

Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales

Risager, Karen; Fernández, Susana S.

Published in:
Journal of Spanish Language Teaching

DOI:
[10.1080/23247797.2024.2407678](https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407678)

Publication date:
2024

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Risager, K., & Fernández, S. S. (2024). Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(2), 152-166.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407678>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales

Karen Risager & Susana S. Fernández

To cite this article: Karen Risager & Susana S. Fernández (09 Oct 2024): Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales, Journal of Spanish Language Teaching, DOI: [10.1080/23247797.2024.2407678](https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407678)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407678>



© 2024 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 09 Oct 2024.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 144



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales

Analysing cultural representations in Spanish language teaching textbooks from transnational and de-colonial perspectives

Karen Risager ^a and Susana S. Fernández ^b

^aDepartment of Communication and Arts, Roskilde University, Roskilde, Denmark; ^bSchool of Communication and Culture, Aarhus University, Århus, Denmark

RESUMEN

La enseñanza de lenguas se caracteriza, en general, por un enfoque nacional, según el cual se entiende el mundo como un mosaico de naciones aisladas. A esto se suma una tendencia al eurocentrismo, sobre todo en la enseñanza de lenguas que tienen un origen europeo, pero que se han extendido por el mundo a causa de procesos de colonización. Este artículo discute cómo se pueden analizar los manuales y otros materiales de enseñanza de español como lengua extranjera desde una perspectiva transnacional y decolonial. Se trata de una lectura crítica que permita a docentes elegir los materiales que mejor logran incluir la dimensión cultural. Por otro lado, mediante este trabajo se espera llamar la atención sobre la relativa falta de perspectivas globales y transnacionales en los materiales disponibles con el objetivo de inspirar a las/los autoras/es de futuros materiales de enseñanza. Los ejemplos están tomados de manuales de español utilizados en Dinamarca, pero el objetivo principal es contribuir a desarrollar una metodología y una base teórica para el análisis de las representaciones del mundo en materiales de enseñanza, de español o de otras lenguas extranjeras, en diferentes contextos en cualquier lugar del mundo.

ABSTRACT

Language teaching is generally characterized by a national approach, according to which the world is understood as a mosaic of isolated nations. Besides, there is a tendency towards Eurocentrism, especially in the teaching of languages that have a European origin but have spread throughout the world due to colonization processes. The article discusses how textbooks and other teaching materials for Spanish as a foreign language can be analyzed from a transnational and decolonial perspective. We propose a critical reading that allows teachers to choose the materials that best embrace the cultural dimension. At the same time, we hope to draw attention to the relative lack of global and transnational perspectives in the available materials in order to inspire the authors of future teaching materials. The examples are taken from Spanish textbooks used in Denmark, but the main objective is to

ARTICLE HISTORY

Received 10 January 2024
Accepted 20 May 2024

PALABRAS CLAVE

Análisis de manuales;
representaciones culturales;
aprendizaje intercultural;
estudios decoloniales/
poscoloniales; español L2

KEYWORDS

Analysis of teaching
materials; cultural
representations; intercultural
learning; decolonial/
postcolonial studies; Spanish
L2

CONTACT Susana S. Fernández  romssf@cc.au.dk

© 2024 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

contribute to developing a methodology and a theoretical basis for the analysis of representations of the world in teaching materials, of Spanish or other foreign languages, in different contexts anywhere in the world.

1. Introducción

El propósito de este artículo es mostrar cómo los manuales de español como lengua extranjera, segunda lengua o lengua de herencia (de ahora en más, ELE) pueden ser analizados desde perspectivas globales/transnacionales y decoloniales. El telón de fondo es una crítica al paradigma nacional en la enseñanza de lenguas en general, y al eurocentrismo que domina gran parte de la enseñanza de lenguas, especialmente las de origen europeo, como el español. El análisis propuesto hace también hincapié en la necesidad de atender a la complejidad cultural que se manifiesta en diversas identidades, acciones y voces. El foco del artículo no es el aprendizaje de lenguas como tal, sino el contenido sociocultural de los manuales, con atención a la diversidad cultural y lingüística.

En los manuales y otros materiales para la enseñanza de ELE, el contenido cultural suele estar estructurado en relación con una selección de países de habla hispana (Argentina, Bolivia, España, México, etc.). El contenido cultural tiende a estructurarse de acuerdo con un paradigma nacional (Risager 2007), en el que el mundo es visto principalmente como un mosaico de naciones aisladas, cada una con sus propias características culturales. Sin embargo, consideramos que este paradigma resulta limitado porque ignora la interdependencia de todos los países en el complejo mundo actual. Por lo tanto, en este artículo queremos mostrar cómo se puede implementar un análisis de los materiales de enseñanza que indague sobre perspectivas globales y transnacionales. La finalidad es, por un lado, ayudar a docentes de ELE a identificar entre los materiales disponibles aquellos que mejor logran incluir la dimensión cultural y, por el otro, llamar la atención a la relativa falta de perspectivas globales y transnacionales con el fin de inspirar a las/os autoras/es de futuros materiales de enseñanza a ampliar sus perspectivas.

Además, como hemos mencionado anteriormente, el contenido cultural de los manuales de ELE manifiesta en ocasiones un claro eurocentrismo, en el sentido de que se da por sentado que la variedad del español que debe enseñarse es el español europeo, y que el principal país de destino es España. Vemos esto como una problemática central en el campo de la enseñanza del español, lengua oficial o mayoritaria en 21 países, 20 de los cuales se hallan fuera del continente europeo. Por lo tanto, queremos mostrar cómo se puede contrarrestar el eurocentrismo adoptando una perspectiva decolonial a la hora de analizar los materiales de enseñanza en búsqueda de aquellos que más se adaptan a los ideales de un enfoque pluricéntrico.

Los libros de texto son productos planificados y terminados, especialmente cuando están impresos. Son artefactos que normalmente son producidos por editores profesionales (Gray 2010). La editorial puede ser una empresa estatal o una empresa privada que opera en condiciones de mercado. El mercado previsto puede ser un gran mercado internacional o global, o un mercado más local o regional. El marco empírico de este artículo se ubica en los manuales de español producidos por editoriales privadas ubicadas en Dinamarca/Escandinavia y utilizados en Dinamarca.

El artículo está estructurado de la siguiente manera: en la próxima sección presentamos el marco teórico que guía la implementación de perspectivas globales/transnacionales y decoloniales para el análisis de los manuales de ELE. La sección 3 contiene información sobre la enseñanza de ELE en el contexto danés y la sección 4 ofrece un panorama general de las preguntas de análisis que proponemos y los métodos empíricos que las guían. Una vez presentado el marco teórico, metodológico y espacial, procedemos a analizar y discutir desde un punto de vista de sus implicaciones pedagógicas dos manuales de ELE de gran actualidad en Dinamarca en estos momentos:

- *Caminando* (Clausen 2009), un manual para principiantes, dirigido a jóvenes (primer año de la escuela secundaria superior – grado 11 de escolarización) o a adultos (educación para adultos o aprendizaje autodirigido). Se ha elegido este manual porque actualmente es el más utilizado en Dinamarca.

- *Retratos centroamericanos desde Dinamarca* (Ærstrøm & Petersen 2013), libro temático para el nivel intermedio, dirigido al segundo y tercer año de la escuela secundaria superior (grados 12 y 13 de escolarización). Para este nivel, hay actualmente en Dinamarca una amplia oferta de libros temáticos. Hemos elegido este porque trata un tema transnacional: la migración y las biografías transnacionales, en este caso la migración a Dinamarca desde una zona tradicionalmente tratada como periférica dentro de América Latina: América Central.

2. Marco teórico

2.1. Más allá del paradigma nacional: la perspectiva global y transnacional

La perspectiva global y transnacional en la enseñanza de lenguas ha sido teorizada, por ejemplo, por Risager (2007). Este enfoque pone en primer plano las conexiones y los flujos transnacionales de personas, ideas y lenguas a escala continental o global. Este enfoque debe formar parte de la representación del mundo que se ofrece a las/los aprendices de lengua, más allá de cuál sea la lengua en cuestión (Risager 2018). Risager (2021a, 2021b) lo ha utilizado como herramienta de análisis de manuales de varias lenguas.

Dado que el uso del español está ampliamente extendido en el mundo y es una de las lenguas internacionales con estatus oficial en numerosas organizaciones e instituciones globales, incluida la Organización de las Naciones Unidas, es relevante adoptar una perspectiva global y transnacional de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, tanto en lo que respecta a *la lengua y sus hablantes* como a *los países y regiones* en los que el español es la primera lengua de gran parte, o incluso de la mayor parte, de la población. Al incluir aquí el concepto de “regiones” pensamos principalmente en los muchos millones de hispanohablantes de los EE. UU.

La lengua y sus hablantes

Hay personas de habla hispana en la mayor parte del mundo, hablantes de español como primera lengua, segunda lengua o lengua extranjera, lengua de herencia o lengua franca. Esto se debe a la movilidad transnacional causada, entre otros factores, por la migración laboral, el turismo, los viajes de negocios o el desplazamiento a causa de conflictos o pobreza. Las tecnologías de comunicación transnacionales facilitan la comunicación en español entre todas estas personas, algunas de las cuales pueden verse a sí mismas como parte de diásporas globales (hispanas, latinoamericanas o españolas).

El español se enseña como lengua extranjera en muchos países del mundo y los variados contextos de aprendizaje y enseñanza de ELE involucran diferentes perspectivas, tal como se describe, por ejemplo, en Risager (2018) para Dinamarca, Pozzo & Fernández (2008) para Argentina y Dinamarca, Changhong Li (2017) para China, Eide (2012) para Noruega, Corti (2019) para Alemania, Nadir et al. (2020) para Argelia, Pozzo (2007) para Japón o Morales-Vidal & Cassani (2020) para España. Véase una síntesis en Canale (2016) y un relevamiento cronológico en Risager (2022).

El español es una lengua pluricéntrica, es decir que no hay una única norma sino muchas variedades estándar en los países y regiones en los que se habla. Esto significa, entre otras cosas, que en la enseñanza del español siempre hay que decidir y justificar qué estándar o estándares lingüísticos se adoptan, tanto de manera productiva como receptiva.

Países y regiones de la lengua meta

Los países y las regiones de habla hispana no son entidades aisladas sino vinculadas entre sí y con otras partes del mundo de innumerables maneras a través de las migraciones, las relaciones comerciales, las empresas y organizaciones internacionales y las tecnologías de información y comunicación. Muchos temas importantes, como el cambio climático y la ecología, los movimientos feministas, el Mercosur, la Unión Europea, las inversiones chinas, los movimientos evangélicos, el tráfico de drogas, los Juegos Panamericanos, etc. atraviesan las fronteras nacionales. Para la América Latina hispanohablante, son cruciales también las relaciones con los grandes vecinos, EE. UU. y Brasil.

A la luz de esta situación, el concepto de 'mundo hispanohablante' es ciertamente polisémico: ¿tiene una base territorial y se refiere a un conjunto definido de países?, ¿está orientado transnacionalmente hacia los hispanohablantes de todo el mundo?, ¿incluye los mundos virtuales en español en Internet y en las redes sociales?

A su vez, Dinamarca también debe considerarse desde una perspectiva global y transnacional: el Reino de Dinamarca incluye las Islas Feroe y, no menos importante, Groenlandia, que está alcanzando cada vez más relevancia geopolítica en el Ártico en cuestiones de seguridad. Dinamarca es miembro de la Unión Europea y también coopera estrechamente con los demás países nórdicos (existe cierto grado de intercomprensión entre las lenguas sueca, noruega y danesa). Dinamarca alberga empresas multinacionales como la farmacéutica Novo Nordisk y la naviera Maersk. Desde la década de 1990 hasta hace poco, Dinamarca participó en una serie de programas de ayuda al desarrollo en Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua (cabe destacar que "ayuda al desarrollo" es un concepto neocolonial).

2.2. Más allá del eurocentrismo: la perspectiva decolonial

Mientras que la perspectiva global y transnacional pone en primer plano prácticas y procesos que atraviesan fronteras y nos permite, así, ver más allá del horizonte nacional, la perspectiva decolonial pone de relieve las relaciones de poder (económicas, políticas y culturales) y las desigualdades en y entre las naciones - desigualdades que en la mayoría de los casos tienen sus raíces en la historia universal.

Entre las principales fuentes teóricas de la perspectiva decolonial se encuentran las obras de Mignolo (2000, 2005), Quijano (2000) y Santos (2014), quienes se refieren al colonialismo español y portugués en el continente americano de siglos de duración y al papel del eurocentrismo. Antes que ellos, académicos poscoloniales como Said (1978) también señalaron la importancia de tomar conciencia de hasta qué punto el orden mundial actual y nuestras imágenes del mundo están influenciados por el colonialismo, el neocolonialismo y el imperialismo europeo (británico, francés, etc.). Un concepto central en la perspectiva decolonial es "la colonialidad del poder" (Quijano 2000), que indica que las estructuras de poder fundadas en la época colonial (capitalismo, patriarcado, racismo) se reflejan en las estructuras de poder del mundo actual, tanto en el "Sur Global" como en el "Norte Global". La perspectiva decolonial tiene una doble intención: por un lado, fomenta la necesidad de tomar conciencia de las relaciones de poder y las desigualdades económicas, políticas y culturales existentes y, por el otro, llama a trabajar por relaciones más equilibradas de poder, equidad y dignidad o, en otras palabras: justicia social y justicia climática.

La perspectiva decolonial/poscolonial se puede aplicar a muchas lenguas y se ha utilizado en el análisis de manuales de enseñanza de lengua, por ejemplo, en Eide (2012), Eide & Johnsen (2006), Risager (2018, 2021b) y Vinall (2012).

El español, originalmente una lengua europea, se usa en gran parte de América y en algunos otros lugares dispersos por el mundo (África, Asia Oriental) a causa de los procesos de conquista y colonización españoles que se desarrollaron a partir de finales del siglo XV. La política lingüística de España instaló la lengua española (castellano) como única lengua oficial en las áreas colonizadas a expensas de todas las demás lenguas habladas en esas regiones. Por tanto, resulta natural adoptar una perspectiva histórica y decolonial en la enseñanza y el aprendizaje de ELE, tanto en lo que respecta a *la lengua y sus hablantes* como en lo que respecta a *los países y regiones de la lengua meta*.

La lengua y sus hablantes

Existen cuestiones de poder entre las diferentes variedades estándar de la lengua española. La línea divisoria más importante es la que existe entre el español europeo, por un lado, y las diversas variedades del español de América, por el otro. Existe un debate o lucha sobre qué estándar elegir en diferentes contextos (Del Valle 2012). Esto es una cuestión de política e ideología lingüísticas, es

decir, de los valores e identidades que se adscriben a la lengua en cuestión. Al elegir el español europeo sin justificación, se trata sin duda de una elección ideológica relacionada con el eurocentrismo, incluso cuando la enseñanza se realiza en Europa.

También hay luchas de poder entre el español y otras lenguas, incluido el inglés. En algunos casos, esto se relaciona con la expansión del español en el mundo ('triumfalismo', 'panhispanismo') (Del Valle 2014; Mar-Molinero 2004), o con el papel del español en relación con cualquiera de las otras lenguas habladas en los países "de habla hispana", entre ellas las numerosas lenguas indígenas.

Países y regiones de la lengua meta

Existen también innumerables cuestiones de poder entre los diversos países y regiones de habla hispana, y, nuevamente, la línea divisoria más importante es la que existe entre España, por un lado, y las antiguas colonias españolas (hoy países independientes, con algunas excepciones como Guam y Puerto Rico), por el otro. ¿Cómo se pueden afrontar las enormes consecuencias históricas del colonialismo español, especialmente en el continente americano (y más tarde del colonialismo/imperialismo británico y estadounidense)?

En el centro del debate está la representación del conjunto de los países hispanohablantes en el contexto de la enseñanza de ELE. ¿Se los trata por igual o existen jerarquías (ocultas) entre ellos?, ¿se trata a España de manera diferente al resto de países y zonas hispanohablantes y, si es así, cómo?, ¿se trata a los países latinoamericanos de una manera simplista, estereotipada, orientalista (Said 1978) y exotizante?, ¿se los trata como 'el otro' en relación con España? Si se trata a España como el país principal de destino y se presenta a España de manera más detallada que los demás países de habla hispana, y si esto se hace sin justificación, estamos entonces nuevamente ante un enfoque eurocéntrico del mundo hispanohablante.

Una indicación de la representación general de los países y áreas de habla hispana en los manuales y otros materiales de enseñanza es el uso de mapas. Por eso cabe preguntarse: ¿qué mapas se seleccionan?, ¿qué escalas se utilizan?, ¿cuánta información contienen de cada región?, ¿tienen a Europa o a América en el centro?

Dinamarca también debe verse desde una perspectiva decolonial. Dinamarca fue una de las potencias coloniales europeas y participó en la trata de esclavos. Ha tenido colonias en África Occidental, la India y el Caribe: Hoy en día, Groenlandia (Kalaallit Nunaat) y las Islas Feroe forman parte del Reino de Dinamarca con cierto grado de autonomía. En estos años se están produciendo debates sobre la descolonización de todas estas regiones del reino.

2.3. Identidades, acciones, voces: la perspectiva de la complejidad cultural

Las perspectivas transnacionales y decoloniales cuestionan la idea de que existen países culturalmente homogéneos. Cada país (de habla hispana) está marcado por una complejidad cultural que nace de los flujos de personas, ideas y lenguas que se mezclan y conforman paisajes sociales y culturales con numerosas identidades, acciones y voces. La principal fuente teórica de esta visión es el campo de los estudios culturales, que estudia las relaciones dinámicas entre cultura, identidad y política (Hall 1997, Risager 2018).

La lengua y sus hablantes

Como ya hemos mencionado, el español se utiliza en paisajes multilingües. Está en contacto con otras lenguas y esto ha dado lugar a distintos tipos de lenguas de contacto: portuñol, spanglish y muchas otras (Godenzzi 2006). Una cuestión importante desde una perspectiva decolonial es el estatus de las lenguas indígenas del continente americano, que en la mayoría de los países es muy bajo, aunque en algunos países, como Bolivia, Paraguay, Perú y Ecuador, ciertas lenguas indígenas han cobrado estatus oficial junto con el español.

Países y regiones de la lengua meta

En cuanto a las “identidades”, toda persona de un país de habla hispana puede describirse con referencia a una configuración específica y dinámica de identidades culturales y sus intersecciones: clase social, etnia, nacionalidad, lengua, género, orientación sexual, religión, edad, educación, etc., y a sus roles e identidades sociales: obrero/a, estudiante, turista, agricultor/a, padre/madre, médico/a, funcionario/a público/a, etc. Puede ser relevante mencionar instituciones tales como el sistema educativo, o empresas y lugares de trabajo, etc.

En la dimensión de las “acciones”, la vida en el país puede describirse con referencia a las actividades que realizan las personas (residentes, turistas, etc.), su vida cotidiana, su vida en las redes sociales, su consumo, su tiempo libre, o situaciones como empleo o desempleo, pobreza o prosperidad, activismo en relación con cuestiones claves como los derechos de género, la lucha contra el racismo o el cambio climático (Kramsch & Vinall 2015, Ros i Solé 2013).

Las “voces” constituyen una cuestión primordial, sobre todo en una perspectiva decolonial, donde cabe preguntarse: ¿quién habla de quién y de qué?, ¿quién hace las preguntas?, ¿de quién es el conocimiento que se trasmite?

3. La enseñanza de ELE en Dinamarca

En el sistema escolar danés, los/as niños/as comienzan a estudiar el inglés en el primer grado (y continúan estudiándolo durante toda la escuela primaria y secundaria inferior, al igual que al menos en los dos primeros años de la escuela secundaria superior). Desde el quinto grado de la escuela primaria, se agrega el alemán (que todas las escuelas deben ofrecer) o el francés (que en la práctica solo se ofrece en un número limitado de escuelas). Esta segunda lengua continúa durante el resto de la escuela primaria y secundaria inferior (hasta el noveno grado). Quienes ingresan en la escuela secundaria superior, pueden continuar con el alemán o el francés (además del inglés que es obligatorio) o comenzar una nueva lengua, entre ellas el español. Si se elige una nueva lengua (tal como el español), su enseñanza continuará durante los tres años de la escuela secundaria superior. El currículo para la enseñanza del español incluye los siguiente cuatro componentes como parte del *contenido básico* (además de las habilidades lingüísticas) (Ministerio de Educación Danés 2017: 1):

- Textos modernos de ficción y no ficción de España y otras áreas de habla hispana
- Condiciones históricas, culturales e interculturales relevantes para los temas estudiados
- Condiciones sociales y regionales en España y otras áreas de habla hispana
- Condiciones actuales en España y otras áreas de habla hispana

Esta lista indica que la enseñanza debe abarcar la cultura, la sociedad y la historia de manera bastante amplia, pero el foco geográfico es claramente España por encima de otras regiones. No se menciona ningún otro país aparte de España, ya que todo lo demás se oculta bajo la expresión “otras áreas de habla hispana”. No se menciona en ningún lugar cuál es el estándar de la lengua española que se ha de enseñar.

Al mismo tiempo, las directrices generales para las asignaturas de la educación secundaria superior apuntan hacia un enfoque más global, ya que en la reforma de la educación secundaria de 2017 se agregaron cuatro competencias transversales, una de las cuales es la “competencia global”. En relación con esta competencia, se menciona que las asignaturas de lenguas extranjeras juegan un papel central y se establece la “ciudadanía global” como una competencia que se puede adquirir a través del trabajo con lenguas y culturas. La ciudadanía global, tal como la definen los documentos de la reforma, incluye algunos de los aspectos del enfoque transnacional y decolonial que incluimos en nuestro análisis de materiales: por ejemplo, desarrollar valores en relación con la equidad y la justicia social; analizar las desigualdades causadas por factores como género, nivel socioeconómico, religión, edad, etc.; y participar y contribuir en relación con temas de actualidad a nivel local, nacional y global (Términos de referencia 2016). Esta orientación global ciertamente

choca con el lugar central concedido a España por sobre otras regiones de habla hispana que hemos identificado en el currículo, como se mencionó anteriormente.

Como veremos, los dos manuales analizados en el presente artículo cumplen los requisitos del currículo de español, pero resultan menos adecuados para el desarrollo de la mencionada competencia global.

4. Preguntas de análisis sobre las representaciones culturales de los manuales

No es nuestra intención sugerir que todos los aspectos mencionados en relación con las perspectivas presentadas en la sección 2 deban incluirse en los manuales de ELE. Sin embargo, las perspectivas que proponemos ofrecen un trasfondo teórico que permite al/a la analista plantear una serie de preguntas.

Cuando trabajamos con las representaciones culturales de los manuales, optamos por una forma de análisis crítico del discurso como, por ejemplo, la propuesta por Fairclough (1992) (véase también Risager 2018). Es un enfoque que incluye interpretaciones de textos y materiales visuales con el fin de identificar narrativas, ideologías, diferentes perspectivas, sesgos y puntos ciegos, y reflexionar sobre ellos. En algunos casos, puede ser pertinente combinar el análisis crítico del discurso con un análisis de contenido (Krippendorff 2013), un método que suele estar más orientado al análisis cuantitativo (donde se cuentan diversos elementos, como nombres, palabras específicas, temas codificados, etc.). Creemos, sin embargo, que el análisis de contenido por sí solo no es suficiente si se quiere reflexionar sobre el poder de los discursos en los manuales de enseñanza. Las siguientes subsecciones sugieren un análisis de tres pasos.

4.1. La perspectiva global y transnacional

En este paso, el análisis comienza con el manual en su totalidad (tal vez varios volúmenes) y examina qué países/regiones de habla hispana están representados (tratados o simplemente mencionados). Algunas preguntas pertinentes aquí son: ¿hay representaciones de países/regiones que no hablan español?, ¿está representado el país donde se lleva a cabo el aprendizaje?, ¿existen representaciones de conexiones transnacionales entre países/regiones de habla hispana, y entre estos y otros países/regiones? En esta parte del análisis se puede incluir un análisis de contenido, por ejemplo, codificar por país, contar ocurrencias, contar el número de palabras o páginas donde se trata cada país, etc.

En cuanto a la lengua propiamente dicha: ¿qué variedad del español se ha seleccionado como estándar para la producción lingüística?, ¿se incluyen otras variedades para la comprensión auditiva?, ¿se presenta información sobre todos los países/regiones del mundo donde el español es lengua oficial/mayoritaria?, ¿se menciona que el español puede utilizarse como lengua franca en todo el mundo?

4.2. La perspectiva decolonial

Nuevamente, conviene considerar el manual en su totalidad y examinar la selección y ordenación de los países. ¿En qué orden se mencionan los países?, ¿cómo se puede interpretar este orden?, ¿cuánto espacio se asigna a cada país?, ¿qué tipo de historias y representaciones visuales se presenta sobre cada país?, ¿existe una ideología colonial o imperialista subyacente?, ¿existe un eurocentrismo subyacente?, ¿existen otras posibles razones históricas o contemporáneas?, ¿justifican los/as autores/as la selección y el orden?

En cuanto a la lengua cabe preguntar: ¿están justificadas las elecciones de estándar lingüístico?, ¿se explica por qué se utiliza la lengua española en amplias zonas de América?, ¿se menciona, o incluso se discute, que la lengua española tiene una posición dominante en muchas jerarquías lingüísticas locales, a menudo con las lenguas indígenas en un segundo plano?

4.3. La perspectiva de la complejidad cultural

En el tercer paso, cabe considerar cada uno de los países/regiones tratados en el manual, sin perder de vista las perspectivas globales, transnacionales y decoloniales, al igual que las cuestiones de poder.

Las posibles preguntas son entonces: ¿qué identidades culturales (y sus intersecciones) están representadas y cómo (por ejemplo, clase social, género, edad, religión)?, ¿qué roles e identidades sociales están representados y cómo (por ejemplo, alumno/a, lustrabotas, músico/a)? En este paso, se puede incluir también un análisis de contenido para dar cuenta de la prominencia de categorías específicas (por ejemplo, la distribución de géneros).

También cabe preguntar: ¿a qué actividades se dedica la gente?, ¿qué voces y perspectivas encontramos?, ¿cómo se representa en general la sociedad multicultural?, ¿se ofrecen múltiples perspectivas?

En cuanto a la lengua: ¿está la lengua española representada como parte de una sociedad multilingüe?, ¿hay ejemplos de *translanguaging* (García, Johnson & Seltzer 2017) (por ejemplo, cambio de código) en conversaciones, publicidad, letras de canciones, etc.?

5. Caminando

5.1. El contexto de producción

Caminando ha sido publicado por Gyldendal, la editorial más grande de Dinamarca. La primera edición en Dinamarca apareció en 2009, y la segunda y última edición en 2022. El libro fue desarrollado y publicado en Suecia (por la editorial Natur & Kultur), lo cual es bastante normal, ya que existe un mercado escandinavo para manuales de enseñanza. Las autoras son Inge Margrethe Clausen (de Dinamarca) y Elisabeth Waldenström, Ninni Westerman y Märet Wik-Bretz (las tres de Suecia, involucradas en la primera edición). *Caminando* también fue analizado en Risager (2018, 2021a).

Caminando consta de un libro de texto y un cuaderno de ejercicios. Contiene ocho capítulos, cada uno de ellos dividido en subcapítulos. Los capítulos no están titulados y no tienen una clara estructura temática. Sin embargo, es posible indicar su contenido temático según el enfoque geográfico (cf. Risager 2018: 175):

1. Presentación de Sudamérica, España y la lengua española en el mundo, saludos
2. España – sistema escolar, cafeterías, clima, ropa, Cataluña, lengua catalana
3. Nicaragua – Colón, colonización de América, construcciones, transporte
4. España – ocio, fútbol, música en el mundo hispanohablante
5. Estados Unidos y España – vivir en Nueva York (tipos de vivienda), visitar Madrid (lugares turísticos)
6. Cuba – viajar a Cuba, historia, ritmos caribeños, Islas Canarias
7. Marruecos, Ceuta y Melilla – inmigración a España, Andalucía, historia de España hasta 1492
8. Comercio justo (café), niños de la calle en México, los mayas

Suplemento: Celebraciones de Navidad y Semana Santa, Día de los Muertos. Letras de canciones famosas.

No hay una narrativa o trama central en *Caminando*, pero hay algunos personajes que nos encontramos más de una vez. Estos personajes se muestran en retratos fotográficos.

5.2. La perspectiva global y transnacional

En cuanto a la perspectiva global, se puede observar que la imagen del mundo presentada en *Caminando* se centra primero en España, luego en Nicaragua y Cuba, y en menor medida en México,

Marruecos (que tiene una minoría hispanohablante), Ceuta y Melilla. Además, se menciona a Nueva York como un lugar para vivir. Las autoras no justifican estas elecciones. Es notable que apenas se traten países grandes e influyentes del mundo hispanohablante, como Argentina y Colombia.

Cabe añadir que en la mayoría de los capítulos existen subsecciones en danés con comentarios sobre cultura y sociedad, así como explicaciones de gramática y pronunciación. El primer texto en danés sobre cultura y sociedad tiene 5-6 líneas sobre la familia real española y España en la UE.

Caminando menciona, de una forma u otra, todos los demás países del mundo en los que el español es lengua oficial o mayoritaria. Sin embargo, estos países no se presentan sistemáticamente, en forma de, por ejemplo, una lista de países o un mapa mundial que muestre su ubicación en América, Europa, África o Asia. Las referencias a los países están dispersas al azar a lo largo de los capítulos del libro, a menudo usados como ejemplos para practicar la pronunciación y la gramática.

Caminando menciona también algunos países que no son predominantemente de habla hispana. En su mayoría, se mencionan solo una vez y, a veces, se hace referencia a ellos indirectamente mediante un adjetivo utilizado para describir la identidad o el idioma nacionales (por ejemplo, "griega" es una referencia indirecta a Grecia). La mayoría de los países mencionados al pasar son de Europa (occidental). Otros son Belice, Haití y el Líbano. Además de estos, hay un mapa mundial (con el océano Atlántico en el medio) que muestra las zonas horarias y que se utiliza para un ejercicio sobre decir la hora en diferentes ciudades del mundo.

Dinamarca, el país donde se realiza el aprendizaje, está presente a lo largo del libro, indirectamente porque constituye la perspectiva geográfica y geopolítica básica del mundo y directamente porque se utiliza el danés en ejercicios y explicaciones. Pero apenas hay referencias a Dinamarca como país, excepto algunos casos de migración, como veremos más abajo.

En cuanto a la perspectiva transnacional, el tema del turismo está presente en muchos lugares. Pero también vemos un claro interés en la migración transnacional de personas, también hacia y desde Dinamarca. Encontramos a Eduardo, que vive en Dinamarca y cuyos padres huyeron de Chile, y a Sandra, que es danesa y trabaja como voluntaria en Chichigalpa, Nicaragua. También se presenta a Julián, que habla español y vive en Nueva York; a Tarik, que vive en España y cuyos padres son de Marruecos, y a Souad, que ha emigrado de Marruecos a España. Oímos hablar de las Islas Canarias como un trampolín para las migraciones y el comercio a través del Atlántico. Pero no se mencionan los grandes movimientos migratorios desde y hacia el continente americano, ni las diásporas de habla hispana en el mundo, ni las migraciones desde Europa, Japón, China, Líbano, etc. hacia América Latina.

Como ya se ha dicho, se menciona varias veces a la Unión Europea, pero no, por ejemplo, el Mercosur, el USMCA, o la CELAC, ni el papel de las inversiones chinas. Hay capítulos que tratan sobre deportes y música en el mundo de habla hispana desde una perspectiva transnacional. Destaca un capítulo, el último del libro, que trata tres temas transnacionales de importancia social y política. Uno es sobre el comercio justo del café, con referencia a las condiciones de producción en Chiapas; el segundo es la defensa de los derechos de los niños de la calle en, por ejemplo, México. El tercero trata sobre la historia y situación del pueblo maya.

Respecto a la lengua: La lengua estándar en *Caminando* es el español ibérico (castellano), tanto en los textos como en los materiales auditivos que los acompañan. Hay, sin embargo, algunos comentarios sobre las diferencias de pronunciación en el mundo hispanohablante. En el primer capítulo hay un texto en danés que describe la situación del español en el mundo. Afirma que el 90% de los hispanohablantes viven fuera de España y que el español se considera una lengua mundial. No menciona el uso del español como lengua franca. Posteriormente, hay un texto sobre la lengua catalana con ejemplos de palabras en catalán.

En general, *Caminando* está fuertemente marcado por el paradigma nacional, pero también da algunos pasos hacia una perspectiva global y transnacional. Una señal interesante de esto es la ausencia total de banderas nacionales (la única excepción es una foto donde un manifestante sostiene una bandera catalana). Sin embargo, hay grandes puntos ciegos en el panorama global: la mayor parte de Asia, la mayor parte de África y grandes partes de Europa. Se trata de vacíos que podrían llenarse con más textos en danés que proporcionarían un contexto más global.

5.3. La perspectiva decolonial

¿Cómo se puede interpretar este análisis desde una perspectiva decolonial? Dado que los autores de *Caminando* no ofrecen ninguna justificación para la priorización de España y del español en su versión europea, su postura es (implícitamente) eurocéntrica.

Si adoptamos una perspectiva global, planetaria, del mundo contemporáneo, los países de habla hispana, todos ellos estados independientes, tienen en principio el mismo valor. Se pueden comparar según muchos criterios diferentes: número de habitantes, tamaño del territorio, indicadores económicos, etc. Por ejemplo, México es el país más poblado, Argentina es el más grande en tamaño y España tiene el PBI per cápita más alto. Además, todos los países y regiones de habla hispana de América son muy diferentes, por lo que el término general “América Latina” plantea muchas preguntas (Fernández 2021, Mignolo 2005). La expresión ampliamente utilizada “España y América Latina” representa claramente un discurso (pos)colonial que sugiere que la antigua potencia colonial tiene el mismo valor que todas las antiguas colonias tomadas en conjunto. Esto se manifiesta, por ejemplo, en *Caminando* con su mapa de España en la portada, y un mapa de América Latina en la contraportada, en escalas bastante diferentes.

Cuando la enseñanza del español se realiza en Europa (Dinamarca), ¿hasta qué punto se puede justificar que el principal país seleccionado sea España, es decir que España esté en primer lugar y se trate mucho más detalladamente que otros países hispanohablantes? Esto probablemente dependa del objetivo previsto para la enseñanza: ¿se apunta a una ciudadanía europea, al desarrollo de una identidad europea (una especie de identidad supranacional), o a una ciudadanía global, al desarrollo de conocimientos sobre el papel de la lengua española en el orden mundial contemporáneo (el “ascenso del Sur Global”)? Como hemos establecido en la sección 3, tendencias opuestas parecen llevar la enseñanza del español en direcciones diferentes en las directivas oficiales, desde el enfoque decididamente eurocéntrico de los objetivos de aprendizaje específicos de la asignatura español a la competencia transversal de orientación más global que la asignatura (junto con todas las demás asignaturas del currículo) debería contribuir a promover.

La orientación europea apunta a una enseñanza que tiende a establecer una dicotomía implícita entre “nosotros” en Europa/España y “ellos” fuera de Europa/en América Latina, lo que se condice con un discurso orientalista. Esto no puede justificarse y, por lo tanto, sería importante encontrar un equilibrio no orientalista entre las representaciones de Europa y la no-Europa. En la orientación global, la enseñanza intentaría tratar con países y regiones seleccionados en pie de igualdad, sin importar en qué parte del mundo se hallan, y esto podría justificarse por la importancia de adoptar una perspectiva decolonial. Este tipo de reflexiones deberían incorporarse en las introducciones a los manuales de ELE, escritas en la lengua materna de las/os aprendices o en español.

Como se señaló anteriormente, *Caminando* es un producto elaborado en condiciones de mercado, y los editores tienen que adaptarse a las preferencias y expectativas de los/as usuarios/as, y así ajustarse a los discursos e ideologías dominantes sobre cómo debe ser la enseñanza de español para principiantes (en Suecia/Dinamarca). Pero también hay cierta variabilidad y avances en el mercado que reflejan debates actuales en las asignaturas de lenguas (como se ve en las nuevas competencias transversales de la escuela secundaria superior) y en la sociedad en general.

Hay secciones de historia en *Caminando* (Risager 2018). Se examina brevemente la historia de España, desde las pinturas rupestres prehistóricas, pasando por los árabes y la Reconquista, hasta los viajes de Colón, pero prácticamente no se menciona la historia posterior a 1492. En cuanto a la historia de América Latina, comienza con Colón en 1492 (con la excepción de la mención de los mayas, único pueblo precolombino nombrado). No hay nada sobre, por ejemplo, las guerras de la independencia o las guerras entre países latinoamericanos o entre México y Estados Unidos.

En cuanto a la lengua, las autoras no justifican la elección del español europeo, pero por supuesto esto está en línea con el énfasis general en España. Hay una sección muy breve en danés que explica

por qué se habla español en América Latina: “Hace 500 años, Colón desembarcó en Centroamérica, en la isla que llamó San Salvador. Muchos conquistadores españoles y portugueses siguieron sus pasos. Los españoles trajeron su lengua y religión a las nuevas colonias” (p. 50) (nuestra traducción del danés). Las lenguas que ya se hablaban en la zona no se mencionan. Esta es –en toda su brevedad– una explicación claramente colonial, desde la perspectiva de los colonizadores.

En resumidas cuentas, las autoras de *Caminando* intentan explicar en términos sencillos por qué el área hispanohablante es tan vasta en el mundo actual. Pero no trascienden el discurso dominante de presentar la historia solo desde la perspectiva de los colonizadores, y existen grandes lagunas en lo que respecta a los pueblos no hispanos de América Latina: los pueblos indígenas, la población de ascendencia africana y las olas de inmigrantes que se han sucedido a través de los siglos.

5.4. La perspectiva de la complejidad cultural

La representación de la complejidad cultural es bastante equilibrada en *Caminando*. En general, hay personas de ambos géneros; hay jóvenes, adultos y personas mayores, hay diferentes colores de piel (gente de ascendencia africana particularmente en Cuba); hay consumidores, turistas y gente que está trabajando. El catolicismo es la religión que se nombra con mayor frecuencia, pero también está representado el islam en España y Marruecos. España se describe con mucho más detalle que el resto de los países. Se presentan datos sobre la geografía y la historia de España, sus regiones y su sistema escolar, y hay un apartado dedicado a la inmigración a España, especialmente desde Marruecos, Ecuador, Colombia, Rumania y el Reino Unido. En relación con esto, se menciona la agencia de control fronterizo de la Unión Europea, FRONTEX.

Como elemento central en la mayoría de los capítulos está, por supuesto, la comunicación en español. Además de los aproximadamente 10 personajes principales, algunos de los cuales hablan entre sí, hay muchas personas en roles anónimos como: periodista, dependiente, vendedor/a, empleado/a. El mundo es observado mayormente desde afuera, por algún turista o una persona que pregunta por un servicio o un dato. Esto se observa también en la elección de las fotografías, que a menudo representan calles, paisajes o lugares turísticos. Curiosamente, muchas fotos no están explicadas (por ejemplo, una foto de Machu Picchu). En algunos capítulos los personajes se presentan a los/as lectores/as. Así, escuchamos sus voces, por ejemplo, las de los dos musulmanes, pero no en diálogos en los que ellos mismos pueden hacer preguntas.

En cuanto a la lengua, *Caminando* presenta brevemente el catalán, el gallego y el vasco en España, mientras que no menciona ninguna lengua indígena de América Latina. Se muestra también un azulejo colgado en la pared de una iglesia de Andalucía, que indica de dónde vienen los/las visitantes en varias lenguas y alfabetos: latín, griego, árabe y hebreo. Sin embargo, este ejemplo de *translanguaging* no se explota con fines pedagógicos.

En definitiva, las autoras de *Caminando* han intentado representar una imagen culturalmente compleja de España y, en menor medida, del resto de países de habla hispana. Pero la perspectiva principal es la del extranjero/a, y no cualquier extranjero/a sino específicamente proveniente de Dinamarca, un país que envía decenas de miles de turistas a España cada año: a un país que tiene una historia de dominio colonial tal como la propia Dinamarca.

5.5. Conclusión

Escribir un manual de lengua supone un trabajo enorme y requiere tomar muchas decisiones en relación con la lengua y su aprendizaje. Pero lo que es igualmente importante es ser consciente de la calidad de las representaciones culturales que se construyen. El presente análisis centrado en las perspectivas transnacionales y decoloniales muestra que *Caminando* toma medidas para incluir –hasta cierto punto– cuestiones globales y transnacionales, así como cierta complejidad cultural, pero no logra trascender el eurocentrismo.

6. Retratos centroamericanos desde Dinamarca

6.1. El contexto de producción

Retratos centroamericanos desde Dinamarca ha sido publicado en 2013, también por Gyldendal. Las autoras son Sidse G.O. Ærstrøm y Tove N. Petersen (ambas de Dinamarca).

Se trata de un libro temático (no un manual tradicional) con una historia de producción algo especial, ya que comenzó como un proyecto colaborativo de un grupo de estudiantes de Lengua y Cultura Española de una universidad danesa. Los/as estudiantes realizaron entrevistas a inmigrantes en Dinamarca y, finalmente, los materiales fueron editados, didactizados y publicados.

Retratos consta de seis capítulos, uno para cada uno de los seis países de habla hispana de América Central. Cada capítulo se centra en la biografía transnacional de un/a inmigrante en Dinamarca, y a veces de algunas otras personas. Se hace referencia a todas las personas por sus nombres y apellidos reales, y algunas de ellas aparecen retratadas. Las biografías tienen forma de narraciones y normalmente no escuchamos la voz de los/as entrevistadores/as, pero se mencionan sus nombres.

En todos los capítulos hay pequeños textos informativos, en español o en danés, sobre por ej. guerras civiles, Las Maras Salvatruchas, el huracán Mitch. También hay ejercicios de lengua y ejercicios que animan a los/as estudiantes a recopilar información sobre el país en cuestión, por ejemplo, a través de Internet, y a realizar pequeñas presentaciones en grupos sobre temas interesantes. Al principio del libro hay un mapa de América Central y una introducción a la región escrita en danés, que abarca seis páginas y trata de geografía, historia (comenzando con Colón), el papel de Estados Unidos, la criminalidad, la Iglesia y "el sueño americano".

6.2. La perspectiva global y transnacional

América Central es una región periférica de América Latina, rodeada de países mucho más grandes al Norte y al Sur. Por otro lado, vista desde Dinamarca, esta región quizás no se considere una periferia, sino un centro de preocupación, ya que la ayuda danesa al desarrollo se ha centrado bastante en algunos de los países de América Central, especialmente Nicaragua y Guatemala. Los seis países/capítulos aparecen en orden alfabético: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. De esta manera, los autores evitan la cuestión de posibles jerarquías entre los países.

Los capítulos ofrecen un panorama diverso de los complejos itinerarios de los/as migrantes. En cuanto a Costa Rica, por ejemplo, se nos presentan tres personas: Una mujer de 42 años, natural de Nicoya, que lleva 13 años en Dinamarca y que trabaja como instructora de fitness. Está casada con un hombre que conoció en Costa Rica y que es bombero. Se han mudado a Dinamarca y fuera de ella varias veces. La segunda persona es una mujer danesa que ha estado activa en la lucha por la biodiversidad en Nicoya desde la década de 1960. El tercero es un joven futbolista de Costa Rica que ha jugado en Inglaterra y Noruega y ahora juega en la Superliga danesa.

En capítulos posteriores se nos presenta a un joven que huyó de la "guerra civil" en El Salvador, logró cruzar la frontera hacia los Estados Unidos, fue detenido en una prisión juvenil, salió y conoció a una chica danesa en su trabajo, con quien viajó a Dinamarca. También conocemos a un hombre que nació en Nicaragua y pasó la mayor parte de su infancia en Cuba. Posteriormente regresó a Nicaragua, donde conoció a un danés con quien ahora vive en Dinamarca. Tiene una educación en informática y trabaja para IBM. Y escuchamos sobre una mujer que tuvo una vida tranquila en Panamá durante el gobierno de Noriega y conoció a un danés en una fiesta en la ciudad de Panamá. Juntos vivieron en España, Florida y Canadá, y finalmente se establecieron en Dinamarca.

Como vemos, este libro de texto está estructurado según líneas nacionales, y en todos los capítulos se pide a los inmigrantes que comparen la vida en Dinamarca con la vida en sus países de origen. Pero el tema general es la movilidad transnacional, en este caso la migración desde una región relativamente pobre (y cálida) de América a un país relativamente rico (y frío) de Europa. (Esto está representado en la portada del libro, donde vemos a un inmigrante centroamericano, solo, en una calle del centro antiguo de Copenhague, de cara a la cámara, pero mirando hacia

abajo. Parece que tiene mucho frío, con los brazos cruzados sobre el pecho para mantener el calor). Podemos vislumbrar los flujos globales de personas hacia y desde Dinamarca y también a través de otros países. Obtenemos cierto conocimiento sobre parte de la diáspora hispanohablante en Dinamarca. En la mayoría de los casos de este libro, la razón por la que Dinamarca es el país de inmigración es que el/la inmigrante se enamoró de una persona danesa y luego se mudó a Dinamarca, generalmente porque se espera que este país ofrezca mejores condiciones sociales. En esta perspectiva se esconde una valoración degradante de los países centroamericanos en contraposición con Dinamarca, un destino codiciado.

6.3. La perspectiva decolonial

Al situar el libro en América Central, los autores de *Retratos* evitan el eurocentrismo que consiste en un favoritismo injustificado hacia España. Sin embargo, no abordan las diferencias entre América Central y Dinamarca desde una perspectiva histórica que incluya el colonialismo europeo. En *Retratos* se deja claro que América Central es una región con una historia turbulenta y violenta, marcada por el imperialismo estadounidense, sobre todo durante la Guerra Fría. Pero no se aborda directamente que exista un trasfondo histórico mundial en el hecho de que América Central sea en general un lugar pobre y plagado de conflictos en comparación con Dinamarca. Tampoco se abordan las diferentes historias de los distintos países de la región, que han ocasionado distintos niveles de desigualdad tanto dentro de cada país como entre países.

Hay varias referencias a la existencia de pueblos y lenguas indígenas, aunque se indican muy pocos nombres (pero se menciona a la activista Rigoberta Menchú). Así, la parte indígena y afrodescendiente de la población es en gran medida anónima, aunque, al menos, para cada país, se pide a los/as estudiantes que busquen en Internet y hagan una lista de grupos étnicos.

Se destaca un ejemplo de eurocentrismo: la lengua estándar en *Retratos* es el español ibérico. Esto se aplica tanto a los textos escritos por las autoras como a las narraciones contadas por inmigrantes (no hay materiales auditivos). Estamos aquí ante una clara contradicción entre el foco temático del libro, América Central, y la variedad de español elegida, español ibérico. Esta elección, que no se discute ni justifica en ningún lugar del libro, invisibiliza las distintas variedades del español presentes en la región (por ejemplo, zonas voseantes y no voseantes) y establece, de facto, la variedad ibérica como la lengua estándar no marcada.

6.4. La perspectiva de la complejidad cultural

El propósito de los capítulos no es describir la vida de las diversas poblaciones de los países centroamericanos. Aprendemos, más bien, sobre Dinamarca como país de inmigración, de boca de inmigrantes adultos/as individuales de diferentes países de América Central y vislumbramos la lengua española como parte del paisaje lingüístico de Dinamarca.

Los/as inmigrantes son agentes de sus propias vidas, han tomado decisiones serias sobre su futuro. Pero en el encuentro con daneses/as en este libro, se les hacen preguntas y ellos/as responden con sus narrativas y reflexiones. No son ellos/as quienes formulan las preguntas ni piden a otros que hagan algo. Así, el texto tiende a dar prioridad a las voces europeas sobre las centroamericanas, lo que pone de manifiesto un sesgo neocolonizante.

6.5. Conclusión

Nuestros hallazgos en el análisis de *Retratos* muestran similitudes y diferencias con *Caminando*. En ambos libros hay una clara perspectiva nacional (por ejemplo, en la organización de los capítulos por países) y también un intento de trascenderla con un enfoque más transnacional (en el tema general de la migración, en el caso de *Retratos*, y en el recurrente tema del turismo y en menor medida en la mención de organismos internacionales como la UE o FRONTEX en *Caminando*). Mientras que el eurocentrismo

ciertamente está presente en *Caminando* de varias maneras, como se señala en 5.3, es menos evidente en *Retratos*, ya que la atención se centra en seis países centroamericanos. Sin embargo, la centralidad de Europa (aquí, Dinamarca) como destino de todos/as los/as centroamericanos/as del libro en busca de una vida mejor sigue presentando una imagen del mundo con buenos y malos lugares para vivir, representado por la dicotomía Norte/Sur. En cuanto a la complejidad cultural, tanto *Retratos* como *Caminando* contienen notorios puntos ciegos, particularmente en lo que respecta a la invisibilización de las poblaciones indígenas y al hecho de que las voces locales normalmente solo se escuchan a través de la agenda de extranjeros/as, que hacen las preguntas. De todos los países que aparecen en los libros, solo España está representada con cierta complejidad (en *Caminando*), lo que en definitiva sigue reforzando el enfoque eurocéntrico general de la asignatura. Aunque en los libros se introducen muchas profesiones diferentes en relación con las personas de habla hispana que se presentan, la elección de un zapato en un taburete de lustrabotas en la portada de *Caminando* nos recuerda la pobreza y, tal vez incluso, el trabajo infantil, lo que nuevamente contribuye a fortalecer la dicotomía Norte/Sur.

7. Implicaciones pedagógicas y perspectivas a futuro

El propósito de nuestro artículo ha sido presentar una metodología para el análisis de materiales de enseñanza de lenguas que pueda contribuir a desenmascarar cómo se representan y presentan al estudiantado el mundo y las culturas meta. Hemos propuesto un análisis crítico basado en una serie de preguntas organizadas en torno a tres ejes principales: una perspectiva global y transnacional, una perspectiva decolonial con especial referencia al eurocentrismo y una perspectiva de la complejidad cultural en el contexto nacional o local.

Creemos que este enfoque analítico de los materiales comerciales disponibles (así como de los materiales que los/as docentes producen para sus propias clases) puede ayudar a docentes a tomar decisiones informadas a la hora de decidir el contenido y la estructura de sus cursos. A través del análisis de dos manuales de ELE ampliamente utilizados en Dinamarca, hemos demostrado cómo estos libros tienen algunas características que apuntan en direcciones opuestas y exhiben una serie de sesgos y puntos ciegos. Para docentes de ELE que intentan ayudar a sus estudiantes a obtener una conciencia cultural crítica y una ciudadanía global, el análisis puede sugerir el uso de otros materiales o, tal vez, de manera más realista (ya que la elección de los materiales no siempre depende de las preferencias individuales del/a docente), la necesidad de ajustar la enseñanza de manera que los sesgos y puntos ciegos puedan paliarse complementando los materiales deficientes con otras fuentes, o puedan tomarse como punto de partida para la discusión y la reflexión, invitando al alumnado a una lectura crítica.

En el futuro, la metodología que proponemos debería ir acompañada de otras áreas de interés. Por ejemplo, no hemos examinado la visión de la lengua y del aprendizaje de lenguas evidenciada en los materiales didácticos, aunque esta perspectiva es igualmente importante a la hora de evaluar y elegir recursos de ELE, ya que el aprendizaje de lenguas y la conciencia lingüística crítica son centrales en las asignaturas de lenguas, como el español. No se puede realizar un análisis exhaustivo de los materiales sin investigar los tipos de ejercicios y actividades tanto sobre el contenido cultural como la lengua propiamente dicha que los materiales presentan al alumnado. Por otro lado, nuestro enfoque tiene implicaciones para el desarrollo de la formación docente, ya que en muchos casos las perspectivas globales y transnacionales están ausentes de los programas de formación actuales.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

ORCID

Karen Risager  <http://orcid.org/0000-0001-8507-1200>

Susana S. Fernández  <http://orcid.org/0000-0003-0222-9063>

Referencias

- Ærstrøm, S.G.O. & T.N. Petersen. 2013. *Retratos centroamericanos desde Dinamarca*. Copenhagen: Gyldendal.
- Canale, G. 2016. "(Re)Searching Culture in Foreign Language Textbooks, or the Politics of Hide and Seek". *Language, Culture and Curriculum* 29 (2): 225-243.
- Changhong, Li. 2017. *Culturas hispánicas en los manuales de ELE en China. Volúmenes temáticos*, Asele Tarragona, Instituto Cervantes.
- Clausen, I. M. 2009. *Caminando*. Copenhagen: Systime.
- Corti, A. 2019. *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Munster y Nueva York: Waxmann.
- Del Valle, J. 2012. "Panhispanismo e hispanofonía: breve historia de dos ideologías siamesas". *Sociolinguistic Studies* 5 (3): 465-484.
- Del Valle, J. 2014. "The Politics of Normativity and Globalization: which Spanish in the Classroom?" *The Modern Language Journal* 98 (1): 358-372.
- Eide, L. 2012. *Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk* [Representaciones del área de la lengua meta en las asignaturas de lenguas extranjeras. Un estudio sobre América Latina en los libros de texto en español]. PhD dissertation. University of Bergen.
- Eide, L. & Å. Johnsen. 2006. "La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega". *Biblioteca Virtual redELE* Número especial (noviembre-noruega).
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fernández, S. S. 2021. "The Conceptual Semantics of 'Latin America': Popular Geopolitics and Spanish Language Teaching in Denmark". *Journal of Postcolonial Linguistics* 5, 12-30.
- García, O., S. I. Johnson & K. Seltzer. 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Filadelfia: Caslon Publishing.
- Godenzzi, J. C. 2006. "Spanish as a Lingua Franca". *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 100-122.
- Gray, J. 2010. *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Hampshire: Palgrave/Macmillan.
- Hall, S. (ed.). 1997. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage.
- Kramsch, C. & K. Vinal. 2015. "The Cultural Politics of Language Textbooks in the Era of Globalization". En X.L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (eds) *Language, Ideology and Education. The Politics of Textbooks in Language Education*, 11-28. Londres y Nueva York: Routledge.
- Krippendorff, K. 2013. [1980] *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (3rd edition). Los Angeles y Londres: Sage.
- Mar-Molinero, C. 2004. "Spanish as a World Language. Language and Identity in a Global Era". *Spanish in Context* 1 (1): 3-20.
- Mignolo, W. 2000. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press. doi:10.2307/j.cttq94t0
- Mignolo, W. 2005. *The Idea of Latin America*. Malden: Blackwell.
- Ministerio de Educación Danés [Børne- og undervisningsministeriet]. 2017. *Spansk begyndersprog A*. [Lengua española para principiantes A]. Copenhagen.
- Morales-Vidal, E. & 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*, 7 (1): 1-19, DOI: 10.1080/23247797.2020.1790161
- Nadir, R., M. G. Plana & M. Riutort. 2020. "Aspectos culturales en los manuales de E/LE destinados a alumnos de español fuera de sus fronteras lingüísticas: El caso de los manuales de español para argelinos". *Foro de Profesores de E/LE* 16, 257-274.
- Pozzo, M. I. 2007. "La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde sus libros de textos". En Instituto Tozai (ed.) *Japonés IV para hispanohablantes*, 73-84 Buenos Aires: Dunken.
- Pozzo, M. I. & S. S. Fernández. 2008. "La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo". *Diálogos Latinoamericanos* 14, 99-128.
- Quijano, A. 2000. "Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America". *Nepantla: Views from South* 1 (3): 533-580.
- Risager, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. 2018. *Representations of the World in Language Textbooks*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. 2021a. "Language textbooks: windows to the world". *Language, Culture and Curriculum* 34 (2): 119-132.
- Risager, K. 2021b. "Language textbooks and popular geopolitics: representations of the world and (post)colonial history in English and French". *Journal of Postcolonial Linguistics* 5, 12-30.
- Risager, K. 2022. "Analysing culture in language learning materials. Research timeline". *Language Teaching* 56 (1): 1-21.
- Ros i Solé, C. 2013. "Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbooks". En J. Gray (ed.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, 161-181, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Said, E. 1978. *Orientalism*. Nueva York: Pantheon Books.
- Santos, B. de S. 2014. *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Londres y Nueva York: Paradigm.
- Terms of reference for the reform commission (2016)* internal unpublished document
- Vinall, K. 2012. "¿Un legado histórico? Symbolic competence and the construction of multiple histories". *L2 Journal* 4 (1): 102-123.