

Bordes, centros y periferias culturales. La enseñanza del español en tiempos de la globalización *

Raquel Pina **

Columbus State Community College
(Estados Unidos)

Resumen

Entre las consecuencias más obvias de la globalización se encuentra la emergencia del *español* como una de las lenguas dominantes en el mercado semiótico mundial. Esto se traduce en nuevas áreas de investigación y del ejercicio de la profesión docente no sólo en geografías varias sino también en todo el espectro educativo institucional. Hoy día se discute en las principales universidades del mundo angloparlante la enseñanza del español como lengua extranjera desde el jardín de infantes hasta el nivel universitario. Estudiantes de posgrado e investigadores asisten a congresos y seminarios sobre *la literatura, la cultura y la lengua española* en lugares tan insólitos como Japón, Alemania, y Canadá. Trascendiendo el júbilo celebratorio ante un reconocimiento largamente esperado por los profesionales del área y que parece haber llegado de la mano de la explosión multiculturalista de la autoproclamada *aldea global*, una mirada crítica desde el mundo hispanohablante se vuelve una necesidad imperiosa. Como *hablantes nativos* de la ahora denominada *lengua española*, corresponde reflexionar, no sólo sobre cuál es el lugar que nos depara el mercado globalizado sino, y por sobre todo, cuál es el lugar que nosotros deseamos y estamos dispuestos a ocupar.

156 157

Palabras clave:

· español como lengua extranjera (ELE) · globalización · Latinoamérica · Estados Unidos · Estudios culturales latinoamericanos · consumitividad · internet · latinos

* Agradezco especialmente a la Dra. Jennifer Gomez Menjivar (University of Minnesota, Duluth) y al Dr. Abril Trigo (Ohio State University, Ohio), cuyos oportunos comentarios lograron enriquecer y aclarar el tema aquí tratado.

** Doctora en Filosofía con especialización en Estudios Culturales Latinoamericanos en The Ohio State University. Actualmente es profesora asistente en Columbus State Community College (Columbus, Ohio) y se encuentra revisando el manuscrito de El sujeto en escena. Huellas de la globalización en el cine argentino contemporáneo para su próxima publicación.

Abstract

One of the most obvious features of globalization is the emergence of Spanish as one of the dominant languages in the world semiotic market. This means that new research areas emerge and the teaching of Spanish consolidates not only in the most diverse geographic spaces but also a wide scope of teaching institutions. Today, the teaching of Spanish as a foreign language, from kindergarten to the higher education, is discussed at the most important universities of the English-speaking world. Graduate students and researchers attend conferences and seminars about Spanish literature, Spanish culture and Spanish language in places like Japan, Germany and Canada. Beyond the celebratory jubilee for a deserved acknowledgement that teachers of Spanish have long awaited, and which comes along with the multicultural boom of the so called *global village*, a critical analysis of the situation from the Spanish-speaking world is imperative. As native speakers of the now called *Spanish language*, we need to consider not only what is the place the globalized market has assigned for us but also, and most importantly, what is the place we desire to take.

Key words:

- Spanish as a foreign language · globalization · Latin America
- United States · Latin American Cultural Studies · consumitivity
- internet · Latinos

No one who aspires to change the way we think about and understand the world can do so under circumstances of their own choosing. Everyone has to take advantage of the raw materials of the intellect at hand.

DAVID HARVEY

La tendencia exacerbada a la aceleración de los tiempos de procesamiento —financieros, informáticos, mentales— es uno de los rasgos más evidentes de las nuevas formaciones culturales de lo que Fredrik Jameson, siguiendo a Ernest Mandel, denominó *capitalismo tardío* (1984, 1991). Sin embargo, esta compresión temporal no puede realizarse sin una apropiada organización del espacio en el que tales procesos tienen lugar (Lefebvre; Harvey, 1990). Lograr acortar los tiempos en que ocurre la renovación de existencias (*turnover time*) durante el proceso de producción y circulación de la mercancía se convierte en el objetivo determinante en pos de efectivizar y aumentar las ganancias. En este sentido, la revolución tecnológica de las últimas décadas ha coadyuvado a derribar los últimos vestigios de la barrera espacial que aún impedía la experiencia del mundo *en tiempo real* (Harvey, 1990). Por otra parte, a diferencia de las fases tempranas del capitalismo dedicadas a subsumir primero el ámbito del intercambio de mercancías y luego el ámbito laboral, el territorio a conquistar ahora son aquellos aspectos de la vida humana hasta hoy no considerados mercantilizables: el inconsciente y el tiempo de ocio (Trigo, 2003/2004). Como consecuencia de esta innovadora expansión del capitalismo, hoy los individuos son explotados por partida doble: como fuerza de trabajo (modo de producción) y como fuerza de deseo (modo de consumo). Según Abril Trigo, se ha pasado «de la producción de bienes a la producción de consumo, de la explotación de la productividad del trabajo a la explotación de la productividad del consumo» (287). Nos encontramos en un mundo en el que predomina lo que Baudrillard denominara consumitividad: «la inducción de nuevas necesidades, que estimulan el consumo —al punto de convertirse éste en una necesidad psicocultural en la cultura consumista— y producen al consumidor, explotando la capacidad productiva del deseo» (288). Es en este intrincado paisaje posmoderno que emerge y se consolida a nivel global *la enseñanza del español como lengua extranjera* (ELE, de aquí en adelante), es decir, el español como objeto de deseo esculpido por el mismo *cuero sin órganos* que, con precisión de relojero, induce la necesidad de esta lengua en el mercado semiótico mundial al tiempo que (re)produce a sus consumidores por millares.

Contextos

—¡Qué país tan lento! —dijo la Reina [a Alicia]—.
Aquí, como ves, tienes que correr todo lo que puedas,
para mantenerte en el mismo lugar. Si quieres llegar a alguna parte,
debes correr por lo menos el doble de rápido.

LEWIS CARROLL. *A través del espejo*

A la hora de reflexionar sobre la emergencia de ELE en el mercado global, el caso norteamericano resulta paradigmático, no sólo por la relación asimétrica de los Estados Unidos con nuestros países y su histórica política intervencionista en Latinoamérica sino también, y por sobre todo, por la transformación demográfica que sufriera en los últimos años, a raíz de la cual, los latinos pasaron a ser la primera minoría en EE. UU. Según los números arrojados por el censo nacional de 2011, el número de hispanos¹ asciende a 51.927.158, de los cuales 33.138.858 han nacido en los EE. UU. (Motel). Es decir, la mayoría no son inmigrantes que puedan ser castigados con odiosas regulaciones burocráticas, criminalizados por su carácter de indocumentados, y manipulados por el terror a ser deportados, sino que se trata de ciudadanos estadounidenses por nacimiento, con legítimas aspiraciones a cumplir con el mítico sueño americano además, claro está, de que se les permita transitar libremente por el territorio sin tener que portar documentación probatoria de dicha nacionalidad. Irónicamente, un número importante de estos latinos han perdido la lengua de origen debido al proceso de estigmatización que se produjo en contra de los hispanohablantes en el sur de los EE. UU., luego de que la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848 anexara territorios anteriormente considerados mexicanos (National Research Council). Hoy día, estos latinos deben tomar clases de español en las universidades, en los programas de «Spanish for Heritage Speakers» (español para el hispanohablante), cursos que obviamente deben costearse ellos mismos y que se ofrecen a la par de los cursos de español como lengua extranjera en el menú de opciones universitarias.

En otras palabras, al devenir los latinos en una fuerza no sólo laboral y de consumo sino también electoral de proporciones importantes en los EE. UU., se produce un reacomodamiento en todos los aspectos del mercado para *ofrecer* los productos y servicios que cubran las *necesidades* de todos, latinos y no latinos, en el nuevo paisaje demográfico. Uno de estos *servicios* es la educación universitaria, un sector que anualmente mueve millones —el gasto anual en la educación terciaria en USA es de 2.6 del PBI, o sea un neto de \$ 400.000 millones— y cuyo costo real, pero sobre todo financiero, se ha incrementado exponencialmente en las últimas décadas. En un contexto social en el que la productividad no ha dejado de incrementarse (Pollin) pero en que la distribución del ingreso ha alcanzado su máximo nivel de desigualdad,² los préstamos a los consumidores del producto

universitario (*know-how* en formato de bachilleratos, *masters* y doctorados) se ha convertido en una polea más del traspaso de riqueza de los sectores medio y bajo al 10 % que juega sus cartas en el mercado financiero. No es de extrañar que la deuda estudiantil haya trepado al trillón de dólares —un promedio de 25.000 dólares por estudiante— (Chopra) mientras que en el último censo nacional, la Oficina de Censos de los Estados Unidos advierte que «el ingreso de los hogares promedio ha declinado, la tasa de pobreza se ha incrementado y el porcentaje de individuos sin seguro médico no ha sido estadísticamente diferente del año anterior».³ Se estima que los jóvenes que se gradúan en este momento no sólo encontrarán serias dificultades para insertarse laboralmente sino que pasarán los próximos 30 años pagando la deuda que su educación les creó al tiempo que la lógica del denominado *historial de crédito* no les permitirá tener acceso al crédito hipotecario para acceder a la vivienda propia.

160 161

Esta figura del estudiante eternamente endeudado tiene su contraparte en la figura del docente universitario hiper-flexibilizado. A medida que las universidades norteamericanas fueron adoptando el modelo corporativo impuesto por el modo de (des)regulación neoliberal, la tendencia dentro de cada programa ha sido la de contratar docentes por fuera del sistema de *tenure-track* (docentes de planta permanente), al modo de los trabajadores contratados de la industria o de los «asociados» en las cadenas de hipermercados como Wal-Mart (Chomsky).⁴ Es decir, trabajadores a los que no se les debe pagar ningún tipo de beneficios. Este proceso divide a la sociedad en lo que Chomsky denomina «plutonomy» —adoptando un vocablo que el discurso de la corporación financiera Citibank abiertamente propone a sus inversores— que refiere al sector concentrador de la riqueza y un «precariat», que refiere al resto de la sociedad, el cual lleva una vida precarizada (Chomsky). En el caso de la educación superior, cada vez se contrata más a profesores de tiempo parcial y ayudantes graduados (*adjuncts* y *graduate assistants* respectivamente en el sistema universitario norteamericano), que reciben una paga 3 y 4 veces inferior a la del docente de planta permanente y en el caso de los primeros, ni siquiera tienen beneficios sociales. A su vez, se produce en el sistema universitario un enorme aumento de la burocracia administrativa, lo que resulta oneroso pero sumamente útil a la hora de producir mecanismos de control y dominación eficientes en un sistema de trabajadores precarizados y clientes cautivos (Gingsberg, Chomsky). Ante tal adaptación a la nueva topografía económica e imposibilitada de autojustificar su existencia con el tradicional discurso de principios democráticos y cívicos, la universidad pasa a narrarse a sí misma en términos pragmáticos e instrumentalistas (Giroux:3-4). En «Neoliberalism and Higher Education», un sucinto artículo sobre el tema publicado en el *New York Times*, Stanley Fish concluye que esta narrativa se volvió necesaria cuando el Estado se retiró de sus obligaciones para con las denominadas «universidades públicas»: mientras la contribución estatal calló del 80 al 10 %, la demanda del producto educativo superior aumentó y el costo de proveer dicho producto se disparó (personal, sistema informático, mantenimiento edilicio, seguro, seguridad, materiales, etc.). La respuesta de las universidades a esta situación se redujo a aumentar el arancel universitario —con lo que el costo se traspasó a los estudiantes, ahora consumidores y deudores y ya no beneficiarios del sistema—; a asociarse con el sector industrial privado en las iniciativas de investigación —con la gravísima consecuencia de que el fin último es el beneficio económico—; y finalmente, a la precarización de la

planta docente, ahora fuerza laboral descartable —contratándose cada vez más profesores de tiempo parcial, y por semestre— con obvias consecuencias sobre la calidad de la educación y la imposibilidad de que se construya ningún tipo de resistencia a esta tendencia (Fish).⁵

Espacios

But what has happened is that capitalism has found itself able to attenuate (if not resolve) its internal contradictions for a century, and consequently, in the hundred years since the writing of Capital, it has succeeded in achieving «growth». We cannot calculate at what price, but we do know the means: by occupying space, by producing a space.

HENRY LEFEBVRE (21)

La revolución tecnológica de la computadora y el internet han cambiado el modo en que vivimos. Esto parece haberse convertido en un axioma innegable en nuestra vida cotidiana. Sin embargo, es por lo menos preocupante que poco y nada se analice críticamente de qué tipo de cambios estamos hablando y cuáles son sus consecuencias a corto y largo plazo, sobre todo cuando nos introducimos en el terreno de la educación moderna y su espacio por definición: el ámbito áulico. En los últimos 10 años, las aulas de las instituciones educativas norteamericanas se han *vestido de gala* con las últimas innovaciones digitales: sistemas computarizados de proyección, pizarrones inteligentes, pantallas automáticas que aparecen y desaparecen con un *click*.⁶ La tiza y la pizarra han pasado a ser artefactos del pasado; hoy se proyectan *PowerPoints* previamente preparados y si es necesario, se escribe con fibrones sobre pizarras magnéticas. La conexión constante a internet permite introducir *el mundo* en el aula, en el formato plano de imágenes y videos. La tradicional palabra que en inglés denomina al aula, *classroom*, ha pasado a ser *smartroom*, que se traduce literalmente como «aula inteligente». ⁷ A esto, se suma la posibilidad de procesar todo tipo de textos y (re)producir *ad infinitum* ejercicios y evaluaciones propios o ajenos, sobre todo si se trata de hablantes nativos de la lengua en cuestión. Las cátedras han recibido el cambio con júbilo justificado, ya que ha permitido al docente *audio-visualizar* las clases de manera cómoda, rápida y centralizada. Con la digitalización, aparentemente, la clase de lengua ha dejado atrás su formato pétreo y ahora *fluye*, conectada al hiperespacio global.

Sin embargo, en mi carácter de ayudante graduado primero, y luego de profesora asistente, la experiencia de *surfear* en el paisaje *líquido* del *smartroom* norteamericano me ha enfrentado con problemas no menores, algunos de los cuales bosquejo a continuación. Existe hoy una hiperproducción de material didáctico con mínima

o nula reflexión sobre lo producido, llegando a haber desde errores lingüísticos, conceptuales y ortográficos importantes hasta la (re)producción de textos que no suenan naturales para un hablante nativo. En el aula, la espectacularidad reemplaza a la calidad y lo visual se impone sobre lo textual de un modo acrítico y hasta cuestionable en cuanto a su contenido e impacto ideológico. La colaboración entre los docentes, debido al contexto de alta competitividad y nivel de espectacularización, sumado a la presión del tiempo (la cultura del *deadline*), se reduce en muchos casos a meros bancos de ejercicios *online* con lo que el material queda totalmente descontextualizado y por fuera de todo análisis crítico. Finalmente, hay una tendencia a *utilizar al hablante nativo* como «fuente de material» a la mano de los programas de lenguas en el momento de formatear y vender su *producto*, mientras que la selección del material, la decisión sobre el método y la elección de la perspectiva desde la cual se va a enseñar, continúan estando, en gran medida, en manos de personas no nativas, ya sea a cargo de la administración de los programas o bien, de las editoriales que producen los libros utilizados por las universidades.

162 163

Los nuevos formatos de la *classroom* también presentan importantes limitaciones que la obnubilación por la nueva tecné digital, a veces, no permite visualizar. La computadora y sus elementos aleatorios —componente maquínico del sistema— no son garantes del proceso de aprendizaje, apenas si es un instrumento que facilita y agiliza la reorganización del material, aunque muchas veces acrítica, en función de las circunstancias. Creer que el denominado proceso de enseñanza–aprendizaje se llevará a cabo exitosamente tan sólo porque ahora poseemos un *smartroom* es tan ingenuo como creer que se hará justicia en un juzgado donde se hayan introducido computadoras y un sistema en red para almacenar los expedientes y consultar los códigos de procedimiento. En este contexto, el aprendizaje de una lengua extranjera deviene en un espectáculo y debe someterse a la exigencia del público demandante: tiene que ser *fun*; es decir, una fuente de placer y disfrute⁸ para un sujeto–consumidor.⁹ En el nuevo entorno digitalizado, los estudiantes pierden de vista el esfuerzo y la concentración que implica aprender una lengua extranjera y lo asimilan más a un espectáculo visual, plano y multicolor, por el que transitan en un estado de ensoñación. La imagen más cercana a esta actitud que se me ocurre es la escena de la famosa película *Matrix* en la que el protagonista Neo *aprende* artes marciales sentado en un sillón reclinable y *enchufado* en una computadora desde la que un operario *baja* a su cerebro las habilidades necesarias en el mundo virtual para su nueva función de ser *el elegido* en el mundo real. Así, el estudiante deviene un receptor, esta vez de un espectáculo, en el que poco ha tenido que ver como productor. Pareciera ser que, con el *boom* de lo digital, hemos olvidado que el ser humano no aprende al relacionarse con una máquina sino en situación dialógica y cuando hay interacción crítica con otros seres humanos. Como señala Sally Kuhlenschmidt, en su artículo «A Strengths Approach to Online Teaching», «[s]in el contacto humano, la enseñanza pierde todo propósito, ya que el objetivo de nuestra tarea como docentes es cultivar a otras personas» (Kuhlenschmidt:7) (mi traducción).

Otro aspecto a considerar es la tendencia cada vez más aguda a una cultura del acceso, un modo de vida en el que ya no hay vendedores y compradores sino proveedores de acceso y usuarios. El lugar físico, el mercado, es reemplazado por la red, un espacio virtual (aunque no por ello menos real) en el que se opera 24/7 en *tiempo real* (compresión espacio–temporal) y en que el producto está a un *click* de distancia. La mercancía ya no se intercambia sino que el proveedor la retiene

para rentarla, cobrar un *access fee*, una suscripción, o una membresía por su uso temporario (Rifkin). En el ámbito educativo, y especialmente en el área de las lenguas extranjeras, el acceso a rentar adquiere diversos formatos, entre ellos los libros de texto *online* y la creciente tendencia a convertir los cursos presenciales en cursos *online*,¹⁰ con su mejor expresión para las lenguas extranjeras en el difundido sistema *Rosetta Stone*, el cual en algunos estados como Minnesota, ya es utilizado en las escuelas secundarias. El creciente reemplazo del tradicional libro de papel por el formato *online* del material para enseñar ha dado lugar a una puja sin tregua por el espacio virtual entre las editoriales y diferentes asociaciones que promulgan que el acceso a la información es un derecho y no debería tener costo, especialmente si se trata de objetivos educativos. Por otra parte, la promesa del abaratamiento del costo por parte de las editoriales nunca llegó a concretarse, ya que con el tiempo se ha hecho evidente una paulatina reducción de la cantidad y calidad del contenido. Por ejemplo, en el caso del español como lengua extranjera para nivel universitario se ha pasado de proporcionar un libro que cubría los tres primeros niveles de los cursos universitarios (*Beginners 1*, *Beginners 2* e *Intermediate 1*) a un libro para cada nivel (que obviamente abarca un tercio del contenido); a su vez, el manual de trabajo impreso pasó a ser reemplazado por un manual de trabajo *online*, con un código de acceso limitado a un periodo de tiempo específico (generalmente un año).¹¹

Desafíos

*Any system of representation, in fact, is a spatialization of sorts
which automatically freezes the flow of experience
and in so doing distorts what it strives to represent.*

DAVID HARVEY (206)

El discurso multiculturalista que se ha vuelto hegemónico en la *aldea global* también penetró la pedagogía de las lenguas extranjeras. Hoy, el docente no sólo debe enseñar la lengua en cuestión sino también *llevar* al aula la experiencia cultural. Vale aquí detenerse e interrogar estos mandatos de la sociedad globalizada. ¿Es posible *llevar* la experiencia cultural al aula? ¿Qué es lo que este discurso postula como *cultura*? ¿Es *ésa* la cultura que, como docentes y hablantes nativos del español, deseamos que nuestros estudiantes *experimenten*? ¿Existe una alternativa viable a esta postura hegemónica?

En el marco del neopopulismo multiculturalista, la cultura es entendida como pura diferencia, una operación que resulta tremendamente reduccionista y funcional al mercado global. El *español* y *lo latino* (término que en EE. UU. encapsula a todos los hablantes del *español* e incluso a los que proviniendo de familia *hispana*, no lo hablan) se consumen en la universidad, junto a otros *productos culturales* considerados igualmente exóticos: las lenguas andinas como el quechua y el aimara, las lenguas africanas como el zulú, lenguas mesoamericanas como el maya-quiché, etc. Esta oferta universitaria tiene su paralelo en las estanterías de las cadenas de supermercados que ostentan el cartel «International Foods», donde *lo latino* es uno

más de los términos negativos con respecto a la cultura norteamericana blanca.¹² El multiculturalismo que se profesa tiene, entonces, menos que ver con una real integración que con una nueva forma de administrar las diferencias y las identidades en función de extraer su valor en el mercado global y de garantizar el control de la heterogeneidad social. Como afirma Trigo, se trata de un nuevo modo de discurso hegemónico que permite creer que es posible adquirir ciudadanía a través del consumo (2012:177) y en palabras de Žižek, no es más que la manifestación ideológica del racismo bajo el capitalismo global, en la que «el multiculturalista» no opone sus valores culturales a los del «otro», pero sí preserva su posición como un lugar esencial de universalidad privilegiada desde la cual lo observa. No hay modo más eficiente de reafirmar la propia superioridad que este «respeto distante» que propone el multiculturalismo hacia *el otro* (Žižek). En esta mercantilización de la diferencia, *la otredad* es exotizada, fragmentada y descontextualizada (Hooks:31; Trigo, 2012:176), para así ser fagocitada mediante un proceso que Bell Hooks acertadamente denomina *canibalismo consumista* (31). El corolario necesariamente es la homogeneización *del otro* y su puesta al servicio de lo que Rossana Reguillo describe como «modelo “apocalíptico” de los acorazados que cierran fronteras, levantan murallas, endurecen políticas, lanzan el dedo acusador y predator sobre los otros (países, grupos, personas) a los que se piensa y se construye como operadores del caos y las violencias» (en Trigo, 2012:176).

164 165

Desde esta perspectiva, la forma en que la cultura es llevada al aula es el trabajo con *realia*, definida por el Merriam Webstern Dictionary como «objetos o actividades utilizadas para poner en relación la enseñanza con la vida real de los pueblos objeto de estudio».¹³ Es así que diferentes textos en todos los formatos posibles (audios, imágenes, videos, e incluso cortometrajes) son utilizados en libros, clases y talleres con la ilusión de que estamos exponiendo a nuestros estudiantes a la *cultura* de la lengua en cuestión. Esta actitud deriva de confundir *la realidad*, ese complejo tejido textual sostenido por nuestros sistemas de representación y materializado a través de las manifestaciones simbólicas del ser humano, y la materialidad que sustenta las versiones de la realidad. Una vez que la *realia* fue *recortada*, es decir, descontextualizada para ser introducida en un libro o en una clase, los aspectos culturales remanentes en el fragmento se petrifican y pierden brillo, devienen opacos reflejos de una situación perdida, un objeto al que el contexto de una clase no puede devolver la existencia activa, dialógica y multifacética que pudo haber tenido. Creer que hemos aprehendido la *cultura* porque utilizamos *realia* en la clase equivale a pensar que experimentamos el paso tiempo mirando marchar las agujas de un reloj.

Estrategias

*Si los inmigrantes son ustedes,
no sé por qué nosotros tenemos que aprender español.*

ESTUDIANTE NORTEAMERICANO A LA PROFESORA LATINOAMERICANA
A CARGO DE LA MESA DE CONVERSACIÓN DE ESPAÑOL (OSU, 2006)

Mira, una araña. Cómetela.

ESTUDIANTE NORTEAMERICANO A LA PROFESORA LATINA
A CARGO DE LA CLASE DE ESPAÑOL 101 (OSU, 2010)

Si el (ab)uso de la *realia* en la clase de lengua extranjera no nos deja más que un fetiche cultural —sin mencionar el amargo sabor de sentir que nuestros mejores esfuerzos de insuflarle vida al *Pinocchio* lingüístico derrapan en el duro asfalto de la artificialidad del aula— la pregunta que se impone ronda en torno a la posibilidad de algún tipo de experiencia que ponga a los estudiantes en relación con la dimensión cultural materializada por el lenguaje. En este sentido, los Estudios Culturales Latinoamericanos¹⁴ podrían brindar elementos claves para la construcción de una alternativa ya que, para esta área de estudio, la cultura refiere a la dimensión simbólico-performativa de la vida social. Abril Trigo define *lo cultural* como «un campo de lucha, histórica y geopolíticamente determinado, donde se dirime la producción, reproducción y disputa simbólica y performativa de la hegemonía política mediante la cual se configuran los sujetos y las identidades que garantizan la estabilidad de una formación social» (2012:18). Tomado desde esta perspectiva, todo texto cultural anuda la dimensión simbólica y la dimensión política de la vida social, ya que es en la esfera de lo político donde se dirime en última instancia el significado simbólico de la realidad social de la que el texto es sólo una parte (18).

Así, si la consigna es llevar *lo cultural* al aula, entonces el aula no puede sino transformarse en un territorio dialógico en el que por fuerza van a dirimirse significados y a elaborarse identidades. El caso de la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes universitarios norteamericanos brinda una singular situación de trabajo si se tiene en cuenta la complejidad del contexto sociogeopolítico en el que se encuentra inscripta. En los casos en que el docente es latinoamericano/a o latino/a, por ejemplo, la clase no puede dejar de leerse también como un territorio de *frontería*, un espacio fluido y liminar donde predominaría la acción, «un permanente desplazamiento, la inscripción de senderos, múltiples y cambiantes» (Trigo, 1997:80) en el que terminan refractando los pliegues del entramado social del que estudiantes y docentes forman parte. En la topografía simbólica del aula vienen a confluír, a confrontar y a conflagrar los imaginarios culturales de múltiples cosmovisiones de las que docentes y estudiantes son, consciente o inconscientemente, embajadores. No mapear este territorio, no interrogar las profundas raíces que en él se hunden, no reflexionar sobre sus bordes, pliegues y líneas de fuga es perder una

oportunidad única y singular de establecer las pautas del diálogo cultural que pulsa en cada encuentro en el aula de español. Como *hablantes nativos* del *español*, pero sobre todo latinoamericanos, no podemos no enunciarnos respecto a las elecciones que se hacen sobre nuestra lengua y nuestra cultura (¿o deberíamos decir «lenguas y culturas» para hacer justicia a la vastedad del territorio latinoamericano y a su inmanente y tumultuosa heterogeneidad?). Desde la selección de los temas y el material (el texto que es *pretexto* para aprender la lengua) hasta el tono con el que vamos a tratarlo, desde los modos de audio–visualizar la clase hasta las experiencias que deseamos brindar en ese contexto, desde las modalidades de evaluación hasta las perspectivas críticas que no pueden ni deben estar ausentes en la praxis pedagógica, se trata en todos los casos de ponerle voz a nuestros deseos de cómo queremos que nuestra(s) lengua(s) y nuestra(s) cultura(s) transiten tanto por las aulas globalizadas como por los circuitos virtuales de la red.

166 167

La tarea no es en absoluto sencilla y los interrogantes son más que las respuestas, por lo que la situación es pura potencia. ¿Podemos dejar atrás los impulsos de subalternidad que nos sujetan, descolonizar nuestro territorio interior y, así, vocalizar nuestros deseos? ¿Cuáles son las formas y los móviles de esos deseos y con qué formaciones socio–geo–temporales se entrelazan (locales, nacionales, regionales, globales)? ¿Cómo negociar en el ámbito liminar del aula ese lugar de sujetos deseantes, frente a un *otro* al que le asignamos una *Otredad* con mayúsculas? ¿Somos capaces de trabajar a contrapelo de los estereotipos y en función de poner en evidencia las contradicciones sociales aun cuando esto implique contrariar la maquinaria mediática que nos habita? ¿Es posible postular la responsabilidad ética del discurso pedagógico en función de que se posibilite una discusión crítica dentro y fuera del aula? Es cierto que proponer el tratamiento de ciertos materiales y la modalidad de la discusión crítica puede generar, en el mejor de los casos, *incomodidades*, situaciones que no encajan en lo que el mundo anglosajón denomina *political correctness* y desafían el riguroso corsé de su etnocéntrica *politeness*.¹⁵ Y sin embargo, ¿no sería cuestión de transformar esa incomodidad en un disparador del diálogo en la *otra* lengua? Como docentes de lenguas extranjeras, sabemos que la expresión escrita y, por sobre todo la oral, en la lengua *otra* es uno de los objetivos más preciados y a la vez más complicados de lograr. Estos años de indagar en un espacio áulico que a cada paso se me volvía pura liminaridad —años en que me dediqué a hacer aflorar el *inconsciente político* de una *realia* miscelánea y caótica impuesta por el *método comunicativo* desde libros diseñados por *non–native speakers*— me han demostrado que el deseo de expresar la propia postura respecto a un tema *espinoso* que nos toca el *ser*, en un contexto franco y dialógico, puede ser clave a la hora de atravesar esa barricada construida en nuestro interior por el miedo a expresarnos en la lengua del *otro*.

La propuesta, entonces, es enseñar (y en ese proceso, aprender) a construir *otros deseos* a partir del roce con el límite.

Notas

¹ En este trabajo los términos «latino» e «hispano» se usarán de modo intercambiable, a pesar de que la controversia sobre uno y otro, en realidad, es extensa. El censo nacional de EE. UU. de 2010 establece que «hispano o latino» refiere a las personas de origen o cultura cubana, mexicana, puertorriqueña, sudamericana o centroamericana u otra cultura u origen hispánico y no se relaciona con la raza de dichas personas» (Ennis:2).

² Según el informe *Credit Suisse Global Wealth Databook*, en EE. UU., el 10 % concentra el 75 % de la riqueza.

³ «Income, Poverty and Health Insurance Coverage in the United States, 2010».

⁴ Conference by Chomsky via Skype on 4 February 2014 to a gathering of members and allies of the Adjunct Faculty Association of the United Steelworkers in Pittsburgh, PA.

⁵ Como es bien sabido, la lógica propuesta por el discurso y las prácticas neoliberales, nacidas de las recetas economicistas más duras, permea la sociedad en su conjunto, incluyendo las prácticas culturales a tal punto que todas las instituciones, incluidas las educativas, terminan por emular sus principios: privatización, competencia salvaje, alejamiento de toda forma de intervención social, proliferación de mercados. Sin embargo, el costo que está pagando la universidad estadounidense por subsumirse a este giro en el modo de producir y distribuir el conocimiento es alto. Ha tenido que enfrentar en las últimas décadas una profunda crisis de rasgos ontológicos tanto en lo político como en lo que respecta a su legitimidad. Así describe Henry Giroux esta transformación: «Higher education in the United States appears to be suffering from both a crisis of politics and a crisis of legitimacy. Politically, higher education is now easily being influenced by larger economic, military, and ideological forces that consistently attempt to narrow its purview as a democratic public sphere. Public intellectuals are now replaced by privatized intellectuals often working in secrecy and engaged in research that serves either the warfare state, corporate state, or both. Intellectuals are no longer placed in a vibrant relationship to public life but now labor under the influence of managerial modes of governance and market values that mimic the logic of Wall Street. Consequently, higher education appears to be increasingly decoupling itself from its historical legacy as a crucial public sphere, responsible for both educating students for the workplace and providing them with the modes of critical discourse, interpretation, judgment, imagination, and experiences that deepen and expand democracy. Unable to legitimate its purpose and meaning according to such important democratic practices and principles, higher education now narrates itself in terms that are more instrumental, commercial, and practical. As universities adopt the ideology of the transnational corporation and become subordinated to the needs of capital, the war industries, and the Pentagon, they are less concerned about how they might educate students about the ideology and civic practices of democratic governance and the necessity of using knowledge to address the challenges of public life» (46–47).

⁶ Incluso se ha desarrollado una nueva área de estudio, *Digital Pedagogy* (Pedagogía digital) y una revista académica al respecto *Jipt. The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*.

⁷ Siendo que los cambios en el terreno de lo lingüístico se corresponden con cambios en los aparatos conceptuales de las sociedades, sería ideal una extensa y profunda discusión sobre la batería de neologismos que han surgido en inglés para denominar el nuevo paisaje de estas aulas. Tal discusión escapa de los objetivos del presente trabajo, pero viene al caso señalar lo interesante que resulta que se atribuya al aula y su formato digitalizado un calificativo tradicionalmente utilizado para describir a alumnos o profesores, el componente humano del ámbito educativo.

⁸ Definición extraída de *The American Heritage Dictionary of the English Language* (2009).

168 169

⁹ No olvidemos aquí que la búsqueda *ad infinitum* de placer, incitada por la (re)producción y manipulación de los deseos, es lo que moviliza la maquinaria consumista propia del mercado globalizado en el que «la cultura, en su formato de información, know-how, software, patentes, etc., es una de las principales fuentes de capital y un decisivo medio de producción» (Trigo, 2003:19). En este sentido, los cursos de lengua extranjera y especialmente el español, son uno más de los formatos que adquiere la mercantilización de la cultura, a la par del turismo ecológico y las estanterías de comida internacional en los supermercados del primer mundo.

¹⁰ Estos cursos son generalmente más baratos que los cursos presenciales y hasta ahora se han registrado 4,7 millones de cursantes en *Coursera*, compañía con fines de lucro en asociación con más de 80 universidades y 1 millón en *EdX*, colaboración sin fines de lucro de MIT-Harvard (Flannery).

¹¹ Otro ejemplo es lo que ocurre con los libros para el nivel secundario. En el caso de las editoriales Pearson y McGraw-Hill, dos de las más importantes de los Estados Unidos, para que los estudiantes tengan acceso *online*, la escuela aún debe comprar el libro impreso. «Reducir el precio de los libros digitales no es tan fácil como parece», afirma Brian Belardi, director de relaciones con los medios de comunicación de McGraw-Hill. «eliminar el costo de la impresión, el armado y el envío del libro de texto no necesariamente abarata la versión digital. (...) Proveer contenido educativo de alta calidad que esté cuidadosamente desarrollado e investigado no es barato» (en Baldrige). Por otro lado, las instituciones educativas intentan ofrecer alternativas a la concentración editorial pero con duras limitaciones. El proyecto *Open Campus Initiative* de California es una asociación sin fines de lucro que ofrece cursos en línea sin costo. El problema, sin embargo, es el acceso de los estudiantes a la computadora y el internet: «Hasta que no podamos proveer de dispositivos a todos y cada uno de los chicos, no podremos pasarnos a los libros digitales en las clases del secundario (...) pero [los chicos] están trabajando muy bien con los cursos online» (en Baldrige). Con respecto a esta situación, Donovan Mann, director de la escuela Conestoga Valley, señala: «Hace 10 ó 20 años, las escuelas manejaban el mercado de la información (...) Para aprender algo, uno iba a la biblioteca o al libro de texto. Esto ya no

es así. Si necesito arreglar un electrodoméstico, lo “gugleo” o miro un video. Lo que sí todavía monopolizamos es el entendimiento de cómo funciona el proceso de aprendizaje, cómo crear sentido en el aula». Sin embargo, no es seguro cuánto tiempo lograremos los docentes mantener este dominio, ya que los representantes de las editoriales no cesan en visitarnos con regularidad para indagar en nuestros métodos pedagógicos, solapando sus intenciones bajo la atractiva propuesta de que seamos parte activa en la creación del libro que usaremos en el aula. (La traducción de todas las citas me pertenece).

¹² A modo de ejemplo, visitar la página de la cadena de supermercados Kroger de EE. UU.: <http://grocery.kroger.com/pd/category/Grocery/International/583>

¹³ Definición que da el Merriam-Webster Dictionary (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/realia>)

¹⁴ «Los Estudios culturales latinoamericanos constituyen un campo de investigación históricamente configurado desde la tradición crítica Latinoamericana y en constante, a veces conflictivo diálogo, con las escuelas de pensamiento occidental, tales como el estructuralismo francés, el post estructuralismo y la lingüística posmodernista, la filosofía, la antropología y la sociología de la cultura, la escuela de Frankfurt y la teoría de la recepción; la semiótica y los feminismos; y más recientemente, los estudios culturales británicos y estadounidenses. El principal objeto de estudios de los Estudios culturales latinoamericanos son la producción simbólica y las experiencias vivas de la realidad social de Latino América. En síntesis, todo lo que pueda ser interpretado como un texto cultural, portador de un significado simbólico socio histórico y producto del entretrejo de diversas formaciones discursivas, bien puede devenir un objeto de estudio legítimo de los Estudios culturales latinoamericanos, desde el arte y la literatura, a los deportes, los medios masivos de comunicación, pasando por los estilos de vida, las creencias y los sentimientos.» (Trigo, 2004:3-4). (En inglés en el original, la traducción me pertenece).

¹⁵ El tema de la ecología, por ejemplo, es uno de los favoritos en la metodología norteamericana a la hora de enseñar oraciones condicionales contra-factuales y el modo subjuntivo en español. Como cualquier otro tema, su tratamiento puede realizarse en múltiples y opuestas direcciones: se puede uno enfocar en la bondad de los eco-albergues centroamericanos para turistas del primer mundo o se puede tratar el controvertido tema de la ocupación de la isla de Vieques entre 1941 y 2010 y las graves consecuencias medioambientales y humanas que tuvo. En ambos casos los estudiantes aprenderán el correspondiente vocabulario y las estructuras gramaticales en cuestión. La discusión es qué dirección queremos darles nosotros, como docentes, al tema.

Referencias bibliográficas

- BALDRIGE, SUSAN (diciembre de 2013). «Are Digital Textbooks The Future?». *Sunday News*. Lancaster, Pennsylvania, USA 1, 3 A-13.
- CARROL, LEWIS (1999). *Alicia en el país de las maravillas/ A través del espejo*. Barcelona: Edicomunicación. Traducción al español: Jorge A. Sánchez.
- CHOMSKY, NOAM (2014). «How America's Great University System Is Getting Destroyed» [en línea]. *www.aternet.org*. 28 de febrero de 2014 Consultado el 26 de marzo de 2014 en <http://www.alternet.org/print/corporate-accountability-and-workplace/chomsky-how-americas-great-university-system-getting>
- CHOPRA, ROHIT (2012). «Too Big to Fail: Student Debt Hits a Trillion» [en línea]. *www.consumerfinance.gov*. Consumer Financial Protection Bureau. 21 de marzo de 2012. Consultado el 26 de marzo de 2014 en <http://www.consumerfinance.gov/blog/too-big-to-fail-student-debt-hits-a-trillion/>
- CREDIT SUISSE GLOBAL WEALTH DATABOOK [en línea] (2013). Consultado el 26 de marzo de 2014 en <http://www.international-adviser.com/ia/media/Media/Credit-Suisse-Global-Wealth-Databook-2013.pdf>
- ENNIS, SHARON R. Y OTROS (2010). «The Hispanic Population: 2010» [en línea]. *www.census.gov*. United Census Bureau of the U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Consultado el 26 de marzo de 2014 en <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>
- FISH, STANLEY (2009). «Neoliberalism and Higher Education» [en línea]. 8 de marzo de 2009. *New York Times*. The Opinion Pages. Consultado el 26 de marzo de 2014 en http://opinionator.blogs.nytimes.com/2009/03/08/neoliberalism-and-higher-education/?_php=true&_type=blogs&_r=1
- FLANNERY, MARY ELLEN (2013). «Here a Mook. There a Mook». *NEA Higher Education Advocate*, 30(5), 3-5.
- GINSBERG, BENJAMIN (2011). *The Fall of the Faculty and the Rise of the All-administrative University and Why it Matters*. New York: Oxford University Press.
- GIROUX, HENRI (2008-2009). «Academic Unfreedom in America: Rethinking the University as a Democratic Public Sphere». *Works and Days*, 26/27, 45-71. Indiana University of Pennsylvania Vol 26/27: 45-71.
- HARVEY, DAVID (1990). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. USA/UK: Blackwell, 1999.
- HARVEY, DAVID (2001). *Spaces of Capital. Towards a Critical Geography*. New York: Routledge.
- HOOBS, BELL (1992). *Black Looks: Race and Representation*. Boston: South End.
- JAMESON, FREDRICK (1984). «Postmodernism, Or, The Cultural Logic of Late Capitalism». *New Left Review*, (146), 59-92.
- (1991). *Postmodernism. Or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- JiPT. *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy* [en línea]. Consultado el 29 de marzo de 2014 en <http://jitp.commons.gc.cuny.edu/>
- KUHLENSCHMIDT, SALLY (2013). «A Strenths Approach to Online Teaching». *NEA Higher Education Advocate*, 30(5), 6-9.

- LEFEBVRE, HENRI (1973). *The Survival of Capitalism. Reproduction of the Relations of Production*. New York, St. Martin's Press, 1976.
- MOTEL, SETH Y EILEEN PATTEN (2013). «Statistical Portrait of Hispanics in the United States in 2011» [en línea]. *PewResearch Spanic Trend Project*. 15 de febrero de 2013. Consultado el 26 de marzo de 2014 en <http://www.pewhispanic.org/2013/02/15/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states-2011/>
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2006). *Hispanics and the Future of America. Panel on Hispanics in the United States*. Tienda, Marta y Mitchell, Faith (eds.). Committee on Population, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The Nat. Acad. Press.
- POLLIN, ROBERT (2005). *Contours of Descent*. New York: Verso.
- RIFKIN, JEREMY (2000). *The Age of Access. The New Culture of Hpercapitalism, where All Life Is a Paid for Experience*. New York: Pinguin/Putnam.
- THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE (2004). Cuarta edición (actualizada en 2009). Houghton Mifflin Company. www.thefreedictionary.com. Consultado el 29 de marzo de 2014 en <http://www.thefreedictionary.com/fun>
- TRIGO, ABRIL (1997). «Fronteras de la epistemología: epistemologías de la frontera». *Papeles de Montevideo*. Montevideo: Trilce, 71–89.
- (2003). «A Two Sided Coin? Globalization from the Cultural Perspective» [en línea]. 14 de octubre de 2003. www.globalresearch.ca. Consultado el 26 de abril de 2007 en www.globalresearch.ca/articles/TRI310A.html
- (2003/2004). «Apuntes para una crítica de la economía política de la cultura en la globalización». *Estudios. Revistas de Investigaciones Literarias y Culturales*, (22/23), 269–302.
- (2004). «General Introduction». Del Sarto, Ana; Trigo, Abril y Ríos, Alicia (ed.) *The Latin American Cultural Studies Reader*. Durham/London: Duke University Press.
- (2012). *Crisis y transfiguración de los Estudios Culturales*. Chile: Cuarto propio.
- U.S. CENSUS BUREAU, CURRENT POPULATION REPORTS (2011). De Navas-Walt, Carmen; Bernadette D. Proctor y Jessica C. Smith (comps. y org.). «Income, Poverty, and Health Insurance Coverage in the United States: 2010» [en línea]. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Consultado el 26 de marzo de 2014 en http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/income_wealth/cb11-157.html
- ŽIŽEK, SLAVOJ (1997). «Multiculturalism or the cultural logic of multinational capitalism?». *New Left Review* 1/225.

Pina, Raquel

«Bordes, centros y periferias culturales. La enseñanza del español en tiempos de la globalización». *El hilo de la fábula. Revista anual del Centro de Estudios Comparados* (14), 157–172.

Fecha de recepción: 02 · 04 · 14

Fecha de aceptación: 15 · 05 · 14