

LAS IDEOLOGÍAS NATIVISTAS Y CULTURISTAS EN AVISOS PUBLICITARIOS DE PROMOCIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN URUGUAY

Verónica Redekofski

redekofski@gmail.com

Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

La enseñanza del inglés se ha convertido en una industria masiva, mayormente asociada al éxito, ascenso socio-económico y acceso al mundo globalizado. En este artículo estudio un corpus de avisos publicitarios de instituciones privadas de enseñanza de la lengua inglesa en Uruguay (período 1990-2018), apoyándome en el análisis (multimodal) crítico del discurso, para conocer cómo se articulan las ideologías nativistas y culturistas para posicionar al hablante nativo como referente y modelo ideal de norma lingüística y cultural a la que el estudiante debe indiscutiblemente aspirar. El análisis muestra cómo el discurso nativista fue utilizado durante la década de 1990 y principios del 2000, mientras que el culturismo se ha mantenido constante durante todo el período analizado.

Palabras clave: culturismo, nativismo, enseñanza del inglés, análisis multimodal, análisis crítico del discurso.

NATIVIST AND CULTURIST IDEOLOGIES IN ADVERTISING CAMPAIGNS PROMOTING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN URUGUAY

ABSTRACT

The teaching of English has become a massive industry, mostly associated with success, socio-economic advancement, and access to the globalized world. In this article, I study a corpus of advertisements from private institutions for teaching the English language (1990-2018 period), relying on critical (multimodal) discourse analysis to understand how nativist and culturist ideologies are articulated to position the native speaker as the reference and ideal model for linguistic and cultural norms that the student must unquestionably aspire to.

The analysis shows how nativist discourse was used during 1990s and early 2000, while culturism has remained constant through the analyzed period.

Keywords: culturism, nativism, English language teaching, multimodal analysis, critical discourse analysis.

Introducción

En un mundo globalizado y globalizante, el inglés ha logrado imponerse en varios ámbitos y se ha consolidado como la lengua global por excelencia, siendo ampliamente utilizada en las comunicaciones internacionales, los negocios, el mundo académico, el ámbito tecnológico y el ámbito educativo (Crystal, 2003). La enseñanza de esta lengua se ha convertido en una industria masiva y la lengua inglesa en un producto en sí mismo, que puede comprarse o venderse de acuerdo con las reglas del mercado (Gray, 2012). La publicidad ha ayudado en gran medida a la promoción y venta del inglés como lengua extranjera en todo el mundo. El discurso publicitario que vende la enseñanza del inglés promueve esta lengua como mercancía comercializable, explotando su valor simbólico.

El objetivo general del presente artículo es analizar cómo se articulan las ideologías nativistas y culturistas (Holliday, 2005) a través del discurso publicitario para posicionar al hablante nativo como referente y modelo ideal de norma lingüística y cultural a la que el estudiante debe indiscutiblemente aspirar como mecanismo para el éxito, el acceso al mundo globalizado, el ascenso socio-económico o laboral, etc.

Según Holliday (2005), el nativismo es “a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that ‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology” (p. 6). El mismo autor explica que en el caso del culturismo se plantea un escalonamiento cultural, siendo la cultura meta la superior y reduciendo la cultura del “otro” a una idea simplista, “by culturism I mean reducing the foreign Other to simplistic, essentialist cultural prescriptions” (Holliday, 2003, p. 114); en otras palabras, se alude a una superioridad no solo de la lengua sino también de la cultura hegemónica asociada al inglés.

Estas ideologías, estrechamente vinculadas a la enseñanza de la lengua, enfatizan la superioridad del hablante nativo y su cultura, promueven estereotipos y desafían la diversidad lingüística y cultural.

Apoyándome en el análisis (multimodal) crítico del discurso, analizo un corpus de 138 avisos gráficos de publicidades de enseñanza de inglés en el período 1990-2018,

prestando especial atención a las ideologías nativistas y culturistas subyacentes en estas publicidades, para comprender cómo se promueven y representan estas perspectivas en el ámbito de enseñanza de esta lengua en Uruguay.

Contextualización

El uso exclusivo de una lengua como medio de comunicación global ha sido un ideal presente en diferentes momentos históricos y en el pensamiento intelectual (Eco, 1995; Pei, 1968). La promoción de una única lengua internacional ha sido respaldada por la noción de que esta facilitaría la comunicación, la intercomprensión cultural y las transacciones comerciales globales, entre otros argumentos. Sin embargo, esta promoción a menudo ignora las asimetrías de poder entre las lenguas y comunidades, las implicaciones ideológicas y culturales de la homogeneización lingüística, y el pasado colonial e imperialista que ha favorecido la expansión geopolítica de ciertas lenguas en detrimento de otras.

El contexto actual de globalización, el avance tecnológico, y el flujo –asimétrico– de capitales y de individuos de un lugar a otro han reforzado la idea de la necesidad de una lengua común para la comunicación a nivel mundial. En varios sentidos, la globalización ha generado transformaciones significativas en los ámbitos político, social y económico, ejerciendo una influencia considerable en aspectos lingüísticos y culturales. Según el propio discurso de la globalización, cuando personas que hablan diferentes lenguas y provienen de lugares y culturas distantes entran en contacto, la comunicación no solo requiere un canal compartido, sino también un código lingüístico común (Block y Cameron, 2002). De acuerdo con este enfoque, resulta indispensable conocer la lengua del otro o tener una lengua en común para que la comunicación sea eficaz. El concepto de lengua global surge como consecuencia de ese tipo de discurso de globalización, en tanto se entiende que una lengua alcanza dicho estatus cuando desarrolla un rol especial en los sistemas educativos, cuando es reconocida en varios países y cuando ocupa un lugar destacado en las comunidades (Crystal, 2003). Es en este sentido que la enseñanza de lenguas de alcance internacional se convierte en una prioridad en el currículum escolar de diversos países, muchas veces en detrimento de lenguas de menor alcance, pero con presencia local y regional. Esto ha llevado a una intensa promoción del inglés como lengua global, perpetuando su legado histórico de imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992) y colonialista (Pennycook, 1998).

El inglés se ha impuesto en varios ámbitos y se ha naturalizado como la lengua de la competencia y el mercado global, utilizada en comunicaciones internacionales, negocios, ámbitos académicos y tecnológicos y se ha naturalizado su uso como la lengua de la

competencia global (Piller y Cho, 2013), desplazando a lenguas regionales o locales de menor alcance y a otras lenguas internacionales que en otros momentos históricos ocuparon un rol preponderante en esferas como la diplomacia, la cultura y la ciencia (Phillipson, 1992). Evidentemente, la promoción del inglés no se fundamenta en diferencias lingüísticas intrínsecas en relación con otras lenguas, sino en el poder político, económico y tecnológico asociado a las naciones que hablan la lengua. En particular, el poder del Imperio Británico, en su momento y, luego, el imperialismo económico y cultural de los Estados Unidos, han logrado mantener e incluso incrementar el estatus internacional de la lengua.

En este contexto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha convertido en una industria masiva, promoviendo el inglés como un producto que cumple con las supuestas necesidades de la sociedad contemporánea globalizada, incluida la educación (Phillipson, 1992). Además, el aprendizaje del inglés está asociado con prestigio social, reconocimiento y beneficios utilitarios (Lee, 2015). La publicidad ha contribuido a la promoción del inglés como lengua extranjera, presentándola como lengua útil, necesaria e indispensable. Como mostraré a lo largo del análisis, esto ha venido de la mano de argumentos que tienden a posicionar al hablante nativo como referente y modelo ideal de norma lingüística y cultural a la que el estudiante debe indiscutiblemente aspirar. Sin embargo, la funcionalidad y utilidad de cada uno de estos argumentos varía según el momento histórico.

Inglés como lengua extranjera en Uruguay

En Uruguay, desde sus inicios como estado independiente e incluso antes, ha habido una coexistencia de diversas lenguas con diferentes estatus y funciones debido a la composición multicultural de la sociedad. Entre estas lenguas, el inglés como lengua extranjera comenzó a enseñarse como resultado de la inmigración británica y la influencia de la cultura británica a nivel internacional. Inicialmente, la enseñanza del inglés se llevaba a cabo en el ámbito privado, dirigida principalmente a las clases altas de la sociedad uruguaya de fines del siglo XIX y principios del XX, ya que buscaban emular ciertos aspectos del estilo de vida británico moderno. El aprendizaje de la lengua se consideraba la primera puerta para lograr este objetivo (Klein, 2011, p. 38). Surgen entonces instituciones privadas de enseñanza del inglés como British College, The English College, The English High School, The English School, The English and French School, The International College y Collegiate School for Girls, entre otras, ampliando también la oferta de la enseñanza de inglés en mano de profesores particulares (Klein, 2011). Muchas de estas instituciones tenían un rol cultural, además del rol

lingüístico de enseñanza de la lengua, característica que se mantuvo también durante la primera mitad del siglo XX.

En el ámbito educativo público, la inclusión del inglés se oficializó primero en la enseñanza secundaria –en la primera mitad del siglo XIX– junto con otras dos lenguas: latín y francés (Canale, 2013a), siendo esta última la más popular entre los estudiantes, quienes podían optar por una de ellas de acuerdo a sus intereses. Hacia fines del siglo XIX se reorganizó la malla curricular de lenguas extranjeras al eliminar el latín y ofrecer francés e inglés en los primeros años e italiano en los últimos años de enseñanza media.

A partir de la segunda mitad de siglo XX, se permitió a los estudiantes de enseñanza secundaria elegir entre inglés, alemán o francés. Desde esa época, y coincidiendo también con un incremento en el interés por la enseñanza y aprendizaje del inglés a nivel internacional (Shin y Kubota, 2008), esta lengua empezó a tener mayor incidencia en el sistema público de enseñanza, comenzando a desplazar a otras lenguas extranjeras.

En la década de 1990, la consolidación del inglés en la educación pública se hizo evidente. En 1996 se estableció oficialmente el inglés como única lengua extranjera obligatoria en el Ciclo Básico de la enseñanza secundaria (Canale, 2011). Este hito en la enseñanza de lenguas extranjeras en Uruguay se enmarca en un contexto político-lingüístico y educativo regional que promovía al inglés como lengua global. En 1997, las Actas del Grupo de Trabajo sobre políticas lingüísticas del MERCOSUR mencionan la importancia del inglés en los sistemas educativos de los países miembros como la única lengua extranjera obligatoria o como lengua de preferencia social (Canale, 2011). Esta política lingüístico-educativa de fuerte promoción del inglés en la enseñanza secundaria en Uruguay se acompañó de la implementación de varios programas piloto en la enseñanza primaria, aunque la incorporación sistemática del inglés en este nivel fue más tardía. Las propuestas sistemáticas para enseñar inglés en la enseñanza primaria pública comenzaron a surgir a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, con la implementación de varios programas: el programa Inglés en Escuelas Públicas (1993), el Programa de Inmersión Parcial en Inglés (2001), el Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos Curriculares (2006), el programa Ceibal en Inglés (2012) y, específicamente para las escuelas rurales, el programa Inglés Sin Límites (2018). Estos tres últimos programas coexisten en la actualidad. En el panorama educativo actual, la enseñanza del inglés es un aspecto fundamental tanto en el ámbito público como en el privado. Esto se evidencia en la cantidad de horas dedicadas a su enseñanza en la educación primaria y secundaria, así como en la diversidad de instituciones

privadas que ofrecen enseñanza bilingüe español-inglés y programas especializados en la lengua.

En Uruguay se han realizado varios estudios relevantes sobre la presencia del inglés como lengua extranjera en diversos contextos. La Paz Barbarich (2012) analizó cómo el inglés fue ganando relevancia en los planes de estudio de la educación media en Uruguay, desplazando al italiano y francés en términos de enseñanza y tiempo asignado en la malla curricular. Canale (2009, 2010, 2011, 2013b, 2015) analizó el discurso educativo estatal que respalda el papel del inglés en la educación y las representaciones de esta lengua en Uruguay, donde se la percibe como lengua práctica y útil. En particular, Canale (2015) encuentra que, en las últimas décadas y pese a los cambios de gobierno, las políticas lingüísticas estatales que sustentan el aprendizaje del inglés en Uruguay no hay cambiado sustancialmente en la medida en que todas contribuyen a la continuidad de esta lengua en el curriculum escolar. Canale y Pugliese (2011) analizaron las representaciones y los discursos del inglés en la prensa uruguaya, encontrando que se refuerza su valor en el contexto de la globalización y los objetivos neoliberales del mercado laboral. López (2013) investigó el lugar del inglés en el imaginario colectivo y las motivaciones para su aprendizaje y encontró que se le atribuye un valor destacado en comparación con otros idiomas extranjeros, considerándolo fundamental para ingresar al mercado laboral y acceder a mejores empleos.

En Redekofski (2021) estudié discursos utilizados por la publicidad para promover y vender cursos de inglés en Uruguay durante 1990-2018. En este artículo retomo algunos aspectos de esta investigación, concretamente las ideologías nativistas y culturistas que fueron utilizadas como estrategias publicitarias durante el período de análisis.

A nivel internacional hay una muy vasta bibliografía sobre globalización y lenguas: autores tales como Kubota (2002 y 2011), Gray (2012), Cameron (2012), Block (2017), Fairclough (1989), Phillipson (1992), Pennycook (1998) y Rajagopalan (2003), entre muchos otros, han investigado los efectos de la globalización en la ecología de las lenguas y también el caso puntual del inglés como lengua global (Block y Cameron, 2002; Crystal, 2003; Blommaert, 2010; Gray, 2010; Piller y Cho, 2013).

En lo que refiere a cómo el inglés se ha convertido en un producto y en un bien de consumo, hay investigaciones de autores tales como Rubdy y Tan (2008), Block (2017) y Cameron (2012), que analizan la promoción y venta del inglés como una *commodity*, es decir como un objeto que se comercializa en el mercado y cuya posesión acarrea determinados beneficios.

Con respecto a la promoción de cursos de inglés a través de la publicidad, hay autores que investigan los argumentos recurrentes que utilizan los institutos en sus sitios de Internet (Lee, 2015) y la forma en que se presenta y vende el inglés ante la audiencia (Alkhalil, 2020). Estos estudios comparten la idea de que a través de diversas estrategias publicitarias se utiliza un discurso en común que muestra al inglés como una necesidad en el mundo actual, ya que la lengua se representa como herramienta para tener éxito en los negocios internacionales, en la apertura de nuevas oportunidades y en el ascenso laboral.

Los argumentos de promoción que se consignan en estas investigaciones no son solamente utilizados por los institutos de enseñanza; de hecho, hay una extensa bibliografía que estudia los discursos e ideologías sobre esta lengua en otros tipos de texto, como los libros de texto y los materiales de enseñanza (Gray, 2010; Babaii y Sheikhi, 2018; Bori, 2018), que también han resultado relevantes para indagar cómo se construye la lengua inglesa como lengua extranjera y lengua global.

Discurso publicitario y publicidad del inglés

La publicidad, como poderosa herramienta de persuasión, desempeña un papel fundamental en la difusión y promoción de productos y servicios, incluyendo los cursos de inglés. Los anuncios publicitarios de esta lengua no solo buscan captar la atención del público objetivo, sino que también moldean y refuerzan representaciones sobre el inglés, y su aprendizaje y uso. Es importante comprender los discursos publicitarios y su influencia en la publicidad de lenguas, ya que revelan políticas e ideologías sobre la lengua, la cultura y las comunidades asociadas.

Los dominios de la publicidad “se infiltran en la concepción que el individuo posee de la estructuración sociológica, la publicidad nos ofrece la imagen social hacia la que debemos encaminarnos” (Madrid Cánovas, 2006, p. 21). Dicho de otro modo, un aviso publicitario no solo informa sobre las características de un producto, sino que también enfatiza las propiedades simbólicas del producto y su potencial consumidor.

La publicidad del inglés como lengua global deja en evidencia asimetrías de poder, legados históricos de imperialismo lingüístico y una lógica basada en el mercado. Sin desconocer la importancia de una lengua común para la comunicación global, es necesario considerar las implicancias y desafíos asociados con la promoción de una única lengua internacional y al mismo tiempo identificar las ideologías nativistas y culturistas que influyen en la forma en que se promociona esta lengua.

Las campañas publicitarias pueden enfocarse en destacar la superioridad cultural de aquellos que dominan el inglés como lengua nativa, reforzando así un discurso nativista que privilegia una forma específica de hablar y de ser, promoviendo la idea de que el inglés nativo es la única forma “auténtica” y “correcta” de la lengua, dejando de lado la diversidad lingüística y cultural que existe en el mundo. Además, se pueden observar discursos culturistas en la publicidad del inglés como lengua global, en los cuales se resalta la importancia de aprender la lengua para acceder a la cultura anglosajona dominante. Estas campañas publicitarias asocian el aprendizaje del inglés con la adquisición de una identidad cultural occidentalizada y consideran que solo aquellos que hablan inglés pueden tener acceso pleno a la cultura global y a las oportunidades que esta ofrece. Este enfoque culturalista puede reforzar estereotipos y generar exclusiones lingüísticas y culturales.

Corpus, enfoque metodológico y analítico

Para cumplir con los objetivos de la investigación recogí y analicé un corpus de 138 avisos publicitarios de instituciones privadas de enseñanza de la lengua en Uruguay en el período 1990-2018. La elección de este período se alinea con la evolución de la percepción del inglés a nivel nacional y global. Esta selección se debe a que es en el ámbito educativo privado que se ofrece el aprendizaje del inglés como servicio pago por lo que es esperable que haya mayor desarrollo publicitario. De hecho, solamente se conoce una pieza institucional-publicitaria de enseñanza de inglés en el ámbito público, como texto promocional de una política estatal reciente, según datos de Canale (2019).

El corpus de esta investigación fue recopilado de periódicos, semanarios, folletos y avisos en la vía pública que circularon en el período 1990-2018. En lo que respecta a prensa escrita, seleccioné los periódicos *El País*, *La República*, *El Observador*, *Últimas Noticias*, y los semanarios *Brecha* y *Búsqueda*. Esta selección obedece a que todos ellos remiten a prensa escrita (en papel) de amplia circulación a nivel nacional. Los procesos de búsqueda y recolección del corpus se realizaron a través de dos estrategias: la búsqueda sistemática en la Biblioteca Nacional de Uruguay, a través de la cual consulté los diarios y semanarios de circulación nacional indicados, y la consulta a directores y encargados de marketing de diversos institutos, que facilitaron más material publicitario. Consulté materiales de prensa desde febrero a mayo de cada año, ya que durante esos meses se publicaban mayor cantidad de avisos promocionando cursos de inglés.

La siguiente tabla (**Tabla 1**) muestra la cantidad de avisos publicitarios por instituto durante 1990-2018. Las diferencias en el número de anuncios responden a varios motivos;

entre ellos, uno de los más importantes es quizás el alcance del instituto (local¹ vs nacional²) y su capacidad de financiar publicidad de este tipo.

Nombre del instituto	Nº de avisos
4D	14
Alianza Cultural Uruguay EE.UU. *	9
Berlitz	8
Business English	3
CEDI	1
Dickens	7
English Teaching Centre	1
Exclusive	1
Executive	8
First	4
Instituto Cultural Anglo Uruguayo *	64
International House	3
ITC	1
London Institute	2
London - International House	6
Millington Drake	1
OPEC	2
Queen Victoria	3
TOTAL	138

Tabla 1 – Cantidad de avisos gráficos por instituto

Para el abordaje metodológico y analítico del corpus me apoyo en el análisis (multimodal) crítico del discurso. Este posicionamiento se debe en primer lugar a las características de los textos publicitarios, ya que los mismos tienden a presentar una alta densidad visual, combinada con otros recursos como el uso del espacio gráfico y lengua escrita. El enfoque multimodal resulta esencial porque me permite atender, por ejemplo, a cómo se plasman diversos medios, modos y recursos semióticos en el género publicitario. Esto requiere entonces considerar que no solamente los recursos verbales se encuentran organizados para la representación y la comunicación sino también otros recursos semióticos, cuya selección en el texto publicitario tiene implicancias en la construcción de significados:

Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction [...]. For instance, what is expressed in language through the choice between different world classes and clause structure, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of color or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference (Kress y van Leeuwen, 2021, p. 2).

Por medio de las herramientas del discurso multimodal pude identificar cómo ideologías nativistas y culturistas fueron utilizadas para promover el inglés en la publicidad de institutos de enseñanza de esta lengua en Uruguay. Para ello utilicé las categorías socio-semánticas de formas de representación de actores sociales elaboradas por van Leeuwen (2008). Este tipo de herramienta permite explorar la representación tanto en el modo verbal (en este caso, escrito) como en el visual (imágenes) y, por ello, resulta útil para analizar textos publicitarios. En este sentido, entiendo que los actores sociales son “the participants who constitute the subject matter of communication; that is, the people, places and things (including abstract things) represented in and by speech or writing or image, the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images” (Kress y van Leeuwen, 2021, p. 45).

Actores sociales	
Representación en términos lingüísticos	Representación en términos visuales
Nominación: Identidad única, nombres propios.	
Funcionalización: Ocupación, rol, función en la sociedad.	Distancia social: marca determinado tipo de relaciones interpersonales
Identificación: Actores sociales representado en calidad individual con características propias (género, origen)	Interacción social: establece vínculo visual o no con la audiencia imaginada.

Cuadro 2 – Marco de representación de actores sociales de acuerdo a van Leeuwen (2008)

A su vez, mi investigación se caracteriza por adoptar un enfoque crítico del discurso, que me permite analizar las relaciones de poder que se manifiestan a través del discurso de promoción del inglés como lengua extranjera. Del mismo modo, me interesa investigar cómo se legitima la desigualdad originada por estas relaciones (Wodak, 2003). A través de esta

perspectiva discursiva, se examina el poder social, la dominación y el modo en que este poder es ejercido y reproducido en la sociedad (Van Dijk, 1996).

Análisis del corpus: hablantes nativos y productos culturales

Luego de haber recolectado el corpus compuesto por los 138 avisos, realicé un análisis global para identificar cómo el discurso publicitario utilizaba ideologías culturistas y nativistas como elementos de promoción del inglés en publicidades de institutos que enseñan esta lengua.

Una vez realizado el análisis estructural, realicé un análisis fino del total de avisos que me permitió identificar 46 avisos en que se utilizan ideologías nativistas y culturistas para promocionar la lengua, cuestión que se realiza mediante la representación de dos actores sociales: los hablantes nativos (12 avisos) y los productos culturales (Baudrillard, 1970) como actores sociales propios de la cultura anglosajona (34 avisos).

La cuestión del hablante nativo

Un total de 12 avisos publicitarios hacen referencia verbal explícita a los “hablantes nativos”; esta representación se da por medio de una cuestión geográfica (su origen) y otra lingüística (su condición de hablante autorizado o legitimado) que, evidentemente, están conectadas.

Davies (2004, en Canale, 2013a) y Lurda (1999, en Canale, 2013a) señalan que generalmente los hablantes de una lengua se clasifican en dos tipos: nativos y no nativos. Generalmente esto se fundamenta en “índices” o “descriptores” que pueden ser neurolingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, etc., pero que en cualquier caso sirven para establecer una clara división de pertenencia lingüística entre “nosotros” y “los otros”. Esta dicotomía ha sido altamente operativa para la discriminación lingüística entre los nativos de la lengua y los extranjeros, mostrando a los primeros como “hablantes auténticos” y socialmente superiores a los segundos. Esto se ha observado, por ejemplo, en el caso de las distintas posibilidades de acceso socio-laboral entre docentes de inglés nativos y no nativos en el mundo (Ammon, 2000).

Pese a que la categoría de hablante nativo ha gozado tradicionalmente de gran prestigio y se ha legitimado la idea de que ellos son los representantes “legítimos” y “auténticos” de la lengua y la cultura meta, hacia fines de los 90 se comenzó a cuestionar más fuertemente su “autoridad” (Ammon, 2000; Kramersch, 2010).

Tal es así que en los anuncios de la década del 90 y principios del 2000 se encuentran frecuentemente menciones como las siguientes: “Los cursos de conversación con hablantes

nativos son la mejor forma de aprender a hablar inglés”(Alianza Cultural Uruguay EE.UU., en *El País*, 1990); “Cursos intensivos con hablantes nativos” (ITC, en *El País*, 1990); “Accent program, un programa para obtener el acento y la pronunciación de un hablante nativo” (*Exclusive*, en *El País*, 1990); “El lugar: OPEC, la tecnología, videos y computación, profesores nativos” (OPEC, en *El País*, 1992); “Profesores con dominio nativo” (*Berlitz*, en *El País*, 1999, 2001, 2003, en *El Observador*, 1998, en *Búsqueda*, 2001).

Como se puede observar, los cursos promueven clases de conversación con hablantes nativos, profesores nativos o profesores con dominio nativo de la lengua meta. De acuerdo a Phillipson (1992), la ideología que sustente la superioridad del hablante nativo asume que

the ideal teacher is a native speaker, somebody with native speaker proficiency who can serve as a model for the pupils. The teacher who is a native speaker is the best embodiment of the target and norm for learners. Native speakers show greater facility in demonstrating fluent, idiomatically appropriate language, in appreciating the cultural connotations of the language and in being the final arbiter of the acceptability of any given samples of the language (Phillipson, 1992, p. 195).

El mismo autor asegura que la falacia del hablante nativo como modelo de lengua “dates back from a time when language teaching was indistinguishable from culture teaching, and when all learners of English were assumed to be familiarizing themselves with the culture that English originates from and for contact with that culture. It also predates pre-recordings and other technical resources which now permit learners to be exposed to a wide range of native speaker models” (Phillipson, 1992, p. 195).

Al analizar el nativismo desde una perspectiva crítica, puede observarse que los avisos publicitarios de la década del 90 y principios del 2000 promocionan la idea de que los hablantes nativos son mejores, ya que su conocimiento lingüístico legitima su condición de potenciales docentes, a veces precarizando implícitamente el aspecto profesional de la docencia. La superioridad del hablante nativo parece dejar en desventaja a los profesores no nativos: “the ideology of native speakerism is based on the assumption that “native speakers” of English have a special claim to the language itself, that it is essentially their property” (Holliday, 2005, p. 8).

Sin embargo, durante la década del 2000 se dejaron de utilizar estos argumentos. Tentativamente, se puede pensar que este cambio en el discurso publicitario de la lengua inglesa se corresponde con un creciente cuestionamiento a la ideología nativista y culturista en la enseñanza de lenguas, que requiere deslindar al inglés de ciertas características, como por ejemplo las ideologías nativistas.

Los productos culturales

La noción de *cultura* en los estudios de lenguas extranjeras generalmente se asocia a tres dimensiones: la cultura como producto (elementos creados por las creencias y valores de determinada cultura, por ejemplo libros, arte, artesanías, comida, vestimenta, música o “personas”), como práctica (patrones de interacciones sociales y comportamientos aceptados por una comunidad tales como ritos, usos del espacio, etc.) y como perspectiva (representaciones del mundo de esa cultura que incluye valores, actitudes e ideas), lo que también es conocido como el “modelo de las 3Ps”. Este tipo de modelo tiende muchas veces a exagerar o estereotipar diferencias entre las distintas culturas, escondiendo potenciales similitudes, y a esconder las diferencias a la interna de una misma cultura (Canale, 2016). Sin embargo, por el tipo de estereotipo y simplificación corriente en la publicidad, el modelo resulta útil para analizar cómo se representa verbal y visualmente la cultura de la lengua inglesa en los anuncios en cuestión y cómo esta representación devela ideologías culturistas.

En ninguno de los anuncios analizados en el período 1990 -2018 se vincula la cultura con la noción de perspectiva, ni se presenta la cultura inglesa como heterogénea. Esto posiblemente se deba a que el fin del discurso publicitario no es mostrar las diferencias, sino vender un ideal de producto. Para ello, se apoya fuertemente en la simplificación y los estereotipos culturales. De hecho, los avisos publicitarios en cuestión presentan un concepto de cultura hegemónica en términos de productos y prácticas.

Los productos culturales seleccionados para promocionar el inglés son fácilmente reconocibles, dado que se trata de personalidades del mundo del espectáculo que son potencialmente ya reconocidos por la audiencia imaginada. Estos productos de la cultura de la lengua meta se hacen presentes a través de fotos, de caricaturas o de *collage digital*³. Estas personalidades pertenecen a la alta cultura o a la Cultura –cultura con mayúscula según Kramsch (2010)–, es decir, se asocian a la cultura legitimada. Para la autora, el concepto de Cultura –con <c> mayúscula– está ligado al mundo de la literatura y de las artes, tradicionalmente considerado “alta cultura”, en tanto que el de cultura –con <c> minúscula– está ligado a la vida diaria, la competencia comunicativa, las habilidades conversacionales, etc. Se consignan varios ejemplos de imágenes relativas al arte y la literatura en los avisos publicitarios (“Frankenstein”, “Alicia en el país de las maravillas”, “Hamlet”), a autores reconocidos (William Shakespeare, Jane Austen) y directores de cine (Woody Allen).

En estos avisos de la década del 90 hay una clara referencia en el texto escrito y en las imágenes a la historia y la cultura inglesa. En el siguiente aviso (Imagen 1) se pueden observar dos personajes históricos: Toro Sentado y el General Custer, la imagen de un vaquero (*cowboy*) considerado como el epítome de la cultura local americana, así como también un personaje cinematográfico (Mrs. Doubtfire) muy popular en esa época. El texto escrito hace referencia a la importancia de aprender inglés con hablantes nativos, relacionando imagen y texto con la importancia de los hablantes nativos para la lengua meta.



Imagen 1 – Alianza Cultural Uruguay EE.UU., *El País*, 1990

En muchas oportunidades los productos culturales se convierten en íconos de una cultura. Siguiendo a Tomaselli y Scott (2009), entiendo que un ícono es a term used nowadays in journalism and popular speech, to signify a celebrity or cult object. Icon, in this sense, encodes the person or object so identify as personifying the exemplar of a particular generation, a stylistic epoch, and a feeling about a particular set of social experiences. An icon is also a product deriving from the media or entertaining industry (Tomaselli y Scott, 2009, p.17).

Las próximas imágenes dejan en claro que el culturismo se mantuvo como estrategia publicitaria desde los años 90 hasta cuando finaliza el período considerado. En el caso de la Imagen 2, de la *Alianza Cultural Uruguay EE.UU.*, se utiliza la imagen de dos actrices famosas de Hollywood (Marilyn Monroe y Natalie Wood) que como producto de la cultura

meta son fácilmente reconocidas por la audiencia imaginada. Por su parte, la Imagen 3 pertenece al *Instituto Cultural Anglo Uruguayo*, y en ella se observa la presencia de un ícono de la cultura musical británica (Mick Jagger), en este caso presentado en forma de caricatura.



Imagen 2 – Alianza Cultural Uruguay EEUU, *El País*, 1990



Imagen 3 – Instituto Cultural Anglo Uruguayo, vía pública, 2015

En lo que refiere a los productos culturales, se puede constatar que estos son, de hecho, los propios personajes famosos que se representan visualmente. El hecho de que la publicidad de la lengua apele a estos íconos se vincula estrechamente con la noción de que en la promoción del inglés se encuentra el deseo de aprender esta lengua por sus “connections with popular culture, films, television, popular music and other forms of mass entertainment” (Tollefson, 2000, p. 10). Es dentro de este contexto que ciertos productos propios de la cultura popular industrializada anglosajona se convierten en productos de consumo que se puede suponer son conocidos por la audiencia imaginada, productos de mejor calidad que los de la cultura propia. Esto explica, además, el hecho de que como actores sociales representados ninguno de ellos se encuentra nominado, sino que más bien solo se muestra visualmente su identidad a través de un proceso visual conceptual, sin la necesidad de identificarlos por su nombre o de presentarlos en procesos narrativos específicos (Kress y van Leeuwen, 2021); su identidad visual es suficiente para que se los asocie con la cultura norteamericana o la británica.

A pesar de las diferencias en el momento de producción de cada uno de estos anuncios, en ambos casos hay dos estrategias similares. Por un lado, ambos anuncios ofrecen una representación cultural a la vez localizada y globalizada del inglés. Es decir, utilizan íconos culturales que son fácilmente asociados con sus países de procedencia (Marilyn Monroe y Natalie Wood con los Estados Unidos y Mick Jagger con el Reino Unido) pero que, a la vez, son baluartes de una industria cultural masiva/global. Por otro lado, en ninguno de los casos se contextualizan las imágenes o los personajes en prácticas mayores –ni se los nomina– porque es suficiente con su identidad para apelar al interés cultural de la audiencia imaginada.

El conocimiento por parte de la audiencia imaginada de los productos culturales utilizados en los avisos publicitarios plantea otra cuestión que también atraviesa fronteras y establece la dominación de un grupo sobre otro/s: la homogenización cultural. La globalización no solo se percibe como un fenómeno de naturaleza económica, sino que trae aparejada discursivamente la noción de un ciudadano global homogenizado, conocedor de las culturas y costumbres “universales”. Siguiendo a Kubota (2002, p.13), “while globalization projects the image of diversity, it also implies cultural homogenization influenced by global standardization of economic activities and a flow of cultural goods from the centre to the periphery”.

Es indudable que el proceso de globalización hace posible que diversas personas en distintos puntos del planeta compartan, consuman e integren productos culturales que, de otra manera les serían ajenos a su vida cotidiana. El problema, plantean algunos autores (Phillipson, 1992; Canagarajah, 2000; Shin y Kubota, 2008; Pennycook, 2017), es la expansión e imposición de la cultura hegemónica en detrimento de las expresiones culturales locales, nacionales o regionales.

En este sentido, el análisis de los avisos indica que las diversas representaciones textuales y visuales apelan implícitamente al imperialismo cultural de la lengua inglesa. Para ilustrar esto, presentaré el caso de un aviso que corresponde a la campaña 2016 del Instituto Cultural Anglo-Uruguayo, cuya identidad está muy ligada a la cultura británica en Uruguay. La campaña publicitaria se llamó “Confluencias”.

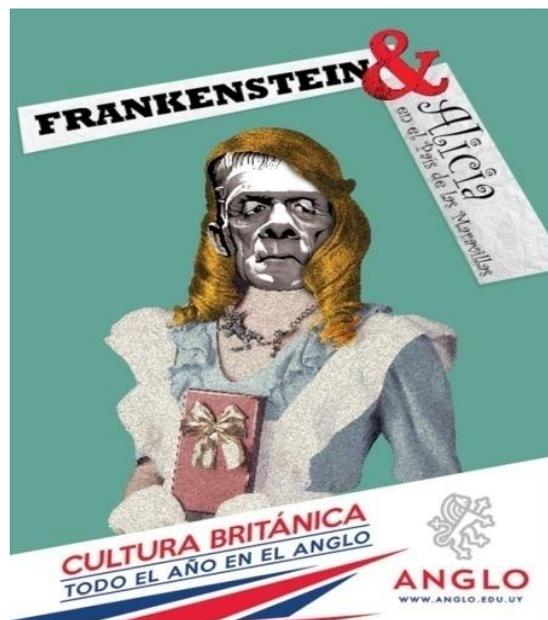


Imagen 6 – Instituto Cultural Anglo Uruguayo, vía pública, 2016

La Imagen 4 está compuesta por una imagen ubicada en el centro, rodeada por texto escrito en la parte superior e inferior del espacio gráfico. En este anuncio sobresale la composición gráfica de la imagen, elaborada con una técnica conocida como *collage digital*: la cara, por un lado, y el torso, por otro, son unidos para crear una nueva imagen. Esta técnica de collage digital no es frecuente en el corpus y se registra únicamente en esta campaña. En particular, el collage combina referentes de la Cultura británica (con <c> mayúscula): se representa en forma visual y textual a Frankenstein, el personaje de la novela de Mary Shelley (1818), y a Alicia (el personaje de la novela de Lewis Carroll publicada en 1865). Ambos personajes pertenecen a la literatura inglesa canónica, por lo que aluden a la Cultura, pero también es cierto que ambos personajes están presentes –intertextualmente– en la cultura popular y en la cultura industrializada o altamente comercializada.

En términos composicionales, la técnica de collage implica que la audiencia pueda reconocer que hay dos actores sociales definidos y distintos que se encuentran combinados y manipulados a propósito. Esto se indica a la audiencia a través del empleo de colores distintos para la cara (gris) y para el resto del cuerpo (paleta de colores pasteles), lo cual diferencia claramente a los personajes, aun dentro de un mismo cuerpo. El uso de diversas texturas en ambos casos también contribuye a identificar que se trata efectivamente de dos personajes.

La imagen se encuentra enmarcada por texto escrito en la parte superior y en la parte inferior. Los textos de la parte superior identifican a los personajes representados, a través de sus nombres, es decir, se los nomina como actores sociales. En este caso, resulta

particularmente importante prestar atención a la tipografía que difiere en tamaño, forma y grosor. De hecho, los cambios y modificaciones visuales en la escritura (color, fuente, tamaño, etc.) se emplean para conectar unidades de significados a través de su visualidad (Kress y van Leeuwen, 2021).

De acuerdo a van Leeuwen (2008), la tipografía se puede emplear para representar acciones y actitudes, además de para separar los elementos del texto en unidades. En el ejemplo en cuestión, la tipografía parece cumplir todas estas funciones. Por un lado, ayuda a demarcar claramente a los actores representados presentando sus nombres de forma separada en el espacio gráfico y con grafías distintas. Por otro lado, los cambios en la tipografía no resultan azarosos sino que más bien responden a significados construidos sobre las personalidades de los personajes. En el caso de Frankenstein, se emplea un tipo de letra en negro, gruesa, sólida y mayúscula, que aporta rigidez al texto, representando así las cualidades del actor social nombrado. En el caso de Alicia, se emplean mayúsculas y minúsculas, con letras finas que imitan una cuasi-cursiva, dándole así una apariencia más decorativa, femenina y elegante, para representar el actor social en cuestión.

Estos personajes culturales están acompañados por referencias espaciales (“cultura británica”) y también temporales (“todo el año”). Es decir, espacial y culturalmente se acota “Británica” (no cualquier otra variedad de inglés) como mecanismo de promoción del instituto frente a otros que no sean referentes de la norma británica. Temporalmente, se generaliza “todo el año” para promocionar el aprendizaje en el instituto. Aquí también se emplea el color como recurso semiótico cuyo uso no es arbitrario, ya que se seleccionan los colores representativos del Reino Unido (rojo, azul y blanco): “the colours of flags, for instance, denote specific nation states, and corporations increasingly use specific colours or colour schemes to denote their unique identities” (Kress y van Leeuwen, 2021, p.240).

Mientras que en otros textos el empleo de estos tres colores podría referir a otras naciones –como, por ejemplo, los Estados Unidos– el contexto lingüístico y visual de este anuncio contribuye a desambiguar la referencia y asociarla específicamente con el Reino Unido. Esto se destaca, además, por el uso de vectores. Según Kress y van Leeuwen (2021), las figuras geométricas, que en el anuncio aparecen en forma de triángulos en la parte inferior, funcionan como líneas reales o imaginarias que relacionan a los participantes humanos y no humanos, ya que expresan direccionalidad, señalando en este caso el origen del vector en “cultura británica” y luego direccionando la atención de la audiencia hacia el logo y el nombre del instituto en cuestión, asociando así la idea de que en dicho instituto se puede acceder a la cultura británica todo el año.

Conclusiones

En este artículo presenté el modo en que las ideologías nativistas y culturistas se encuentran presentes en avisos publicitarios de enseñanza de inglés en institutos privados en Uruguay. Del total de los avisos casi la mitad promocionan la lengua mediante estas ideologías. Por un lado, los productores de los avisos publicitarios se refieren a los beneficios de aprender inglés con hablantes nativos de esa lengua y por otro, utilizan a la Cultura de la lengua meta para promocionar los cursos.

La ideología nativista en los avisos publicitarios tuvo durante la década de los 90 y principios de los 2000 un uso recurrente, que fue desapareciendo con el correr de los años, coincidiendo con un cuestionamiento o problematización de un modelo basado en la superioridad de los hablantes nativos. En tanto, la ideología culturista se mantuvo durante todo el período analizado.

El hecho de que los productores de los avisos publicitarios asocien el aprendizaje de una lengua con una cultura superior puede reforzar estereotipos y favorecer exclusiones lingüísticas y culturales. Las ideologías nativistas y culturistas contribuyen a la homogenización cultural o, dicho de otra forma, a la dominación de una cultura sobre otra.

La utilización de íconos culturales globales es otra constante dentro de las publicidades durante todo el período analizado. Los productores de los avisos mayormente utilizan figuras contemporáneas o históricas pertenecientes a la alta Cultura que son conocidas por la audiencia imaginada.

Para presentar la cultura de esta manera, los avisos publicitarios toman –generalmente en el modo visual– referentes culturales y se los presentan a la audiencia imaginada, que se asume es capaz de reconocer a estos representantes de la cultura. Estos personajes están generalmente asociados a las dos grandes variedades de inglés que se han promocionado en los sistemas educativos de todo el mundo: el inglés británico y el inglés americano.

Con este trabajo espero realizar un aporte al análisis crítico del discurso educativo y al análisis crítico del discurso publicitario, en tanto abordo un corpus donde los discursos de enseñanza se articulan con la publicidad. El fenómeno de la promoción de la enseñanza del inglés en este contexto no había sido todavía estudiado por los antecedentes locales. Finalmente, los hallazgos de la presente investigación abren espacios para pensar en forma crítica los discursos que se esconden en estas publicidades y su relación con las ideologías que se promocionan a través de estos textos.

Referencias

- Alkhalil, S.F.A. (2020). *Promoting English in Saudi Arabia: A critical discourse analysis of advertisements for private English language teaching institutes*. Tesis de maestría, Faculty of Human Sciences, Macquarie University.
- Ammon, U. (2000). Towards More Fairness in International English: Linguistic Rights of Non-Native Speakers? In R. Phillipson (Ed.), *Rights to Language: Equity, Power and Education* (pp. 111-116). Lawrence Erlbaum.
- Babaii, E., & Sheikhi, M. (2018). Traces of neoliberalism in English teaching materials: a critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies*, 15(3), 247-264.
- Block, D. (2017). Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico. *Ruta Maestra*, 21. <https://rutamaestra.santillana.com.co/el-ciudadano-neoliberal-y-los-materiales-para-la-ensenanza>
- Block, D., & Cameron, D. (2002). *Globalization and language teaching*. Routledge.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Bori, P. (2018). *Language Textbooks in the era of Neoliberalism*. Routledge.
- Baudrillard, J. (1970). *La Sociedad de Consumo: sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI.
- Cameron, D. (2012). The commodification of language: English as a global commodity. In T. Nevalainen & E.C. Traugott (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of English* (pp. 1-7). Oxford University Press.
- Canale, G. (2009). El inglés como lengua extranjera en la educación pública uruguaya: políticas, discursos y representaciones lingüísticas. In *Actas do IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 177-181). UFSM/AUGM.
- Canale, G. (2010). *Globalización y lenguas internacionales*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Canale, G. (2011). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la educación pública uruguaya. *Revista digital de Políticas Lingüísticas*, 3(3), 49-76.
- Canale, G. (2013a). *Adquisición de la fonología. El inglés como lengua extranjera en estudiantes montevideanos*. Ediciones Universitarias.
- Canale, G. (2013b). Universalización del inglés como lengua extranjera en la educación pública uruguaya, políticas, discurso e identidad. In C. Molinari de Rennie (Ed.),

Políticas y experiencias innovadoras en educación: Uruguay y Brasil (pp. 69-99). Arca.

- Canale, G. (2015). Mapping Conceptual Change: The ideological struggle for the meaning of EFL in Uruguayan education. *L2 Journal*, 7(3), 15-39.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 225-243.
- Canale, G. (2019). *Technology, Multimodality and Learning. Analyzing meaning across scales*. Palgrave Macmillan.
- Canale, G., & Pugliese, L. (2011). Gardel triunfó sin cantar en inglés. Discursos sobre el inglés en la prensa uruguaya actual. In G. Canale (Comp.), *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay* (pp. 17-33). Cruz del Sur.
- Canagarajah, A. (2000). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Eco, U. (1995). *The search for the perfect language*. Blackwell.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Gray, J. (2010). The Branding of English and The Culture of the New Capitalism: Representations of the World of Work in English Language Textbooks. *Applied Linguistics*, 31(5), 714-733.
- Gray, J. (2012). Neoliberalism, celebrity and aspirational content in English language teaching textbooks for the global market. In D. Block, J. Gray & M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and Applied Linguistics* (pp. 86-113). Routledge.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: addressing the dangers of culturism in TESOL. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across Cultures* (pp. 110-128). Palgrave Macmillan.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to Teach English as an International Language*. Oxford University Press.
- Klein, C. (2011). La comunidad británica en el Uruguay a fines del siglo XIX. In G. Canale (Comp.), *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay* (pp. 35-51). Cruz del Sur.
- Kramsch, C. (2010). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 13-28). Routledge.
- Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37, 67-87.
- Kubota, R. (2011). Questioning linguistic instrumentalism: English, Neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistics and education*, 22, 248-260.
- La Paz Barbarich, E. (2012). Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya 1941-2003. *Lingüística*, 27, 168-196.
- Lee, J. (2015). Go away, mute English! Selling English in Web Advertising. *Journal of Creative Communications*, 10(3), 235-247.
- López, C. (2013). El lugar del inglés en relación a otras lenguas extranjeras: análisis de encuesta a montevideanos. In G. Canale (Comp.), *Adquisición, identidades y actitudes lingüísticas: el inglés como lengua extranjera* (pp. 13-49). Cruz del Sur.
- Madrid Cánovas, S. (2006). *Semiótica del discurso publicitario*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pei, M. (1968). *One language for the world*. Biblio and Tannen.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourse of colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Cambridge University Press.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23-44.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. Parábola.
- Redekofski, V. (2021). *La construcción discursiva del inglés como lengua extranjera en avisos publicitarios de institutos privados en Uruguay*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/32549>
- Rubdy, R., & Tan, P. (2008). *Language as commodity*. Continuum International Publishing Group.
- Shin, H., & Kubota, R. (2008). Post-colonialism and Globalization in Language. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 206-219). Blackwell Publishing.

- Tollefson, J.W. (2000). Policy and ideology in the spread of English. In J. Hall & W. Egginton (Eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 7-20). Multilingual Matters.
- Tomaselli, K., & Scott, D. (2009). *Cultural icons*. Routledge.
- Van Dijk, T. (1996) Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6, 15-43.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 101-141). SAGE Publications.
-

Notas

¹ Los de circulación local se refieren a los institutos de Montevideo.

² Los institutos de alcance nacional están identificados con un asterisco.

³ “Collage digital” refiere al uso de dos o más imágenes con el objetivo de crear una nueva imagen única, capaz de transmitir múltiples mensajes (<https://blog.adobe.com/es/publish/2016/08/25/el-collage-como-forma-artistica-de-expresion-contemporanea>).