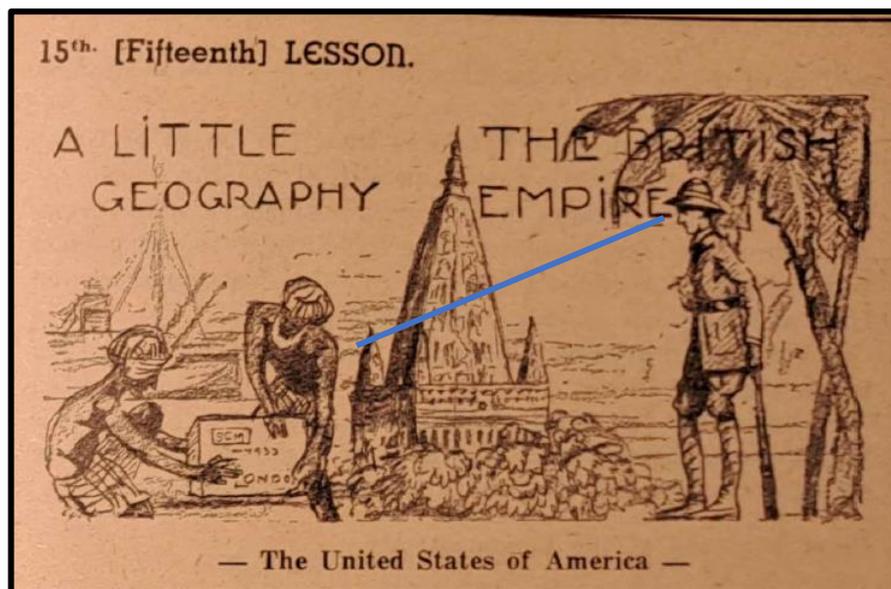


Las representaciones de la vida inglesa, a través de estas estructuras simbólicas, evidencian las estructuras ideológicas, promovidas por los autores e ilustradores a lo largo de la serie. Las ilustraciones promueven una visión jerárquica de las relaciones sociales del mundo del inglés, y en relación con los textos escritos marcan además una cuestión de género, sobre la que profundizaremos en el capítulo 9. Estas cuestiones se instalan en forma de asunciones ideológicas (Fairclough, 1989) que se asumen como sentido común en base a convenciones que legitiman las relaciones sociales representadas y las diferencias de poder. El proceso de legitimación de estas representaciones, y de todo aquello que se opta por omitir representar, es favorecido por el hecho de encontrarse en libros de texto oficiales, las ideologías que se utilizan para legitimar estas prácticas reproducen una división desigual del poder y los recursos entre distintos grupos sociales (Phillipson, 1992).

7.4. Representaciones visuales del imperio británico

A continuación, analizaremos visualmente la Imagen 10, que representa el Imperio Británico en la serie de libros de texto. En esta imagen puede identificarse un proceso de *reacción transaccional unidireccional*³³, esto es producto del tipo de interacción entre el soldado británico y la acción de los dos nativos sobre la caja, en la cual el *vector* dominante es la línea imaginaria que establece la mirada del soldado sobre el proceso. La acción de los nativos pasa a ser un *proceso menor*, incrustado en un *proceso mayor*.

Imagen 10: “A Little Geography – The British Empire” (*My Third English Book*, 1962: 55)



En la imagen 10 vemos a dos de los participantes de la composición sosteniendo una caja, fusionados en un solo conjunto que conforma una estructura analítica en sí misma (Kress y van Leeuwen, 2021). El torso desnudo, el turbante y el resto de las prendas confieren a estos *carriers* el atributo de “nativos” de alguna

³³ When the vector is formed by an eyeline, by the direction of the glance of one or more of the participants, the structure is reactional, and we will not speak of Actors but of *Reactors*, and not of *Goals but of Phenomena* (Kress y van Leeuwen, 2021: 128).

colonia asiática bajo control británico. Tanto el soldado británico como los nativos son elementos que el espectador puede contemplar, pero no interactúan entre sí. La distancia entre ellos ilustra una relación impersonal, y los rasgos de los nativos no son distinguibles, lo que acentúa aún más esta impersonalidad.

La perspectiva y la posición de los sujetos transmiten actitudes subjetivas. A pesar de que los dos nativos están en una posición frontal en la imagen, sus miradas no se dirigen a ningún punto en particular, lo que implica que los espectadores deben observarlos sin el contacto visual directo de los nativos. Esto invita al espectador a contemplar la relación del soldado británico con los nativos de una manera no participativa y desapegada, ya que los nativos son objetos para ser observados, pero no interactúan con el espectador.

En cuanto al poder y la disposición en la imagen, el ángulo elegido es frontal y orientado hacia la acción, según Kress y van Leeuwen (2021). La forma en que los elementos se relacionan entre sí en la imagen determina su composición global y su significado interactivo y textual. Dicho de otro modo, cambiar la posición de los nativos o del soldado en la imagen alteraría el significado textual, pero no el interactivo.

En el centro y en segundo plano se erige un templo con forma piramidal que asoma entre el follaje. Este templo representa la arquitectura asiática exótica, posiblemente el templo principal Mahabodhi en Bodh Gaya, India. El templo divide visualmente los dos mundos en la imagen: el de los nativos a la izquierda y el del soldado británico a la derecha. La prominencia del templo en el centro no cambia la estructura oposicional de la imagen, pero agrega un elemento de contemplación para el espectador.

El soldado es la figura más destacada en la imagen debido a su posición a la derecha, su postura vertical, su uniforme y su mayor luminosidad. En contraste, los nativos carecen de detalles en sus rasgos y torsos, lo que los hace menos salientes. Los nativos y el soldado forman dos estructuras analíticas distintas, y los nativos

representan atributos prototípicos, como el color de piel y los turbantes, que crean conceptos visuales de su etnicidad.

La luminosidad predominante se encuentra en el lado derecho de la composición, asociado con lo "nuevo", y, en este caso, también "divino" y "esperanzador" (Kress y van Leeuwen, 2021: 356). Esto se refleja en la cúpula del templo, cuyas caras iluminadas miran hacia la derecha. La luz proviene de fuera del mundo representado y de la espalda del soldado británico, lo que añade un toque dramático a la composición y coloca la luminosidad en el futuro y el pasado en sombras. A excepción de una palmera, el espacio alrededor del soldado está mayormente vacío, lo que resalta su figura y crea una sensación de desconexión con el entorno. La presencia o ausencia de elementos en la composición contribuye al ambiente de la imagen y se relaciona con el principio compositivo del encuadre, donde elementos fuertemente enmarcados se presentan como unidades separadas.

En cuanto al texto en la imagen, las frases "A Little Geography" a la izquierda y "The British Empire" a la derecha refuerzan la división de los dos mundos. La relación texto-imagen coloca al texto en un papel ideal y a la imagen en un papel real. La incorporación de "The United States of America" al texto original en 1957 marca un cambio significativo en la relación textual entre las dos versiones de la imagen.

A partir del análisis de la imagen y su composición, podemos extraer varias conclusiones sobre el poder y las representaciones culturales del inglés y del Imperio Británico, así como las asociaciones simbólicas que se pueden identificar.

La posición dominante y luminosa del soldado británico a la derecha de la imagen sugiere un poder y una autoridad superiores. Los nativos en la imagen, por el contrario, son retratados de manera genérica y estereotipada, sin rasgos distintivos y la consiguiente falta de identidad. Esto refleja la forma en que muchas representaciones coloniales simplificaban y exotizaban a las poblaciones nativas, reduciéndolas a estereotipos sin identidad propia. Los procesos asimétricos representados en la imagen, el soldado vigilante con su rifle en reposo, símbolo del

poder y de la fuerza que puede llegar a ser usada, y los nativos trabajando con esfuerzo, reflejan la concepción de poder en el contexto del Imperio Británico, donde los colonizadores se representan a sí mismos como los gobernantes y líderes en sus colonias y territorios.

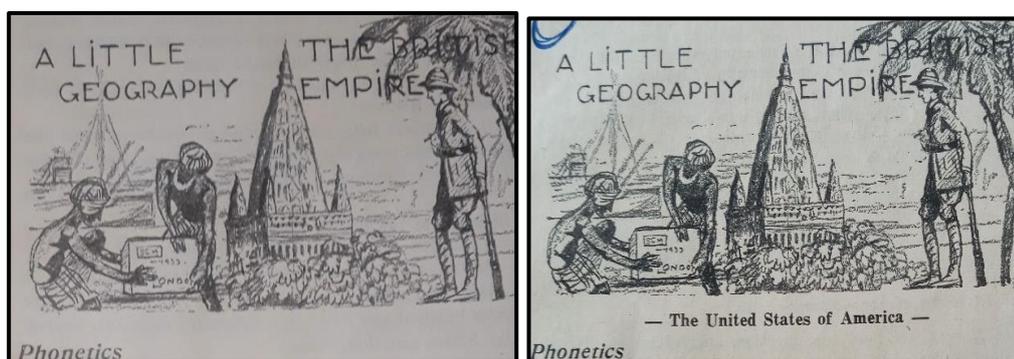
La presencia del templo y su ubicación en el centro de la imagen sirve como un símbolo de división entre dos mundos: el del Imperio Británico y el de los nativos. Esto sugiere una percepción de separación y distancia entre las culturas coloniales y las culturas locales. La colocación del texto "A Little Geography" a la izquierda y "The British Empire" a la derecha refuerza la división entre los dos mundos representados, con "The British Empire" del lado de lo nuevo. Esto subraya la narrativa de que el Imperio Británico es el narrador y controlador de la geografía y el destino de estas tierras colonizadas, a su vez, se descontextualiza la cuestión del Imperio al llevarlo a una cuestión de interés geográfico, naturalizando al Imperio Británico como omnipresente y sinónimo del mundo todo.

El efecto en la audiencia imaginada de esta imagen colonial puede variar según su contexto y su audiencia. En la época en que se creó, esta imagen probablemente reforzaba la ideología imperial británica, presentando al Imperio como una fuerza civilizadora y avanzada que ejercía control sobre territorios periféricos. Para una audiencia imaginada británica, esta imagen podría haber generado un sentido de orgullo nacional y justificación para la expansión imperial mientras que para la audiencia real, representada por estudiantes de enseñanza secundaria del Uruguay, esta imagen podría haber tenido al menos dos efectos posibles, o una combinación de ellos; por un lado un posible rechazo a los valores transmitidos por existir una simplificación y deshumanización a las poblaciones nativas, representadas como subordinadas y pasivas, es decir, una identificación de los estudiantes uruguayos con la nación periférica y oprimida. Otro efecto posible sería una identificación positiva con las representaciones del Imperio, una identificación con "lo europeo" y el "progreso" por parte del estudiantado uruguayo de raza blanca y clase media alta, reforzando los discursos políticos locales de la época. Esta posible identificación con los valores discriminatorios promovidos por

las representaciones idealizadas del Imperio Británico por parte de la audiencia real de los libros de texto no sería sorprendente, y estaría fuertemente alineada con la idealización del Imperio presente en discursos como el del Dr. José Mora Otero (página 113 y 123), en los cuales se ofrece una mirada benévola del Imperio, también asimilando sus características a un interés puramente geográfico (ver texto 5) y omitiendo los aspectos conflictivos producto de las políticas represivas y de explotación colonialistas. Esta misma representación parcial e idealizada del Imperio es la que transmite el prólogo de *My English Reader* (1933), reforzada por la selección de extractos literarios.

En cualquier caso, el impacto en la audiencia real habría contribuido a la construcción de una narrativa de superioridad británica que justifica el dominio colonial y la explotación de los recursos de las colonias. En su conjunto, tanto las representaciones visuales como las presentes en los textos escritos nos remiten a la búsqueda del “paternalismo” europeo señalada por O’Reagan (2021), la creación discursiva de la necesidad de pertenecer a una “common Britannic civilization” (O’Reagan, 2021: 73) en un contexto de fuerte dependencia económica del Imperio Británico en Uruguay.

Imagen 11: “A Little Geography - The British Empire” (versiones 1933 y 1957)



My Third English Book (impresión 1937)

My Third English Book (reimpresión 1957)

La imagen 11 corresponde a la reimpresión de *My Third English Book* de 1957, edición en la que se produce un cambio significativo en los contenidos y en la imagen, con respecto a las impresiones previas³⁴. La aparición del nuevo contenido coincide con la inclusión de un texto informativo sobre los Estados Unidos de América en la unidad 15 de *My Third English Book*. Sería razonable inferir que la irrupción del contenido sobre los EEUU en la versión de 1957 sea un reflejo del fenómeno de transición del poder hegemónico a nivel mundial que tuvo lugar tras el fin de la segunda guerra mundial, período que marcó el comienzo del liderazgo mundial por parte de los Estados Unidos y el consiguiente declive del imperio británico³⁵.

Existen ciertos aspectos semióticos que evidencian el interés del creador de signos por mitigar la representación del nuevo orden mundial en la unidad en la reimpresión de 1957, uno de ellos es el hecho de mantener la imagen y el texto “The British Empire” incambiado con relación a la primera edición, en la posición de lo ideal, y como denominador de la lección.

Desde el punto de vista tipográfico, el texto escrito “The British Empire” posee mayor *expansión*, mientras que “The United States of America” se presenta *condensado* y ocupa sensiblemente menor espacio en la composición, por ende, posee menor prominencia.

Se suma a estas elecciones tipográficas que en la propia tabla de contenidos de *My third English Book*, en su versión 1957, la lección 15 sigue denominada como

³⁴ Los autores advierten el cambio con la siguiente nota al pie en el prólogo “Note – In this reprint (1957) an “oral drill” has been added at the end of several lessons. We have also included information about the U.S.A in the same way as that about England”.

³⁵ Este cambio en el equilibrio económico mundial tuvo también su impacto en el proceso de “globalización” del inglés. Si bien el término “globalización” comienza a ser popularmente manejado en la segunda mitad de la década del ochenta, (O’Reagan, 2021), el año 1945 es indicado por varios autores como el momento en que la “hipercentralización” (O’Reagan, 2021) del inglés comienza a consolidarse.

“The British Empire”, omitiendo toda referencia a los contenidos sobre “The United States of America”, presentes en las páginas 57 y 58 del libro.

Es al menos llamativo el hecho de que los autores decidieran utilizar una nota al pie en el prólogo para explicar la nueva naturaleza de la asociación de naciones que constituyen la Commonwealth³⁶, en vez de modificar directamente el título de la lección, y titularlo “A Little Geography – The British Commonwealth of Nations”. Así mismo la nota se refiere a la Comunidad de Naciones como un sinónimo de “Imperio Británico”, algo que es al menos debatible y que evidencia el interés de los autores por mantener al imperio británico como un elemento central en la representación de “lo inglés”.

7.5. El modo de la tipografía

Los textos escritos presentes en las unidades de los libros de la serie son producto de un sistema de impresión mecánica y utilizan de manera sistemática una fuente del tipo *Times New Roman*. En algunas ilustraciones, sin embargo, se presentan textos escritos que son parte integral de su proceso de codificación, en ellas el ilustrador utiliza una tipografía manuscrita que varía en diseño y fuente. Las imágenes 4 y 10 son ejemplos en los que el texto escrito es parte de la codificación de la imagen, mientras que las imágenes 7 y 9 poseen textos escritos denominativos sobreimpuestos, generalmente en la parte inferior, a través de la tecnología de impresión mecánica.

Los textos escritos que son producto de la mano del ilustrador poseen una gran variedad de estilos tipográficos y sus características implican un gran rango de significados potenciales (Van Leewuen, 2006). La elección de la fuente *Old English* para el título de los libros y del método en las tapas de los libros, un tipo de fuente

³⁶ La nota al pie de la reimpresión de 1957 se refiere a la primera mención del término “British Empire” en el texto y dice lo siguiente: (*) “The term British Commonwealth of Nations” is now the official name, synonym for the British Empire. It expresses the actual constitution of its free association of autonomous communities, united by a common allegiance to the crown but in no way subordinate one to another (*My Third English Book*, 1937: 55)

fuertemente ornamentado y de gran peso en el trazo, por ejemplo, es asociado con la tradición y la autoridad (Per Ledin y Machin, 2020).

Dicen Per Ledin y Machin (2020) sobre los significados potenciales de la elección de esta fuente: “(Old English) emphasises time taken to embellish. It connotes scripture and edifices of entrenched dusty dogma”. (Per Ledin y Machin, 2020: 127). Al igual que el resto de los modos semióticos analizados, el modo de la tipografía refuerza representaciones tradicionales y conservadoras, con una fuerte apelación argumental que recurre sistemáticamente a cuestiones históricas.

7.6. Reflexiones sobre el análisis visual

Las estructuras visuales de las distintas composiciones, cuyo criterio de uso es parte del diseño de la serie, no solo reproducen las estructuras de la “realidad”: “They are the product of social dispositions and of semiotic work” (Kress y van Leeuwen, 2021: 102) y como tales interpretan la realidad de distintas maneras y constituyen principios generales composicionales. Estos principios se encuentran ligados a los intereses de las instituciones sociales dentro de las cuales las imágenes son producidas, circuladas y consumidas: “Visual composition is never merely formal: it has deeply important semantic and ideological dimensions” (Kress y van Leeuwen, 2021: 103).

En resumen, las representaciones visuales (tanto en las imágenes como en la tipografía) de la serie nos hablan de una concepción tradicional de cultura, una concepción de cultura factual, y constituyen un conocimiento idealizado de la nación meta. A través de una mirada temporal anacrónica, proyectan un sistema social elitista, despreocupado y fuertemente idealizado. Ese conocimiento se inserta en el discurso de “lo inglés”, a través de la visión y representación de los autores, determinados por sus historias de vida, experiencias y posiciones de poder (Risager, 2018) y por las convenciones sociales, culturales y lingüísticas (Hall, 1997) que caracterizaron al período de circulación de los libros.

Capítulo 8. Análisis crítico desde la perspectiva económica del lenguaje

En este capítulo, abordaremos una perspectiva económica inédita en Uruguay para el análisis del lenguaje y de libros de texto de inglés como lengua extranjera³⁷. Examinaremos las representaciones del mundo del trabajo, de las clases sociales en la serie y de la audiencia imaginada por los autores, considerando el contexto socioeconómico en el país y su relación con la economía global, descriptos en los puntos 4.4 y 4.5, y cómo todo ello influye en la representación de cultura en la serie.

8.1. Representaciones del mundo del trabajo en libros de texto

Algunos fenómenos referidos en este trabajo, como ser el ascenso del inglés a su estatus de lengua global, la presencia de discursos pertenecientes a la actividad económica y/o a la representación del mundo del trabajo en los libros de texto analizados, encuentran lugar en O'Reagan (2021), Bori (2018 a y 2018 b) y Gray (2010 y 2014), donde se abordan estas problemáticas desde una perspectiva económica.

Bori (2018b) señala que los libros de texto están situados en un determinado momento en el tiempo y en un lugar concreto, y como consecuencia, son influidos por el contexto político, económico e histórico del lugar en donde fueron creados (Bori, 2018b: 14). Posicionado desde la perspectiva marxista que analiza la industrialización de la cultura, Bori (2018b), al igual que Gray (2010 y 2014), concibe el libro de texto como un artefacto cultural que es moldeado por las condiciones materiales del capitalismo. Su análisis está influido también por

³⁷ Trevisan, C. (2021) aborda las cuestiones del mundo del trabajo y de las clases sociales en libros de texto, pero no desde la perspectiva económica del lenguaje sino desde la interculturalidad.

Gramsci (1971) y su noción de hegemonía, para explicar las formas en que la ideología dominante es diseminada y aceptada como sentido común y normal.

El poder de las clases dominantes, necesario para esta diseminación, se expresa no solo a través de la fuerza física o del control económico, sino también a través de las instituciones culturales (Bori, 2018b: 15). De este modo, los productos culturales tienen las mismas características que el resto de los bienes producidos en masa por el capitalismo y poseen el fin específico de legitimar la penetración del capitalismo en la mente de las personas (Bori, 2018b: 15).

Gray (2010, 2014) analiza estos “bienes” como los productos principales de una industria millonaria centralizada en el Reino Unido. Dicha industria se encuentra dirigida al mercado global e incluye no solo la enseñanza y la evaluación del inglés, sino además la formación docente, publicaciones académicas, consultorías educacionales y la elaboración y respaldo de parámetros de control de calidad destinados a los ministerios de educación a nivel global (Gray, 2014, 45). Gray (2014) sitúa el crecimiento de esta industria en coincidencia con el nacimiento de la era neoliberal, estimada en fines de la década de 1970.

La participación de los libros de texto en los planes de estudio y sus programas se encuentra directamente vinculada con el sistema de conocimiento organizado de la sociedad (Bori, 2018), así como con la proyección de un modelo particular de ciudadanía (Canale, 2011). De esta forma, los libros de texto participan en la representación de lo verdadero y lo legítimo en la sociedad (Apple y Christian-Smith, 1991, Gray, 2010, Bori, 2018). Ese grado de verdad y relevancia del conocimiento variará dependiendo del contexto histórico, y, desde la perspectiva marxista, dependerá sobre todo de la ideología dominante en ese momento histórico, coincidente con los intereses de las clases dominantes.

En este sentido, el prólogo de *My First English Book* (1933) es elocuente, ya que representa al conocimiento del inglés como un “activo” que es útil y comercializable, y excluye de los beneficios tangibles a todo aquél que no sea un hombre de negocios o un profesional:

The importance of English in our University is not sufficiently recognized. A knowledge of this tongue is a valuable asset both to the business and to the

professional man, while as a source of culture it occupies a high place. *My First English Book* (1933: 3).

Los autores de la serie representan así lo que debe ser interpretado como lo verdadero y legítimo en cuanto al inglés, con un discurso del que emergen evidencias de una temprana *comodificación* de la lengua (Heller, 2010), alineándose con la función económico-reproductiva que Phillipson (1992) asocia con la educación, y colaborando, posiblemente, en el establecimiento de la posición hegemónica del inglés en Uruguay.

Tomando como base a Gray (2010), Gray y Block (2014), Block (2015) y Bori (2018), que adoptan una perspectiva económica del lenguaje para el análisis de libros de texto, presentamos a continuación un análisis cualitativo apoyado en cuantificaciones sobre tres libros de texto de la serie analizada con foco en las representaciones del mundo del trabajo contenidas en sus textos e imágenes. Este análisis resulta relevante ya que el corpus de Gray (2010), Gray y Block (2014), Block (2015) y Bori (2018) incluye una selección de libros de texto cuyos períodos de circulación más tempranos refieren a la década del 60, una mirada comparada de sus resultados con los obtenidos en nuestro análisis puede aportar una perspectiva histórica más amplia del fenómeno.

8.1.1. Representaciones del mundo del trabajo en *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933) y *My Third English Book* (1937)

Siguiendo a Gray (2010) y a Gray y Block (2014), nos proponemos realizar a continuación un análisis cualitativo apoyado en cuantificaciones, de características similares al de los autores, con el fin de identificar en los libros de texto *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933) y *My Third English Book* (1937) tanto las representaciones del mundo del trabajo en la serie de libros como de las clases sociales. Presentaremos a continuación dos tablas con el fin de cuantificar las unidades que refieran al mundo del trabajo, directa o tangencialmente. Para la elaboración de las Tablas 7 a la 10, los criterios de

selección que seguimos para la cuantificación y selección de las unidades (lessons) son los siguientes:

Texto de tipo 1: Unidades que refieren al mundo del trabajo directamente: Textos cuyo objeto es la representación del mundo del trabajo en general o de empleos en particular.

Texto de tipo 2: Unidades que refieren al mundo del trabajo tangencialmente: Textos cuyo objeto no es representar directamente al mundo laboral pero que aun así contienen representaciones parciales del mundo del trabajo.

Texto de tipo 3: Unidades que refieren a la clase obrera directamente: Textos cuyo objeto es representar directamente a la clase obrera, con foco en la vida de los trabajadores y sus empleos.

Texto de tipo 4: Unidades que refieren a la clase obrera tangencialmente: Textos cuyo objeto no es representar directamente a la clase obrera, pero que aun así contienen representaciones parciales de su vida o descripciones de sus empleos.

Los libros *My First English Book* (1933), *My Second English Book* (1933) y *My Third English Book* (1937) se organizan en “lessons”, a las que denominaremos “unidades”. Estas unidades temáticas consisten usualmente en uno o dos textos escritos, que pueden adoptar un estilo tipo narrativo, descriptivo, un diálogo o un híbrido, y que suelen ir acompañados de una imagen y de un ejercicio gramatical, generalmente en forma de preguntas. Para la cuantificación incluiremos también los prólogos de cada uno de los cuatro libros, como unidades, y adoptaremos en el análisis un enfoque multimodal (Kress, 2010) que incluye tanto textos escritos como imágenes.

Es importante aclarar que la serie posee una sección explícitamente dedicada al mundo del trabajo, la parte 1 de *My Third English Book* (1937), y que se titula “Professions and Trades”, dividida a su vez en 10 lecciones, es por ello por lo que

encontraremos en este libro la mayor parte de unidades con representaciones del mundo del trabajo.

En estas cuantificaciones se excluyó *My English Reader* (1933), por tratarse de una selección de textos literarios clásicos y por poseer una organización sensiblemente distinta al resto de los volúmenes de la serie, sin embargo, discutiremos el rol de este libro al momento de abordar el concepto de “espíritu emprendedor” como valor del capitalismo.

Tabla 7: Proporción de textos que representan el mundo del trabajo directa o tangencialmente en relación con el total de textos de la serie:

Libro	Total de unidades	Textos de tipo 1	Textos de tipo 2	Total de textos representando el mundo del trabajo	Proporción de contenido
<i>My First English Book</i>	21	0	3	3	14.3%
<i>My Second English Book</i>	21	2	7	9	42.8%
<i>My Third English Book</i>	21	10	3	13	61.9%
Total:	63	12	13	25	39.6%

Tabla 8: Proporción de textos que refieren a la clase obrera, en su representación del mundo del trabajo, directa o tangencialmente en relación con el total de textos de la serie

Libro	Total de unidades	Textos de tipo 3	Textos de tipo 4	Total de textos representando a la clase obrera	Proporción de contenido
<i>My First English Book</i>	21	0	3	3	14.3%
<i>My Second English Book</i>	21	3	6	9	42.8%
<i>My Third English Book</i>	21	7	2	9	42.8%
Total:	63	10	11	21	33.3%

8.1.2. Análisis cuantitativo de las unidades que representan al mundo del trabajo

Los tres libros analizados muestran diferencias entre sí en la proporción de unidades que directamente representan al mundo del trabajo en general, esto responde al diseño de la serie, ya que concentra en *My Third English Book* (1937) el “centro de interés” (Risager, 2007, Schurmann y Jones, 1933) del mundo laboral.

En total, un 19% de las unidades tiene como tema explícito el mundo del trabajo, mientras que un 39.6% de las unidades lo hace directa o tangencialmente. En *My Third English Book* (1937) este porcentaje asciende al 47.6% de unidades dedicadas explícitamente al tema, o 61.9% si consideramos también las unidades que tangencialmente representan personajes que desarrollan o refieren a alguna actividad laboral.

En lo que refiere a las unidades que representan el mundo del trabajo con personajes pertenecientes a la clase obrera como protagonistas, vemos nuevamente una mayor proporción en *My Third English Book* (1937), con un 33.3% de sus unidades con foco directo en estas representaciones o del 42.8% de las unidades que representan al mundo del trabajo encarnado en personajes de la clase obrera, de manera directa o tangencial.

Para la cuantificación de unidades que representan a la clase obrera en particular, en la representación del mundo del trabajo en los tres libros de texto, se consideró las dimensiones de clase propuestas por Block (2015), especialmente la dimensión “occupation”: “The kind of work done: information-based or manual, specialized or unskilled, etc.” (Block, 2015: 3).

Un dato para destacar es que en *My Third English Book* (1937) más de la mitad de las unidades del libro, un 61.9%, contienen representaciones del mundo del trabajo. No menos importante, el 84% de las unidades que representan al mundo del trabajo, directa o tangencialmente, en los tres libros analizados, tienen como protagonistas a personajes de la clase obrera.

La presencia de este contenido mayoritario del mundo del trabajo en *My Third English Book* (1937) puede explicarse por el hecho que este cuarto volumen

de la serie es integrado bajo la vigencia del Plan 1937, que introduce en el tercer curso de inglés vocabulario específico sobre el mundo del trabajo. Vemos en esta modificación un reflejo de una visión más instrumental de las lenguas extranjeras, y del inglés en particular, en las políticas lingüísticas a partir del nuevo Plan, además de un cambio en la forma de representar el mundo del trabajo y sus relaciones sociales en el sistema educativo. El cambio puede reflejar también el mayor énfasis puesto en el Plan 1937 en la progresión de los contenidos de acuerdo a la edad del alumno y a su desarrollo cognitivo esperado.

8.1.3. Análisis cualitativo de las unidades que representan al mundo del trabajo

En términos de proporción de contenido, el hecho que más de la mitad de las unidades de *My Third English Book* (1937) representen, directa o indirectamente, al mundo del trabajo parece ser relevante. Recordemos que el diseño original de la serie responde a los requerimientos del Plan 1932, y que es esperable que en los últimos años de vigencia de este Plan se utilizara el libro de texto *My English Reader* (1933) en el tercer curso de inglés, con un énfasis más cultural que utilitario.

Esta era una de las críticas de los reformadores sobre el Plan 1932, el carácter elitista de los programas, mientras la educación secundaria estuvo bajo el control de la Universidad de la República (Romano, 2011). El Programa de inglés de 1932 incluye explícitamente a “los oficios” entre las “nociones generales” a aprender en el segundo curso de inglés, sin mayores especificaciones, sin embargo, este vocabulario no es retomado en el tercer curso.

Esta vaga referencia a los oficios en el Plan 1932 contrasta con los Programas del tercer curso de 1937 y 1941, en los cuales se incorpora el vocabulario sobre profesiones y oficios, y actividades vinculadas, de la siguiente forma:

1) Profesiones y actividades relacionadas con los estudios iniciados por los alumnos en el segundo ciclo (Tratados en forma general y ensayando una coordinación con las asignaturas en los cursos de Historia, Biología, etc.) (Programa de inglés de tercer curso, CNES, 1936).

Las lecciones de los libros que se encuentran en la serie y que explícitamente se ocupan del mundo del trabajo, básicamente en *My Third English Book* (1937), se agrupan en la parte 1 del libro titulada “Professions and Trades”. La mayoría de estas lecciones no ponen foco directo en el trabajador ni en la naturaleza de su empleo, sino en los diálogos “corrientes” producto de la interacción entre los personajes de la serie y, en ciertos casos, el trabajador. Este enfoque situacional y contextualizado va en línea con los centros de interés que estipulan los programas de 1937 y 1941 y con las características del método directo. Estas unidades se contabilizaron como representaciones directas del mundo del trabajo, porque así lo establecen los autores de la serie al incluirlas en “Professions and Trades”, aunque un gran número de ellas remiten a representaciones más tangenciales que directas.

El siguiente ejemplo pertenece a la lección 8 de la unidad “Professions and Trades”, en ella Jack y Arthur entablan un breve diálogo en la peluquería, el evento es narrado por la voz autoral. El texto describe el lugar y a los trabajadores, y brinda una panorámica de las actividades de la profesión y de las herramientas que utilizan, sin que se establezca un diálogo entre los personajes y los peluqueros:

Jack and Arthur had to wait their turn at the hairdresser's, as all the chairs were occupied. Several assistants were at work, shaving their customers or cutting their hair, using razors, scissors, combs and brushes with great skill. The boy's turn came at last and, when they left the shop, Jack said: “I'm glad (that) that is over. I hate having my hair cut”” (At the hairdresser's. *My Third English Book*, 1937: 32).

Con respecto a la representación de la clase obrera, y como ya fuera mencionado, el 84% de las unidades que representan al mundo del trabajo, directa o tangencialmente, en los tres libros analizados, son encarnadas por personajes de la clase obrera. Este dato parece ir en línea con las afirmaciones de Bori (2018b) y de Gray y Block (2014) en cuanto a que sí se representaba a la clase obrera en los libros de texto de edición previa al nuevo capitalismo, al menos en términos cuantitativos.

Sin embargo, las referencias a la clase obrera son incidentales y frecuentemente anónimas. Los únicos trabajadores pertenecientes a la clase obrera que son presentados como personajes nominados en la narrativa de la serie son los pertenecientes al personal del servicio, generalmente sin participación en los diálogos y presentados por la voz autoral.

Un ejemplo de ello es el texto de la unidad 6 “At the Tea Rooms”, en la que la familia Robinson se encuentra en un salón de té y las referencias a las meseras son circunstanciales:

Waitresses, looking very attractive in their uniforms, were passing from table to table, carrying large trays with tea-pots, milk jugs, cups and dishes of cakes and toast... (*My Third English Book*, 1937: 25).

Gray y Block (2014) identifican una fuerte presencia de la clase obrera en los libros de texto pertenecientes a la década del 70, sería esperable que los tres libros de texto analizados en este trabajo, de circulación anterior en el tiempo, mostraran una recurrencia similar o incluso mayor de estas intervenciones, sin embargo, las referencias a personajes pertenecientes a la clase obrera en la serie podrían ser descritas de manera similar a la que Gray y Block (2014) se refieren en los libros de texto de los 80:

All references to the working class are in fact incidental – working class characters appear as anonymous participants in service encounters or as minor characters whose occupations are mentioned only in passing (Gray y Block, 2014: 15).

Como ya se mencionara, es necesario esperar hasta el libro *My Third English Book* (1937) para encontrar la mayor cantidad de referencias directas al mundo del trabajo en la serie, con la excepción de la unidad 5 de *My Second English Book* (1933), dedicada íntegramente al personal de servicio de la familia Robinson y titulada “The Servants”. *My Third English Book* (1937) se divide en dos partes, de las cuales la primera se titula “Professions and Trades” y que cuenta a su vez con las siguientes diez unidades temáticas sobre el mundo del trabajo:

1. Professions and Occupations; 2. Oxford; 3. At the Doctor's; 3 Building a House; 4. At a big Shop; 5. At the Tea Rooms; 6. At the Tailor's; 7. At the Shoemaker's; 8. At the Bookseller's; 9. At the Hairdresser's; 10. English Money; 11. Weight and Measures y 12. Revision

En su representación de la vida social, vinculada al mercado laboral, encontramos en la serie de libros una perspectiva frecuentemente masculina, estructurada y jerárquica, contextualizada desde una perspectiva eurocéntrica, y libre de referencias a las relaciones de explotación que las caracteriza o de cualquier posible conflicto. Estas representaciones son reduccionistas, idealizadas y estáticas, sin contemplar la realidad local del país donde se produce la serie ni la situación socioeconómica de los lectores. Reflejan mayoritariamente la realidad de la clase alta o media, cuando se incluyen referencias a la clase obrera, los contenidos reafirman roles de subordinación y refuerzan las relaciones jerárquicas. Se evidencia un tratamiento sexista, superficial y anónimo de la clase obrera, con solo unos pasajes que mencionan algunos oficios y con mayoría de personajes privilegiados, en los que se ubica el foco del discurso.

Estas características de las representaciones del mundo del trabajo en la serie se evidencian en los distintos diálogos que se desarrollan en las 10 unidades temáticas arriba mencionadas. Ya presentamos el ejemplo de “At the Tea Room”, en la que la mención a las camareras es sexista, superficial y anónimo: “Waitresses, looking very attractive in their uniforms”, esta es la forma en que los autores eligen representar a las trabajadoras del salón de té.

Siguiendo los lineamientos del Plan 1937, la inclusión de vocabulario referido a “oficios” es incorporada en la página 38 de *My Third English Book* (1937):

Texto 6: Professions, Trades and Occupations.

All men must work to earn their living. Some are professional men, some are tradesmen, and some are workmen.

Among professional men, we include: the (medical) doctor (physician or surgeon), the dentist, the chemist, the lawyer (solicitor or barrister), the engineer, the architect, the accountant, the schoolmaster, the clergyman.

Most professional men receive their title after several years of study at one of the Universities (Oxford, Cambridge. London, etc.).

A tradesman is a man who keeps a shop. Tailors, hairdresser, shoemakers, booksellers, butchers, bakers are tradesmen.

A workman is a man who does manual labour. Bricklayers, carpenters, tilers, glaziers, painters, plumbers, locksmiths, gardeners, blacksmiths, are workmen.

Men can also find occupation in business as clerks, typists, etc.

My Third English Book (1937: 38)

El texto es encabezado con la frase “All men must work to earn their living”, donde el uso del verbo modal deóntico “deber”, en “todos los hombres deben trabajar”, define una relación de subordinación al sistema y de jerarquización, estableciendo la obligación de trabajar sin excepción para la totalidad de los miembros del conjunto denotado “todos los hombres”. A través de estos recursos como verbos de modalidad deóntica y la totalización a través de “todos los hombres”, esta afirmación se representa como una verdad categórica o monoglófica, sin modalidades intermedias, reproduciendo y legitimando una construcción de la realidad en línea con la ideología y valores de la economía capitalista.

En el Texto 6 puede verse como un ejemplo del rol en la continuación del modo de producción adjudicado por Phillipson (1992) a las instituciones educativas formales que implementan y consumen los libros de texto, estas instituciones cumplen este rol al asignar a sus alumnos distintos roles ocupacionales (Phillipson,1992):

Education serves the State by fulfilling three functions. These are economic-reproductive (a process of qualification for work in the economy), ideological (the inculcation of attitudes and values), and repressive (the imposition of sanctions for not complying with the demands of the school) (Phillipson, 1992: 68).

En su mayoría, las referencias a las categorías laborales del Texto 6 responden a una visión estática y colectiva del mundo laboral, típica del Fordismo o de la era industrial. Los autores clasifican el mundo del trabajo en tres grandes categorías:

Profesionales: aquellas profesiones que requieren de algún tipo de estudio superior.

Comerciantes: limitado a la calidad de ser propietario de algún tipo de tienda que comercializa bienes con el público en general.

Trabajador: Aquél que realiza un trabajo manual, sin distinción entre oficios que requieren de formación de aquellos trabajos manuales que no requieren formación alguna.

Asumimos que los trabajadores pertenecientes a la categoría “workman” pertenecen a la clase obrera, siempre y cuando no existan referencias en los textos a estilos de vida de los trabajadores que los vincule a otras clases sociales.

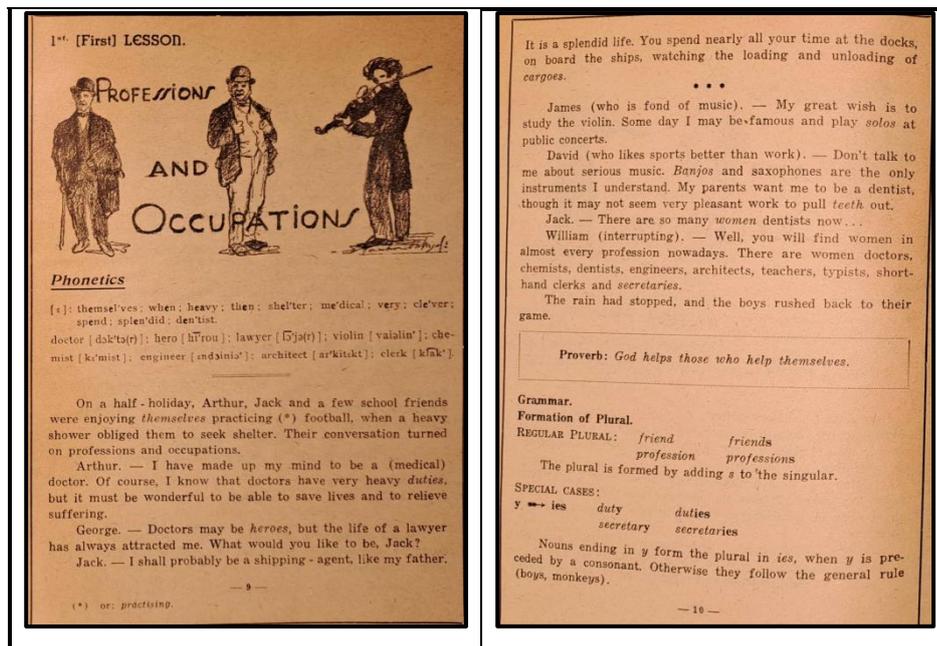
A lo largo de las representaciones del mundo del trabajo en las unidades de los tres libros, o incluso en la taxonomía presentada en el texto 6, no aparecen referencias al espíritu emprendedor, es decir, no se advierte aún la visión individual del nuevo mercado en el que el riesgo y la reconfiguración personal es celebrada en los libros de textos actuales (Gray, 2010). Sí veremos que el espíritu emprendedor es celebrado en las referencias a “lo inglés”, como veremos más adelante.

Al optar por esta selección de *contenidos seguros* (Gray, 2010), y dejar fuera posibles correlaciones negativas sobre el mundo del trabajo, los libros de la serie se convierten en un producto sanitizado y comercializable, diseñados a imagen y semejanza de libros producidos y comercializados globalmente y producidos en el extranjero en su época, como el propio *The Boy's Own Book* (1926), producido en Francia y consumido en varios países, incluyendo a Uruguay. Esto estaría también en línea con un incipiente proceso de comodificación del inglés, que ya fue previamente mencionado, un fenómeno que quizás haya comenzado más temprano de lo que muchos autores señalan (Gray, 2010, Bori, 2018, Heller, 2010).

Dentro de la parte 1 de *My Third English Reader* (1937), La unidad 1 toma el mismo nombre que el segmento y se titula “Professions and Occupations”.

En el Texto 6, se representa a un grupo de jóvenes ingleses que comparten sus preferencias laborales futuras, dejando entrever algunas construcciones particulares de la realidad en cuanto al mundo del trabajo y en particular en lo que refiere a clase social y género:

Imagen 12: “Professions and Occupations” (*My Third English Book*, 1937: 9-10)



Texto 6: “Professions and Occupations” (*My Third English Book*, 1937: 9-10)

Arthur. – I have made up my mind to be a (medical) doctor. Of course, I know that doctors have very heavy duties, but it must be wonderful to be able to save lives and to relieve suffering.

George. – Doctors may be heroes, but the life of a lawyer has always attracted me. What would you like to be Jack?

Jack. – I shall probably be a shipping – agent, like my father. It is a splendid life. You spend nearly all your time at the docks, on board the ships, watching the loading and unloading of cargoes.

James (who is fond of music). – My great wish is to study the violin. Some day I may be famous and play *solos* at public concerts.

David (who likes sports better than work). – Don’t talk to me about serious music. Banjos and saxophones are the only instruments I understand. My parents want me to be a dentist, though it may not seem very pleasant work to pull teeth out.

Jack. – There are so many women dentist now...

William (interrupting). – Well, you will find women in almost every profession nowadays. There are women doctors, chemist, dentists, engineers, architects, teachers, typists, short-hand clerks, and secretaries. *My Third English Book*, Lesson 1 (1937: 9-10)

El Texto 6 representa la problematización de la elección vocacional por parte de un grupo de jóvenes de clase media-alta en Inglaterra, de acuerdo con el mercado laboral de la época. Dentro del repertorio representacional se mencionan profesiones tradicionales generalmente asociadas a estudios superiores, no se incluyen ocupaciones del tipo de mano de obra genérica (Gray, 2010), ni se maneja la posibilidad de que uno de los jóvenes no planee tener una profesión determinada o de posibles cambios futuros. Existen algunas evaluaciones positivas de algunas de ellas, por parte de los propios personajes y no por una voz autoral, como ser el ejemplo de George quien asigna al profesional médico la categoría de “héroe”, a través de una estrategia de *predicación* positiva (Wodak, 2003, 2016). La elección de los autores de evaluar positivamente, e idealizar, una profesión de gran proyección social y volcada a la comunidad, con valores claramente colectivos, es reforzada en una de las preguntas del ejercicio de cierre de la unidad:

4. What do we admire and respect in a doctor's life?

Esta elección de evaluar positivamente lo colectivo contrasta con los hallazgos de Gray (2010) donde el análisis de las representaciones del mundo del trabajo en libros de texto correspondientes a la era neoliberal evidencia una clara ideología de “individualismo en acción” (Gray, 2010: 725). Gray (2010) identifica además que, a partir de la década del 80, los libros de texto abandonan la idea del trabajo para toda la vida, idealizando movilidad ocupacional y la precariedad del mercado laboral, ninguno de estos elementos es manejado por los jóvenes personajes.

En el diálogo se evidencia la influencia de las familias en las decisiones ocupacionales de los jóvenes, tanto como modelo de profesión, en el caso de Jack

y su padre, como en la presión que se ejerce sobre David para que se convierta en dentista.

En cuanto al género, los autores introducen, a través de Jack, el prejuicio que asocia la profesión del dentista al género femenino, asumiendo como esperable la emergencia de este prejuicio en un diálogo de este tipo, manifiesta en la frase inacabada de Jack: “There are so many women dentist now...”

Se le asigna a William el rol de interrumpir y señalar la creciente ocupación de mujeres en el mercado de trabajo, como contrargumento, dando así por terminado el breve diálogo: “William (interrupting). -- Well, you will find women in almost every profession nowadays”.

La respuesta de William podría ser interpretada como una evaluación positiva de la creciente ocupación femenina en varias áreas del mundo laboral y las tensiones que ellos provoca, producto de los cambios productivos y sociales de la segunda mitad de la década del 30.

Este es el único texto que problematiza el rol de la mujer en el trabajo en los tres libros de la serie, aspecto que es retomando en las preguntas posteriores. El ejercicio de preguntas que típicamente se incluye al cierre de cada unidad contiene dieciséis preguntas en total, de las cuales las siguientes cuatro se vinculan al mundo del trabajo:

3. What profession or occupation attract you the most?
4. What do we admire and respect in a doctor's life?
5. Would you like to be a lawyer? ... Why?
8. Are many women engaged in professions in Uruguay?

El resto de los textos que representan el mundo del trabajo en la serie responden, tanto de manera directa como tangencial, a un modelo patriarcal en el que los personajes femeninos abandonan sus estudios para aprender piano, están a cargo de las tareas de la casa y de la servidumbre, desempeñan tareas de servicio doméstico o son trabajadoras del tipo de mano de obra genérica (Gray, 2010), lejos de la realidad ocupacional de las mujeres señalada por William en el diálogo.

8.2. La presencia de las clases sociales en la serie de textos

En lo que refiere a las representaciones de las clases sociales en general, Gray y Block (2014) advierten que el neoliberalismo se caracteriza por “an ideology that promotes and celebrates individualism over class-based and other collective identity inscriptions” (Gray y Block, 2014: 1). Esto ha llevado, como ya vimos, a una progresiva disminución de las representaciones de las clases sociales en general, y a un tratamiento superficial del tema, con la clara desaparición y estigmatización de la clase obrera en particular.

Gray (2010) y Gray y Block (2014) comprueban que la presencia de la clase obrera en los libros de texto a partir de la década de los 80 se reduce hasta su virtual desaparición y una de las razones que adjudican a este fenómeno es la transición de los libros de texto de una postura de práctica lingüística imbricada en círculos culturales de hablantes nativos, vinculados a una concepción de estado-nación, a una cultura global de consumismo.

No cabe duda de que la serie de textos analizada en este trabajo se posiciona dentro del círculo del hablante nativo y del estado-nación al que Gray y Block (2014) hacen referencia como punto de partida del análisis comparativo. Por otro lado, si bien los principales personajes de los libros pertenecen también aquí a clases acomodadas, la clase obrera está sistemáticamente presente en las representaciones del mundo del trabajo, eso sí, sin voz en gran parte de los textos y de manera anónima en casi la totalidad de las unidades, como ya fue señalado. De cualquier modo, el hecho que la casi totalidad del mundo del trabajo se representa desde la clase obrera es significativo, ya que en los textos no se hace prácticamente referencia a las ocupaciones de los personajes principales o sus familiares.

Para el breve análisis de la representación de las clases sociales en general, en los libros de texto de la serie, adoptamos las mismas 6 categorías de clases sociales que Gray (2010) utiliza como punto de partida para su análisis:

A (upper middle class, defined on the NRS website as ‘higher managerial, administrative and professional’), B (middle class, defined as ‘intermediate managerial, administrative and professional’), C1 (lower middle class, defined as ‘supervisory, clerical and junior managerial, administrative and professional’), C2

(skilled working class, defined as ‘skilled manual workers’), D (working class, defined as ‘semi-skilled and unskilled manual workers’) and E (a catch-all category, defined as ‘state pensioners, casual and lowest grade workers, unemployed with state benefits only’) (Gray, 2010: 11).

Para el análisis tomaremos además como referencia las dimensiones claves del concepto de “clase” desarrolladas por Block (2015). En base al análisis de los textos de los tres volúmenes de la serie, se elaboró la tabla 9, sobre los personajes residentes en Inglaterra, por un lado, y la tabla 10 para los personajes residentes en Uruguay, la familia de Jack:

Tabla 9. Dimensiones claves del concepto de “clase” sobre los personajes residentes en Inglaterra desarrolladas por Block (2015)

Dimensión	Glosa
Propiedad	Los personajes de la serie que habitan en Inglaterra presentan posesiones características de la clase alta, poseedores de una vivienda con una arquitectura típica de casas señoriales inglesas, que reflejan divisiones de clase y de género, con ambientes de esparcimiento y sociabilización y áreas especiales para el personal del servicio. La familia dispone de un equipo de servicio que incluye, entre otros, cocinero y chofer personal.
Riqueza	No hay referencias específicas al valor del patrimonio de la familia o de otros ingresos.
Ocupación	No hay referencias a las ocupaciones de los miembros de la familia Robinson ni se los representa en ningún momento en actividades laborales, lo cual es elocuente en sí mismo. La única excepción es el joven “Uncle Dick”, arquitecto.
Lugar de residencia	Los suburbios de Londres, sin mayor especificación.
Educación	Las únicas dos referencias sobre estudios en la familia están representadas por el propio Arthur, quien termina sus estudios secundarios en un colegio de varones, junto con Jack y además estudia español, y “Uncle Dick”, que como mencionamos es arquitecto. En la casa hay una biblioteca y claros hábitos de lectura.
Vínculos sociales	Mientras que las hermanas de Arthur se vinculan con amigas residentes en zonas acomodadas de Londres, como ser Kensington, “Uncle Dick” invita a Jack y Arthur a “fashionable restaurants”.
Patrones de consume	La familia presenta hábitos de consumo típicos de la clase alta, sin reparar en gastos, tanto en la ropa hecha a medida o comprada en grandes tiendas, en entretenimiento o en gastronomía.
Comportamiento simbólico	Mr. Robinson es representado en las ilustraciones con expresión seria, distante y jerárquica, viste traje y fuma pipa. Su esposa,

	Margareth, se ocupa del personal del servicio y de agasajar a los invitados con un protocolo de gran formalidad. El resto de los miembros femeninos del núcleo familiar muestran una despreocupada frivolidad social y de consumo.
Relaciones espaciales	La propiedad donde habitan es amplia y con varias habitaciones, incluyendo espacios destinados para la vivienda del personal doméstico, dentro y fuera de la casa principal. Posee una arquitectura de tipo jerárquica que permite, por ejemplo, que Mr. Robinson reciba a un invitado a cenar primero en un sector privado del hogar, para luego ser llamados al comedor por el sonido de una campana y ser recibidos por el personal de servicio.
Movilidad	Son varios los ejemplos que demuestran que la familia Robinson cuenta con el tiempo y los medios para desplazarse tanto en Londres como en ciudades como Oxford, o en ciudades costeras.
Oportunidades de vida	El confort con el que vive la familia Robinson evidencia la posesión de todos los medios necesarios que aseguren la mejor calidad de vida posible.

Si bien no existen mayores referencias a la familia de Jack en Uruguay, es posible trazar una correlación entre la dimensión geográfica y la clase en este caso. La familia de Edward Smiles, el padre de Jack, es, al igual que sus tres hijos, de nacionalidad inglesa, pero reside en Uruguay. Se desconoce, entre otras cosas, toda información referida a su esposa, la madre de Jack, tampoco se conoce la razón que llevó a la familia a residir en Uruguay o el tiempo que llevan viviendo en este país, aunque algunas referencias indican que Jack viajó a Uruguay siendo un niño.

De todos los personajes en la narración, Jack y Edward son los únicos que realizan evaluaciones negativas sobre su posición económica, sobre todo en relación con los medios exhibidos por su contraparte residente en Inglaterra. De acuerdo con la información presentada en los libros, es posible afirmar que la familia de Jack posee marcadores pertenecientes a la clase media o media alta. Por un lado, sabemos por Jack que su padre es un “shipping-agent”, una ocupación administrativa muy común en los residentes británicos de la época, medianamente bien remunerada, no rutinizada y con ciertos requisitos formativos que excluyen a la clase obrera. Deducimos también, por sus múltiples referencias a la falta de dinero, que el núcleo familiar no pertenece a la clase alta.

Tabla 10. Dimensiones claves del concepto de “clase” sobre los personajes residentes en Uruguay desarrolladas por Block (2015)

Dimensión	Glosa
Propiedad	No hay referencias a las posesiones materiales de la familia Smiles,
Riqueza	No hay referencias específicas al valor de las propiedades de la familia, sí sabemos que los ingresos de Edward provienen de su ocupación como despachante de aduanas.
Ocupación	Despachante de aduanas, asalariado o independiente. Empleo de formación media y de remuneración media.
Lugar de residencia	La dirección Agraciada 348 refiere a una zona relativamente céntrica en la capital de Montevideo habitada por personas de clase media o media alta.
Educación	Se desconoce si Edward Smiles posee estudios más allá de su formación como despachante de aduana. Jack acaba de terminar cuarto año de liceo y viaja a Inglaterra a continuar sus estudios junto a su primo Arthur (invitado por su familia). Su hermana Hilda, al cumplir los 18 años, abandona los estudios para estudiar piano mientras que su otra hermana, Mary, comienza sus estudios secundarios.
Vínculos sociales	Jack, una vez en Inglaterra, interactúa con un grupo de amigos y compañeros de su primo Arthur, quien pertenece e interactúa con la clase alta.
Patrones de consumo	Son varias las dificultades de Jack para consumir al nivel de la familia Robinson en Inglaterra, sus compras siempre están marcadas por la escasez de dinero.
Comportamiento simbólico	Con sus limitaciones, incluyendo en el vestir, Jack es sistemáticamente invitado a participar en actividades vinculadas a la clase alta, a las cuales se adapta, pero no sin quedar claro su no pertenencia a las prácticas sociales de su familia local.
Relaciones espaciales	Se desconocen las condiciones de la vivienda de la familia Smiles en Montevideo, pero el hecho que Hilda toque el piano permite imaginar una vivienda no excesivamente limitada en espacio.
Movilidad	Tenemos como referencia el viaje en barco de Jack a Inglaterra, su padre maneja como una obviedad el hecho que viaje en segunda clase, lo que nos habla de un viajero no frecuente ni con todos los medios a su alcance.
Oportunidades de vida	Si bien desconocemos estos aspectos en Uruguay, es posible afirmar que Jack Smiles tiene todos los medios a disposición en Inglaterra, con un gran confort y la atención médica necesaria. Sin embargo, esta coyuntura no es necesariamente representativa de la situación de la familia Smiles en Uruguay.

Como ya se mencionó, son muy poco frecuentes las correlaciones negativas con el capitalismo, expresadas a través de referencias a limitaciones económicas por parte de los personajes, y cuando existen, siempre están del lado de Jack y su familia, quienes residen en Uruguay, un país de la periferia.

Dentro de las pocas limitaciones económicas expresadas por parte de los personajes de la serie, un claro marcador de clase de acuerdo con la dimensión “Consumption patterns” (Block, 2015), se encuentra la carta de respuesta de Edward a Margaret, aceptando la invitación de sus tíos para que Jack visite Inglaterra. En la carta a su hermana, Edward deja entrever sus limitaciones económicas, al enviar a Jack en segunda clase, con el uso del adverbio “of course”, obviedad que lo ubica frente al lector en una en una posición de desventaja económica en relación con su familia en Inglaterra:

We have booked his passage (2nd. class, of course) by the Arlanza, which sails on November 28th (My Second English Book, 1933: 44).

Al llegar Jack a Inglaterra, y tras encontrarse con sus familiares, un diálogo entre su tío, Mr. Robinson, y Jack deja en claro que el recién llegado no tiene dinero, al menos dinero inglés:

Mr. R. (...) Have you *any* English money?

Jack. – No. uncle, I have *none*. I spent it all on board. (*My Second English Book*, 1933: 44).

No son estos los únicos ejemplos que ilustran las limitaciones económicas de Jack, frecuentemente asistido por su familia en Inglaterra. En la unidad 8 “At the Bookseller’s”, encontramos el siguiente diálogo:

Texto 7. “At the Bookseller’s” (*My Third English Book*, 1937: 29)

The assistant (to Jack). – This is quite a new edition, printed on rice paper and bound in Morocco leather. The price isn’t very high for such a beautiful book. We can sell it to you for thirty – five shillings.

Jack. - I couldn’t pay so much.

The assistant. – Wouldn’t you like to see some of the popular editions? This one is very cheap and has a nice binding. It is only seven shillings and six pence.

Jack. - All right, I’ll take it.

Jack vuelve a plantear sus limitaciones económicas en la sastrería:

Mr S. – It Will be ready on Saturday. May I show you a few good materials for overcoats?

Jack. – No, thank you, not now. (To Arthur). I have little money left this month, and I must also buy some shoes”.

(*My Third English Book*, 1937: 29).

Estos ejemplos ubican a Jack, su padre y seguramente a todo el núcleo familiar residente en Uruguay, en una clase social distinta a la de sus familiares ingleses, pero los patrones de consumo y comportamiento simbólico de la familia de Jack no podría ubicarse por debajo de la clase media.

Un ejemplo vinculado a la dimensión “Wealth” es el de la lección 3 de *My Third English Book* (1937), en el que los autores asumen que un profesional en Inglaterra debería ser rico, a través del siguiente párrafo:

“*Though Dr Brown was the oldest medical man in Hamsptead, and had a large practice, yet he was not rich, because he had always been generous to the poor*” (*My Third English Book*, 1937: 16).

Incluso antes de comenzar los textos con la narrativa de los personajes principales, en cada centro temático, la casa, la escuela, la familia, etcétera, los autores representan sistemáticamente dimensiones características de las clases altas, que se encuentran lejos de la realidad de sus consumidores uruguayos. Veamos un ejemplo con la representación de “The House” en la lección 2, “internal arrangement” en el texto 4:

Texto 8. “The House” (*My Second English Book*, 1933: 8)

In the last lesson, we studied the outside (the exterior) of the house (the front, the roof, the doors, the windows, etc.). We did not study the inside (interior)

To enter a house, we must ring the bell at the front door. A servant opens the door and lets us in. (...) Let us go into the kitchen. Here we see the range, on which the cook cooks the meal; the kitchen cupboard where she keeps the dishes, plates, the tea-pot, the coffee-pot, etc. (*My Second English Book*, 1933: 8).

La representación de la casa se construye a través de lenguaje descriptivo e instrucciones prescriptivas con relación al orden y a la forma en que el lector imaginado debe comportarse con relación al objeto representado.

La oración “To enter a house, we must ring the bell at the front door” posee una modalidad deóntica alta, que indica explícitamente la necesidad u obligación de realizar la acción de una determinada manera, en función del estatus social asumido en el lector imaginado, que ingresa por la puerta principal y no otra. Esto es indicativo de las prácticas sociales y valores asumidos como familiares por los autores en cuanto al objeto representado. El texto cobra un rol moralizador e implica una valoración positiva de lo que es deseable en esta situación (Fairclough, 2001).

La representación jerárquica y clasista del hogar se vuelve evidente con el enunciado “A servant opens de door and lets us in”. Se identifica un valor deóntico implícito en la frase en la asunción del hecho que la obligación del sirviente es abrir la puerta tras el sonido del timbre. El uso del artículo indefinido “a” en “a servant” nos habla de un alto grado de generalización (Fairclough, 2001) donde el rol del sirviente es despersonalizado y naturalizado.

Las dimensiones y características de la casa representada en la imagen 13, en conjunto con la existencia del personal del servicio, son asociables con la clase alta:

Imagen 13: “The house” (*My Second English Book*, 1933: 4)



En la misma línea encontramos al texto 9, perteneciente a la lección 5 de *My Second English Reader* (1933), páginas 18 y 19) se titula “The Servants” y se encuentra a continuación de la presentación de la familia de Arthur, Los Robinson, quienes residen en Inglaterra:

Texto 9. “The Servants” (*My Second English Reader*, 1933: 18 y 19)

There are several servants at the Robinson’s. We know that Jane the cook goes every morning to market, but beforehand she had prepared breakfast and she had put everything in order in the kitchen so as to be able to start work as soon as she returned.

We also know Mary, the housemaid, and we have seen her laying the table and waiting at lunch. That is not all that she has to do. Before that, she had cleaned the whole house. She also opens the door to visitors, and she helps Mrs. Robinson to dress.

Our little friend, Pete, has a servant of his own. She is Kitty, the nursemaid, whose only task is to take care of Pete, to wash and to dress him, and to take him for walks in the public gardens.

Lewis the chauffeur, is respected for his skill in driving the motor car. (*My Second English Reader*, 1933: 18 y 19).

El Texto 9 representa un hogar con varios sirvientes y de la forma en que se distribuye su trabajo, lo cual proyecta en el lector una imagen de riqueza y de jerarquía social. El texto aporta una descripción mayoritariamente de tipo factual a excepción de la valoración positiva de Lewis, el chofer. Podemos identificar varios ejemplos de alta modalidad deóntica en las obligaciones del personal del servicio, a través del uso del verbo modal “has to” en “that is not all she has to do”, en referencia a Mary, en referencia anafórica a las tareas de servir el almuerzo o catafórica en relación con las tareas de limpiar “the whole house” y abrir la puerta a los visitantes. La frase “she helps Mrs. Robinson to dress” implica una evaluación positiva (Fairclough, 2001), sugiriendo un cierto grado de cooperación y un aspecto colaborativo en la relación jerárquica representada con la dueña de casa. También Jane, la cocinera, tiene sus obligaciones en la casa, así como Kitty, “the nursemaid”.

Por su parte Lewis es evaluado positivamente por sus habilidades en la conducción, siendo el único miembro del servicio doméstico sin obligaciones explícitas en el texto, algo que podría interpretarse como un cierto tratamiento de privilegio asociado a una cuestión de género.

Si bien no hay una referencia directa a la pertenencia de estos textos al centro de interés “Professions and Trades”, centralizado en el tercer volumen, tanto los textos como las imágenes de la unidad 5 de *My Second English Book* (1933) fueron considerados en el análisis como textos que representan al mundo del trabajo directamente, y los personajes como pertenecientes a la clase obrera.

Esta unidad, así como varias otras unidades a lo largo de los tres libros analizados, representa una realidad estereotipada y jerárquica del inglés y de las prácticas sociales de los nativos de la lengua, sobre todo de aquellos residentes en la nación meta (Rissager, 2007). No perdamos de vista que los autores establecen como objetivos de la serie “to familiarize the student with the most typical aspects of English life and customs” y de lo que ellos entienden como “English everyday life” (*My Second English Book*, 1933: Preface).

A través del análisis de los tres libros de texto, vemos que sus contenidos no toman en cuenta la situación socioeconómica de los consumidores de la serie, recordemos que esta serie de libros fue utilizada en la educación secundaria pública del país, y representan solo los valores y prácticas sociales de la clase media-alta.

Esto va en línea con lo planteado por Gray (2002) al referirse al uso del lenguaje como forma de exclusión en los libros de texto. Gray identifica en varios libros de texto de la década del 90 una serie de valores materialistas representados en los comportamientos e intercambios de sus personajes, uno de estos comportamientos es el consumo indiscriminado y el gasto de dinero sin reparar en la cantidad.

Encontramos ejemplos similares a los presentados por Gray (2002) en *My Third English Book* (1937), los personajes representados como ingleses se comportan de manera despreocupada con el dinero y el gasto. El texto “At a big shop”, que transcribimos parcialmente a continuación, es parte del intercambio que

mantienen las hermanas Kate y Dolly, miembros de la familia Robinson, en una tienda del *West End* de Londres. Kate acaba de comprar un lujoso vestido:

Kate – Good gracious! Father Will be angry when he knows that I have bought such an expensive dress.

Dolly -Nonsense! Father will be quite pleased. (*My Third English Book*, 1937: 23).

Este contenido denominado “aspiracional” (Gray, 2002) es justificado por las editoriales como: “something which students aspire to and therefore interests them and motivates them” (Gray, 2002: 161).

8.3. El espíritu emprendedor como valores del capitalismo

Los textos de fines de la década del 70 analizados por Gray (2010), inicio del período analizado y coincidente con los inicios del nuevo capitalismo, contienen representaciones negativas del mundo del trabajo, con el trabajo en sí mismo visto como algo repetitivo o como algo que obstaculiza la búsqueda de la felicidad o de la autonomía personal (Gray, 2010: 722). Esta presencia de correlaciones negativas con el capitalismo va desapareciendo gradualmente, con la aparición de una visión positiva a partir de la década del 80, representada a través de personajes que demuestra pasión y compromiso con las carreras escogidas. El concepto de empresa (*enterprise*) es identificado por Gray como el término clave del discurso neoliberal:

Enterprise connotes values such as such as the “resourcefulness”, self-discipline, openness to risk and change – that enable people to succeed in bold and difficult undertakings (Gray, 2010: 726).

Si bien no se identificaron estos valores emprendedores en las representaciones del mundo del trabajo en los tres libros de la serie analizados, cabe señalar que los libros de texto de la serie contienen frecuentes correlaciones positivas sobre la asociación de estos mismos valores con el individuo inglés, como parte de la “naturaleza anglosajona”. Posiblemente una diferencia importante con los valores asociados al emprendedurismo, en los libros analizados por Gray (2010), resida en la identificación de este fenómeno como la manifestación de una

“ideología del individualismo” (Gray, 2010: 725), un producto de la reconfiguración de ser, mientras que en la serie de libros de textos analizadas en este trabajo el emprendedurismo inglés parece estar representado como parte de un proyecto nacional, un esfuerzo de construcción colectiva:

We have grown great, not merely by the extent of our possessions and the fertility of our soil, but by the preservation of our liberties and the energy and enterprise of our people. The present generation is the outcome of centuries of effort (*My English Reader*, 1933: 65).

En este extracto perteneciente a Joseph Cowen, titulado “England”, es posible identificar la noción del objetivo común y colectivo, el éxito inglés es producto del esfuerzo unificado a través de siglos, una herencia que es exclusiva del “nosotros” y que se presenta a los lectores uruguayos, “ellos”, como contenido aspiracional. Esta “herencia” es también mencionada por el político victoriano Benjamin Disraeli en su texto “The British Empire”, donde también hay un reconocimiento al emprendedurismo inglés:

The British Empire was formed by the enterprise and energy of our ancestor, and it is one of a very peculiar character (*My English Reader*, 1933: 65).

En los textos de la serie, este espíritu emprendedor suele estar en directa referencia al mar y al dominio comercial que las empresas británicas ostentaron durante siglos. La representación del sujeto inglés es caracterizada por la búsqueda permanente de nuevas tierras y nuevos horizontes, instalando la representación del mundo del inglés como una búsqueda de oportunidades inagotable y exitosa, consolidando así la posición hegemónica de Inglaterra en el comercio y las finanzas y ocultando estratégicamente el contexto sociopolítico y el efecto en los países colonizados en que se da este expansionismo. El uso de “travel realia” en la serie refuerza la idea de la nación central y poderosa, que a través de los mares funciona como el centro del mundo:

After seeing miles of docks, hundreds of acres covered with warehouses, and ships of every nationality (British, French, Belgian, Dutch, German, Italian, Spanish, etc.), Jack realized that London is indeed the centre of the world's trade. *My Third English Book* (1937: 50).

La revelación de Jack, el personaje principal de la serie que visita Inglaterra, se vincula intertextualmente con textos como “Un cuento de Aldous Huxley”, el texto 5 analizado previamente, y es inmediatamente complementada por un extracto del poeta Victoriano Arthur H. Clough (1819-1861), recontextualizado como una celebración al intrépido espíritu anglosajón, y a los horizontes y nuevas tierras y oportunidades que resultan infinitos para sus velas:

Where lies the land to which the ship would go? Far, far ahead, is all her seamen know. And where the land she travels from? Away, Far, far behind, is all that they can say. (A. H. Clough, 1819-1861).

Por tanto, es posible encontrar varios textos que celebran los valores identificados por Gray (2010) como “neoliberales” en la serie, tanto en la selección de extractos literarios en *My English Reader* (1933), como en los propios prólogos o textos introductorios producidos por los autores³⁸. Esto no necesariamente contradice los hallazgos de Gray (2010), sino que por el contrario podría interpretarse como los primeros indicios de reproducción ideológica y legitimación de esos valores capitalistas, a través de los libros de texto como artefactos ideológicos, tal como lo describen Apple y Christian Smith (1991).

8.4. Reflexiones sobre la perspectiva económica

El análisis de los libros de texto revela representaciones y valores relacionados con las clases sociales, el capitalismo y el espíritu emprendedor, estas representaciones naturalizan valores de la clase media-alta en Inglaterra, ofreciendo una visión

³⁸ Mientras que los extractos literarios corresponden al período victoriano y a la era del libre comercio clásico del colonialismo imperialista, los prólogos de los libros de texto corresponden ya a la etapa conocida como capitalismo financiero.

idealizada de profesiones y estilos de vida asociados con el éxito económico y social.

Se observa que las clases sociales se representan de manera superficial y jerárquica, con la clase obrera presente, pero de manera circunstancial, sin voz en las narrativas. Esto refleja una tendencia a minimizar la importancia de las divisiones de clase en los textos, o de naturalizarlas, enfocándose en valores y prácticas sociales de las clases dominantes.

Los libros promueven un enfoque positivo del capitalismo y del espíritu emprendedor, aunque estos valores se presentan como parte de un proyecto nacional y de un esfuerzo colectivo, a diferencia de la ideología del individualismo identificada por Gray (2010) y promovido por el capitalismo neoliberal. Los valores materialistas y del consumo se presentan como deseables, un “contenido aspiracional” que podría influir en la percepción de la audiencia real sobre el éxito y la felicidad, una audiencia real que pertenece a un país (semi) periférico, posiblemente mejor representado por las limitaciones económicas de Jack.

Este análisis ayuda a visualizar la noción de cultura meta promovida en la serie, concebida en este caso como un conjunto de prácticas sociales vinculadas a los atributos materiales de “lo inglés”, y a una construcción discursiva de un “us and them” en el que la pertenencia al “us” no solo implica la potencial discriminación de tipo étnica, sino también de clase social.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis, y a través de tres perspectivas complementarias, analicé las representaciones culturales del inglés como lengua extranjera en el corpus, identificando algunos aspectos cruciales que caracterizaron al período de circulación de la serie de libros y la forma en que estos elementos pudieron haber influenciado la producción, circulación y consumo de los libros como artefactos culturales avalados por el sistema educativo formal del Uruguay.

De manera transversal a todos los modos semióticos analizados (lengua escrita, imágenes, tipografías), las representaciones culturales de la lengua meta identificadas coinciden con la misma visión idealizada de Inglaterra presente en varios discursos de las clases dirigentes de la época en Uruguay, influenciados por la fuerte dependencia económica que caracterizó al vínculo entre las dos naciones durante un siglo, y en el contexto de la diplomacia cultural desplegada en la década del 30 por parte del gobierno británico. La representación idealizada de “lo inglés” convirtió a su lengua en una excepción al nacionalismo lingüístico que caracterizó a la década del 30 y del 40, un contexto favorable que influyó en su gradual camino a convertirse en la lengua extranjera hegemónica en el sistema educativo formal del Uruguay, en detrimento de otras lenguas como el francés o el italiano.

Desde las tres perspectivas de estudio adoptadas fue posible identificar una sistemática construcción discursiva del “nosotros” y “ellos” que separa a Inglaterra del resto del mundo, estableciendo “lo inglés” como un fenómeno singular, marcado incluso racialmente. Este discurso discriminatorio cobra especial énfasis en el libro *My English Reader* (1933), como se evidencia en el análisis del texto *English Life*, aunque se hace también evidente en las representaciones visuales de los eventos y prácticas sociales codificadas por los autores en las representaciones visuales, reflejando una visión estereotipada y elitista de las clases sociales que naturaliza el poder de las clases dominantes y promueve los valores del capitalismo.

La investigación incluyó el análisis de la relación entre lenguaje y cultura manejada en la serie, y el énfasis puesto en la literatura meta como puerta de acceso

al conocimiento de “lo inglés”. La postura metodológica de los autores en torno a la enseñanza de la lengua, favorable a los principios del método directo, confiere al vínculo entre cultura y lengua un estatus de indivisibilidad que hizo imposible analizar los argumentos de poder a favor de la lengua (Phillipson, 1992) en la serie sin incorporar la dimensión cultural. La promoción del método directo mixto y el énfasis puesto en la *realia* y en la enseñanza de cultura sistemática, presente en los prólogos de los libros sugeridos por los textos normativos oficiales, evidenció una cadena intertextual (Fairclough, 2003) compuesta por el discurso profesional de la lingüística aplicada francesa, los debates pedagógicos de las asambleas docentes de la época, los propios prólogos de la serie de libros analizados y los Programas de inglés de 1937 y 1941. Las estrategias argumentales a favor del método trascienden lo meramente pedagógico, dejando entrever ideologías puristas e imperialistas, fuertemente asociadas con el paradigma nacional y coincidentes con los discursos políticos presentes en los textos normativos de la época.

Este fenómeno interdiscursivo resulta de gran relevancia para comprender mejor la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Uruguay, así como algunas evidencias que demuestran un proceso de sanitización y comercialización (Gray, 2010) de los libros de texto y de *comodificación* del inglés (Heller, 2010) más temprano de lo que otros trabajos como Gray (2010), Bori (2018b) y Heller (2010) han señalado.

Al igual que el resto de los modos semióticos analizados, las representaciones visuales en la serie nos hablan de una concepción tradicional de cultura, una concepción de cultura factual, y constituyen un conocimiento idealizado de la nación meta. A través de una mirada temporal anacrónica, proyectan un sistema social elitista, despreocupado y fuertemente idealizado. Ese conocimiento se inserta en el discurso de “lo inglés”, a través de la visión y representación de los autores, determinados por sus historias de vida, experiencias y posiciones de poder (Risager, 2018) y por las convenciones sociales, culturales y lingüísticas (Hall, 1997) que caracterizaron al período de circulación de los libros.

En el análisis pude identificar la promoción de valores materialistas y de consumo indiscriminado, correspondientes con una visión elitista de la sociedad, que contribuyen a la exclusión. Las representaciones del mundo del trabajo van en la misma línea, representando una visión estereotipada y elitista de las clases sociales y naturalizando el poder de las clases dominantes, en función de los valores del capitalismo, constituyendo así una audiencia imaginada ideal para los autores, basada en contenido aspiracional (Gray, 2002), pero que no condice con la realidad de los consumidores. A través de esta perspectiva es posible visualizar incluso un “nosotros y ellos” que va más allá de lo étnico, establecido por los atributos de “lo inglés”, y que establece un contexto discriminatorio vinculado a los recursos materiales de los personajes.

Si bien no se identificaron valores vinculados al *emprededurismo* en las representaciones del mundo del trabajo, en los tres libros de la serie analizados, no al menos representaciones asimilables a la manifestación de una “ideología del individualismo”, como en lo hallado por Gray (2010), los libros de texto de la serie contienen frecuentes correlaciones positivas sobre la asociación de estos mismos valores con el individuo inglés, como parte de la “naturaleza anglosajona”, pero representado como parte de un proyecto nacional, un esfuerzo emprendedor de construcción colectiva.

Es de destacar que el análisis comparativo de las distintas reimpressiones de la serie permitió identificar modificaciones que reflejaron la transición del poder hegemónico de Gran Bretaña a Estados Unidos, sin que ello alterara significativamente el énfasis de la serie en la variedad de inglés británico o en los contenidos culturales enfocados en un imperio británico que pasa a denominarse “British Commonwealth of Nations”.

A través del análisis fue posible reconstruir la audiencia imaginada de los autores de la serie, que se compone por un lado del colectivo de profesores de inglés de la época, a quien se dirige el discurso profesional que argumenta a favor de la adopción del método y de la importancia de la enseñanza del inglés, y por otro los estudiantes de educación secundaria del sistema público del Uruguay, a quienes va dirigido el curso de inglés.

Al comparar la audiencia imaginada con la real, podemos afirmar que las representaciones culturales presentes en los libros de la serie promueven valores y prácticas sociales eurocentristas correspondientes a la clase alta, lo cual excluye la situación socioeconómica de gran parte de los consumidores reales de la serie. Sin embargo, sería esperable que una parte de esa audiencia real sí se identificara con la representación del mundo y de la vida social transmitida en los libros de texto, sobre todo si consideramos el hecho de que era común en la época que todas las clases sociales estuvieran representadas en el sistema educativo público uruguayo, a excepción de una minoría que asistía a algunos colegios de elite, generalmente en manos del aparato cultural de las naciones centrales europeas, Gran Bretaña, Francia y Alemania.

Para concluir, y como mencionara al inicio, el hecho de abordar un estudio sobre libros de texto que dejaron de circular hace más de 50 años tiene sus desafíos, sobre todo metodológicos. La antigüedad del corpus imposibilitó, por ejemplo, la posibilidad de añadir una dimensión etnográfica al análisis que permita entender el diseño de la serie en su totalidad y conocer a cabalidad la forma en que se negociaron las representaciones de los libros de texto. Además, la falta de información disponible sobre la serie en sí refleja cómo estos artefactos habían caído en olvido, incluso para las instituciones que las poseían, total o parcialmente, en sus archivos y catálogos, lo que dificultó el relevamiento del corpus principal.

Pese a las limitaciones implícitas en esta mirada histórica, el análisis del corpus permitió demostrar cómo los libros de texto transmiten representaciones culturales de "lo inglés" que refuerzan la idealización de Inglaterra como modelo de civilización y desarrollo. Estas representaciones se contextualizan en una relación de poder entre Inglaterra y Uruguay desigual, en el contexto del imperialismo informal, y tuvieron un impacto duradero en las políticas lingüísticas que favorecieron el posicionamiento del inglés como lengua global y hegemónica en la enseñanza de lenguas extranjeras en Uruguay.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anales de la Enseñanza Secundaria* (1936 y 1937). Montevideo. Consejo de Educación Secundaria.
- Andersen, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Apple, M.W. (1979). *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge.
- Apple, M. W. y Christian-Smith, L. K. (Eds.) (1991). *The politics of the textbook*. Nueva York: Routledge.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barrios, G. (1996). *Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera* En: A.M. Trinidad y L.E. Behares (coords.) *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María, Pallotti.
- Barthes, R. y Heath, S. (1977). *Image music text*. Nueva York: Hill and Wang.
- Bezemer, J. y G. Kress, G. (2010). *Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. Designs for Learning*, 3 (1– 2): 10 – 29.
- Bezemer, J., y Kress, G. (2008). *Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. Written Communication*, 25(2): 166–195.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. Londres: Sage.
- Block, D. (2015). *Social Class in Applied Linguistics. Annual Review of Applied Linguistics*, 35 (2015): 1–19. Cambridge University Press.
- Bori, P. (2018a). *Tourism Discourse in Language Textbooks: A Critical Approach. Komunikacija i Kultura Online*, 9(9): 1–21. <https://doi.org/10.18485/KKONLINE.2018.9.9.1>.
- Bori, P. (2018b). *Language textbooks in the Era of Neoliberalism*. Nueva York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Londres: Routledge.
- Byram, K. y Kramersch, C. (2008). *Why Is It so Difficult to Teach Language as Culture? German Quarterly*, 81, 1: 20-34.
- Byram, M., y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caetano, G. (2011). *La república batllista: ciudadanía, republicanismo y liberalismo en Uruguay (1910-1933)*. Montevideo : Ediciones de la Banda Oriental.
- Calvet, Louis-Jean (1999). *Pour une ecologie des langues du monde*. Saint-Amand-Montrond: Plon.
- Camerlynck G. H. y Camerlynck G (1926). *The Boys Own Book*. Paris: Didier Editions

- Canale G, (2009). *Globalización y lenguas internacionales: identidades, discursos y políticas lingüísticas. El caso del inglés y del esperanto*. Montevideo: Universidad de la República.
- Canale, G. (2011). *Planificación y Políticas Lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la enseñanza pública uruguaya*. Revista Digital de Políticas Lingüísticas 3 (3): 49-76.
- Canale, G. (2016). *(Re)Searching Culture in Foreign Language Textbooks, or the Politics of Hide and Seek*. *Language, Culture and Curriculum* 29 (2): 225 – 243.
- Canale, G. (2019). *Technology, Multimodality and Learning. Analyzing Meaning across Scales*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Canale, G. (2022) *Discurso y libros de textos escolares*. En López Ferrero, C., Carranza, I.E., & van Dijk, T.A. (Eds.). (2022). *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (1era. ed.). Londres y Nueva York: Routledge: 482-493.
- Canale, G. (2023). *A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Cartland, S. (2017). *Discourses of Englishness in the contemporary era*. PhD dissertation, University of Brighton.
- Cassels Johnson, D. (2011). *Critical discourse analysis and the ethnography of language policy*, *Critical Discourse Studies*, 8 (4): 267-279.
- Cawns, Elizabeth Carrick, (2008). *The gallant six hundred: performing the Light Brigade into a heroic icon*. LSU Doctoral Dissertations. 593. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/593
- Chapelle C. (2013). *Culture in Textbook Analysis and Evaluation*. The Encyclopedia of Applied Linguistics: 1620-1625. Oxford: Blackwell/Wiley.
- Chen, Y. (2010a). Exploring dialogic engagement with readers in multimodal EFL textbooks in China. *Visual Communication* 9 (4): 485-506.
- Conferencias: Anexo al Informe y Balance de 1936*. Instituto Cultural Anglo-Uruguayo, Montevideo, 1936.
- Crystal D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Eldridge, C.C. (1996). *A Question of Race? En: The Imperial Experience. Context and Commentary*. Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-24950-3_7
- Fairclough, N. (1998). *Language and Power*. Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Intertextuality in Critical Discourse Analysis*. University of Lancaster.
- Fernández Fasciolo, M. (2022). *El género enseñado: Un estudio discursivo-etnográfico sobre representaciones de género y sexualidad en la producción de #livingUruguay* [Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República].

- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*, Londres: Tavistock.
- Foucault, M. (1980). *The history of sexuality, Volume 1: An introduction*, Nueva York: Vintage Books.
- Frank, A.G. (1969). *Latin America: Underdevelopment or Revolution*, Nueva York: Monthly Review Press.
- Galtung J. (1980). *The True Worlds. A Transnational Perspective*. Nueva York: The Free Press.
- Galtung, J. (1980). *A Structural Theory of Imperialism- Ten Years Later*. Millennium - Journal of International Studies 9(3): 181–196. <https://doi.org/10.1177/03058298800090030201>.
- González Romero, R. (2015). *Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: Una nueva forma de mejorar la comprensión*. Foro de Educación: 13(19): 343-356. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.015>.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks* (Q. Hoare y G. Nowell Smith, Eds.). Londres: Lawrence and Wishart.
- Gray, J. (2002). *The Global Coursebook in English Language Teaching*. En D. Block y D. Cameron (Eds.). *Globalization and language teaching*: 151–67. Londres: Routledge.
- Gray, J. The Branding of English and The Culture of the New Capitalism: Representations of the World of Work in English Language Textbooks, *Applied Linguistics*, 31(5) December 2010: 714–733, <https://doi.org/10.1093/applin/amq034>
- Gray, J. (2010). *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gray J. y Block D. (2014). *Evolving representations of the working class in the neoliberal era: the case of ELT textbooks*, in Harwood, N. (ed.) *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*: 45-71. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Guinda, C. S. (2012). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Palgrave Macmillan UK. Disponible en: <https://www.perlego.com/book/3507184/stance-and-voice-in-written-academic-genres-pdf> (Acceso: 27 mayo 2023).
- Hall, S. (2010). *El trabajo de la representación*. In E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich (Eds.), *Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*: 447–482. Popatán: Envión.
- Hall, S. (1997). *The work of representation*. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices*: 13-64. Londres: Sage.
- Halliday, M. A. K. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. Nueva York: Continuum. Editado por Christian M. I. M. Matthiessen.
- Halverson, R. J. (1985). *Culture and vocabulary acquisition: A proposal*. Foreign Language Annals, 18(4): 327-32.

- Heller, M. (2010). *The commodification of language*. *Annual Review of Anthropology*, 39(1): 101–114.
- Hodge R. y Kress G. (1998). *Social Semiotics*. Nueva York, Cornell University Press.
- Howatt, A. P. R., y Smith, R. (2014). *The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective*. *Language & History*, 57(1): 75–95.
- Hyland, K. (1999). *Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks*. *English for Specific Purposes. An International Journal*, 18 (1): 3-26.
- Jewitt, C., Bezemer, J., y O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality* (1era. ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Kingingier, C. (2004). *Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction*. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (2013). *Culture in foreign language teaching*. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1): 57–78.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. y Kramsch, O. (2000). *The Avatars of Literature in Language Study*. *Modern Language Journal*, 84(4): 553-573.
- Kramsch, C. y Vinall, K. (2015). *The cultural politics of language textbooks in the era of globalization*. In X.L. Curdt-Christiansen, & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education*: 11–28. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. 2021. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Kress G. y van Leeuwen T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Edward Arnold.
- Kress G. y van Leeuwen T. (2021). *Reading Images, The Grammar of Visual Design*. (Tercera edición). Londres/Nueva York: Routledge.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. California: Sage Publications.
- La Paz Barbarich, E. (2012) “Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003)”. *Lingüística*, 27: 168-196. ISSN: 2079-312X.
- Leipold, S., y Winkel, G. (2017). *Discursive Agency: (Re-)Conceptualizing Actors and Practices in the Analysis of Discursive Policymaking*. *Policy Studies Journal*, 45(3): 510-534. <https://doi.org/10.1111/psj.12172>.

- Littlejohn, A. (1998). *The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse*. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*: 190-216. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, M. L. (2022). *Inicio de la historia de la ciencia en Uruguay: primeros cursos y cultores*. Claves. *Revista de Historia*, 8 (15) 2022. Disponible en <http://portal.amelica.org/ameli/journal/241/2413658007/>
- Milroy, J. y Milroy L. (1985). *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Nahum, B. (2008). *Historia de la Enseñanza Secundaria*. Montevideo, ANEP.
- Nahum, B. (2003). *Uruguay-Inglaterra. Sus relaciones financieras hasta mediados del siglo XX*. Montevideo: Universidad de la República.
- Nahum, B. (2011). *Crisis Política y Recuperación Económica: 1930-1958*. En *Historia Uruguaya*; 9. Montevideo: Banda Oriental.
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein R. (1999). *Introducción. Las representaciones del lenguaje*. En E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*: 9-15. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E. (2001). *Disciplinar desde la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henriquez Urena*. En A. Di Tullio y E. Narvaja de Arnoux (eds.) *Homenaje a Ofelia Kovacci*: 53-76. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux E. y del Valle J. (2010). *Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo*. *Spanish in Context* 7:1. DOI 10.1075/sic.7.1.01nar. John Benjamins Publishing Company.
- Oddone, J. A. (1996). *La emigración europea al Río de la Plata. Motivaciones y proceso de incorporación*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Opperti, R. (coord. General) (2002). *La educación media superior uruguaya en el siglo XX*. Montevideo: ANEP. CODICEN. TEMS, 2002.
- O'Regan J. (2021). *Global English and Political Economy*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Oroño, M. (2016). *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Tradinco.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres/Nueva York: Longman.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Pennycook, A. (2010a). *Language as a Local Practice*. Londres: Routledge.
- Pennycook, A. (2010b). *Critical and alternative directions in applied linguistics*. Londres: Routledge.
- Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Nueva York: Routledge.

- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. Londres: Routledge.
- Phillipson R. (2008). *The linguistic imperialism of neoliberal empire*. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5 (1): 1-43 [10.1080/15427580701696886](https://doi.org/10.1080/15427580701696886)
- Programa de Inglés del Plan de Estudios 1932 (Universidad de la República, Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria).
- Programas de Inglés de del Plan 1937 (Consejo de Educación Secundaria).
- Programas de Inglés de del Plan 1941 (Consejo de Educación Secundaria).
- Reisigl, M. y Wodak, R. (2001) *Discourse and Discrimination*. Londres: Routledge.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy*. Clevedon / Buffalo / Toronto, Multilingual Matters.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4): 485-499. doi:10.1017/S0261444811000280.
- Rodríguez Ayçaguer, A. (2006). Simposio *En torno a las 'invasiones inglesas'. Relaciones políticas, económicas y culturales con Gran Bretaña a lo largo de dos siglos* Montevideo: Departamento de Historia del Uruguay (FHCE).
- Rodríguez Ayçaguer, A. (1988). *América Latina entre dos imperialismos: la prensa británica de Montevideo frente a la penetración norteamericana (1889-1899)*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Romano, A. (2018). *La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en Uruguay (1931-1938)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1591/te.1591.pdf>
- Romano, A., Pascual, S. y Bordoli, E. (2019). *Historia de la "nueva educación" secundaria en Uruguay (1936-1963)*. Montevideo: Biblioteca Plural. Ediciones Universitarias. CSIC.
- Ruiz, R. (1984). *Orientations in Language Planning*. *NABE Journal*, 8, (2):15-34.
- Said, E. W. (1979) *Orientalism*. Nueva York: First Vintage Books.
- Scarino, A. (2017). *Culture and Language Assessment*. In: Shohamy, E., Or, I., May, S. (eds) *Language Testing and Assessment*. *Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer.
- Schurmann, P.F. (1936). *Historia de la física*. Prefacio por el Ing. Eduardo García de Zúñiga. *Anales de la universidad, Anales de la Universidad Año 44, entrega 139*.
- Schurmann, P.F. y Jones, H.W. (1933). *My First English Book*. Third edition. Montevideo: Monteverde.

- Schurmann, P.F. y Jones, H.W. (1933). *My Second English Book*. Third edition. Montevideo: Monteverde.
- Schurmann, P.F. y Jones, H.W. (1937). *My Third English Book*. Third edition. Montevideo: Monteverde.
- Schurmann, P.F. y Jones, H.W. (1933). *My English Reader*. First edition. Montevideo: Monteverde.
- Sherwood, M. F. (2011). *Tennyson and the Fabrication of Englishness*. PhD thesis. The Open University.
- Silver, M. (2012). *Voice and Stance across Disciplines in Academic Discourse*. En: Hyland, K., Guinda, C.S. (eds) *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137030825_13.
- Tollefson, J.W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Londres: Longman.
- Tomlinson, B. (2011). *Principled procedures in materials development*. In Tomlinson, B. ed. *Materials Development in Language Teaching*. 2da. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). *Materials development for language learning and teaching*. *Language Teaching*, 45 (2): 143-179. doi:10.1017/S0261444811000528
- Tomlinson, B. (2016). *Achieving a match between SLA theory and materials development*. En Tomlinson, B. ed. *SLA Research and Materials Development for Language Learning*. Nueva York: Routledge.
- Tomlinson, B. y Masuhara, H., eds. (2010). *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*. Londres: Continuum.
- Trevisan, C. (2021). *Interculturalidad crítica y español como lengua extranjera: análisis multimodal de la serie Sentidos en Lengua Española*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Salas Valdebenito, M. (2015). *Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico científico escrito en español*. *Revista Signos*, 48 (87): 95-120. [fecha de Consulta 11 de junio de 2023]. ISSN: 0035-0451. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157036980005>.
- Van Dijk T. (2001). *Critical Discourse Analysis*. In Schiffrin, D. Tannen, D y Hamilton, H (Eds) *The Handbook of discourse analysis*: 352-368. Blackwell Publishers.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008) *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, Nueva York: Oxford University Press.
- Varese, J. A. (2010.) *Influencia británica en el Uruguay. Aspectos para su historia*. Montevideo: Cruz del Sur.
- Vološinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wallerstein, I. (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. Durham/Londres: Duke University Press.
- Wallerstein, I. (2011). *The Modern World System IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789–1914*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Weninger, C. y Kiss, T. (2013). *Culture in English as a Foreign Language (EFL) Text-Books: A Semiotic Approach*. TESOL quincenal, 47: 694-716. <https://doi.org/10.1002/tesq.87>.
- Weninger, C., y Kiss, T. (2015). *Analyzing culture in foreign language textbooks: Methodological and conceptual issues*. En Curdt-Christiansen, X. y Weninger C. (eds). *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education*: 50-66. Abingdon: Routledge.
- Wodak, R. (2016). "We have the character of an island nation": a discourse-historical analysis of David Cameron's "Bloomberg Speech" on the European Union, EUI RSCAS, 2016/36, Global Governance Programme-224, Europe in the World - <https://hdl.handle.net/1814/42804>.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

ANEXO

Imagen 14: Composición de ilustraciones sobre los miembros de la familia Robinson en la serie:



Imagen 15: El árbol familiar de la familia Robinson:

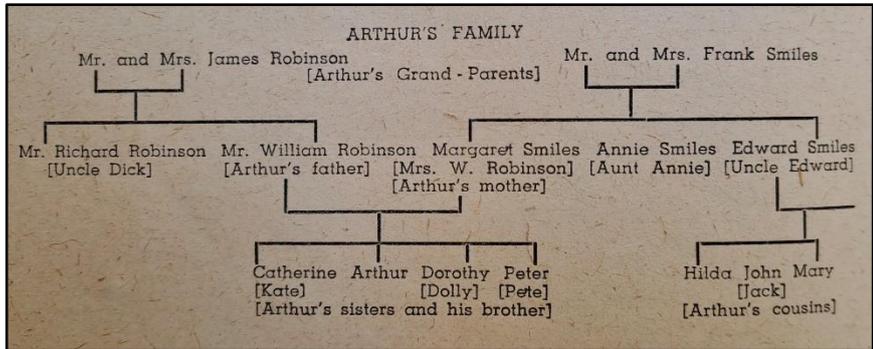


Imagen 16. Tabla de sonidos del inglés comparada con el francés y el español. *My First English Book* (1933: VI):

SOME ENGLISH SOUNDS COMPARED WITH FRENCH AND SPANISH SOUNDS AND THEIR PHONETICAL SCRIPT

PHONETIC SCRIPT.	ENGLISH	FRENCH	SPANISH
[a]	arm	table	madre
[ae]	black	—	—
[e]	table	été	café
[ɛ]	bench	mère	perder
[ə]	pen'holder	le, je	—
[o]	pen'holder	rose	cantó
[ɔ]	or	fort	orden
[u]	ru'ler	pour	tu
[i]	ink	ami	si
[ai]	ex'ercise	—	—
[au]	round	—	—
[ju]	pu'pil	(pioupiou)	—
[h]	pen'holder	—	—
[(h)]	hour	heure	hombre
[j]	yes	fler	plé
[ch]	she	chez	—
[tch]	chair	—	ocho
[th]	the	—	—
[w]	we	—	—
[ʒ]	divi'sion (di - vi' - zən)	jaune	—
[dʒ]	jam, gen'eral	Cambodge	—

NOTE: Short vowels are marked thus: \bar{i} , \bar{e} , \bar{e} .
Long vowels are marked thus: \bar{i} , \bar{e} , \bar{e} .

To simplify the use of the PHONETIC SCRIPT for beginners, we have not adopted the special signs of the International Phonetic Association for such sounds as th, ch, tch, and we have reduced to one sign [ə] the very similar sounds that generally correspond to the two symbols [ə] and [ʌ]: and to [au] the two sounds [au] (brown) and [aʊ] (cow).
The sign ' is placed after the accented syllable.
Thus: class'room, pen'cil.

Imagen 17. Tabla de puntos articulatorios que compara el inglés con el francés. *The Boy's Own Book* (1926: 8):

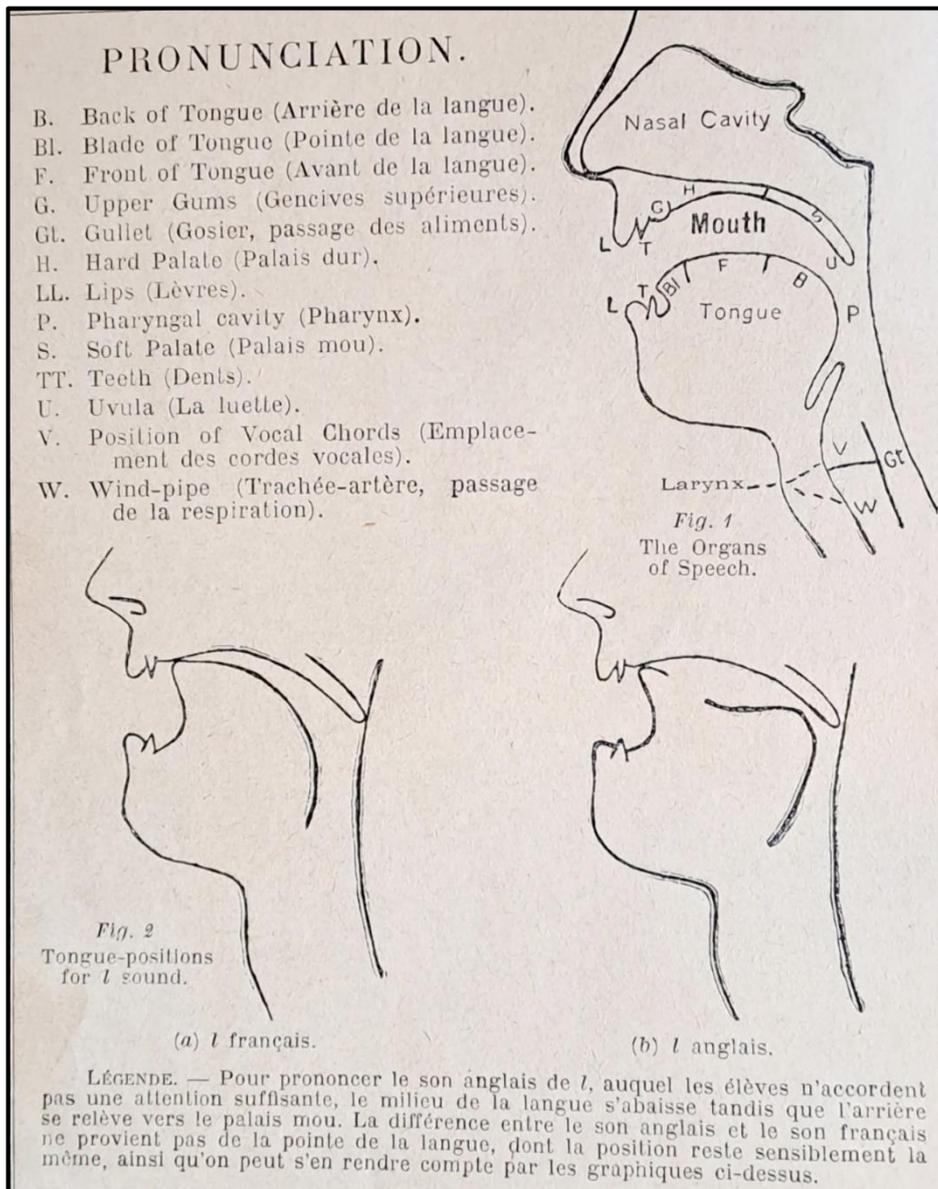


Tabla 2. Tabla comparativa de los contenidos de los textos recomendados y los programas de inglés para el primer curso de 1932 y 1937/1941:

Programa 1932	Programa 1937 y 1941	My First English Book	The Boy's Own Book
El artículo	El artículo determinante e indeterminante	Lesson 6: English Grammar: A, an, Lesson 17. The Definite Article.	Lesson 1: School things, The indefinite article. Lesson 65: <i>Omission of definite article</i> the Lesson 66: Use of definite article
El sustantivo: género, número y casos	El sustantivo (Caso posesivo)	Lesson 3 : Possessive case. Lesson 15 : Irregular Plurals	Lesson 35: Tom's bedroom. Possessive case.
El adjetivo: grados de comparación	El adjetivo, su colocación. Comparativo y superlativo.	Lesson 5: Place of the adjective. Lesson 7 : Possessive adjectives. Lesson 11 : Comparison of Adjectives	Lesson 36: Grammar. Adjectives. Lesson 69: Irregular comparative and superlatives.
El pronombre	Los pronombres personales, posesivos, demostrativos, interrogativos, y relativos. Algunos pronombres indefinidos, some, any, etc.	Lesson 4: Who? Whom? Whose? This, that. Lesson 11: One, some, any, none as pronouns. Lesson 14: Personal Pronouns.	Lesson 47: Personal pronouns Lesson 48: Some, any and no Lesson 54: Possessive pronouns Lesson 58: relative pronouns Lesson 59: Relative and interrogative pronouns
El verbo: verbos auxiliares y regulares	Verbos: Conjugación afirmativa, negativa e interrogativa. En modo indicativo e imperativo de los verbos regulares y de los irregulares más usuales. La conjugación progresiva. Los auxiliares: to have, to be, to do, shall, Will, let. Los verbos	Lesson 2: Present Tense: to be Lesson 7: Present Tense, Indicative Mood. Lesson 9: Present tense, to have. Lesson 12: Interrogative Forms: to do. Lesson 13: Past Participle – Passive Voice	Lesson 5: Verb to be. Lesson 9: Verb to be (neg. conj.) Lesson 13: Verb to have, present tense. Lesson 14 : Conjugation. Present tense. Lesson 15 : Interrogative conjugation

	defectivos: I can, I must, I may.	Lesson 15: Negative Form of Verbs Lesson 16: Past Tense Lesson 17: Perfect Tense Lesson 18 : Defective Verbs. Pluperfect Tense Lesson 19 : Irregular Verbs Lesson 20 : Future Tense	Lesson 16 : Negative conjugation Lesson 39 : Progressive conjugation Lesson 40 & 41: The present participle Lesson 42: Three defective verbs: can, may, must. Lesson 43 & 44: Imperfect Lesson 45: Strong verbs Lesson 46: Preterit of regular verbs Lesson 51: Past tense Lesson 52 : Past participle, passive voice Lesson 60 : Imperative
El adverbio: La preposición, la conjunción	Adverbios, preposiciones y conjunciones más indispensables.	Lesson 16: Adverbs.	Lesson 24 : Prepositions Lesson 68: Adverbs Lesson 73 : Conjunctions
Cuerpo humano	El cuerpo humano	Lesson 13 & 14: The Human Body	Lesson 13: The body Lesson 14: The parts of the body Lesson 15: The head and face Lesson 16: The head
Oficios			
Alimentos	Los alimentos	Lesson 17. Food and Meals. Lesson 18. Meals Lesson 19: Food-The Market	Lesson 24: Meals Lesson 44: The market Lesson 45: At the Grocer's Lesson 46: 5 o'clock Tea

			Lesson 47: Laying the table. Lesson 48: At Dinner
Ropas	Los vestidos	Lesson 15. Boy's and Men's Clothes Lesson 16. Girl's and Women Clothes	Lesson 17: Boy's Clothes Lesson 18: Boy's Clothes and underclothes Lesson 19: Clothes and jewels
La familia	La familia	Lesson 20: The Family	Lesson 28: Tom and his family
La casa			Lesson 22: The house (outside) Lesson 23: The house (inside)
Los colores	Los colores	Lesson 5: Shapes and colours	Lesson 6: Colours and shapes
El tiempo			
Las estaciones	Las estaciones	Lesson 11: Seasons Lesson 26: Winter Lesson 27: Spring Lesson 28: Summer Lesson 29: Autumn	Lesson 9: The four Seasons Lesson 39: Winter Lesson 56: Spring
Los días de la semana	Los días	Lesson 11: Days and Months	Lesson 9: The Days of the Week
	Los meses	Lesson 11: Days and Months	Lesson 8: Ordinal Numbers. Time
	Las fechas	Lesson 11: The date	Lesson 8: Ordinal Numbers. Time
	La edad	Lesson 11th: The Age	
Los números	La numeración	Lesson 8: Numbers.	Lesson 7: Cardinal numbers Lesson 8: Ordinal Numbers.
	Operaciones aritméticas	Lesson 8: Easy Operation	Lesson 7: Addition Lesson 8: Multiplication
	Las divisiones del tiempo y de las horas	Lesson 9: What time is it?	Lesson 10: What time is it?
	La clase	Lesson 1, 2, 3 & 4: The objects in the classroom	Lesson 3: The classroom
	El mercado	Lesson 19: Food-The Market	Lesson 44: Market

	Acciones y movimientos	Lesson 6 & 7: Actions and Movements	Lesson 20: School Work Lesson 25: Revision. Bob in the Class-Room
	El material escolar	Lesson 1, 2, 3 & 4: The objects in the classroom	Lesson 1: School things Lesson 11: Revision (Lessons 1 to 10) School things
	Las formas	Lesson 5: Shapes and colours	Lesson 6: Colours and shapes
	Las dimensiones	Lesson 5: Shapes and colours	
	Estudio de los sonidos	Part 1: Some English Sounds	Pronunciation: Pages 8-16 Lesson 26: Pronunciation. Lessons 38: Pronunciation Lesson 50: Pronunciation

Texto 9: Características del método inductivo-intuitivo según los autores de France Amérique (1927: 3)

- I. Systématisation et adaptation à l'ambiance scolaire de la méthode naturelle, en poursuivant simultanément l'étude de la phonétique, de la lexicologie et de la grammaire.
- II. Enseignement oral : l'impression auditive doit précéder l'impression visuelle pour éviter que la valeur phonétique soit influencée par le graphisme.
- III. Réduction au minimum de l'emploi de la langue maternelle et surtout de l'emploi simultané des deux langues.
- III. Exclusion absolue du thème dans les années inférieures et sa substitution par le thème d'imitation (reproduction sans texte sous les yeux d'un passage lu préalablement en langue maternelle ou étrangère) ou par la re- traduction.
- IV. Usage très discret de la version orale.
- V. Dans les classes élémentaires, emploi fréquent du geste, de l'image ou de tout autre moyen objectif pour rendre l'enseignement aussi concret et intuitif que possible.
- VI. Etude sérieuse des "realien" c'est-à-dire de la vie, des mœurs, des institutions, de la littérature du peuple étranger.
- VII. Conversations nombreuses sur des sujets puisés dans le livre de lecture, soit pour expliquer un nouveau passage, soit, plus fréquemment, pour commenter un passage déjà lu.

- VIII. Emploi du livre pour servir à l'enseignement intuitif de la grammaire et emploi de la langue étrangère pour faire les commentaires de cet enseignement grammatical.

Texto 10: Cartas del tipo “Travel realia” en *My Second English book* (1933) y en *The Boy’s Own Book* (1926):

A letter from England

My dear sister,

We have received your letter. Thank you very much for your kind invitation, which we gladly accept; Frank is delighted to go and spend a few months with you and your cousins, we hope it will be good for his French, he really speaks very badly. As I am called to Paris on business, I intend to accompany him so far; but he will travel alone from Paris to Geneve; as there is a through train, it is easily done. You may expect him on Wednesday next by the express train that arrives in Geneve at 6 p.m.

With renewed thanks, and much love from everyone here to you all.

Believe me

Your affectionate brother,

Robert Wilson

(The Boy’s Own Book, 1926: 114)

A Letter

348 Calle Agraciada

Montevideo

4th. November 1932.

My dear Margaret,

Many thanks for your letter, which we received by the last (...)³⁹ We are grateful to you for your offering to look after Jack while he is in England, and he is delighted at the thought of his visit to the Old Country.

He has just finished his fourth year at the Lyceum and will be able to leave at once.

We have booked his passage (2nd. class, of course) by the Arlanza, which sails on November 28th. The chief Engineer, who is a great friend of mine, will take him to the boat train at Southampton, and you will, no doubt, meet him at Waterloo Station.

I accept with pleasure your suggestion to send Jack to University College School, as it will be a great advantage to him to be with Arthur.

Jack will not have arrived in time for the first school term and, as the next term does not begin till the middle of January, he will have plenty of time to settle down before starting his studies.

³⁹ Incompleto en el original, posiblemente un error de impresión.

We are perfectly well. Hilda, who is now eighteen, has left school and is studying piano. Mary has just passed her entrance examination to the Lyceum. With love and best wishes from all of us Your affectionate brother, Edward
(My Second English Book, 1933: 44)

Tabla 4: Tipos de argumentos y de poder a favor del inglés en los prólogos y textos introductorios de la serie (continuación de 7.2):

Argumento	Tipo de poder	Texto
<p>El inglés tiene una literatura bella</p> <p>El inglés tiene una gran literatura.</p> <p>El inglés tiene una literatura perfecta</p>	Extrínseco / poder de recursos	<p>“(…) the desire to probe further into the beauties of English literature” MER: 6</p> <p>“(students) should acquire an intelligent appreciation of our great literature” (MFEB: 5)</p> <p>“(…) enabling the student to appreciate the beauty and perfection of literary composition. (MFEB, 1933: 4)</p>
<p>El aprendizaje de inglés, a través de su literatura:</p> <p>Asegura un entendimiento de las prácticas sociales del sujeto inglés y de su pensamiento.</p> <p>Permite comprender el “espíritu anglo-sajón”.</p> <p>Permite apreciar la belleza y perfección de sus composiciones literarias.</p>	Funcional / Poder estructural	<p>“(…) by these means secure a better understanding of English life and thought” (MER: 6)</p> <p>“(…) thus leading him to a better understanding of the Anglo-Saxon spirit” (MFEB: 5)</p> <p>“Grammar will now be reduced to explanatory notes, enabling the student to appreciate the beauty and perfection of literary composition. (MFEB, 1933: 4)</p>

El profesor de inglés inculca en el estudiante extranjero un vínculo comprensivo con la “raza” meta.	Funcional / Poder estructural	“(…) not merely to impart to his pupils a knowledge of the language, but to create in them a sympathetic link with another race” (MFEB: 5)
El conocimiento del inglés es un activo valioso.	Funcional / Poder estructural	“A knowledge of this tongue is a valuable asset both to the business and to the professional man” (MFEB: 3)
El inglés posee una fuente de cultura muy bien posicionada	Extrínseco/ poder de recursos	“(…) as a source of culture, it occupies a high place”. (MFEB: 3)
El inglés tiene expertos en la lengua	Extrínseco/ poder de recursos	“There is no need to dilate on the superiority of the inductive-intuitive method” (MFEB: 3)

Tabla 5: Valoraciones sociales de los autores sobre el sujeto inglés en *English Life*:

Valoración/atributo	Voz	Texto y correlato
Una psicología peculiar	Autoral	“(…) the peculiar psychology of its people” (MER: 61)
Amor por la tradición	Autoral	“The love of tradition” (MER: 61)
Rechazo al cambio	Autoral	“(…) and a strong dislike of change” (MER: 61)
Lealtad	Autoral	“(…) the loyalty of the people” (MER: 61) “(…) loyalty to their word” (MER: 62)
Devoción	Autoral	“(…) the devotion of the ruling class” (MER: 61)
Honestidad	Autoral	(MER: 62) “honesty”
Confiabilidad	Autoral	(MER: 62) “reliability”
Amor por la Libertad	Autoral	(MER: 62) “love of liberty”
Amor por la justicia	Autoral	(MER: 62) “love of justice”
Una cierta reserve	Autoral	(MER: 62) “a certain reserve”
Un fuerte sentido de la moral	Autoral	(MER: 62) “a strong moral sense”
Confianza en sí mismo	Autoral	(MER: 62) “self-confidence”
Sensibilidad por el medio rural y la naturaleza	Autoral	“The English race, always sensitive to the charms of out-of-door life” (MER: 27)
Interés empático por los animales	Autoral	“(…) and in English Literature, perhaps, most of all -we observe an evergrowing and sympathetic interest in our animal friends.” MER: 43

Tabla 6: Autores y textos a los que se le atribuyen las valoraciones sociales de “lo inglés”:

Argumento	Atribución	Texto escogido
El inglés es patriota	William Shakespeare Joseph Cowen	“Our England” “England”
Inglaterra tiene tradiciones	Joseph Cowen	“England”
Inglaterra tiene instituciones	Joseph Cowen	“England”
El Imperio Británico tiene instituciones	Benjamin Disraeli Joseph Cowen	“The British Empire”
El sujeto inglés es leal	Benjamin Disraeli	“The British Empire”
El imperio británico tiene una clase dirigente devota a su misión	Benjamin Disraeli Thomas Huges	“The British Empire” “The Spirit of the Public School”
El sujeto inglés ama la libertad	Benjamin Disraeli Joseph Cowen	“The British Empire” “England”
El sujeto inglés es emprendedor	Joseph Cowen Benjamin Disraeli	“England” “The British Empire”
El sujeto inglés es enérgico	Joseph Cowen Benjamin Disraeli Charles Mackay	“England” “The British Empire” “A Song of England”
Inglaterra tiene sujetos con un carácter peculiar	Benjamin Disraeli	“The British Empire”
El Imperio Británico tiene un carácter peculiar	Benjamin Disraeli Joseph Cowen	“The British Empire” “England”
El sujeto inglés tiene una sicología peculiar	“An American writer”	“English Life”
El sujeto inglés tiene una cierta reserva	Washington Irving	“Rural Life in England”
El sujeto inglés es leal a su palabra, honesto y confiable.	W. M. Thackery Charles Mackay	“A gentleman” “A Song of England”
El sujeto inglés ama la libertad y la justicia	Benjamin Disraeli Charles Mackay	“The British Empire” “A Song of England”
Los sujetos ingleses están unidos por su raza	Joseph Cowen	“England”
El sujeto inglés ama la vida rural	Washington Irving	“Rural Life in England”

El sujeto inglés tiene coraje	Lord Tennyson Benjamin Disraeli	“The Charge of the Light Brigade” “The British Empire”
-------------------------------	------------------------------------	---