



Los mundos del trabajo: acercamiento intercultural crítico a la temática laboral en una serie brasileña de libros de texto de español como lengua extranjera

Fecha de recepción:

25/07/2022

Fecha de aceptación:

03/05/2023

Palabras clave:

enseñanza de segunda lengua, español, libro de texto, educación intercultural

Keywords:

second language instruction, Spanish, textbook, intercultural education

The worlds of work: a critical intercultural approach to labor issues in a Brazilian series of textbooks on Spanish as a foreign language

Caroline Trevisan

Universidad de la República, Uruguay

carolineetrevisan@gmail.com

Resumen

En el campo de la enseñanza de lengua extranjera, el abordaje intercultural consiste en pensar prácticas educativas que evidencien la relación entre lenguaje y cultura, desde y hacia una perspectiva crítica de los procesos sociales. De esa manera, los materiales escolares pueden ser grandes aliados en el desarrollo de este enfoque. El artículo propone reflexionar acerca de las potencialidades de algunas actividades pedagógicas, incorporadas en una serie brasileña de libros de texto de español como lengua extranjera para propiciar un tratamiento alternativo a la temática laboral. El trabajo, a través de un abordaje cualitativo, se fundamenta en estrategias analíticas enmarcadas en el Análisis Multimodal del Discurso. En los hallazgos se demuestra cómo, por medio de las consignas, la articulación entre los recursos semióticos verbales y visuales demanda al estudiante tareas reflexivas



que atienden a una enseñanza intercultural y crítica acerca del tema trabajo.

The intercultural approach, in foreign language teaching, consists of thinking about educational practices that demonstrate the relationship between language and culture, from and towards a critical perspective of social processes. In this way, school materials can be great allies in the development of this approach. The article proposes to reflect on the potencial of some pedagogical activities, incorporated in a Brazilian Spanish foreign language textbooks series, to promote an alternative treatment of labor issues. This study, through a qualitative approach, is based on the analytical strategies framed in the area of the Multimodal Discourse Analysis. The main findings demonstrated how the articulations of verbal and visual semiotic resources demand from the student reflexives tasks that attend to an intercultural and critical teaching about the topic of work.

Introducción

El abordaje intercultural (Byram, 1997; Byram *et al.*, 2002; Risager, 2007) comprende las aulas de lengua extranjera (LE) como espacios oportunos para reflexionar acerca de los procesos socioculturales. De esa manera, los artefactos semióticos (Bezemer & Kress, 2016), como por ejemplo los libros de texto (LT), pueden apoyar el desarrollo de ese enfoque. Como modo de distinguirlo de procesos interculturales funcionales (Candau, 2013) le sumo al término interculturalidad el adjetivo “crítica”, discusión que ahondo en adelante.

Diversos estudios a nivel global (Ros i Solé, 2013; Morales-Vidal & Cassany, 2020; Vinall, 2013) y local, de Brasil, (Souza, 2016; Marchesan *et al.*, 2016; Silverio, 2019) demuestran que el contenido de los libros de textos de E/LE suele vehiculizar constructos sociales que refuerzan

estereotipos socioculturales. Asimismo, abordan las temáticas de modo a-crítico y no aportan a un aprendizaje emancipador y consciente. Sin embargo, las temáticas incorporadas en los libros de texto de español como lengua extranjera (E/LE)¹ de la serie brasileña *Sentidos en Lengua Española*, compuesta por tres volúmenes (Costa & Freitas, 2016a; Costa & Freitas, 2016b; Costa & Freitas 2016c) y destinada a estudiantes de la enseñanza secundaria pública², tratan diversos asuntos de forma no hegemónica³. En relación con la temática laboral, específicamente la unidad didáctica titulada *Los mundos del trabajo* presenta textos y tareas pedagógicas que potencialmente habilitan diálogos entre las y los estudiantes acerca de las concepciones de trabajo y los vínculos profesionales que se establecen en el marco de determinados contextos sociohistóricos.

Para demostrar cómo el contenido de la unidad promueve un acercamiento intercultural crítico, ahondo en el análisis de los recursos semióticos (Kress, 2010): elementos verbales escritos y visuales incluidos en la unidad en cuestión, y establezco un vínculo con el trabajo propuesto por las consignas. El Análisis Crítico Textualmente Orientado (Fairclough, 1992; 2003) y el Análisis Multimodal del Discurso (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) sostienen la elección de herramientas analíticas que me permiten explorar los significados construidos de forma intermodal (Royce, 2006).

Interculturalidad: caminos para la criticidad

En las últimas décadas se han puesto de manifiesto preocupaciones relacionadas con la dimensión cultural en la enseñanza de LE, a las cuales subyace una definición de cultura que considera las contradicciones morales y sociales existentes en y entre comunidades (Duranti, 2000 [1997]) y las relaciones de poder inherentes a ellas. En este contexto, se cuestiona la frecuencia con que los aspectos culturales en el aula de lengua extranjera son representados a partir de los hábitos y costumbres de una sociedad (Kramsch, 2013) y se problematiza la noción de “éxito comunicativo”, centrada en una visión imaginada, estereotipada

y homogénea de los países (Hall, 2002) y de los hablantes de la lengua-meta. Además, Michael Byram (1997) arguye que esos procedimientos pedagógicos suelen presentar la cultura ajena como un producto “exótico” y “económicamente atractivo” para ser consumido, de esta forma proyectan un estudiantado en condición de “turista”. Teniendo en cuenta esas cuestiones, se plantean enfoques teórico-metodológicos que buscan la integración de la competencia intercultural (Byram, 1997) al aprendizaje de LE, a fin de contribuir con un proceso de enseñanza crítico y reflexivo. Michael Byram (1997), Byram *et al.* (2002) y Karen Risager (2007) proponen orientaciones para este abordaje cuyos planteamientos se sostienen en el estudio propuesto.

El modelo de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) de Byram (1997), también sistematizado por Byram *et al.* (2002), se centraliza en promover el descentramiento del aprendiz y el rompimiento de estereotipos socioculturales. Para ello, se establecen directrices para las clases de LE, las cuales comprenden el aprendizaje de habilidades (de interpretación y relación y de descubrimiento e interacción) y conocimientos (de la cultura propia y ajena). Si combinados, las habilidades y los conocimientos pueden culminar en actitudes interculturales definidas como posturas de: “[...] *curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own*” (Byram *et al.*, 2002, p. 12).

Para sostener sus argumentos el autor utiliza los términos “cultura propia” y “cultura ajena”, algo que puede reforzar la idea de que una lengua equivale a una nación y, consecuentemente, a una cultura (Corti, 2019). Esa concepción fortalece la construcción de una cultura nacional homogénea, la cual se opone a un abordaje diverso de mundo y obstaculiza el desarrollo de una consciencia crítica. Sin embargo, las fundamentaciones ofrecidas en las orientaciones de Byram (1997), como la descentralización del aprendiz y la relativización de sus perspectivas de mundo, nos permiten pensar los objetivos de un enfoque de enseñanza intercultural.

Risager (2007) amplía lo expuesto por Byram (1997) e incorpora a sus constructos teóricos una visión transnacional acerca de las dinámicas

comunicativas globales. La autora tiene en cuenta los flujos de circulación de una lengua, que van más allá de lo producido en territorios geográficos en que esa sea oficial o nativa, y parte de una concepción de estudiante intercultural global (Guilherme, 2002). Desde esa perspectiva, el proceso de aprendizaje debe preparar a las y los estudiantes para transitar en múltiples y diversas esferas socioculturales, en lugar de pensar en una “cultura-meta” única y homogénea.

Desde los estudios decoloniales, el debate acerca de la interculturalidad en el ámbito educativo sienta sus bases en preocupaciones propias del contexto regional del sur global (Walsh, 2010, 2013; Tubino, 2004). En este marco, se hace hincapié en la distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. La primera sugiere el fomento a una posible “cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica” (Candau, 2013, p. 151), mientras que la segunda exige una postura política de educación que considera la necesidad de explicitar las estructuras asimétricas de poder en la sociedad. De ese modo, en la educación intercultural crítica el objetivo es la toma de consciencia acerca de los mecanismos que operan a favor de una lógica hegemónica y provocan dichas asimetrías.

Por lo discutido, las representaciones socioculturales que conforman la clase LE desempeñan un rol fundamental en la promoción de ese enfoque pedagógico. El libro de texto, en este sentido, a partir de sus recursos semióticos (Kress, 2010), vehicula determinados recortes de la realidad (Risager, 2018) que pueden reproducir concepciones de mundo hegemónicas o, al contrario, aproximar al estudiantado a reflexiones críticas. Por ende, en el siguiente apartado, discuto la relación de dichos recursos pedagógicos y la promoción de un acercamiento intercultural crítico, con foco en la temática laboral.

Los libros de texto y la temática laboral

El contenido que conforma los LT es el resultado de negociaciones de los actores involucrados en su construcción (Canale, 2016). Además

de herramientas de enseñanza, esos materiales son objetos de consumo y forman parte de una cadena de conflictivos intereses económicos (Apple, 1985; 2000; Apple & Christian-Smith, 1991). Específicamente en Brasil, el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) regula la producción y distribución de los materiales de enseñanza⁴, por lo cual su elaboración enfrenta tensiones de carácter político. Desde otra óptica, son concebidos como artefactos culturales, ya que sus características –teóricas y materiales– son moldeadas por las condiciones de un contexto sociohistórico dado (Bezemer & Kress, 2016).

A nivel discursivo, los recortes que se eligen para la representación de la sociedad en los manuales de enseñanza transmiten ideologías particulares, por lo cual los LT se constituyen en tanto artefactos ideológicos (Gray, 2013; Bori, 2018). Acerca de ese atributo, estudios anteriores exponen la incidencia y los efectos de los discursos neoliberales, concernientes al sistema socioeconómico dominante, en los contenidos y abordajes pedagógicos de libros de texto de LE. John Gray (2012) nota que en manuales de inglés como LE existe una predominancia de celebridades cuya representación promociona el individualismo, uno de los valores difundidos por los discursos neoliberales. El autor destaca que la exhibición de un estilo de vida financieramente exitoso es definida por algunos productores de LT como *aspirational content*, introducido para motivar a los estudiantes de idiomas.

Otro estudio que nos permite comprender la influencia de valores neoliberales, en este caso en manuales de E/LE, es el propuesto por Elena Morales-Vidal y Daniel Cassany (2020), el cual incluyó libros de texto actuales de circulación global. Su investigación demostró la baja representatividad de la clase trabajadora, a partir de un recorte de la realidad que construye un universo “clase alta, blanca, joven y empleada”. Ya en el análisis de Pau Bori y Ana Kuzmanović Jovanović (2020), sobre dos colecciones de libros de texto de E/LE para personas adultas, se observa la atenuación de las desigualdades provocadas por el sistema económico a partir de la promoción de un pensamiento meritocrático, empresarial e individualista.

Más allá de eso, al tratar el tema ‘trabajo’, es común que en los libros

de texto el lenguaje se restrinja a un rol mediador del ascenso social⁵ y las actividades didácticas atribuyan a la lengua un carácter instrumentalista (Bori, 2022). Sin embargo, en la serie que analizo, las discusiones incorporadas acerca de las relaciones profesionales, sus vicisitudes y consecuencias sociales en la unidad *Los mundos del trabajo* (Costa & Freitas, 2016c) podrían aportar a un acercamiento intercultural crítico. Para introducir el debate, en la siguiente sección presento la serie didáctica, su marco de producción y circulación.

La serie *Sentidos en Lengua Española*

Desde el 2003, Brasil cuenta con el *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM), destinado a la financiación de la producción, evaluación y distribución de libros de texto y otros materiales didácticos para el sistema educativo público secundario brasileño. Sin embargo, solamente a partir del año 2011, en razón de la Ley 11.161/2005 que instituye la obligatoriedad de oferta de la asignatura de lengua española en las escuelas públicas, los LT de E/LE comienzan a integrar el programa. Ese mecanismo gubernamental gestiona: (1) los llamados para las editoriales responsables de la producción de materiales didácticos; (2) la adhesión de las escuelas que deseen beneficiarse del programa; y (3) la elección de las obras por parte de las y los docentes que los utilizarán. Los materiales elegidos circulan en un transcurso de tres años; la serie *Sentidos en Lengua Española* (Costa & Freitas, 2016a; Costa & Freitas, 2016b; Costa & Freitas, 2016c) forma parte del PNLEM del 2018, por lo que estuvo en los salones de clase del 2018 al 2020⁶.

Acerca de las características de la serie, cada uno de los tres volúmenes que la componen se divide en cuatro unidades didácticas generales, cuyas temáticas son trabajadas a partir de un (o más) género textual, como noticia, reportaje, afiche, entre otros. La unidad *Los mundos del trabajo* (Costa & Freitas, 2016c), objeto de estudio de este artículo, tiene como eje central los géneros textuales: entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurrículum.

Aunque los dos últimos géneros textuales refuerzan lo que se observa en los antecedentes acerca de la dimensión instrumental de la lengua, la primera sección de la unidad, destinada al desarrollo de la comprensión lectora, incluye recursos visuales y verbales escritos que posibilitan una nueva perspectiva respecto del tratamiento de la temática. Como, por ejemplo, pinturas que representan a las luchas de la clase obrera⁷, un fragmento del libro *El Capital* de Karl Marx o un reportaje sobre explotación infantil en el sector laboral, entre otros. La incorporación de esos elementos se vuelve significativa porque expande lo contemplado normalmente en LT y amerita un análisis pormenorizado, el cual es realizado según las etapas que describo a continuación.

Procedimientos metodológicos y herramientas analíticas

El debate que propongo acerca de la unidad *Los mundos del trabajo* se despliega de una investigación que incluye todos los LT de la serie *Sentidos en Lengua Española*. Específicamente, en este caso, discuto las actividades que integran las subsecciones *Entretextos* y *Reflexiona* de la sección *Lee* de la unidad, a fin de demostrar cómo las tareas pedagógicas propician una mirada crítica respecto de la temática laboral. La perspectiva multimodal que asumo para el análisis busca comprender el modo en que diferentes recursos semióticos (Kress, 2010, p. 6) se orquestan para la construcción de complejos significados y, en este caso, me enfoco en los recursos verbales y visuales.

El Análisis del Discurso Textualmente Orientado (Fairclough, 1992; 2003) sostiene el procedimiento analítico concerniente a los aspectos verbales, cuyas herramientas están fundamentadas sobre todo en la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) (Halliday & Matthiessen, 2014 [1985]). De ese modo, las categorías descritas en ese marco teórico son apropiadas para examinar los significados representacionales producidos por el empleo de recursos lingüísticos. El sistema de transitividad, propuesto en el marco de la LSF, instrumenta el análisis de los participantes y circunstancias en un proceso/evento social dado (Fairclough, 2003).

Como se tratan de textos escritos en español, utilizo como referencia la obra de Elsa Ghio y María Delia Fernández (2008), quienes proponen una mirada de la LSF a la lengua española.

Para explorar los recursos semióticos visuales (imágenes, fotografías, diseños, etc.), la Gramática del Diseño Visual (Kress & van Leeuwen, 2021 [1996]) provee un rol de categorías, algunas adaptadas de la LSF. El sistema de vectores posibilita comprender las relaciones establecidas entre participantes representados y, por lo tanto, es la herramienta que utilizo para el análisis de este modo semiótico.

Además, estudio las consignas asociadas a los recursos investigados, las cuales son definidas como preguntas o “enunciados interrogativos emitidos para obtener del destinatario una información verbal” (Zárate Pérez, 2015, p. 300). Con ello, busco entender cómo solicitan que el estudiante explore las representaciones incorporadas; por ende, el foco está en la pregunta en condición de dispositivo pedagógico (Zárate Pérez, 2015). De ese modo, averiguo los modos de comprensión lectora y las reflexiones propuestas por las actividades pedagógicas, con base en los estudios de Luiz Antônio Marcuschi (2008) y Adolfo Zárate Pérez (2015).

Los mundos del trabajo: una alternativa para pensar la constitución de las relaciones laborales

Es recurrente que el contenido de los libros de texto de E/LE simulen circunstancias comunicativas vinculadas a las esferas mercadológicas y reproduzcan valores ideológicos hegemónicos pertenecientes a un modelo económico neoliberal (Bori, 2018). Como consecuencia, el aprendizaje de un idioma se centra en reproducir situaciones en que la lengua funciona como un instrumento para acceder a sectores profesionales o realizar intercambios comerciales. De este modo, el proceso de enseñanza aleja al estudiante de reflexiones acerca de los procesos socioculturales, clave para el desarrollo intercultural crítico. Frente a eso, demuestro cómo la unidad didáctica analizada plantea una forma no dominante de ocuparse de la cuestión laboral. Es decir, en lugar de reproducir situaciones en

las cuales el lenguaje medía la comunicación, propone discutir acerca del mercado de trabajo y las asimétricas relaciones que se generan en este marco y su representación/comunicación en recursos lingüísticos y visuales.

En el título de la unidad, *Los mundos del trabajo*, se observa la pluralidad con que se propone pensar la temática. Por un lado, al emplear el término *mundos* las autoras hacen hincapié en un punto de vista plural con relación al campo laboral y enfatizan la existencia de diversas perspectivas acerca de esa esfera social. Por otro lado, la palabra *trabajo*, en singular, se opone al término que la precede y limita dicha comprensión. Sin embargo, a lo largo del análisis que presento en este apartado, discuto cómo las representaciones incluidas en la unidad ofrecen una mirada plural a esa concepción.

La primera actividad de la sección *Entretextos* exhibe dos definiciones de trabajo, asociadas a diferentes recortes sociotemporales, y solicita que las y los estudiantes interpreten y relacionen los significados con las referencias que le siguen: (1) “Lee las siguientes entradas de diccionarios. Una se publicó en 1611 y otra, en 2014. Relaciona cada una con su fuente y justifica tu respuesta a partir de lo que se ha discutido hasta ahora sobre ‘trabajo’” (Costa & Freitas, 2016c, p. 44).

a trabajo. m. 1. Acción y efecto de trabajar. || 2. Ocupación retribuida. || 3. **Obra**, cosa producida por un agente. || 4. **Obra**, cosa producida por el entendimiento. | 5. Operación de la máquina, pieza, herramienta o utensilio que se emplea para algún fin. 6. Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza. Se usa en contraposición de *capital*. || 7. fig. Dificultad, impedimento o perjuicio. || 8. fig. Penalidad, molestia, tormento o suceso infeliz.

b TRABAJO, Latín labor, el cuidado y diligencia que ponemos en obrar alguna cosa, especialmente las que son manuales, que por ello llamamos trabajadores a los que las ejercitan; a cualquier cosa que trae consigo dificultad o necesidad y aflicción de cuerpo o alma llamamos trabajo, de aquí he dicho.

I COVARRUBIAS, S. de. *Tesoro de la lengua castellana o española*.

Madrid: Luis Sánchez, 1611.

II REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2014.

(Costa y Freitas, 2016c, p. 44, destaque de las autoras).


Por medio de la consigna (1) antes descrita, el público puede acercarse a la concepción de trabajo en dos fechas distintas. Las características propiciadas por el género textual (entrada de diccionario) también cambian de acuerdo al contexto y auxilian al estudiante en la relación que necesita establecer. Esta consigna ha sido categorizada como de comprensión textual (Marcuschi, 2008) de tipo relacional, ya que demanda que las y los estudiantes realicen una asociación de una representación verbal escrita con otra de igual modo semiótico.



En la primera entrada de diccionario constan ocho definiciones para el término y están organizadas por tópicos, mientras que la segunda abarca dos acepciones generales desarrolladas en un párrafo único. Las dos incluyen concepciones de trabajo que reflejan los instrumentos y el sentido de la palabra trabajo en determinadas épocas, y emplean recursos lingüísticos que ponen de manifiesto la relación de los seres humanos con los diferentes sentidos construidos por el verbo trabajar, como, por ejemplo: “cuidado y diligencia que ponemos en obrar alguna cosa”; “ocupación retribuida”, etc. Realizar esa consigna permite que las y los estudiantes reflexionen acerca de los cambios que dicho concepto ha sufrido a lo largo del tiempo –y cómo los significados construidos por los recursos verbales contribuyen a esa comprensión– y los acerca a debates que se relacionan con la influencia de las dinámicas sociales en la elaboración de esas acepciones.


Durante la investigación, pude constatar que ese formato de actividad pedagógica se sistematiza a lo largo de los LT de la serie, en el cual se requiere que el público explore la construcción de los sentidos construidos de forma articulada entre recursos semióticos de igual o distinto modo. La siguiente consigna de la sección también se categoriza como de comprensión textual y relacional: (2) “Estas imágenes presentan diferentes relaciones de trabajo. Obsérvalas y relacionálas con las definiciones de

formas de trabajo a continuación” (Costa & Freitas, 2016c, p. 45).

El Cuadro 1 exhibe las imágenes, con los títulos y subtítulos escritos por las autoras (arriba y abajo de cada una), y las definiciones (a la derecha) que se encuentran luego de la pregunta. En el libro de las y los estudiantes, esos elementos aparecen de modo desordenado, sin embargo, para auxiliar el análisis las presento asociadas según las sugerencias del libro para docentes⁸.

IMAGEN, TÍTULO Y SUBTÍTULO	DEFINICIÓN VERBAL
<p>(A) Título: Inglaterra, entre 1310 y 1320</p>  <p>Figura 1. The Queen Mary Psalter. Fuente: Warner (1912).</p> <p>Subtítulo: Miniatura de hombres cogiendo trigos con hoces, em la página de agosto de um calendario. Atribuida a Queen Mary Master. La biblioteca Británica, Londres.</p>	<p>I servidumbre f. Trabajo propio del siervo. Condición de siervo. [...] HIST. La institución de la servidumbre consistía en la adscripción de los colonos, llamados siervos de la gleba, a la tierra que estaban obligados a cultivar. Su propiedad se transmitía conjuntamente con el predio. [...] Entregaban al señor parte de la cosecha, y prestaban algunos servicios. (V. feudalismo.) (GIL, 1996, p. 1312).</p>

<p>(B) Título: Hispanoamérica, aproximadamente 1590</p>  <p>Figura 2. Ejemplo de mita. Fuente: Casas et al. (1598).</p> <p>Subtítulo: Ilustración del libro <i>Narratio regionum indiarum per hispanos quosdam devastatarum</i> (Bartolomé de las Casas, 1598), de Jean Théodore de Bry. Grabado. Biblioteca Nacional de Francia, Paris.</p>	<p>III mita En la América colonial, repartimiento forzado de la población india para realizar los diversos servicios personales del comercio, agricultura y minería, especialmente el trabajo en las minas del Perú. 2. En el imperio inca, servicio personal que realizaban los súbditos del inca en los servicios públicos o en las tierras del inca para satisfacer los impuestos. (EL PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO, 2005, p. 681).</p>
<p>(C) Título: Brasil, 1823</p>  <p>Figura 3. Viaje a Brasil. Fuente: Spix (2017).</p> <p>Subtítulo: <i>Aldeia de índios coroados</i> (1823), de Carl Friederich von Martius y Johann Baptist von Spix. Litografía, 48 cm x 67 cm. Museu Castro Maya, Río de Janeiro.</p>	<p>IV trabajo comunitario: los individuos no se comportan como trabajadores sino como propietarios —y miembros de una entidad comunitaria, que al mismo tiempo trabajan. El objetivo de este trabajo no es la creación de valor, aun cuando es posible que se ejecute plustrabajo para intercambiarlo por productos ajenos, i.e.a por plusproductos, sino que su objetivo es el mantenimiento del propietario individual y de su familia así como de la entidad comunitaria global. (MARX, 2009, p. 68).</p>

IMAGEN, TÍTULO Y SUBTÍTULO	DEFINICIÓN VERBAL
<p>(D) Título: Brasil, 1834</p>  <p>Figura 4. Negociante de tabaco. Fuente: Debret (1835)</p> <p>Subtítulo: Negociante de tabaco (1834), de Jean-Baptiste Debret. Litografía sobre papel, 32 cm x 23 cm. Museu Castro Maya, Río de Janeiro.</p>	<p>II ESCLAVITUD s.f. Estado de la persona sometida por otra a un régimen que la priva de libertad y la fuerza a realizar determinadas funciones económicas, a veces a cambio de alojamiento y sustento mínimos. (EL PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO, 2005, p. 404).</p>
<p>(E) Título: España, 1882</p> <p>[Imagen del cuadro La niña obrera, de Juan Planella i Rodríguez]</p> <p>Subtítulo: La niña obrera (1882), de Juan Planella i Rodríguez. Óleo sobre lienzo, 182 cm x 142 cm. Colección privada, Barcelona.</p>	<p>V trabajo asalariado: obreros libres, vendedores de su propia fuerza de trabajo y, por tanto, de su trabajo. Obreros libres en el doble sentido de que no figuran directamente entre los medios de producción, como los esclavos, los siervos, etc., ni cuentan tampoco con medios de producción de su propiedad como el labrador que trabaja su propia tierra, etc.; libres y desheredados. (MARX y ENGELS, 1974, p. 102).</p>

Cuadro 1. Adaptado de Costa y Freitas (2016c. pp. 45-46).

Las asociaciones expuestas en (A), (B) y (D) ofrecen acepciones extraídas de diccionarios y los elementos lingüísticos evidencian una relación asimétrica en los modelos de trabajo presentados. Según la LSF, los procesos que se encuentran en un sintagma –expresos por un determinado verbo– construyen las experiencias de las y los participantes en el mundo (Halliday & Matthiessen, 2014 [1985]) y, por lo tanto, será el foco de los análisis lingüísticos.

En el vínculo generado en (A), la definición verbal de servidumbre abarca la cláusula: “La institución de la servidumbre consistía en la adscripción de los colonos, llamados siervos de la gleba, a la tierra que estaban obligados a cultivar”. El verbo “estar” corresponde con un proceso clasificado como relacional (Ghio & Fernández, 2008) y “obligados” es, por lo tanto, un atributo de los siervos, que en este caso son portadores de esa característica. Sin embargo, “cultivar” es un proceso clasificado como material (Ghio & Fernández, 2008) y, por ello, los siervos pasan a ser los actores que realizan –a través de una imposición– la acción. Construir la de esta manera omite a quienes los obligan a realizar dichas tareas. De modo semejante, el uso de sustantivos, como los destacados en las siguientes sentencias: “*trabajo* propio del siervo”, “*condición* de siervo”, “*institución* de la servidumbre” confirman una presentación de servidumbre en tanto estado, por medio de un procedimiento de nominalización del verbo “servir” (van Leeuwen, 2008, p. 63). De esta manera, el modo verbal elegido para representar a esa dinámica laboral la universaliza y pone el foco en el resultado y no en el proceso. Al final del fragmento, se contextualiza el periodo sociohistórico en que esa forma de trabajo predomina: el feudalismo.

La imagen asociada a la servidumbre exhibe un punto de vista procesual, ya que narra visualmente el acto de la cosecha (cultivo) por parte de los siervos. La forma como se diseña a las y los participantes genera vectores (imaginarios) que los conectan de distintas maneras y evidencian la asimetría de poder entre ellos (Kress & van Leeuwen, 2021). La acción producida por algunos participantes en la tierra denota un proceso material, en el cual los siervos son los actores, y refuerza lo representado verbalmente (cultivar). El vector imaginario que va desde la persona

que lidera hacia los siervos (de arriba hacia abajo) construye, a partir del recurso visual, una relación desigual entre ellos. El texto verbal no menciona el hecho de que haya una persona vigilándolos y mediando su labor en la tierra; no obstante, la imagen permite evidenciarlo y exponer ese aspecto de la servidumbre.

En relación a lo que se encuentra en (B), acerca del sistema de mita, la definición verbal, también de diccionario, sitúa esa condición en dos momentos: en las minas del Perú (América colonial) y en el Imperio inca. En el primer escenario, la población indígena es representada como participante del hecho y también se omite a quienes obligarían a esas personas, ya que las elecciones lingüísticas construyen una representación de este modelo laboral en su condición de estado y no de proceso, como se destaca en: “*repartimiento* forzado de la población india para realizar”. El empleo de la palabra “repartimiento” atañe a lo que nombre Van Leeuwen (2008) denomina como *spacialization*, es decir, una estrategia que consiste en sustituir a los responsables de la acción por el lugar. El segundo contexto concierne a lo que ocurría en tiempos anteriores a la colonización de América y la cláusula usada para representarla constituye una relación asimétrica entre los participantes: “servicio personal que realizaban los súbditos del inca en los servicios públicos o en las tierras del inca”. El empleo del verbo “realizaban” abarca un proceso material, en el cual los “súbditos del inca” son los actores y “servicios públicos y tierras del inca” los beneficiarios de la acción.

Los elementos visuales que se encuentran en la imagen asociada a esa definición verbal permiten inferir que se trata de la primera circunstancia presentada (América colonial). Primero, por la forma en la que se representa a los participantes: los que realizan la acción material (con instrumentos de control en sus manos y por sus vestimentas) hacia un grupo que sufre la acción (sometidos al trabajo de forma vigilada). Si bien el texto verbal oculta a los responsables por obligar a la población indígena a realizar los servicios, el modo visual posibilita evidenciarlos y promover un debate acerca de ello.

En el caso de esclavitud, el modo verbal recoge un concepto que describe a este proceso laboral en tanto estado o resultado –como antes se

discutió—, en razón del término en destaque: “*estado* de la persona”. El modo visual, por otra parte, narra un aspecto de la esclavitud, a partir de una imagen que retrata a un grupo de personas encadenadas, negociando con otra persona. Las cadenas hacen referencia al recurso lingüístico “forzados” que aparece en el fragmento de diccionario. Es pertinente señalar que tanto el modo visual como el verbal omiten a los responsables del proceso de esclavización de los individuos. Sin embargo, exponer este procedimiento en el libro de texto pone de manifiesto el mecanismo aplicado por una parte de la población para enriquecerse, llevado a cabo por medio de la violencia y explotación de la mano de obra de personas africanas, hecho que conforma la historia de Brasil y estructura las dinámicas sociales actuales del país⁹.

La conceptualización de trabajo comunitario (C), se delimita mediante una cita de Marx. A diferencia de los tres fragmentos discutidos anteriormente, se hace hincapié en un libro cuyo autor es reconocido por ser contestatario al capitalismo y proponer un sistema económico y social distinto. Identificar a los participantes de la cláusula a través del atributo “miembros de una entidad comunitaria”, en vez de “trabajadores”, enfatiza que la labor es un medio para mantener a la comunidad y no para generar plusvalía, por lo cual la principal función social de los individuos no estaría relacionada con el trabajo.

La representación visual de este modo de vida, seleccionada por las autoras, se presenta a partir de la imagen de una aldea indígena y demuestra un ejemplo concreto de cómo se manifiesta ese modelo comunitario. En este caso, los participantes están alineados visualmente de modo que su interacción forma un vector que no produce asimetría (Kress & van Leeuwen, 2021 [1996]). Por ello, tanto los recursos lingüísticos como los visuales proyectan una relación igualitaria entre una comunidad de personas, al contrario de lo visto en los ejemplos previos sobre otras relaciones laborales.

Como última relación está el concepto de trabajo asalariado, de Marx y Friedrich Engels. Las cláusulas abarcan procesos relacionales (Ghio & Fernández, 2008) en las cuales los trabajadores reciben los atributos de “obreros libres” y “vendedores de su propia fuerza de trabajo”. La

definición aborda el sentido de “ser libre” desde dos puntos de vista: personas que no figuran en los medios de producción y no los controlan. La imagen vinculada se trata del cuadro *La niña obrera* (1882), de Joan Planel·la i Rodríguez, en el cual se representa a una niña operando una máquina y hace referencia al periodo de la Revolución Industrial. En la imagen se refleja el mismo concepto de libertad desarrollado en el modo verbal: el trabajador es una pieza más de una fábrica y no posee los medios de producción. Más allá de lo discutido, la actividad acerca al público a un debate sobre la explotación infantil, problemática que se había presentado en un texto previo a esa actividad, al principio de la unidad.

Si bien los tres primeros ejemplos A, B y C demuestran de forma verbal y visual cómo se han producido a lo largo de la historia los vínculos laborales en los cuales algunos individuos son explotados, los dos últimos, D y E, proporcionan a las y los estudiantes una visión crítica acerca del sistema capitalista y formas alternativas a esa dinámica socioeconómica. Las representaciones verbales escritas de los conceptos de trabajo planteados por la tarea incluyen definiciones universales y, en algunos casos, descontextualizadas. Sin embargo, las imágenes –junto a los títulos y subtítulos ofrecidos por las autoras– sitúan a cada uno de esos procesos sociales y suman las posibilidades de reflexión y discusión. A nivel ideacional/representacional (Halliday & Matthiessen, 2014 [1985]), se constata que la tarea aborda una diversidad de relaciones laborales que conllevan a reflexiones acerca de los participantes representados tanto visual como verbalmente. Este debate se recupera a nivel interpersonal (Halliday & Matthiessen, 2014 [1985]) por la demanda de la consigna hacia el público, la cual propone una articulación intersemiótica (Royce, 2006) de las representaciones; es decir, a partir de la observación del significado generado por la orquestación de modos semióticos (verbal y visual) distintos.

A esa tarea pedagógica le siguen otras dos, que incluyen representaciones visuales de empleos que dejaron de existir o se manifiestan de otra manera, seguida de una cita de Marx acerca de la definición de trabajo y un espacio para discusión. Como el foco del análisis está centrado en las relaciones laborales no me voy a detener en ahondarlas, pero es importante mencionar que forman parte del apartado estudiado.

La subsección *Reflexiona*, posterior a la sección antes discutida, cierra el apartado con una consigna clasificada como personal de involucramiento a nivel subjetivo (Marcuschi, 2008). Esa forma de plantear una discusión colabora con un acercamiento crítico (Zárate Pérez, 2015), pues demanda un posicionamiento del público con relación a una temática y aborda la dimensión cultural en tanto perspectiva:

(3) En la cuestión 2 de Entretextos, hay diferentes relaciones de trabajo que han predominado en determinadas épocas y lugares. A partir de esa observación, ¿crees que también han cambiado la forma de explotación humana y la desigualdad? Justifica tu respuesta. (Costa y Freitas, 2016c, p. 47).

Esa actividad pedagógica hace referencia a la tarea analizada y demanda de las y los estudiante su percepción frente al hecho de que algunos individuos fundan sus economías a partir de la explotación de otros. Además, el modo en que las autoras construyen la consigna pone el foco en la existencia de prácticas de explotación actuales y en cómo las y los estudiantes perciben en su entorno las condiciones de mecanismos de exclusión e injusticia social, provocaciones clave para el desarrollo de una conciencia intercultural crítica.

La jerarquía inherente a las relaciones laborales produce una asimetría de poder entre las personas involucradas que no siempre es abordada en los materiales escolares. El análisis de las tareas demuestra un enfoque alternativo por medio de las representaciones multimodales incluidas, las cuales posibilitan pensar acerca de la elasticidad del término trabajo a lo largo del tiempo y de qué forma los modelos económicos condicionan los vínculos interpersonales. Además, las consignas permiten vincular el contenido de la unidad con lo que se manifiesta en la sociedad brasilera/ del Brasil actual para pensar en otras posibilidades de ser, estar y actuar en el mundo.

Consideraciones finales

Abordar la enseñanza de lengua para el desarrollo crítico intercultural puede resultar complejo y desafiante. Sin embargo, las actividades pedagógicas discutidas nos auxilian en la reflexión acerca de las posibilidades y estrategias para hacerlo. Los ejemplos discutidos a largo del artículo demuestran una perspectiva no dominante para abordar la temática laboral frente a otros libros de texto de E/LE, los cuales señalan una tendencia a la instrumentalización de la enseñanza de la lengua y la naturalización de algunas dinámicas sociales. Desarrollar el análisis desde un punto de vista multi/intermodal evidencia que las tareas demandan de las y los estudiantes el trabajo con la construcción de significados en diferentes modos semióticos y ponen de relieve el nivel discursivo de imágenes y textos verbales.

Por lo discutido, la serie estudiada se caracteriza como un material que se posiciona de forma contra-hegemónica con relación a otros ya analizados, tanto por el modo de plantear el tema y el modelo de actividades como por el foco puesto sobre las dinámicas laborales. De ese modo, se espera que este estudio contribuya a pensar la enseñanza de E/LE (y de otras lenguas) como oportunidades de reflexiones en que se impliquen miradas críticas de los procesos socioculturales y su representación en los recursos lingüísticos y en otros modos semióticos, como el visual, que también conforman las esferas comunicativas.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1985). The Culture and Commerce of the Textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 147-16. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027850170204>
- Apple, M. W. (2000). Cultural politics and the text. En M. W. Appel, *Official Knowledge* (pp. 42-60). London: Routledge.
- Apple, M. W. y Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of textbook. En M.

- W. Apple y L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of textbook* (pp. 1-22). Routledge.
- Bernstein, B. (2003 [1990]). *Class, code and control: the structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2016). The Textbook in a Changing Multimodal Landscape. En N. Klug y H. Stöckl. (Eds.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (pp. 476-498). De Gruyter. 10.1515/9783110296099-022
- Bori, P. (2018). *Language textbooks in the era of neoliberalism*. Routledge.
- Bori, P. y Kuzmanović Jovanović, A. (2019). La clase social en los libros de texto de ELE. *Sintagma*, 32, 85-99. 10.21001/sintagma.2020.32.06
- Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 71-81.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division: Council of Europe, Strasbourg.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and see. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 225-243. 10.1080/07908318.2016.1144764
- Candau, V. M. F. (2013). Educación intercultural crítica. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, (Tomo 1, pp. 23 -68). Abya Yala.
- Casas, B. D. L., Bry, T. D., Winghe, J. V., Saur, J. y Jay I. (1598). Kislak Collection & Lessing J. Rosenwald Collection. *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam deuastatarum verissima*. Sumptibus Theodori de Bry & Ioannis Saurii typis. <https://www.loc.gov/item/01020219/>
- Corti, A. (2019). *La construcción de la cultura en el Español como lengua*

extranjera (ELE). Waxmann.

Almeida de Freitas, L. M. y Goettennauer de Marins Costa, E. (2016a). *Sentidos en lengua española 1*. Richmond.

Almeida de Freitas, L. M. y Goettennauer de Marins Costa, E. (2016b). *Sentidos en lengua española 2*. Richmond.

Almeida de Freitas, L. M. y Goettennauer de Marins Costa, E. (2016c). *Sentidos en lengua española 3*. Richmond.

Debret, P. J. B. (1835). *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (Tomo II). Firmin Didot Frères.

Duranti, A. (2000 [1997]). *Antropología lingüística* (P. Tena, Trad.). Cambridge University Press.

Larousse. (2005). *El pequeño Larousse ilustrado: diccionario enciclopédico*.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.

Ghio, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Waldhuter Editores.

Gil, J. C. (1996). *Diccionario enciclopédico ilustrado Vox*. Bibliograf.

Gray, J. (2012). Neoliberalism, celebrity and “aspirational content” in English language teaching textbooks for the global market. En D. Block, J. Gray y M. Holborow. (Eds.), *Neoliberalism and Applied Linguistics* (pp. 86-113). Routledge.

Gray, J. (2013). LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. En J. Gray. (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 40-63). Palgrave Macmillan.

Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Multilingual Matters.

Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade* (7ª ed.). DP&A.

- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2014 [1985]). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Routledge.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Hodder Arnold.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2021 [1996]). *Reading Images: the grammar of visual design* (3ª ed.). Routledge.
- Marchesan, M. T. N., Avila, A. P. de., Torres, M. C. M. y Padilha, E. C. (2016). Análise de aspectos culturais em um livro didático para o ensino de espanhol língua estrangeira aprovado pelo PNLD. *Revista Intersecções*, 9(20), 84-104.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Marx, K. (2009). *Formaciones económicas precapitalistas*. Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *Obras escogidas* (Tomo II). Progreso.
- Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*. 10.1080/23247797.2020.1790161
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters LTD.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Multilingual Matters.
- Ros i Solé, C. (2013). Spanish Imagined: Political and Subjective Approaches to Language Textbooks. En J. Gray. (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Palgrave Macmillan. /doi.org/10.1057/9781137384263_8

- Royce, T. D. (2006). Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis. En T. D. Royce y W. Bowcher. (Eds.), *New directions in the Analysis of Multimodal Discourse* (pp. 63-109). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357774>
- Spix, J. B. von. (2017). *Viagem pelo Brasil (1817-1820) / Spix e Martius*. (L. F. Lahmeyer Trad., Vol. 3). Senado Federal, Conselho Editorial. Edições do Senado Federal. <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/573991>
- Silvério, B. M. S. (2019). Os brasileiros e os não brasileiros nos livros didáticos de espanhol: uma análise discursiva sobre as identidades. *Tese de Doutorado em Estudos de Linguagem*. Instituto de Letras, UFF, Niterói.
- Souza, J. M. (2016). Identidade e pluralidade cultural em livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil e selecionados pelo PNDL – Programa nacional do livro didático. *EntreLinguas*, 2(1), 89-105.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158.
- Van Leeuwen, T. (2004). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Walsh, C. E. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña Uzieda, L. Tapia Mealla y C. E. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. E. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo I, pp. 23 -68). Abya Yala.
- Warner, G. (1912). *Queen Mary's Psalter*. Miniatures and Drawings by an English Artist of the 14 th Century. Reproduced from Royal MS.2B.VII in The British Museum. The Trustees of the British Museum.
- Zárate Pérez, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los

libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>

Notas

- 1 Opto por el empleo del término “lengua extranjera” pues es como se denomina a esta asignatura en Brasil.
- 2 Estudiantes que tienen entre 15 y 17 años.
- 3 Este artículo forma parte de una investigación de maestría y ha contado con el apoyo de la Comisión Académica de Posgrado de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay), a través de una beca de finalización de posgrado.
- 4 El término materiales de enseñanza incluye otros recursos además de libros de texto, elaborados y distribuidos por el PNLD.
- 5 No pretendo ignorar la importancia de esa dimensión en la clase de E/LE, pero el enfoque intercultural crítico la enseñanza expande los propósitos del aprendizaje.
- 6 Desde el 2022 la asignatura de E/LE no es más obligatoria en Brasil, por lo tanto, en las recientes elecciones de materiales didácticos no se encuentran libros de texto destinados a la enseñanza de lengua española.
- 7 Se incluyen las siguientes obras: *Los trabajadores* (1942) de Oswaldo Guayasamín; *Operarios* (1933), de Tarsila do Amaral; *Manifestación* (1934), de Antonio Berni.
- 8 El libro para docentes está disponible en la página web de la editorial.
- 9 Dicha cuestión es retomada en otra unidad del libro y se aborda por medio de un debate acerca de las cuotas raciales para ingreso a la universidad.