

**ESTUDIO DE LOS SENTIDOS Y ORDEN DE LOS DISCURSOS EN
EL LIBRO DE TEXTO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA¹**

Study of the senses and the organization of discourse in English as foreign
language textbooks

*Diana Kiss**
*Gladys Morales***
*Alicia Guarda****

Resumen

Análisis de ocho Libros de Texto para la enseñanza escolar del inglés como lengua extranjera usados en escuelas secundarias de Osorno (Chile). El estudio se articula en cuatro momentos: en el primero se presentan los conceptos que constituyen el soporte teórico referido al Libro de Texto como dispositivo de política cultural, la autoridad del Libro de Texto de lengua extranjera, y Libro de Texto y narrativa de identidad. En el segundo momento se hace explícita la delimitación epistemológica y metodológica de la investigación. En el tercer momento se desarrollan los análisis realizados y se presentan, a modo de ejemplo, dos campos discursivos: el campo de los cuidados del sí mismo y el campo de la experiencia y la alteridad.

Palabras clave: Libro de Texto, política cultural, narrativa de identidad

Abstract

The article focuses on the analysis of eight English as foreign language textbooks used by teachers of English in different private, subsidized and state secondary schools in Osorno, Chile. In this study, the English textbook is seen as a wide and dynamic space where social, geographic, cultural and individual scenarios are constructed, shaping a complex narrative web of senses. Our research has been articulated in four moments. Firstly, a theoretical support for the key concepts is given, showing the English textbook as a device of Cultural Politics; as a qualified authority naturally present in language classroom settings and as a space where multiple narratives of identity are interwoven to (de)construct the self and reality. Secondly, a thorough reading on Foucault's views of language and discourse are made to orient the analysis of texts in each book. Thirdly, to illustrate this analysis, two discursive fields are presented: care of the self and experience and alterity.

Key words: The textbook, cultural politics, narratives of identity.

¹ Trabajo desarrollado en el marco del Proyecto Interno N° 1505 (2004-2005) financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos, Osorno (Chile).

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza escolar de una lengua extranjera, en este caso el inglés, comparte con el aprendizaje de otras disciplinas el hecho de formar parte del currículo formal. Como tal, esa enseñanza es sistemática, graduada, evaluada, soportada en materiales didácticos, en metodologías específicas de enseñanza, se sitúa en el contexto del aula escolar y responde a necesidades sociales. Esta situación indica que es posible “retirar” la reflexión sobre la enseñanza escolar del inglés como lengua extranjera (ILE) del dominio de la lingüística y de la didáctica específica, para llevarla al campo de las políticas culturales y, desde ahí, perfilar otra manera de dar significado a la presencia de ese idioma en la formación escolar. Asumiendo esta última posición, se origina un vasto y complejo ámbito de análisis que sitúa a la disciplina en estudio en las discusiones sobre el currículo como dispositivo de política cultural y al Libro de Texto² como componente de ese dispositivo. Este enfoque teórico lleva a pensar, entonces, que aprender una lengua extranjera supera el desarrollo de competencias comunicativas para pensar que el impacto de su enseñanza y de su aprendizaje alcanza los procesos de construcción de la identidad.

Para este análisis del Libro de Texto de inglés como lengua extranjera, ésta concibe como componente curricular que produce efectos en la regulación de la identidad de los sujetos. En el desarrollo de esta temática, el término “dispositivo” es central pues esclarece la relación entre el conocimiento que se construye desde el Libro de Texto, en cuanto herramienta curricular, con las narrativas de identidad social.

Hemos dirigido la mirada al Libro de Texto de inglés, en principio, por su naturaleza transnacional, por su masiva distribución y por el hecho de que comparte su existencia con el ámbito pedagógico y con el de las industrias culturales. Entendemos al Libro de Texto como un dispositivo susceptible de análisis porque, efectivamente, para poder presentar la lengua en su materialidad discursiva se necesita apelar a enunciados filantrópicos,

² Con “libro de texto” hacemos referencia al manual o texto escolar, siempre visto como “dispositivo” de política cultural. Como tal, ese dispositivo puede ser leído como monumento, como arquitectura, como tecnología siempre que se lo conciba constituido y constituyente de sentidos que forman parte de un *continuum de sentidos* contruidos por/con otros dispositivos. En cuanto dispositivo “de política cultural”, el “libro de texto” participa en los modos como los sentidos se construyen, se legitiman, se reconstruyen, se distribuyen, regulando y disciplinando los sujetos. Por todo lo indicado, no es posible separar el término “libro” del término “texto”. Usamos “libro didáctico” o “manual” cuando queremos destacar el lugar del libro de texto como herramienta didáctica. Para establecer diferencias en el uso de la noción de texto en el presente artículo, indicamos con mayúsculas la referencia al manual, al libro, y con minúsculas a la noción semiótica que considera un “texto” como una noción lingüística coherente que produce un cierre semántico-discursivo.

consejos, descripciones de situaciones cotidianas; a discursos no verbales, a juegos; esto es, a una red de sentidos que participan en el juego de la instancia del discurso. El Libro de Texto “por más que se ve como un objeto que se tiene bajo la mano, por más que se abarquille en ese pequeño paralelepípedo que lo encierra, su unidad es variable y relativa. No bien se le interroga pierde su evidencia; no se indica a sí misma, no se construye sino a partir de un campo complejo de discursos” (Foucault, 2004:37). Además, el Libro de Texto de una lengua extranjera como dispositivo interpela al alumno a la lectura, relectura; al trabajo permanente en vistas a adquirir, sistematizar, y a regular las competencias lingüísticas en la lengua extranjera. Por los aspectos indicados, se ha privilegiado para este análisis al Libro de Texto para la enseñanza del inglés como un espacio abierto, dinámico, que construye diversos escenarios sociales, geográficos, culturales —y, también, individuales— propios de un dispositivo.

2. EL SOPORTE TEÓRICO

2.1. EL LIBRO DE TEXTO COMO DISPOSITIVO DE POLÍTICA CULTURAL

Popkewitz (1994), curriculista de posición crítica, considera que el currículo dirige nuestra manera de hablar sobre nosotros mismos y sobre los otros. En ese sentido, el currículo da cuerpo a una organización particular del conocimiento, a través de la cual los individuos se regulan y se disciplinan, a sí mismos, como miembros de una sociedad/comunidad. La fuerza reguladora del “yo” se realiza por la inscripción de “sistemas simbólicos” que producen efectos de acuerdos entre las personas, efectos de organización de las maneras de actuar a partir de sistemas simbólicos que están corporificados en el currículo y en la pedagogía.

Popkewitz se interesa en relacionar las pedagogías, las prácticas de Estado, las Ciencias Sociales y el razonamiento popular con la producción de patrones que regulan y disciplinan al sujeto, operando como tecnologías de gobierno de las conductas de los niños. En su análisis, muestra que la pedagogía combinó visiones religiosas sobre la salvación y disposiciones científicas, con la finalidad de marcar el camino para la búsqueda de la verdad y de la autoregulación. De este modo, a través de ese razonamiento, Popkewitz pone en evidencia que el conocimiento organizado, categorizado, jerarquizado en el currículo es una tecnología que estructura principios sobre aquello que se permite y lo que no se permite, sobre lo que es razonable o no lo es, sobre cuál es el conocimiento válido, sobre la manera como el sujeto debe pensar el mundo y su “yo” en ese mundo: el sentido de identidad.

Según esta perspectiva teórica, el currículo, los materiales y las prácticas de enseñanza forman parte del dispositivo que opera en la manera

como el individuo se regula, se disciplina y en la manera como es regulado y disciplinado. En el caso específico de este análisis, el Libro de Texto tiene un papel político, pues forma parte de una red de relaciones de fuerzas dinámicas que constituyen y hacen operativo al currículo produciendo efectos en la vida del individuo como sujeto particular y múltiple, a la vez, en las representaciones y en las prácticas culturales. Por lo tanto, esta mirada teórica invita a superar la posibilidad de considerarlo como un conjunto de conocimientos transmisores de contenidos para desarrollar competencias lingüísticas.

En el contexto de la teorización crítica en educación, Moreira (1995) muestra el papel del currículo como forma de política cultural, esto es, como posibilidad de introducir un determinado modo de vida. En esa perspectiva, la importancia del lenguaje se acentúa ya que legitima determinadas prácticas sociales, fortalece o rechaza voces, construye relatos que muestran recortes de la sociedad y del mundo. El lenguaje forma parte de la construcción de los lazos de pertenencia en los relatos de identidad. Con esta idea no pretendemos mostrar al lenguaje como un instrumento o como copia del mundo, sino como una construcción social en la cual se materializan esos lazos con el sistema simbólico, con las representaciones culturales, esto es, que las verificaciones de sentido múltiples y móviles de un texto dependen de las formas a través de las cuales los lectores las practican (Chartier, 2002). Por lo tanto, la relación entre lengua y cultura no es una sumatoria de conocimientos de lo propio y de lo ajeno; sí una práctica que coloca en juego un saber-hacer interpretativo del alumno y del profesor de una lengua extranjera, juego que describe e interroga el conjunto de las cosas dichas.

2.2. LA AUTORIDAD DEL LIBRO DE TEXTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Según Moreira, la autoridad del Texto implica un estudio amplio que alcanza los propios modos de apropiación cultural. Es propio de la enseñanza de una lengua extranjera que el Libro de Texto sea parte “natural” del aula, instalado allí como una “autoridad que se debe atender”, como una vía para entrar en la lógica de la otra lengua, de la otra gramática, en las costumbres de otros países, en los deseos de otras personas encarnadas en los personajes. El Libro de Texto, en cuanto dispositivo de política cultural que compone el currículo, interpela a determinados sujetos, da voz y silencia determinados sentidos, selecciona comportamientos individuales y colectivos, privilegia razas, géneros, clases sociales, etc.

Como dispositivo de política cultural, el Libro de Texto se constituye como un relato que permite “espíar” cuáles son las preocupaciones de los profesores de lengua extranjera, los intereses de los alumnos, las cualidades

de la lengua que se enseña. Deviene, así, en un espacio de participación “bajo control”, que se vincula con las expectativas del sujeto, con sus iniciativas, vacíos, imaginarios, produciendo una experiencia individual, particular.

Otro aspecto que dota de autoridad al Libro de Texto son las investigaciones que los profesores de lengua extranjera hacen sobre ellos como objeto de análisis. Morales (2000) analiza las investigaciones de profesores de inglés y de francés que se desempeñan en el ámbito universitario de Argentina poniendo de relieve que los estudios muestran cómo la fuerza de la lingüística, desde una perspectiva lógico-formal, atraviesa los relatos de identidad y los modela. Se trata de narrativas que se encuentran muy próximas a los resultados de un análisis realizado por Morales (1991) en una investigación anterior sobre los discursos de los profesores de francés en escuelas públicas de Brasil. En estas investigaciones se percibe lo mismo: una fuerte “atadura” de los docentes en la relación entre docente-Libro de Texto a través de la preocupación por los problemas de competencia lingüística de los alumnos, silenciando completamente las relaciones entre los conocimientos y la subjetividad de los estudiantes.

Ahora bien, la autoridad del Libro de Texto también se expresa en el llamado a la lectura. Chartier indica que la construcción de sentido se da a través de la lectura como proceso históricamente determinado y que ese proceso varía según el tiempo, las comunidades, los lugares. Si pensamos al Libro de Texto de lenguas extranjeras en la convergencia entre el mundo de la industria cultural y el mundo pedagógico, las ideas de Chartier permiten comprender la presencia de sentidos universales, de estereotipos que no están anclados en ningún lado en particular, ya que correspondería a cada sujeto lector/a construir un sentido propio, conforme a su tiempo, a su comunidad, a su lenguaje, a su idiosincrasia, etc. El problema reside en que esa construcción de sentidos culturales en la instancia del aprendizaje de una lengua extranjera se desvanece, se anula y la lectura es reducida a una herramienta para apropiación de la lengua.

El reduccionismo indicado se ha construido a través de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Si hacemos un breve recorrido de esa historia desde los inicios del siglo XX, los Libros de Texto presentaban fragmentos de cuentos y poesías puesto que el aprendizaje estaba fundado en la lectura en voz alta y en el comentario de los textos. Hacia la década del cuarenta y del sesenta, los Libros de Texto incorporan actividades gramaticales a las lecturas. Con el aprendizaje de la lengua extranjera se abarcaba, también, la organización gramatical de esa lengua. Más tarde, con el surgimiento de la lingüística como ciencia, el estructuralismo impregna los Libros de Texto, pues se encuentran lecturas, ejercicios para trabajar determinadas estructuras lingüísticas y también aspectos definidamente gramaticales. El

aprendizaje de la lengua extranjera, hasta ese momento, estaba centrado en la lengua y nunca en el sujeto que aprende.

En la década del ochenta la revolución didáctica de las lenguas extranjeras instala el llamado enfoque comunicativo a través del cual, finalmente, se pretende establecer la relación entre lengua y sujeto que aprende. Los Libros de Texto presentan situaciones de la vida cotidiana; toma importancia el contexto de uso de la lengua, lo paralingüístico y, explícitamente, el componente pragmático del discurso. La configuración del libro y el lugar del libro en la historia de la lengua extranjera ha cambiado significativamente, sin embargo, los cambios son menores, pues en el uso pedagógico el Libro de Texto sigue manteniendo el *status* de herramienta para el aprendizaje de la lengua siendo muy poco valorizado como espacio de producción de sentidos. También la autoridad del Libro de Texto se instaura como espacio donde cobra cuerpo la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras permitiendo ver las relaciones entre conocimiento y sujeto.

Finalmente, otro aspecto que instala la reflexión sobre el Libro de Texto de una lengua extranjera es la relación entre lengua y cultura. Enunciados como “lengua es cultura” o “aprender una lengua es aprender otra cultura”, expresan una fuerte relación de equivalencia entre dos términos, de por sí amplios y complejos. En el uso pedagógico del libro la complejidad de esa relación está reducida al estudio de lo lingüístico y, débilmente, hacia el estudio de la cultura.³ Pareciera que la cuestión de la cultura *va de soi*, o sea naturalmente, cuando se aprende una lengua.

2.3. LIBRO DE TEXTO Y NARRATIVAS DE IDENTIDAD

...as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem somos e de quem nos tornaremos (McLaren, 1997: 212).

Respecto al lugar del libro como dispositivo de política cultural, Apple (1993) considera que en las últimas dos décadas los estudios sobre currículo han progresado en la búsqueda de respuestas a la pregunta *¿a quién* está dirigido el conocimiento socialmente legitimado en la escuela? Sin embargo, Apple estima que estamos lejos de encontrar respuestas adecuadas para la

³ Cultura es un término complejo porque está atravesado por las dimensiones simbólico-representativas de la vida, por las realizaciones de la civilización, por la referencia a la transmisión, a la permanencia. Es decir, toda una tensión en su amplio espectro semántico determinada por las relaciones entre lo individual y lo colectivo, entre lo normativo y lo descriptivo, entre lo universal y lo diferencial.

relación entre conocimiento social y conocimiento escolar, pues aún existen amplios espacios del currículo que son poco indagados. Tal es el caso del Libro de Texto o manuales, frecuentemente olvidados como componentes del currículo y aún, así, de gran importancia en el análisis sobre *a quién* pertenece la cultura que enseñamos.

Santomé (1995) considera que los libros didácticos presentan los contenidos como si fueran los únicos posibles y los únicos pensables. Este efecto de univocidad coloca al profesor ante la dificultad de pensar en contenidos diferentes a los tradicionales. Según Santomé, cuando se analizan de manera cuidadosa los contenidos que son desarrollados de manera explícita durante el proceso pedagógico, llama fuertemente la atención la fuerza arrasadora de culturas hegemónicas y el silenciamiento de voces, como aquellas de “las culturas de las naciones del estado Español, las culturas infantiles y de la tercera edad, las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, las voces del Tercer Mundo” (161).

Destacamos que la posición teórica que nos lleva a pensar la relación del Libro de Texto con las narrativas de identidad, no se aleja de la posición que estima al libro como dispositivo de política cultural. Según Taylor, “una narrativa no es sólo una estructura mental que puede ser impuesta sobre la realidad; la narrativa es significativa sólo en la medida en que ella capta la vitalidad y dinámica de la vida social” (en McLaren, 1997:177), lo cual significa que la narrativa es móvil y el significado es continuamente renovado. En este sentido, las narrativas de identidad contenidas en los Libros de Texto y creadas a través de éstos son portavoces de subjetividades y de identidades de sujetos situados.

3. “GESTO” DE LECTURA: DELIMITACIÓN DE CAMPOS DISCURSIVOS

¿Cómo procedimos para identificar los enunciados del dispositivo “Libro de Texto”?⁴ Nos apoyamos en aspectos del pensamiento de Michel Foucault, elegidos como herramientas, que permitieron trazar el camino metodológico recorrido y el soporte teórico. En la *Arqueología del Saber* (2004) y en *El*

⁴ Nuestra perspectiva epistemológica se sustenta en los siguientes asertos de base: a) Que la realidad no es exterior a los observadores, sino que es una construcción intersubjetiva desde el lenguaje y la cultura; b) Que la teoría ofrece un conjunto articulado de conceptos y proposiciones que pretenden dar cuenta de la realidad, y que orientan la construcción de las interpretaciones y de los objetos de estudio; c) Que la cultura y la subjetividad propician la irrupción de nuevas voces y miradas en el escenario social y político de las últimas décadas; d) Que el lenguaje juega un lugar valioso en la construcción del conocimiento y de la realidad misma, pues determina los límites de lo cognoscible.

orden del discurso (1999) buscamos las principales herramientas para practicar el “gesto” de lectura que permitió delimitar los campos discursivos, los enunciados que los constituían y estabilizar los sentidos. Los campos discursivos, la delimitación de enunciados y la estabilización de sentidos, fueron provisorios y acotados a la instancia de esta investigación, pues la aleatoriedad y el orden de los discursos nos superan en cuanto sujetos en quienes la dispersión, la aleatoriedad, los órdenes de los sentidos, están embebidos de nuestras subjetividades.

Según Foucault (1999), existen procedimientos que estabilizan la aleatoriedad del discurso, lo que llama procesos de control y de delimitación, que se ejercen, en cierta manera, desde el exterior y desde el interior del propio discurso. En esta investigación se trabajó con los procedimientos internos de control del discurso, como el comentario, el enrarecimiento, la sociedad del discurso y la adecuación social de los discursos, conceptos que han orientado en el análisis de los 8 Libros de Texto que fueron seleccionados para este trabajo.⁵

La *Arqueología del saber* de Foucault permitió apoyarnos en conceptos que orientan el análisis del campo discursivo y se trabajó con los conceptos de dispersión, recurrencia y estabilización de sentidos. De entre los campos discursivos posibles de constituir en el Libro de Texto, se presentan el análisis del campo de los cuidados del sí mismo y el de experiencia y alteridad.

4. INTERROGANDO LOS LIBROS DE TEXTO

4.1. EL PUNTO DE PARTIDA

Percibimos que los Libros de Texto varían en la manera como posibilitan que el alumno realice las actividades y tareas que lo orientan en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. Esto significa, por ejemplo, que algunos libros toman como “soporte” para la actividad expresiva un párrafo que relata cómo se puede ser exitoso si se lucha contra cualquier obstáculo; otro, para la misma actividad expresiva, va a presentar un relato sobre “cómo la publicidad hace que compremos”. Comparándolos por el nivel

⁵ Para la selección de los libros de texto se aplicaron encuestas a docentes que actualmente se desempeñan como profesores de inglés en establecimientos escolares de Educación Media de la provincia de Osorno (Chile). Conforme a ellas, los criterios de selección del *corpus* fueron la frecuencia de uso en los establecimientos encuestados, la autoría, la distinción entre texto de apoyo para alumnos de establecimientos de distinta naturaleza, agrupados en dos categorías: liceos municipalizados y particulares subvencionados y colegios particulares. Los libros de texto analizados son *Magic Teens 1*, *Magic Teens 2*, *Magic Teens 3* y *Developing Opportunities*, distribuidos gratuitamente en liceos de la primera categoría. *Adventures*, *Matrix*, *Pet Masterclass* y *Clockwise* se utilizan en los colegios particulares.

de complejidad lingüística, existe entre los libros una clara convergencia en cuanto a qué contenidos gramaticales, de vocabulario, expresión oral, expresión escrita, de comprensión, deben ser trabajados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje pero, también, respecto a los temas que tocan para el montaje de contenidos.

Detuvimos la atención en lo que denominamos, de manera muy simple, como “soportes”, y que en realidad son los enunciados que *vehiculizan* las diversas intenciones pedagógicas seleccionadas en cada unidad de los libros: los pre-textos / los pretextos. Estos últimos se mantienen presentes constantemente y son necesarios para el desarrollo de los aspectos a enseñar y a aprender, hecho por el cual fueron seleccionados, en primera instancia, para el análisis.

4.2. EL CAMPO DE LOS CUIDADOS DE SÍ MISMO

¿Qué cosas dice el texto? El campo de los cuidados de sí mismo estabiliza los sentidos del enunciado “salud”, que integra las relaciones salud-calidad de vida, salud-enfermedad. Al inquirir sobre este campo se advierte que en los contenidos enunciados se “dice” sobre: “aprender más sobre sí mismo”; “dolores y enfermedades”; “mantenerse saludable”; “deportes para todos”; “los alimentos, el combustible para nuestro cuerpo”; “tómese un respiro”; “podría pasarte a ti”; “sólo trabajo, nada de juegos”.

Respecto a ¿cómo se constituyen los significados de lo que se dice? se observa que la manera como los relatos estabilizan el enunciado de la salud toma diversas modalidades conforme a la proveniencia de los discursos que se integran. La interpelación se construye a través de discursos que pertenecen a la medicina: la información sobre el cerebro que muestra a un hemisferio más desarrollado que el otro transporta al lector, a través de una actividad práctica, a ver-se —colocamos ver-se y no verse, tomando una forma de escritura que presenta Jorge Larrosa (1994), al hablar de las tecnologías de autorreflexión y las formas discursivas de autoexpresión— a identificar cuál es el lado que tenemos más desarrollado. También el sujeto puede ver-se a través de las descripciones anatómicas y de la evolución de la especie humana. El discurso de la medicina plantea, por otro lado, la relación entre salud y enfermedad, los dolores, los síntomas como la fiebre, el dolor de cabeza, las enfermedades como el resfrío, la epilepsia, el SIDA dan forma a narrativas que nos confrontan con el sentido “del riesgo de vida y del riesgo en la calidad de vida” (el enunciado y las comillas son nuestras, resultantes de la interpretación). En esta instancia el discurso de la medicina preventiva se entrelaza con el discurso de la nutrición y el de la psicología, dando sentido a la importancia de mantenerse atento en situaciones, a veces consideradas naturales, como tomar

históricos tanto como históricos son, también, los sujetos. El comentario⁶ ha sido y es el procedimiento interno que opera como sostenedor de las preocupaciones ya generadas en el siglo XVIII y que tienen continuidad aún en el siglo XXI.

¿A quién le dice el texto lo que dice? Es posible decir que a través de la lectura que se ha desarrollado hemos creado otro texto. Esta lectura reúne sentidos que se encuentran aparentemente dispersos en los Libros de Texto analizados, pero que en realidad están invisiblemente unidos. Los agrupamientos de enunciados de la medicina, la psicología y la nutrición son más que la sumatoria de frases; son la continuidad de las preocupaciones que han marcado a la educación formal en Occidente, en cuanto a contribuir a la formación del sujeto —ciudadano, principalmente— y proveerle de los medios para delimitarlo y para que se delimite.

¿Cómo dice el texto lo que dice? Los Libros de Texto proveen esos medios del campo del cuidado del sí mismo, dejando de lado la rigurosidad del lenguaje científico y valiéndose de consejos, advertencias, intimidaciones.

Los consejos enseñan sobre lo inapropiado de situaciones que conspiran contra la salud, contra el bienestar: como son alimentarse a la par que se mira televisión, o la depresión juvenil —tema de fuerte auge en la contemporaneidad— del cual se ocupa, específicamente, la psicología del adolescente. El Libro de Texto pone en evidencia que los modos de vida de los jóvenes son actualmente motores importantes en la maquinaria de discursos necesarios para integrarlos a los viejos discursos y para renovarlos, también, en el proceso de adecuación de sentido.

La advertencia es la estrategia que da visibilidad a las relaciones entre vida y muerte, entre salud y enfermedad; por ejemplo, el tabaquismo. La intimidación se filtra en el ámbito de la vida familiar, específicamente en la felicidad de la familia: el exceso de trabajo puede ser perjudicial para la vida individual y, también, para la vida familiar. El consumo excesivo del tabaco o de alcohol tiene graves consecuencias, pues nos coloca en el ámbito de las adicciones. Un sujeto sano —que hace deportes, que tiene actitudes positivas frente a los problemas de la vida— está mucho más próximo a un buen estado de salud que otro sujeto ligado a tales adicciones. Nada nuevo bajo el sol propone esa idea, pero la fuerza de ella está en el hecho de proceder como un mecanismo que asegura el reconocimiento de la misma verdad y la conformidad con esos discursos válidos. ¿Quién puede negar que fumar provoca estados de enfermedad?

⁶ El comentario es uno de los procedimientos internos de control y delimitación del discurso como indica Foucault en *El orden del discurso* (1999).

4.3. EL CAMPO DE LA EXPERIENCIA Y LA ALTERIDAD

¿Qué cosas dice el texto? En el texto se “dice” sobre lugares muy lejanos donde pasar las vacaciones, tales como Isla de Pascua, Antártica, Desierto Florido, San Pedro de Atacama; sobre países como Estados Unidos, Francia, Italia, Inglaterra, España, Brasil; sobre expediciones y viajes rodeados de animales salvajes; sobre la familia; las fiestas tradicionales; las fechas especiales en distintos países.

En cuanto a ¿cómo se constituyen los significados de lo que se dice? los relatos estabilizan los discursos sobre la experiencia y la alteridad a partir de imágenes representativas o prototipos que evocan relaciones como: ciudad-país, referencias culturales-país, viajes-exotismo. Por ejemplo, para la relación referencias culturales-país, el texto presenta imágenes de diseño y arquitectura como la Torre Eiffel, las ruinas griegas, una escultura italiana (el David), la Estatua de la Libertad, la Plaza de Toros, los Molinos de Viento, el Big Ben; imágenes posibles de leer a modo de monumentos si glosamos la idea de Foucault, estampada en la *Arqueología del saber*, conforme al análisis de Raposo, A. y Valencia (2005) consultado para este trabajo

En nuestros días, la historia es lo que transforma los *documentos* en *monumentos*, y que, ahí donde se trataba de reconocer por su vaciado lo que había sido, despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, constituir en conjunto.

Esta posición llevó a situarnos en un nuevo marco para comprender la arquitectura. La bibliografía consultada invita a leer el monumento como narrativa histórica, en tanto: “la narrativa es un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de una realidad común” (White, en Raposo y Valencia, 2005: 26). Efectivamente, los Molinos de Viento, la Torre Eiffel, el David son mensajes que superan las fronteras culturales, convirtiéndose en mensajes transculturales que significan una misma realidad. Sin embargo, al profundizar el análisis y la lectura de esos monumentos se confirma que: “la narrativa histórica se entronca con la literatura y el mito, siendo todos sistemas de producción de significados que comparten la experiencia histórica de un pueblo, de una cultura” (Raposo y Valencia, 2005).

Entonces, ¿cómo entender la relación entre *monumento-narrativa histórica-literatura*? Foucault, en *De lenguaje y literatura* nos dice que en la literatura participa el lenguaje y participa la obra. El lenguaje es el murmullo de lo que se pronuncia, la obra “esa cosa extraña en el interior del lenguaje,

esa configuración del lenguaje que se detiene sobre sí, que se inmoviliza, que constituye un espacio que le es propio y que retiene en ese espacio el derrame del murmullo... y que erige así cierto volumen opaco, probablemente enigmático” (1996: 64). Para Foucault, literatura, lenguaje y obra constituyen un triángulo donde la literatura “es, de alguna manera, el vértice de un triángulo donde pasa la relación del lenguaje con la obra y de la obra con el lenguaje” (64). Una vez comprendido el sentido de lo que es literatura, Foucault indica que esta concepción clásica se deshace en el siglo XIX. El tercer vértice (se cierra sobre sí) y lleva consigo algo que ahora nos está hurtado (65). Deshecho el triángulo, la literatura es un vacío donde, sin embargo, la obra, la literatura y el lenguaje se iluminan mutuamente y se ciegan unos a otros. Foucault agrega que la literatura es una forma de lenguaje que se inaugura en el siglo XIX (71,77) y ha alcanzado un sentido semiológico. “La literatura, en realidad, sólo existe en la medida en que no ha dejado de hablar, en la medida en que no deja de hacer que circulen signos. Porque hay signos a su alrededor, porque ello habla” (94).

Resulta, así, más claro comprender al monumento como narrativa histórica entroncada en la literatura y en una perspectiva arqueológica como indica Foucault. De este modo se entrelazan el discurso de la historia, de la literatura y la arquitectura, que susurran la posibilidad de hacer distintas lecturas y distintas maneras de estabilizar los sentidos que se constituyen en el entrelazamiento de estos tres ámbitos.

En cuanto a la relación entre monumento-narrativa histórica-mito, Raposo y Valencia (2005) —en un estudio relativo a una comprensión crítica de la arquitectura en Chile— indican que “la capacidad de las obras no reside necesariamente en su capacidad explicativa, sino en su función mitogénica, que permitió que el imaginario chileno accediera a una forma de identidad nacional que se construye a partir de la visión del “otro”.

Según Castoriadis (1986) “la sociedad no existe sin el mito”, puesto que “para la sociedad el mito es esencialmente una forma de revestir de sentido al mundo y a la vida que está dentro del mundo; porque, de otra manera, ambos carecerían de sentido” (7). Esta idea permite ver al monumento entroncado en el mito que reviste al mundo y a la vida de sentidos que no son puestos en duda. El mito, entonces, permitiría recrear narrativas de la sociedad evocada por el monumento/mito, estabilizando sentidos sobre la sociedad cosmopolita, el progreso, la diversión, la riqueza, la cultura —en el sentido de “lo culto”— lo internacional, etc.

Literatura y mito son lenguajes que se cruzan con la experiencia y con la alteridad. En el material estudiado se dice sobre monumentos, ciudades, espacios físicos del “otro” y de “lo propio”. También se dice sobre la familia y las tradiciones.

Según se ha indicado, los agrupamientos realizados para nombrar lo que se dice no están señalados explícitamente en los Libros de Texto, sino que son construidos a partir de nuestra interpretación. De este modo, familia y tradición tampoco están indicadas explícitamente. La recurrencia (Foucault, 2004:211) permite reorganizar, redistribuir los enunciados según su afiliación y excluir lo que no puede ser compatible con ese conjunto.

Los sentidos que construyen el enunciado de familia se presentan muy difusos, muy dispersos. “Abuela”, “matrimonio”, “hermanos”, “amigos”, en la vida cotidiana refieren a la familia, a los afectos y a las reuniones, pero, al constituir al enunciado “familia”, percibimos que a éste le dan sentido los festejos especiales y las fiestas tradicionales. Construimos, entonces, el enunciado “afectividad”: el Día de Acción de Gracias, la Navidad, San Valentín, que sugieren instancias de encuentros, de agrupamientos, donde el enunciado “afecto” aparece como un “eje que agrupa”.

El modelo tradicional de familia nuclear en ningún momento está indicado explícitamente en los Libros de Texto analizados. Este concepto se modificó a principios del siglo XX de modo que por familia se entendía a grupos de personas “que se consideran familia”, en tanto nuevos modelos relacionales.⁷ Otros autores proponen el punto de vista de la familia como representación elaborada y generada por el curso de la tradición en el seno de nuestra cultura. La familia está constituida básicamente de acuerdo al significado más primitivo del término: el jefe, la madre, la prole y los sirvientes compartiendo una vida en común. Sin embargo, el concepto familia también muestra que su estructura varía conforme a las características socioculturales de los distintos países (Guadarrama, 1999), sumado que el concepto de *familia real*, la de “carne y hueso” con la que interactuamos todos los días, padece dificultades y transita por situaciones de riesgo que habitualmente escapan a sus posibilidades de control, no sólo en nuestro país sino en forma generalizada (Carrasco, 2006). Por lo mismo, el campo disciplinar especializado en tratar el concepto familia lo presenta poniendo en evidencia la complejidad que implica delimitar o estabilizar los sentidos del enunciado “familia”.

Esta complejidad del enunciado “familia” permite indicar que aquél opera —según nuestra expresión— a modo de un “enunciado armazón”, es decir, que cada cual lo llena de acuerdo a sus necesidades, expectativas, faltas, características socioculturales singulares. Diríamos que es como hablar del relativismo cultural pero, también, del relativismo que singulariza cada sujeto.

Indagar con respecto a la familia responde al interés por mostrar la

⁷ Juan Carrasco (2006), Conferencia disponible en: www.iin.oea.org/Seminario_Contexto_Familia/conferencia_prof.Juan_Carlos_Carrasco.htm

capacidad de adecuación del Libro de Texto, no sólo a la problemática de los cambios en los modelos relacionales y estructurales que imperan en la familia, en la contemporaneidad, sino que se adecuan más estrechamente a la relación del Libro de Texto como producto transnacional. Esto significa que la experiencia de la familia presentada, más a través del silencio que a través del enunciado explícito, crea —además de la posibilidad de un modelo estándar— un espacio vacío factible de ser “llenado” con la construcción de cada lector desde su experiencia sociocultural. La propia teoría muestra la complejidad de estabilizar los sentidos del enunciado “familia” y desde ahí, “también”⁸, toma fuerza la idea del libro como producto de la industria transnacional.⁹

¿Quién dice ese texto? El texto del campo de la experiencia y la alteridad está constituido por sentidos que provienen de la historia, de la literatura, de la organización social, del relativismo cultural. Por ejemplo, el discurso de la arquitectura —en primera instancia— en la perspectiva del sujeto común está ligado al de presencia física, diseño, organización como obras del Estado, como construcción de espacios habitacionales, de espacios públicos, a la utilidad y al esparcimiento. Sin embargo, el discurso de la arquitectura, según muestra Foucault, también participa como dispositivo de orden y de disciplinamiento del espacio. El sentido de arquitectura que genera el panóptico de Bentham (Foucault, 2004) da visibilidad a un *ojo* que lo ve todo: ve la clausura, la vigilancia constante, la disciplina, el sufrimiento, el descanso.¹⁰

⁸ Decimos “también”, pues antes hemos mencionado el carácter transnacional del libro de texto de inglés como lengua extranjera.

⁹ Respecto a este enunciado, hagamos una analogía con la situación de ver una película. ¿Qué hace que ella sea vista y transite por diversos países, distintas culturas y pueda ser significada? ¿Que tenga sentido para los sujetos aún en la diversidad? La relación de significado que establezco con la película puede ser de identificación en el sentido más simple del espejo: por la similitud o, también, por el sentido de identificarme a partir de la diferencia, o sea, por no ser/estar reflejada. Pero, también, es posible que me identifique por el rechazo, por la negación que genera la película misma. Todos estos son lazos de identidad. Cada espectador llena la película de las expectativas, necesidades e intereses más emergentes. Es un acto individual. Así parece funcionar el enunciado de familia en los textos.

¹⁰ El discurso de la arquitectura que evocamos a través de Foucault no significa continuar pensándola, actualmente, como un enunciado de control y disciplinamiento pero, sí, se sugiere que ella es un ámbito de saber ligado a la regulación, al control del espacio. Sí, sugerimos que la arquitectura sigue operando como enunciado que ordena el espacio, que lo reorganiza. El panóptico en *Vigilar y Castigar* opera como enunciado, pues evocaba sentidos sobre la vigilancia y el castigo, por eso no estaba en cualquier lugar de la ciudad; debía tener un espacio de visibilidad para operar como narrativa. Los monumentos que analizamos tampoco están en cualquier lugar y, en su materialidad, son un diseño arquitectónico, pero como enunciado arquitectónico produce sentidos, dice “cosas”; también se constituyen en narrativas que “dicen” sobre ese lugar, sobre ese tiempo, que permiten significar el antes, el ahora, el después.

La adecuación social del discurso¹¹ se expresa con nitidez en la manera como el de la arquitectura se ajusta a la espesura del discurso pedagógico; en la medida que se presenta, a primera vista, generando sentidos sobre viajes, distracción y disipando la posibilidad de otros enunciados. Situación semejante ocurre en el agrupamiento que practicamos en el enunciado de la familia, sólo que la adecuación opera de manera diferente: el horizonte al cual pertenece el enunciado apenas se delinea.

¿A quién le dice el texto lo que dice? Los enunciados “familia” y “monumentos”, desarraigado este último de la sola representación física, le *dicen al mundo*. El término “mundo” es amplio y vago, pero, así es el destinatario de esos enunciados a quien se interpela, pues los sentidos están abiertos y disipados de la misma manera como disipa la posibilidad de estabilizar otros enunciados a partir del monumento y la familia. No se trata de disciplinar las narrativas de identidad que impulsan a delimitar los sentidos de lo que es lo propio y lo ajeno, como tampoco son enunciados que van a disciplinar la propia experiencia del otro.

¿Cómo el texto dice lo que dice? El consejo, la advertencia, la intimidación que antes encontramos en el campo de la salud no aparecen aquí como una modalidad de interpelación, por el contrario, la interpelación ahora acontece a través de la impersonalidad del mito, de las obras arquitectónicas, de las reuniones para festejar. La impersonalidad permite que los enunciados se filtren en la experiencia de cada sujeto y tomen significado según los lazos de identidad que cada sujeto crea. Se trata de la singularidad de la experiencia en la presencia del otro; como también se trata de la singularidad del otro en la construcción de la propia experiencia.

5. CONCLUSIONES

Aparte de la delimitación de los campos, de los enunciados y de los efectos de sentido que se han realizado, es importante destacar que otros campos discursivos también han emergido en el transcurso de la investigación. Por ejemplo, el de la desterritorialización donde se tratan los enunciados que dan sentido al asombro de encontrar sujetos y acontecimientos que están donde “naturalmente” no se espera que estén. El campo de la tolerancia y la diversidad donde se trabajó con el enunciado de la integración multirracial, de la permanencia y la diferencia. El campo de la ética y la norma, en el cual toman fuerza los enunciados que distinguen el orden del desorden, lo permitido y lo no permitido, lo correcto y lo incorrecto.

¹¹ Según Foucault, la adecuación social del discurso es otro de los procedimientos internos que participan en “el orden del discurso” (1999).

Estudio de los sentidos y orden de los discursos

Muchos de los campos indicados plantean ausencias, espacios vacíos para ser llenados, como hemos mostrado en el segundo campo analizado, o sea, enunciados tipo “armazones” a los cuales cada uno llena de acuerdo con su experiencia, a las narrativas de identidad que lo singularizan, etc. Hemos encontrado, también, enunciados referidos al SIDA y a la epilepsia que en un momento denominamos *enunciados blindados* porque no dejan ver los sentidos que podrían emerger de ellos y considerándolos así, no por lo que el SIDA y la epilepsia significan desde el punto de vista médico, sino por la prohibición que emerge de su propio hermetismo y de la exclusión implícita de los sentidos de sexualidad, contagio, impureza, locura, estigma.

Por el contrario, el campo discursivo de los cuidados de sí, integrado por el enunciado de la salud, se presenta como un campo discursivo pleno, donde no habría nada más que decir y donde no hay posibilidades de entender más allá de los sentidos que emergen.

A modo de valoración, consideramos que esta investigación toma sentido no sólo por la invitación al profesor de inglés a practicar un “gesto” de lectura que los coloque en la otredad (como otro sujeto lector) sino, también, porque los invita a pensar que el Libro de Texto como dispositivo cultural se instala en el aula mediatizado por el propio docente. Así, resulta interesante cavilar en la posibilidad de un sujeto-profesor de inglés que supere las orientaciones y la fuerza de la lingüística en el trabajo con el Libro de Texto para constituirse en un sujeto-educador que, a través de la enseñanza del inglés, invite a sus alumnos a percibir enunciados que el Libro de Texto dice *en passant* y que, junto a otros dispositivos culturales, producen narrativas de identidad que constituyen al sujeto.

*Universidad de Los Lagos**
Departamento de Humanidades y Arte
Casilla 933, Osorno (Chile)
dkiss@ulagos.cl

*Universidad de Río Cuarto***
Facultad de Ciencias Humanas
Ruta 8, Km. 601, Río Cuarto (Argentina)
gmorales@hum.unrc.edu.ar

*Universidad de Los Lagos****
Departamento de Humanidades y Arte
Casilla 933, Osorno (Chile)
aguarda@ulagos.cl

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. "El libro de texto y la política cultural", en *Revista de Educación*, 301 (Santiago de Chile) mayo-agosto 1993: 109-126.
- CARRASCO, J. *Contexto Familia*. Conferencia dictada en el Instituto Interamericano del Niño. 2006. Disponible en:
http://www.iin.oea.org/conferencia_Prof._Juan_Carlos_Carrasco.htm,
Consultada el 30 de marzo, 2006.
- CAPEL, A. y Nixon, R. *PET Masterclass. Intermediate, Student's book*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- CASTORIADIS, C. "El campo de lo social histórico", en: *Estudio: Filosofía-Historia-Letras*. N° 4, primavera 1986. Disponible en:
<http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/indicestudios.html>,
Consultada el 4 de abril, 2006.
- CHARTIER, R. *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- FOLEY, A. y Hall, D. *Developing Opportunities. Inglés 4º Medio. Student's Book*. Essex: Longman-Ministerio de Educación de Chile, 2004.
- FORSYTH, W. *Clockwise intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Tomo II. Trad. De Alvarez-Luría-F. y Varela, J. Madrid: Paidós, 1996.
- *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1999.
- *La Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004.
- *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GUADARRAMA, L. *Dinámica familiar y televisión. Un estudio sistémico*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1999.
- GUDE, K. *Matrix. Intermediate Student's Book*. Santiago: Richmond Publishing, 2003.
- GUDE, K. y Wildman, J. *Matrix. Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- GUERRINI, M. *at al. Magic Teens. 3º Medio. Texto para el estudiante*. Santiago: Richmond Publishing, 2002.
- LARROSA, J. "Tecnologías do Eu e educação", en Silva, T.T. da (org). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994: 35-86
- MC LAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORALES, G. *O ensino escolar do francês: entre o paradigma do consenso e o do conflito*. (Tesis). Río Grande do Sul: Universidad Federal de Santa María, 1991.

- “La constitución de la identidad social del / de la profesor/a de lengua extranjera en la formación inicial”, en *Palabras Humanas*, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, 7. 2000:19-23.
- MOREIRA, A. F. “O currículo como política cultural e a formação docente”, en Silva T. T. & Moreira, A. F (eds.). *Territorios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Río de Janeiro: Vozes, 1995: 07-20.
- NAVEAS, A. *Magic Teens 1*. Santiago de Chile: Santillana, 2004.
- PÉREZ, C. “Vivir en familia”, en *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17, 2. (2001): 164-168. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol17_2_01/mgi09201.pdf, Consultada el 4 de abril, 2006.
- POPKEWITZ, T. “História do currículo, regulação social e poder”, en Silva, T. da (org). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994: 173-210.
- RAPOSO, A. & Valencia, M. “Posmodernidad. Hacia un nuevo marco crítico para la comprensión de la arquitectura”, en *Revista de Diseño Urbano y Paisaje*, 2,5. (2005). Disponible en: <http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/Revista%20Farq/index.html>
- SANTOMÉ, J. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, en Silva, T.T. da. *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995: 159-177.
- TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós, 1996.
- THIRTLE-Watts, N. *Magic Teens 2. Texto para el estudiante*. Santiago de Chile: Santillana, 2003.
- WETZ, B. *Adventures. Student's Book*. United Kingdom: Oxford University Press, 2003.
- WHITE, Hayden. *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós, 1992.