



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

Tesis para defender el título de Maestría de Ciencias Humanas

Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad

---

El género enseñado: Un estudio discursivo-  
etnográfico sobre representaciones de género y  
sexualidad en la producción de *#livingUruguay*

---

**AUTORA:** Martina Fernández Fasciolo  
**DIRECTOR DE TESIS:** Germán Canale

26 de setiembre de 2022

Montevideo, 26 de setiembre de 2022

Comisión Académica de Posgrado  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República  
PRESENTE:

En mi calidad de tutor, avalo la presentación de la tesis de Martina Fernández Fasciolo, titulada: *"El género enseñado: Un estudio discursivo-etnográfico sobre representaciones de género y sexualidad en la producción de #livingUruguay"*, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad.

Sin más, los saluda atentamente



Prof. Agr. Dr. Germán Canale  
Dpto. Psico- y Sociolingüística  
Instituto de Lingüística  
FHCE, Udelar

*Pido perdón a los maestros que, en  
condiciones espantosas, tratan de  
volver contra la ideología, contra el  
sistema y contra las prácticas en las  
cuales están inmersos [...]*  
*L. Althusser*

A mi abuela, Pura. Jefa del matriarcado de las M al que pertenezco. Estas mujeres sin hombres, luchadoras, incansables, determinadas, me llevaron a un proceso de autoconocimiento que me hace quien soy hoy.

A mi mamá, Mariza. Hija de Pura. Gracias por ser sostén en cada paso de mi vida a las corridas, por apoyarme aún en el desacuerdo, y por estar incluso cuando yo no estoy.

A mis amigas, Alida Alanís, Jessica Díaz, Sofía Rostagno y Soledad Verrastro. Gracias por la compañía atenta y paciente de los últimos 12 años.

To my American mum and friend, Sharon Subreenduth. Thank you for leading my way into gender equity and social justice, for making time for me whenever I needed it, and for being family.

A mis compañeras académicas, Caroline Trevisan, Valentina Perini, Victoria Furtado, y Verónica Redekofski. Gracias por ser escucha, por ser sugerencia, por ser ánimo.

Gracias al equipo de profesionales que me abrió las puertas a su trabajo cotidiano. Gracias a la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, a su director Aldo Rodríguez, y al CODICEN por autorizar mi investigación en la educación pública.

A mi tutor, Germán Canale. Gracias por compartir incansablemente y sin reparos tu conocimiento y experiencia. Gracias por la responsabilidad y seriedad con la que me has dirigido.

A mi compañero, Juan Bernassa. Gracias por ser todo lo que necesité en cada momento, por la palabra, por el silencio. Gracias por el respeto y la cercanía. Gracias por el amor.

Esta tesis es la primera tesis de maestría en mi familia de clase trabajadora: por mi abuela, empleada de fábrica, doméstica y cocinera que trabajó hasta los 82 años; por mi tía ñata que no terminó la escuela pero me enseñó un montón, por mi madre que persiguió su sueño y se vino a la capital a estudiar; por mi padre que durante toda mi infancia trabajó jornadas de hasta 16 horas en verano, cuando todas estábamos en la playa; por mi tesón de trabajar 50 horas semanales e hipotecar todos los fines de semana, feriados y vacaciones en esto, porque la educación es cosa seria.

A todas las familias luchadoras de clase trabajadora.

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS.....	X
LISTA DE TABLAS .....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS .....	XIII
SÍMBOLOS PARA LAS TRANSCRIPCIONES .....	XIV
RESUMEN .....	XV
ABSTRACT.....	XVII
PRESENTACIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN .....	5
1.1. La enseñanza de inglés en Uruguay y el protagonismo del libro de texto .....	5
1.2. <i>#livingUruguay</i> : características, antecedentes y aspectos distintivos .....	7
1.3. Género y sexualidad en Uruguay: abordaje institucional y su impacto en la educación .....	12
1.3.1. Género en Educación .....	14
1.4. Justificación del objeto de estudio: la pertinencia de analizar los procesos de producción de libros de texto.....	20
1.5. El posicionamiento político de esta investigación .....	21
CAPÍTULO 2: ENFOQUE Y CONSTRUCTOS TEÓRICOS .....	24
2.1. Enfoque.....	24
2.1.1. Análisis crítico (multimodal) del discurso .....	24
2.1.2. Multimodalidad informada por la semiótica social.....	27
2.1.3. Enfoques etnográficos del discurso.....	31
2.2. Constructos teóricos.....	33
2.2.1. Discurso y texto .....	33
2.2.2. Discurso y libros de texto.....	35
2.2.3. Representaciones.....	37
2.2.4. Género y sexualidad.....	39
2.2.4.1. Heteronormatividad: género, sexualidad, cuerpo, y el orden de (no) ser y (no) hacer .....	43
2.2.4.1.1: El cuerpo como signo: la heteronormatividad oculta.....	46
2.2.4.2 Representaciones de género y sexualidad en los libros de texto.....	48
2.2.4.2.1. Modelos de heteronormatividad en el análisis de libros de texto .....	53
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA .....	56
3.1. Objetivos y preguntas de investigación .....	56
3.2. El estudio .....	58

3.2.1. Contextualización del objeto de estudio: #livingUruguay .....	58
3.2.2. El equipo productor de la serie y su modalidad de trabajo .....	60
3.2.2.1. El proyecto original y sus adaptaciones .....	60
3.2.2.2. Organización del equipo .....	61
3.2.2.3. Organización del trabajo en equipo.....	63
3.2.3. Procedimientos metodológicos .....	67
3.2.3.1. Recolección de datos y corpus .....	67
3.2.3.1.1. Observación no-participante .....	67
3.2.3.1.1.1. Reuniones de subgrupo .....	67
3.2.3.1.1.2. Reuniones de equipo .....	69
3.2.3.1.1.3. Reuniones con agentes externos.....	69
3.2.3.1.2. Grupos focales.....	69
3.2.3.1.3. Entrevistas individuales .....	70
3.2.3.1.4. Otros materiales recolectados .....	70
3.2.3.1.4.1. Carpetas de Drive.....	70
3.2.3.1.4.2. Archivos digitales de soporte externo .....	71
3.2.3.1.4.3. Capturas de pantalla .....	71
3.2.3.1.4.4: Comunicación personal.....	71
3.2.3.1.4.5. Documentos oficiales .....	71
3.2.3.2. Procesamiento y análisis de los datos .....	71
3.2.3.2.1. Tratamiento de datos contradictorios .....	72
3.2.3.2.2. La protección del anonimato.....	73
3.2.3.2.3. Formato de las transcripciones.....	74
3.3. Compromiso y participación: sobre mi rol docente .....	74
3.3.1. Alcance del trabajo.....	75
3.4. Herramientas de análisis .....	76
3.4.1. Momentos críticos de género y sexualidad .....	76
3.4.2. Estrategias de argumentación.....	77
3.4.2.1. Topos de amenaza y peligro.....	78
3.4.2.2. Topos de justicia .....	78
3.4.2.3. Topos de realidad.....	78
3.4.2.4. Topos de responsabilidad.....	78
3.4.3. Modelos de heteronormatividad para el análisis de libros de texto .....	79

3.4.4. Análisis visual.....	80
3.4.4.1. Representaciones conceptuales.....	80
3.4.4.2. Representaciones composicionales.....	81
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS.....	82
4.1. Momento Crítico 1: “El cuerpo de Nico”.....	84
4.1.2. Estrategias de argumentación: por qué regular el cuerpo queer.....	89
4.1.2.1. Topos de peligro y amenaza.....	90
4.1.2.2. Topos de realidad.....	92
4.1.2.3. Topos de responsabilidad.....	95
4.1.3. Las limitaciones de los recursos materiales discursivos y las estrategias implementadas para su superación.....	98
4.1.3.1. No-modificación.....	101
4.1.3.2. Modificación composicional.....	102
4.1.3.3. Sustitución.....	103
4.1.4. Posicionamientos ideológicos sobre el caso de Nico.....	106
4.2. Momento Crítico 2: "Freddie, el personaje homosexual".....	109
4.2.1. Representar la homosexualidad en el orden heteronormativo: ¿una única forma posible?.....	111
4.2.2. Sexualidad en igualdad de condiciones. La homosexualidad encerrada en la heterosexualidad forzada.....	117
4.2.2.1. Topos de peligro y amenaza.....	120
4.2.2.2. Topos de justicia.....	124
4.2.2.3. Topos de responsabilidad.....	129
4.2.3. Posicionamientos ideológicos subyacentes al caso de Freddie.....	131
4.2.4. Homosexualidad en #livingUruguay: La regulación de la diversidad y el derecho a la inclusión.....	135
4.3. Momento Crítico 3: "Los estereotipos y la necesidad de un contenido seguro" ..	136
4.3.1. La filosofía del libro.....	140
4.3.1.1. La noción de inclusión en #livingUruguay.....	141
4.3.1.2. La noción de contextualización en #livingUruguay.....	142
4.3.2. Inclusión, realidad simplificada y regulación de la diversidad.....	143
4.3.2.1. Los estereotipos como obstáculo a la inclusión.....	144
4.3.2.1.1. ¿Cómo impactan los estereotipos? Proyecciones ideológicas en el momento crítico 3.....	146

4.3.2.2. Espacios de relevancia por conexión temática: la reproducción del orden hegemónico .....	147
4.3.2.3. Regulación de la diversidad: la inclusión como balance.....	153
4.4. Interpretación global de los datos: Momentos críticos de género y sexualidad, la reproducción en el quiebre.....	156
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES .....</b>	<b>160</b>
5.1. El contenido contrahegemónico, el (no) consenso social y el contexto institucional .....	161
5.2. La autoría y las agencias de los elementos materialesdiscursivos .....	164
5.3. Consideraciones finales, limitaciones del estudio, y futuras líneas de investigación .....	167
Documentos .....	169
Corpus.....	171
Referencias.....	172
Anexo 1: Fichas de observación .....	180
<b>R1</b> Reunión Inicial: Presentación del proyecto (Previo a la iniciación de la investigación).....	180
<b>R2</b> Concreción del acuerdo para conducir la investigación.....	180
<b>R3</b> Introducción al equipo de trabajo y primera observación .....	181
<b>R4</b> Primera reunión del equipo con diseñadores.....	181
<b>R5</b> Observación 1 de subgrupo de trabajo .....	182
<b>R6</b> Reunión con diseñadores.....	182
<b>R7</b> Reunión de equipo + presentación de diseño a autoridades.....	183
<b>R8</b> Observación 2 de subgrupo de trabajo .....	184
<b>R9</b> Observación 3 de subgrupo de trabajo .....	185
<b>R10</b> Observación 4 de subgrupo de trabajo .....	186
<b>R11</b> Observación 5 de subgrupo de trabajo .....	186
<b>R12</b> Observación 6 de subgrupo de trabajo .....	186
<b>R13</b> Observación 7 de subgrupo de trabajo .....	187
<b>R14</b> Observación 8 de subgrupo de trabajo .....	187
<b>R15</b> Reunión de equipo: revisión del material crudo del libro 3 unidades 3 y 4	188
<b>R16</b> Observación 9 de subgrupo de trabajo .....	188
<b>R17</b> Observación 10 de subgrupo de trabajo .....	189
<b>R18</b> Observación 11 de subgrupo de trabajo .....	189
<b>R19</b> Observación 12 de subgrupo de trabajo .....	190



<b>R20</b> Grupo focal 1 (Transcripción disponible en Anexo 4).....	190
<b>R21</b> Grupo focal 2 (Transcripción disponible en Anexo 4).....	191
<b>R22</b> Observación 13 de subgrupo de trabajo .....	191
<b>R23</b> Observación 14 de subgrupo de trabajo .....	191
<b>R24</b> Observación 15 de subgrupo de trabajo .....	192
<b>R25</b> Observación 16 de subgrupo de trabajo .....	192
<b>R26</b> Entrevista al responsable del proyecto .....	193
<b>R27</b> Entrevista a correctora de estilo .....	193
<b>R28</b> Entrevista a autora.....	193
<b>R29</b> Grupo focal 3 (Transcripción disponible en Anexo 4).....	194
<b>R30</b> Entrevista a diseñadores .....	194
<b>R31</b> Entrevista a autora.....	194
<b>R32</b> Entrevista a autora.....	195
<b>R33</b> Entrevista a autora.....	195
Anexo 2: Fichas de documentos externos.....	196
<b>D1:</b> “Docentes de ANEP participan durante una semana en el 14.º Foro de Lenguas” .....	196
<b>D2:</b> “Declaraciones del Coordinador de Políticas Lingüísticas de ANEP, Aldo Rodríguez” .....	196
<b>D3:</b> “Políticas Lingüísticas. #livingUruguay: lo que tenés que saber” .....	197
<b>D4:</b> “ANEP presenta manuales de inglés para Ciclo Básico inclusivos y adaptados a la cultura nacional” .....	198
<b>D5:</b> “Foro de Lenguas 2020 - Inglés” .....	198
<b>D6:</b> “#livingUruguay”.....	198
<b>D7:</b> Giving access to teachers and students: how to include everyone in our lessons .....	199
Anexo 3: Pautas de entrevista .....	201
1. Entrevista semiestructurada al responsable del proyecto (enero 2021) .....	201
2. Entrevista semiestructurada Grupos focales 1 y 2 (diciembre de 2020) .....	201
3. Entrevista semiestructurada Grupo focal 3 (febrero de 2021) .....	202
4. Entrevista semiestructurada con correctora de estilo (febrero de 2021) .....	202
5. Entrevista semiestructurada con diseñadores (marzo de 2021) .....	202
6. Entrevista semiestructurada individual con autoras (junio de 2021) .....	203
Anexo 4: Transcripciones .....	204

R20: Grupo focal 1.....	204
R21: Grupo focal 2.....	235
R29: Grupo focal 3.....	257
Anexo 5: Figuras complementarias en el análisis del momento crítico 1 .....	279
Anexo 6: Momento crítico 3. Transcripción de fragmento R9 .....	284

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Adaptación de la taxonomía de la heteronormatividad (tomado de Moore 2020)
- Figura 2 - Proceso de trabajo por equipos y actores involucrados
- Figura 3 - Trabajo colaborativo sincrónico
- Figura 4 - Estructuras simbólicas (tomado de Kress y van Leeuwen, 2021, p. 107)
- Figura 5 - Estructuras analíticas (tomado de Kress y van Leeuwen, 2021, p. 100)
- Figura 6 - Nico en observación R15 (*#livingUruguay* 3 crudo, unidad 3, p. 18, ampliada al 150%)
- Figura 7 - Nico y Emma surgido de observación R6 (*#livingUruguay* 1 crudo, unidad 3, p. 69)
- Figura 8 - *# livingUruguay* 1 p. 167
- Figura 9 - *# livingUruguay* 2, p. 230
- Figura 10 - *#livingUruguay* 1, p. 192
- Figura 11 - *# livingUruguay* 1 crudo, unidad 3, p. 69
- Figura 12 - *# livingUruguay* 1 publicado, unidad 3, p. 55
- Figura 13 - Estrategia de sustitución *# livingUruguay* 3 crudo, unidad 3, p. 18
- Figura 14 - Estrategia de sustitución *# livingUruguay* 3 publicado, unidad 3, p. 111
- Figura 15 - Representación del momento crítico 1
- Figura 16 - Representación del momento crítico 2
- Figura 17 - Freddie bailando en el aro de hula-hula (*#livingUruguay* 2, p. 72)
- Figura 18 - Freddie hablando de amor (*#livingUruguay* 2, p. 83)
- Figura 19 - Freddie levantando pesas sin esfuerzo (*#livingUruguay* 2, p. 45)
- Figura 20 - Freddie rompiendo el tablero de *basket* (*#livingUruguay* 2, p. 45)
- Figura 21 – Representación del momento crítico 3
- Figura 22 - Resolución del momento crítico 3 en la publicación (*#livingUruguay* 3, p. 207)
- Figura 23 - Opciones de *Bitmoji* para acción “ejercicio”
- Figura 24 - Opciones de *Bitmoji* para acción “tirar beso”
- Figura 25 - Opciones de *Bitmoji* para estado “contenta”
- Figura 26 - *Sticker* de *Bitmoji* para acción “ejercicio” con amiga/o
- Figura 27 - Creación de personajes en *Bitmoji*: Avatares binarios
- Figura 28 - Complejión física de Nico en *Bitmoji*
- Figura 29 - Tamaño de pecho de Nico en *Bitmoji*
- Figura 30a - Sustitución 1 *#livingUruguay* 1 crudo, unidad 2, lección 4 My bedroom, my world

- Figura 30b - Sustitución 1 *#livingUruguay* 1 publicado, unidad 2, lección 4 My bedroom, my world
- Figura 31a - Sustitución 2 *#livingUruguay* 1 crudo, unidad 3, lección 8 Mimicry and labor day
- Figura 31b - Sustitución 2 *#livingUruguay* 1 publicado, unidad 3, lección 8 Mimicry and labor day
- Figura 32a - Sustitución 3 *#livingUruguay* 1 crudo, unidad 3, lección 14 My family pet
- Figura 32b - Sustitución 3 *#livingUruguay* 1 publicado, unidad 3, lección 14 My family pet
- Figura 33a - Sustitución 4 *#livingUruguay* 1 crudo, unidad 4, lección 1 My pet
- Figura 33b - Sustitución 4 *#livingUruguay* 1 publicado, unidad 4, lección 1 My pet
- Figura 34a - Sustitución 5 *#livingUruguay* 2 crudo, unidad 2, lección 2 Sports
- Figura 34b - Sustitución 5 *#livingUruguay* 2 publicado, unidad 2, lección 2 Sports
- Figura 35a - Sustitución 6 *#livingUruguay* 2 crudo, unidad 2, lección 5 My favorite sportsperson
- Figura 35b - Sustitución 6 *#livingUruguay* 2 publicado, unidad 2, lección 5 My favorite sportsperson
- Figura 36a - Sustitución 7 *#livingUruguay* 2 crudo, unidad 2, lección 7 Unusual sports
- Figura 36b - Sustitución 7 *#livingUruguay* 2 publicado, unidad 2, lección 7 Unusual sports

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1: Proyecciones ideológicas del momento crítico 1

Tabla 2: Proyecciones ideológicas del momento crítico 2

Tabla 3: Proyecciones ideológicas del momento crítico 3

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ACD - Análisis Crítico del Discurso

AC(M)D - Análisis Crítico Multimodal del Discurso

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública

ATD - Asamblea Técnico Docente

CeR - Centro de Recursos

CeReSo - Centro de Recursos para Estudiantes Sordos

CFE - Consejo de Formación en Educación

CODICEN - Consejo Directivo Central

CREA - Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje

DGEIP - Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DGES - Dirección General de Educación Secundaria

DGETP - Dirección General de Educación Técnico Profesional

EMB - Educación Media Básica

ILE – Inglés como Lengua Extranjera

LGBTQIA+ - Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, *Queer*, más

SUNFD - Sistema Único Nacional de Formación Docente

UTU - Universidad del Trabajo del Uruguay

## **SÍMBOLOS PARA LAS TRANSCRIPCIONES**

palabra, – pausa corta

palabra. – pausa corta que coincide con unidad de entonación

palabra... – pausa prolongada

palab- – pausa abrupta

palabra: – prolongación vocálica

[palabra] – palabra o frase completada por la investigadora

¿palabra? – tono ascendente indicando pregunta

palabra – énfasis de volumen o tono detectada en el habla

en más de una – énfasis de la investigadora por propósitos de análisis

palabra xxxxx palabra – omisión de transcripción de habla por riesgo de identificación

[...] – fragmento omitido

## RESUMEN

Toda aula de lengua extranjera acude en algún momento a un material didáctico. De todas las posibilidades existentes en la actualidad, el libro de texto continúa siendo el artefacto didáctico más usado a nivel global (Canale, 2021a; Fuchs y Bock, 2018; Gray, 2015; Kumaravadivelu, 2012). Este artefacto -curricular, ideológico, político y cultural- es muchas veces considerado como un objeto “neutral”, que representa la realidad de forma objetiva a las/os estudiantes. Sin embargo, un sólido cuerpo de literatura ha demostrado que las representaciones que se incluyen en los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras proponen una visión muy acotada del mundo que, generalmente, responde a valores hegemónicos propios del orden dominante (Bori, 2018; Canale, 2016; Gray, 2010; Vinall y Shin, 2019). No obstante, muy pocos estudios han abordado cómo es que esas representaciones son negociadas a la interna de los procesos de producción de los libros (Harwood, 2014).

En esta investigación abordo el proceso de producción de la serie local de libros de texto *#livingUruguay* para examinar cómo se negocian diversas cuestiones de género y sexualidad al momento de crear este material didáctico. En particular, analizo el tratamiento que reciben las representaciones de género y sexualidad incluidas y excluidas, así como los argumentos que las autoras esgrimen para justificar sus decisiones.

El estudio propone un abordaje etnográfico que, articulado con el Análisis Crítico (Multimodal) del Discurso, identifica y analiza los momentos críticos (Sunderland, 2021) en que cuestiones de género y sexualidad son abordadas explícita o implícitamente. El análisis discursivo me permite examinar los posicionamientos ideológicos de las autoras, así como el impacto de otros elementos -propios del contexto institucional de producción y el contexto social más amplio- que afectan el proceso de selección y creación de contenido. Los resultados dan cuenta de



complejas tramas discursivas en las que la intención de las autoras de crear un material inclusivo se ve limitada por diversos dispositivos de reproducción hegemónica que se abren camino en el proceso de producción, limitando de esta manera la agencia de las autoras.

**Palabras clave:** Inglés como lengua extranjera; libros de texto; discurso pedagógico; género y sexualidad

## ABSTRACT

Every foreign language classroom resorts to some teaching material at some point. Of all the currently available teaching resources, the textbook continues to be the most popular artefact globally (Canale, 2021a; Fuchs y Bock, 2018; Gray, 2015; Kumaravadivelu, 2012). This artefact (though curricular, ideological, political and cultural) is often taken as a "neutral" item that objectively represents reality to students. However, a solid body of literature has shown that the representations included in language teaching textbooks propose very limited scenarios that mostly depict hegemonic values of the dominant order (Bori, 2018; Canale, 2016; Gray, 2010; Vinall y Shin, 2019). Yet only a few studies have addressed how these representations are negotiated within the textbook production process (Harwood, 2014).

In this study, I focus on the production of the local series *#livingUruguay* to examine how gender and sexuality are negotiated in the textbook production process. In particular, I analyze authors' treatment of the representations that are included and excluded and the arguments they deploy to justify such representations.

This study articulates an ethnographic approach and Critical (Multimodal) Discourse Analysis to identify critical moments (Sunderland, 2021) in which gender and sexuality issues are addressed explicitly or implicitly. The analysis examines the ideological positionings of the authors, as well as the impact of other elements that –belonging the institutional context of production and the broader social context- affect selection and content creation. Results reveal complex discursive knots where the original intention of creating an inclusive material becomes restricted by mechanisms of hegemonic reproduction. In making their way into the production process, these mechanisms (de)limit authors' agency.

**Keywords:** English as a Foreign Language, Textbook; Textbook Discourse;  
Gender and Sexuality

## PRESENTACIÓN

El momento “Ajá” refiere a una instancia de claridad, una toma de conciencia particular en consonancia con el entorno y con una misma. Desconozco si es una regla general, pero esta investigación<sup>1</sup> sí se desprende de un momento “Ajá” personal; un momento trascendental en el que tomé conciencia de mis propias limitaciones en cuestiones de género, y cómo esto afectaba mis clases y a mis estudiantes.

Yo tenía 24 años y 5 años de docencia. Estaba en un salón de clase, como estudiante, con otras 20 personas, docentes de inglés de diferentes nacionalidades. Discutíamos la construcción de atmósferas de aula seguras para estudiantes transgénero. Inadvertidamente me surgió un comentario, inocente, pero no por ello menos grave: “En Uruguay no tenemos estudiantes así”, dije. Enunciar esas palabras me provocó sorpresa, primero, luego vergüenza, y luego revelación.

En ese momento, al que Freire (1972) llama “*momento de despertar*” (p. 62), me di cuenta que yo, que me creía una profesional amable, justa y equitativa, estaba - potencialmente- obstaculizando algunas de las formas de identificación de mis estudiantes<sup>2</sup>. Así fue que me interesé en estudiar cuestiones de género, y, en particular, cómo este tipo de limitantes permean las instituciones educativas y se

---

<sup>1</sup> Esta tesis forma parte del proyecto de investigación “Negociando identidades de género en el aula: representaciones discursivas en el libro de texto de inglés como lengua extranjera”, financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Uruguay, para el período 2021-2023 (responsables: Germán Canale e Irene Madfes).

<sup>2</sup> Me veo en la necesidad de dar cuenta de las complejas tramas sociales y configuraciones identitarias que me rodean. Por lo tanto, en esta investigación utilizaré tres estrategias lingüísticas para sortear las dificultades implícitas en la desambiguación del género gramatical del español. En primer lugar, cuando sea posible utilizaré términos neutros (por ejemplo, “docente” en vez de “profesor/a”); en segundo lugar, utilizaré la doble desambiguación en orden alfabético (por ejemplo, “el/la” y “las/los”); en tercer lugar, para referirme enfáticamente a identidades potencialmente no-binarias, recurriré al uso de la “x” para indicar género gramatical no-binario (por ejemplo, “algunxs”).

manifiestan en nuestras acciones cotidianas en el aula. Desde el año 2017 me dedico al estudio de esta cuestión, incorporando activamente una perspectiva de género y sexualidad en mis cursos tanto a nivel de enseñanza secundaria como en formación de profesores de inglés.

En esta investigación abordo cuestiones de género y sexualidad en la enseñanza de inglés en Uruguay. En particular, estudio el proceso de creación de una serie de libros de texto, *#livingUruguay*, analizando los procesos semióticos e ideológicos que, a lo largo del proceso de creación de estos libros, orientan -y a veces determinan- las representaciones que se materializan en la serie y las eventuales interpretaciones que se favorecen. El trabajo busca responder preguntas como: ¿se negocian explícitamente cuestiones de género y sexualidad durante el proceso de producción de la serie?; ¿cómo se negocian?; ¿cómo se materializan estas negociaciones en las representaciones discursivas sobre género y sexualidad que se plasman en los libros?

Por mi rol profesional, me interesa muy especialmente promover espacios para que las profesoras de inglés en Uruguay<sup>3</sup> puedan problematizar el rol político de sus prácticas, y reflexionar sobre los contenidos, temáticas y discusiones que los libros de texto (des)habilitan en nuestras clases. En esta dirección, es importante destacar que no es mi intención evaluar la calidad pedagógica de los materiales en cuestión. Por el contrario, me interesa realizar un análisis discursivo sobre cuestiones relacionadas a género y sexualidad, examinando las tensiones que se producen al momento de diseñar un material didáctico, cómo se abordan interactivamente en el proceso de producción y cómo se materializan eventualmente en las representaciones de los libros. Dicho de otra manera, el foco de la investigación se pone en las complejidades de los procesos de producción, así como en la variedad

---

<sup>3</sup> Dada la importante presencia femenina, en relación a la masculina, en las funciones docentes de la asignatura Inglés, voy a utilizar siempre el género femenino como universal para referirme tanto a hombres como a mujeres y personas no-binarias dentro de la profesión.

de elementos *materialesdiscursivos*<sup>4</sup> (Macgilchrist, 2017) que impactan sobre estos procesos.

Mi interés en la enseñanza de inglés como lengua extranjera no se debe solamente a mi actividad profesional. La enseñanza de lenguas es un área de estudio especialmente valiosa por el potencial espacio que genera para el desarrollo de actividades que incluyan y exploren la identidad de cada estudiante de la lengua extranjera. Para Evripidou (2018), de hecho, es “*one of the few school subjects that the students’ personalities, lifestyles, and personal experiences are used, to a significant degree, to enhance the learning process*” (p. 1023). En este marco, el aula de inglés constituye un espacio pedagógico donde contenidos en torno al género y la sexualidad se exploran, aunque no de manera explícita (Güney, 2021). Por ello, es necesario continuar desarrollando investigaciones locales que nos brinden elementos a las docentes de lenguas extranjeras para comprender los complejos procesos semióticos -e ideológicos- que acontecen en nuestras clases. La clase, como espacio social, es un lugar de disputa ideológica y de acción política (Apple, 2004). Allí, la negociación -entendida como el proceso que permite elaborar e incluso, a veces, resolver esas disputas- tiene un rol central, y forma parte irrenunciable de nuestro rol educador.

En función de lo expuesto en el párrafo anterior, esta investigación es de interés no solo para la comunidad docente sino también para la comunidad académica, en tanto explora procesos de producción en la creación de materiales didácticos que habitualmente no son accesibles. También es de interés para la comunidad académica porque el abordaje etnográfico que adopto me permite estudiar de manera situada aquello que generalmente se ha estudiado textualmente; pues los estudios de libros de textos han explorado las representaciones textuales, tomando el texto como producto (y no como práctica situada).

---

<sup>4</sup> Macgilchrist (2017) utiliza la noción de elementos *materialesdiscursivos* para referir a los diversos agentes, tanto humanos como no-humanos, que impactan en el proceso de producción de los libros de texto, y las complejas tramas de producción que generan.

El presente trabajo propone un acercamiento a la realidad educativa de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Uruguay, que busca impulsar problematizaciones y reflexiones sobre los posicionamientos ideológicos que afectan el proceso de producción de material didáctico y su potencial impacto en los espacios de aprendizaje.

## **CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN**

Como se adelantó en la presentación, esta investigación toma por objeto de estudio el proceso de producción de una serie de libros de texto para la enseñanza de inglés, que se desarrolló en el seno de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay. En este capítulo presento y discuto elementos contextuales de la coyuntura actual de la enseñanza de lenguas extranjeras (y, en particular, del inglés) y los antecedentes institucionales inmediatos a este estudio. Asimismo, proveeré un primer acercamiento al proyecto *#livingUruguay*, y al estado de situación de cuestiones de género y sexualidad en Uruguay con foco en su tratamiento en el sistema educativo.

### **1.1. La enseñanza de inglés en Uruguay y el protagonismo del libro de texto**

La enseñanza de inglés en Uruguay cuenta con un sostenido respaldo político que se evidencia en las numerosas políticas educativas que, de manera continua y progresiva, han puesto en marcha diversos programas para garantizar el acceso al aprendizaje de inglés en todos los niveles de educación pública (e.g.: Programa Inglés en Escuelas Públicas, Plan 1994, Plan 1996, Plan 2006, Plan 2009, ProCES, Ceibal en inglés, Programa de Segundas Lenguas, Inglés Sin Límites), incluyendo, por ejemplo, escuelas rurales. Tal como indica Canale (2011), la prominencia del inglés como lengua extranjera en Uruguay respondió a procesos de colonización e imperialismo lingüísticos (ver Phillipson, 1992), entre los que se encontraba la promoción masiva del inglés en el ámbito de la enseñanza a nivel global.

En la actualidad, se estima que cada estudiante de la ANEP recibe, ha recibido o recibirá instrucción en inglés en la administración, ya sea en programas específicos para la enseñanza de inglés (Ceibal en Inglés, Inglés Sin Límites, Programa de Segundas Lenguas) o dentro de la currícula general. De hecho, Inglés, junto con



Matemáticas, son las únicas asignaturas que se mantienen a lo largo de toda la currícula de educación media básica. Además, en educación media superior de la Dirección General de Educación Secundaria (en adelante DGES), Inglés es, junto a Filosofía, la única asignatura integrada a todas las especialidades tanto en 1<sup>ro</sup> del Bachillerato Diversificado como en 2<sup>do</sup>. En lo que respecta a la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), Inglés también recibe especial atención en todos los niveles de educación media superior. A pesar de lo anterior, en algunas opciones de enseñanza técnica o profesional se ofrecen otras lenguas extranjeras, como es el caso de Francés en Gastronomía.

Dadas las variadas condiciones y circunstancias en que se canaliza la enseñanza de inglés, sería incorrecto asumir que todos los procesos educativos se dan de igual manera a lo largo del tiempo y los espacios -sociales y geográficos- en nuestro país. Sin embargo, hay un elemento que es en gran medida común a todas las aulas: los materiales didácticos. Toda clase de inglés refiere a algún material didáctico, es decir, “anything that can be used to facilitate the learning of a language” (Tomlinson, 2012, p. 143). En particular, el libro de texto es el artefacto curricular más saliente para la enseñanza de inglés en la mayoría de los casos (Gray, 2015; Kumaravadivelu, 2012). A nivel global, se ha desarrollado una gran industria en torno al libro de texto, que es funcional a los valores hegemónicos del orden social imperante (Apple, 1993, 2004; Bori, 2018, 2021). Desde luego, Uruguay no es la excepción.

En mi propia experiencia en Uruguay, como estudiante primero y como profesora de inglés después, he visto decenas de series llevadas a aulas de educación media y primaria, tanto en el ámbito público como privado. Y he visto cómo los contenidos de los libros homogenizan las sociedades y las culturas (Vinall y Shin, 2019) al presentar contenidos sanitizados e idealizados (Duff, 2015) que responden a valores que rigen el orden social (Littlejohn, 2012) y los emula. En este sentido, Apple (1993) argumenta que los libros de texto “help set the canons of truthfulness and, as such, also help recreate a major reference point for what knowledge, culture,

belief, and morality really are” (p. 46). Es por esto que resulta de interés explorar cuáles son los valores ideológicos -de circulación social y construcción cultural- que se incorporan en los libros para la enseñanza de inglés en nuestro contexto.

## **1.2. #livingUruguay: características, antecedentes y aspectos distintivos**

En Uruguay, el uso de libros de texto para la enseñanza de inglés en la administración pública no ha sido estrictamente obligatorio, por lo menos en lo que respecta a las últimas décadas. Tradicionalmente, ha habido en los programas de la asignatura un apartado de “Bibliografía para el alumno”, pero es la docente quien, en última instancia, toma la decisión sobre el material que desee proponer en sus cursos. En los hechos, las series sugeridas no lograban cumplir con las expectativas o necesidades que surgían en las aulas. Las autoridades han promovido diferentes series a lo largo de los años que han llegado a contemplar algunos elementos, pero ninguna los contemplaba todos. De hecho, hasta el 2020 no había habido un material que pretendiera responder exclusivamente al contexto uruguayo actual; y es en este marco que se promueve la obligatoriedad de uso de los nuevos libros (DGES, 2021).

La serie que me propongo estudiar es *#livingUruguay*, cuyos tres primeros libros (1, 2 y 3) fueron producidos en 2020 y publicados en 2021. La serie fue creada en el contexto local para implementarse como serie de curso de toda la educación media básica (en adelante EMB)<sup>5</sup> de la ANEP en Uruguay, lo que incluye todos los liceos (DGES) y las UTUs (DGETP) de ciclo básico de la educación pública (edades 12-14). Sin lugar a dudas, este proyecto debe considerarse de gran envergadura en tanto no ha habido en los últimos 80 años una propuesta del estilo en la educación pública de nuestro país. Tal es así que la propia institución lo cataloga como un “hito histórico para la ANEP” (ANEP, 2021c).

---

<sup>5</sup> Al momento de publicar esta tesis, la serie se completó con la publicación de los libros 4, 5 y 6. Actualmente, la serie abarca también a la Educación Media Superior.

Son varios los elementos que respaldan esta idea de *hito*. En primer lugar, es la primera vez que una serie creada enteramente en Uruguay propone acceso universal para toda la EMB en tanto cada libro es un archivo digital, descargable de forma gratuita<sup>6</sup>. En segundo lugar, aunque estrechamente relacionado con lo anterior, es la primera vez que una serie para la enseñanza de inglés utilizada en la ANEP es desarrollada en conjunto con el Centro de Recursos para Sordos (CERESO) y el Centro de Recursos (CeR) para estudiantes ciegos y de baja visión, generando un material enteramente accesible. Además, es la primera serie digital enriquecida de la ANEP. También es la primera serie que está en absoluta correlación respecto de los programas oficiales de la asignatura en EMB. Otra particularidad de este proyecto es que los libros fueron creados “de puertas abiertas” (palabras del Referente del proyecto en entrevista): no solo fueron elaborados en constante diálogo con las autoridades de la educación, a los efectos de poder presentarlo como bibliografía obligatoria en la EMB, sino que cientos de docentes de todo el país fueron invitadas a contribuir con ideas y materiales durante todo el proceso de producción. Las docentes tuvieron la oportunidad de trabajar con sus estudiantes, creando textos especialmente para la serie; así como brindando *feedback* y/o haciendo el pilotaje del material a medida que se iba creando. Asimismo, representantes de las Asambleas Técnico-Docentes (ATD)<sup>7</sup>, tanto de Secundaria como de Técnico Profesional, participaron en varias instancias de revisión del material.

Todos estos elementos son cruciales al momento de considerar el proceso creativo y la selección de contenido de la serie, ya que dejan en evidencia que *#livingUruguay* no es una serie que debiera necesariamente responder a las

---

<sup>6</sup> Disponible en la web de ANEP en <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones>

<sup>7</sup> Las ATDs son órganos deliberantes constituidos por todas/os las/los docentes en función, a nivel local en cada centro estudiantil y a nivel nacional para cada sub-sistema (DGES, DGETP, DGEIP, CFE) de la ANEP. Su función consultiva y derecho de iniciativa están previstas en la Ley 15738, Art. 8 (25 de agosto de 1985), en la Ordenanza N°45 “Estatuto del Funcionario Docente” del CODICEN (20 de diciembre de 1993), en la Ley General de Educación (N° 18.437) y en la Ley de Urgente Consideración (N° 19.8889).

demandas del mercado<sup>8</sup> (ni global, ni local). El hecho de que sea una serie creada especialmente para su uso en la educación pública genera condiciones que permitirían omitir ciertas prácticas representacionales (Gray, 2013) propias del mercado global homogeneizado que se adapta a poblaciones conservadoras (Güney, 2021; Paiz, 2015). En especial, una serie con estas condiciones particulares podría eventualmente evadir lo que Goldstein (2021) llama “*publishers’ briefs for coursebooks*” (p. 340), es decir, los lineamientos y, principalmente, las restricciones de contenido requeridas por el mundo editorial. Desligarse de estas restricciones de mercado ofrece la posibilidad de que el contenido se pueda adecuar a la(s) realidad(es) de nuestras aulas, al margen de configuraciones foráneas. En este sentido, se destaca que durante el proceso de producción hubo intenciones explícitas y esfuerzos sostenidos por incorporar representaciones que reflejen nuestro contexto particular (por ejemplo identidades, tradiciones, locaciones, actividades, entre otras). En mis entrevistas con el responsable del proyecto, surge la noción de “valor agregado” asociada a que la inclusión de contenidos sea pertinente para el estudiantado uruguayo:

[...] que tengan un valor que no sea solamente la enseñanza de inglés. A mí me pasaba, con otros libros, como vos mencionabas, que por ejemplo hablaban de Tom que vivía en Liverpool y ¿a mí qué me importa lo que hace Tom en Liverpool? No me interesa. Pero capaz que me interesa un personaje que está en San José. O capaz que me interesa algún alumno que vive en el campo en el Uruguay. Entonces me parece que había que darle un perfil a la bibliografía en donde el alumno se sintiera identificado con algún personaje. Que cuando habláramos- Por ejemplo, en cualquier libro, de *activities*, hablaban de “*play tennis*”. ¿Cuántos de nuestros alumnos juegan al tenis? La mayoría no. Entonces, capaz que podemos hablar de otras cosas, sin generar estereotipos, pero podemos generar- Yo, digo, cuando hicimos este libro #livingUruguay, pensamos, a ver, el alumno que vive en Tranqueras, ¿qué hace? Capaz que caza pájaros. Capaz que yo no estoy de acuerdo con cazar pájaros, pero *hunting* puede estar dentro de las actividades. Hay- en Rocha, hay mucha actividad de *birdwatching* ¿por qué no poner *birdwatching* como una actividad? [...] Por ejemplo, cuando hablamos de festivales, que generalmente los festivales hablan de los

---

<sup>8</sup> Me refiero al mercado en un sentido estricto, en tanto mercancía restringida en su concepción para la compra y la venta, así como la consecuente ganancia a partir del intercambio.

festivales tradicionales, y nosotros, por ejemplo, incluimos el festival de la sandía en Tranqueras, que no es un festival tradicional. Pero que estoy seguro que muchos van a averiguar del festival de la sandía porque no lo conocían, o el festival del joven rural (entrevista).

Es claro, entonces, que esta serie se diferencia de las “Bibliografías para el alumno” sugeridas hasta el momento por su abordaje completamente local, que no había tenido lugar anteriormente. El único antecedente parangonable en Uruguay, en tanto serie creada y publicada por el entonces Consejo de Educación Secundaria<sup>9</sup>, refiere a “*My (First/Second/Third) English Book*” (Schurmann y Jones), editada en 1933 y con re-ediciones hasta el año 1962 (Santi, 2021). Sin embargo, cabe notar que no se asemeja al tipo y extensión del proyecto *#livingUruguay* ya que en 1933 la enseñanza de inglés y el acceso a la educación secundaria no era universal (Bralich, 1996). Además, si bien la serie fue creada en un contexto local, sus autores eran representantes de la sociedad británica en Uruguay y, a diferencia de *#livingUruguay*, el contenido no tomaba “lo uruguayo” como eje transversal. De hecho, el objetivo respecto del contenido cultural no implicaba explorar “lo uruguayo” sino, precisamente, la cultura británica, en consonancia con las políticas diplomáticas y culturales del momento (ver Phillipson, 1992). Asimismo, los principios metodológicos y didácticos de los que parten una y otra serie son significativamente diferentes en tanto la propia concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera ha variado en numerosos aspectos (ver Richards y Rogers, 2014).

Otro antecedente directo, y más cercano en el tiempo, nos remite a una adaptación de una serie global, a través de un proyecto elaborado en Argentina y adaptado por las autoridades uruguayas en el marco de las reformas educativas de los años 90. Si

---

<sup>9</sup> Es de destacar que durante la duración del trabajo de campo, la actual Dirección General de Educación Secundaria aún figuraba como el Consejo de Educación Secundaria. Es posible que se observen discrepancias en los nombres debido a la temporalidad de la investigación: al referirme al órgano antes del 2 de febrero de 2021, me referiré al Consejo de Educación Secundaria, sin embargo, al referirme al órgano estatal, deberé nombrarlo por su designación actual Dirección General de Educación Secundaria.

bien *Uruguay in focus* (Abbs, Freebairn y Barker, 2003) incluye contenidos locales, es, a la vez, una serie global y local (Canale y Furtado, 2021). En este caso se introducen algunos elementos de la cultura uruguaya, cristalizada mayoritariamente a través de figuras públicas, comidas y tradiciones. Sin embargo, la serie incluye también gran cantidad de referencias extranjeras, que atienden al mercado global, a la cultura homogeneizada de la lengua meta (Vinall y Shin, 2019), y al *contenido aspiracional*<sup>10</sup> (Bori, 2018; Gray, 2002) de la serie original.

En lo que refiere a *#livingUruguay*, la mayor parte del contenido intenta presentar un fuerte énfasis local, como se leía entre líneas en la transcripción de la entrevista al docente responsable del proyecto. Según las autoras<sup>11</sup> de la serie, el enfoque local es uno de los cinco pilares fundamentales del proyecto, junto con un enfoque comunicativo, de resolución de problemas, motivacional y por proyectos (Rodríguez et al., 2020). A esto se agrega la intención democratizadora de la serie, que se canaliza en varios niveles: la posibilidad de acceso universal al material, por sus adaptaciones a braille y texto diferido, y la creación colaborativa con más de 400 profesores de todo el país, hacen de esta serie un proyecto sin precedentes en Uruguay.

Respecto de las diversas formas de inclusión que se buscaron impulsar, el responsable del proyecto comenta:

Es inclusivo porque no- no está planteado desde la mayoría. O sea, desde el mainstream Uruguay. Está planteado desde el campo, está planteado de que, desde- no es prescriptivo. Entonces si a vos te gusta, eh, yo qué sé, si vos sos mujer y te gusta jugar al fútbol, está bien. Si te gustan las muñecas, está bien. Si te gusta el rock, está bien. Si te gusta la música melódica, está bien. O sea, no hay como un estereotip- Me parece a mí que tratamos de luchar- se nos pueden haber escapado cosas, pero tratamos de luchar para que no hubiera un estereotipo. Y algunas cosas que se hicieron en el libro,

---

<sup>10</sup> Ver [sección 2.2.2](#) “Discurso y libros de texto” del capítulo 2.

<sup>11</sup> En el [apartado 3.2.3.2.2](#) “La protección del anonimato” explico por qué me refiero al equipo de trabajo utilizando el género gramatical femenino.

fueron específicamente para chocar y para romper el estereotipo (entrevista).

Queda en evidencia entonces que *#livingUruguay* busca ser una serie diferente a las publicaciones de editoriales globales no solo por la perspectiva local sino también porque su contenido pretende desmarcarse de lo que las autoras llaman “libro tradicional”. A modo de ejemplo, uno de los elementos que surgió en reiteradas oportunidades mientras realizaba el trabajo de campo es el carácter supuestamente controversial del concepto de familia que se manejó. Según relatan, en una de las instancias de *feedback* realizada con docentes, una colega manifestó su descontento porque en la serie no había “ninguna familia normal”, es decir, la tradicional representación de la familia nuclear con madre, padre e hijas/os; pues en *#livingUruguay* 1, se presentan diversos tipos de familia, y todos los personajes principales dicen tener “familias no tradicionales” (p. 46). Según comentan las autoras, la colega proponía que la “familia normal”, nucleada en una pareja heterosexual e hijas/os con roles diferenciados y complementarios, debería haber sido una aspiración social que el texto trajera al aula. Este punto cristaliza las múltiples relaciones entre nociones de género y sexualidad y otras prácticas sociales. En el próximo apartado volveré sobre estas cuestiones.

### **1.3. Género y sexualidad en Uruguay: abordaje institucional y su impacto en la educación**

Dentro de la región, Uruguay se ha caracterizado por una tendencia legislativa progresista en defensa de los derechos de las mujeres y los grupos minoritarios, así como de la igualdad de género y de derechos sexuales y reproductivos. Por ejemplo, fue el primer país de la región en otorgar el voto femenino (en 1927) y el divorcio por la sola voluntad de la mujer (en 1913).

En cuanto a convenciones internacionales, Uruguay también ha adherido a numerosos acuerdos y convenios que abordan cuestiones de género. Entre ellos, se destaca el IV Congreso Mundial de la Mujer (Beijing, 1995) porque marca la

concreción de un plan de acción a nivel mundial, avalado unánimemente, para atender los derechos de las mujeres y generar políticas públicas, en el seno de cada gobierno nacional, de manera de alcanzar la igualdad de género (ONU Mujeres, s.f.)<sup>12</sup>.

De hecho, ya hacia finales de los 80 el gobierno uruguayo había instituido órganos estatales que abordaban la situación de la mujer: el Instituto de la Mujer (1987) en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, y la Comisión de la Mujer (1991) en la Intendencia Municipal de Montevideo. Desde entonces, en Uruguay se observó un incremento sostenido de diversas políticas públicas que han dado lugar a la creación e instrumentación de leyes, programas departamentales y nacionales, proyectos e incluso instituciones que se ocupan de implementar acciones concretas para trabajar hacia la igualdad de género y los derechos sexuales y reproductivos. Se destaca muy especialmente el período 2005-2019, donde confluyen tres gobiernos de izquierda y la acción ininterrumpida de movimientos sociales y organizaciones civiles que, con una presencia histórica, ejercen fuertes presiones sobre el mencionado gobierno –en algunos casos satisfactoriamente, aunque no siempre-. Durante este tiempo se intensificó la redacción de leyes para garantizar también los derechos de género e identidad sexual de las comunidades LGBTQIA+ (Ley 19684 “*Aprobación De La Ley Integral Para Personas Trans*”; Ley 19580 “*Ley De Violencia Hacia Las Mujeres Basada En Genero [sic]. Modificación A Disposiciones Del Código Civil Y Código Penal. Derogación De Los Arts. 24 A 29 De La Ley 17.514*”; Ley 19167 “*Regulación De Las Técnicas De Reproducción Humana Asistida*”; Ley 19119 “*Modificaciones A La Ley De Matrimonio Igualitario*”; Ley 18620 -referida al derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo registral-; y Código de la Niñez y la Adolescencia N° 17823). Si bien es cierto que la implementación de todas estas normas presenta inmensas dificultades prácticas y controversias culturales (ver Johnson, Rodríguez Gustá y Sempol, 2020), no se puede desestimar la voluntad política expresada en el conjunto

---

<sup>12</sup> Resulta pertinente puntualizar que fue en este mismo momento que se comenzó a gestar la lucha contra la llamada ideología de género a nivel mundial (ver Bracke y Paternotte, 2018).



normativo. En este marco se tomaron decisiones que impactan directamente en el sistema educativo uruguayo.

### *1.3.1. Género en Educación*

El 2 de marzo de 2005, se crea la Dirección de Derechos Humanos en el Ministerio de Educación y Cultura. Allí se comienza a trabajar en un Programa Nacional de Educación Sexual<sup>13</sup> que redundó en una serie de documentos y lineamientos tras los cuales se implementó la educación sexual en todos los niveles de la ANEP. Si bien la implementación del Programa, en términos institucionales, se da a partir del año 2006 (Rossi, 2011), hay documentos que constatan que, en el ámbito del entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria, se instauró en el año 2005 (Almirón, 2017).

Además de los diversos elementos comunes a toda la ANEP, en la Dirección General de Educación Secundaria existe un programa específico de aula diseñado para la educación media. La Comisión de Educación Sexual de la DGES implementa un programa en el cual Profesores Referentes de Educación Sexual disponen de 10 horas semanales para desarrollar talleres en aula con estudiantes. Según el Programa de Educación Sexual, se espera que cada Referente trabaje no sólo en el aula con estudiantes, sino también con docentes, madres y padres, así como con actores de otras instituciones que hacen a la comunidad educativa del liceo. Es de destacar, sin embargo, que cada liceo cuenta solamente con un/a Referente. La Comisión se encarga, además, de crear y difundir materiales para docentes y estudiantes, así como la coordinación de proyectos interliceales y campañas de difusión. También se han ofrecido numerosas instancias de desarrollo profesional y formación continua para docentes interesadas/os/xs en la temática.

---

<sup>13</sup> Es de destacar que, si bien hubo programas anteriores, estos no pretendían el alcance de este y abordaban la educación sexual desde una perspectiva diferente.

Al margen de los lineamientos de la ANEP y los distintos proyectos y programas que se han venido implementando, el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) no ha incorporado una perspectiva de género explícita en los programas. Esto deviene necesariamente en oportunidades y experiencias muy dispares respecto de la formación en género a que las docentes han accedido. La formación docente uruguaya tiene muchísimas fortalezas por su fuerte énfasis tripartito en la perspectiva académica, técnica y práctica. Sin embargo, la formación en educación en género no se incorpora a la currícula de forma significativa. En las carreras docentes del Plan 2008, existe un seminario semestral de 30 horas titulado “Seminario de Sexualidad”, en cuyo programa se establece que:

[I]a sexualidad es una dimensión constitutiva de nuestra vida y cotidianidad, a la vez que un canal comunicacional por excelencia, por lo tanto siempre estamos educando en temas vinculados a la sexualidad, lo hacemos desde el ejemplo, desde el discurso, desde lo dicho o desde el silencio, pero siempre comunicamos, no es posible por lo tanto eludir hablar de sexualidad (CFE, 2017).

Sin embargo, este seminario no alcanza el 1% del total de la carga horaria del profesorado (más de 3000 horas en todas las carreras). En este contexto, al no contar con una plataforma educativa de género específica para docentes de asignatura, las autoras de *#livingUruguay*, como tantas colegas, han trabajado la temática por interés propio, de manera más o menos intuitiva, autodidacta y a través de las pocas instancias de formación permanente que se han ofrecido.

Las inspecciones de asignatura en la órbita de la DGES, por su parte, han desarrollado diferentes lineamientos según la especificidad de cada disciplina, pero no a nivel transversal o interdisciplinario. En lo que respecta a la Inspección de Inglés, por primera vez en la enseñanza de la lengua en Uruguay se incorporó la mención a cuestiones de género en las últimas revisiones de los programas oficiales, comenzando con el primer año (*Focus on First* 2018) y continuando con segundo y tercero (2021). En estos programas se refiere explícitamente a una deseable inclusión de cuestiones de género en los cursos de inglés. Esto va en consonancia con las aseveraciones de Evripidou (2018) ya mencionadas, que el aula de lenguas

extranjeritas es un espacio de rico intercambio interpersonal donde las identidades subjetivas de cada estudiante se utilizan para potenciar el aprendizaje. En este sentido, los programas de Ciclo Básico advierten:

La naturaleza temática de los contenidos programáticos, así como el sustento teórico sobre el cual se construyen las prácticas de aula apuntan a potenciar la construcción de la identidad individual de cada alumno en un ámbito social que sea plural, tolerante, valorador de la diversidad y que fomente el respeto y la convivencia armónica de variadas perspectivas dentro del aula. Todo esto se ve reforzado por la perspectiva subyacente que apunta a la atención a la diversidad a través de la propuesta de diferenciación de contenidos, procesos o productos. Esta propuesta coadyuva a la integración, y no solamente inclusión, de variadas perspectivas. Se han realizado esfuerzos para que tanto los contenidos como los procedimientos atiendan a la realidad de la conformación de una identidad de género en adolescentes, y que abogue por la equidad. (ANEP, 2018, s/n; 2021e, p. 8; 2021d, p. 10).

Estos programas no presentan definiciones claras y concretas respecto de “identidad de género” ni integran nociones de sexualidad; pero el concepto de *equidad* asociado a la necesidad explícita de “atender a la realidad” habilita lecturas favorables en clave de inclusión, no discriminación y justicia social. Es decir, la potencial crítica por la falta de definiciones se ve mitigada por la contextualización que brinda la redacción de los programas.

Si bien el primero de estos programas de la asignatura Inglés se publicó en 2018, desde la administración no se habían desarrollado estrategias para la implementación de estos lineamientos de forma institucional: no se generaron espacios específicos de profesionalización y reflexión de docentes en ejercicio a la interna del entonces CES, y no se publicó material didáctico que acompañara la propuesta programática. En 2019, Fernández Fasciolo y Frade publicaron un libro con actividades para trabajar nociones sobre género en el aula de lenguas extranjeras, pero este material no se desprendió de un proyecto elaborado a la interna de la administración. Únicamente tras la publicación de *#livingUruguay*, en 2021, se atiende a las pautas establecidas en los programas citados, abordando la diversidad desde varias perspectivas. Sin embargo, tal como fue ilustrado con el ejemplo sobre la “familia normal”, la atención a la diversidad, y en particular, las

perspectivas de género y sexualidad, no son políticas educativas que gocen de consenso y aceptación plena. De hecho, la agenda de derechos enfrenta una *cruzada* importante en Uruguay y en la región (Corrêa, 2020; SPW [Sexuality Policy Watch], 2019).

Las políticas sobre género y sexualidad –y en particular las que atañen al sistema educativo- siempre han sido resistidas en mayor o menor medida, por la prensa, por discursos políticos, o a través de campañas como “con mis hijos no te metas”<sup>14</sup>, entre otros. Estas acciones, en general, se enmarcan en un contexto más amplio de enfrentamiento político en materia de género y sexualidad. En los últimos años se ha constatado un retroceso importante, sobre todo en políticas públicas en toda América Latina (Corrêa, 2020). A este (contra)movimiento, que surge como una reacción (planificada) a las políticas que atienden los derechos y la diversidad, se le ha llamado *cruzada antigénero* (SPW, 2019). Esta *cruzada* se escuda en la supuesta *ideología de género*, que refiere a una estrategia para descalificar el desafío a las desigualdades, exclusiones y violencias (Borba, 2022), y la utiliza como un arma para:

disputar todos los avances que se dieron en materia de derechos sexuales y reproductivos en la región [... para] volver a reestablecer principios tradicionales que venían rigiendo [...] como la familia, la tradición y la propiedad. Y sobre todo, el de volver a ingresar a la mujer al lugar doméstico y limitar el espacio público para los hombres (SPW, 2019, 01:08-02:53).

A saber, esta *cruzada* es el conjunto de acciones y discursos que, al mismo tiempo que niega las inequidades de género, obstaculiza el desarrollo de la nueva agenda de derechos. En Uruguay se han observado tres momentos de consolidación de estas cruzadas, que han tomado el espacio público a través de los medios masivos de

---

<sup>14</sup> Este movimiento, instalado en varios países de Latinoamérica y el mundo, se designa como un colectivo civil o movimiento ciudadano organizado para acabar con la “ideología de género” definida en Argentina como “una nueva concepción antropológica y filosófica del ser humano, basado en los pensamientos subjetivos y fantasiosos más no en la realidad “objetiva y verificable” de nuestra naturaleza y esencia humana” (Con mis hijos no te metas, 2020). En Uruguay tienen una página de Facebook activa donde comparten mayormente noticias referentes a la temática. Si bien los participantes del movimiento afirman no estar alineados a posicionamientos político-partidarios ni religiosos, en su primera publicación de enero de 2018 se definen como cristianos, y en reiteradas oportunidades publican contenido tanto religioso como político-partidario.

comunicación y las redes sociales, y en el ámbito político a través de representantes parlamentarios en todos los partidos políticos del país (ver SPW, 2019). Según Abracinskas et al. (2019) estos tres momentos se definen en: (a) 2009-2013, tras un incremento en lo religioso, donde referentes de diversas religiones cristianas aparecen en la esfera pública incluyendo el parlamento y los medios masivos de comunicación; (b) 2014-2017, con movimientos sociales antiaborto (o “pro-vida”), y (c) a partir de 2017, cuando se legitima la acción de organizaciones religiosas y sociales en el ámbito público a través del “uso de ‘evidencias’ pseudocientíficas y pretendidamente académicas con las cuales sustentan el rechazo a toda la nueva agenda de derechos” (Abracinskas et al., 2019, p. 41).

A lo largo de estos tres momentos diversos actores políticos -de partidos conservadores y también progresistas- consolidan su rol como opositores a “los derechos conquistados por las mujeres, los grupos de la diversidad sexual, las normativas para superar las inequidades y las reformas que han puesto en cuestión los modelos tradicionales de familia y sociedad” (Abracinskas et al., 2019, p. 23). Esta oposición se cristaliza en discursos públicos que afectan el ámbito de la educación.

El ámbito educativo es siempre un espacio de fuertes tensiones ideológicas; de hecho, la institución escolar es uno de blancos a los que apunta esta cruzada antigénero. La oposición a los derechos de género y sexualidad conquistados se ha canalizado a través de discursos conservadores y acciones normativas –por parte de los actores políticos- que estratégicamente representan a las/os docentes como “adoctrinadoras/es” que ideologizan la “inocencia infantil”, que quitan el “derecho a elección por parte de la familia”, por ejemplo.

A modo de ejemplo, hago referencia a un proyecto de ley llevado al parlamento uruguayo el 5 de abril de 2022. El proyecto de ley pretende prohibir el uso de “alteraciones gramaticales y fonéticas que desnaturalicen el idioma español” en instituciones de enseñanza pública y privada; y además restringe el alcance de la

libertad de cátedra al establecer que ésta no puede ser utilizada como “eximente al incumplimiento de lo dispuesto por la presente ley” (Uruguay, 2022). Este proyecto de ley evidencia algunas de las tensiones y controversias en torno a temáticas de género y sexualidad<sup>15</sup>, en especial en la educación en tanto pone de relieve la función ideológica de la institución escolar en estas cuestiones.

En esta misma línea, el CODICEN<sup>16</sup> había impulsado una circular (N°4/2022) en donde se disponía que la utilización del lenguaje inclusivo en el ámbito de la ANEP “deberá ajustarse a las reglas del idioma español, utilizándose las expresiones inclusivas siempre que se cumpla con ellas” (ANEP, 2022, Resuelve Lit. 3), excluyendo así otras formas de expresión lingüística que tanto docentes como estudiantes puedan encontrar más adecuadas en sus contextos específicos. En este tipo de acciones se observa la dimensión educativa de la lucha ideológica sobre género y sexualidad. Pues, vale destacar que el mismo organismo que en el año 2006 instrumentó el Programa Nacional de Educación Sexual –por mandato del MEC-, ahora modifica su posicionamiento inicial al proponer un discurso opuesto que simbólicamente pretende restringir la agencia (lingüística) de docentes y estudiantes. Es claro que el ámbito educativo presenta síntomas particulares de un contexto de lucha ideológica mayor, que también se manifiesta en la cobertura de prensa sobre el programa nacional de educación sexual (Canale, 2022), en las propias políticas educativas (Furtado, 2018) e incluso en las reformas curriculares (Graña, 2006).

Es de destacar, sin embargo, que hasta el momento no ha habido una respuesta al estudio “Diagnóstico en Género” (2019), que tenía por propósito estudiar “en profundidad la naturaleza y las consecuencias de las asimetrías de género al interior

---

<sup>15</sup> Cabe destacar que, tanto en las discusiones parlamentarias como en los medios masivos de comunicación, pueden observarse algunos casos donde el rechazo no se justifica estrictamente en conservadurismo ideológico (de género) sino en un conservadurismo lingüístico (purismo) que aluda a la gramaticalidad de la lengua española.

<sup>16</sup> El Consejo Directivo Central (CODICEN) es el órgano de mayor jerarquía dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El CODICEN es un consejo resolutorio que nuclea todos los subsistemas de educación (inicial y primaria, media básica y media superior, y terciaria no universitaria).

del sistema educativo” (ANEP, 2019). Según diversas fuentes consultadas en la ANEP, este estudio concluyó en 2020 con seis tomos que no han sido revisados por el CODICEN al momento de escribir esta tesis. En consecuencia, la administración actual no ha encontrado los espacios para promover una evaluación real que permita procurar las acciones necesarias para atender las asimetrías de género detectadas. Es por ello que la investigación educativa por parte de las y los docentes en el seno de la ANEP es de especial interés en los tiempos que corren.

#### **1.4. Justificación del objeto de estudio: la pertinencia de analizar los procesos de producción de libros de texto**

El objeto de estudio de la presente investigación es pertinente y relevante en distintos ámbitos. En primer lugar, la investigación indaga sobre materiales didácticos de inglés como lengua extranjera que se vienen utilizando desde 2021 en la Educación Media Básica pública en Uruguay, por lo que los insumos de esta tesis son potencialmente pertinentes para el marco educativo uruguayo actual. Estudiar desde una perspectiva crítica estos materiales es un punto de partida esencial para entender las relaciones e (inter)acciones que los mismos favorecen en el aula.

En segundo lugar, la investigación también busca aportar al área de los estudios de libros de texto. Históricamente este campo de investigación se ha centrado en analizar los textos mismos, es decir, sus contenidos y las representaciones incluidas/excluidas (ver Canale et al., 2022) y cómo ellas proyectan ciertas identidades, temáticas y contenidos que son tomados como dados o compartidos (Canale, 2021b). Sin embargo, el presente estudio se enfoca en el proceso de producción, que ha sido mucho menos estudiado. La ausencia de estudios sobre el proceso de producción se explica, mayormente, porque la creación de libros de texto de inglés suele darse a la interna de grandes firmas editoriales que responden a intereses económicos y a la competencia de mercados, por lo que los procesos son poco accesibles cuando no herméticos. A este respecto, Harwood (2014) clasifica las pocas investigaciones con las que contamos sobre producción de libros de texto

de la siguiente manera: (a) aquellas producidas retrospectivamente por sus propias/os autores, y (b) aquellas producidas por las propias editoriales de los libros que pretenden vender. La presente investigación no se encuadra en ninguno de las dos tendencias anteriores.

En tercer lugar, estudiar etnográficamente el proceso de producción de la serie permite aportar un conocimiento situado y pormenorizado de los diversos posicionamientos ideológicos (muchas veces implícitos) y los elementos *materialesdiscursivos* (Macgilchrist, 2017) que guían la selección, la inclusión y/o la exclusión de contenidos en torno al género y la sexualidad en la producción de materiales didácticos. En este sentido, la investigación aporta, desde una mirada local, al entendimiento de las polémicas en torno a las representaciones de género y sexualidad en los libros de texto.

Finalmente, dado el prominente rol de la escuela como institución socializadora, analizar cómo se abordan temas polémicos y socialmente relevantes en los materiales didácticos, como es el caso del género y la sexualidad, es de primordial importancia para intentar comprender el estado de situación de la discusión, así como proyectar discusiones futuras. En particular, estudiar las representaciones de género y sexualidad que se cristalizan en los materiales didácticos no específicos (es decir, aquellos materiales que abordan una disciplina concreta y no tienen por objeto la educación sexual o de género del estudiantado), resulta central para comprender la (re)producción de ciertos discursos, tanto a la interna de los centros educativos como fuera de ellos, y, consecuentemente, propiciar un potencial encuadre en clave de género y sexualidad en la planificación de futuros materiales didácticos. A su vez, el presente estudio habilita diálogos respecto de las implicancias para la práctica docente que podrían propiciar reflexiones pedagógicas interesantes.

### **1.5. El posicionamiento político de esta investigación**



En el próximo capítulo presento el enfoque teórico de la investigación. Para ello, creo pertinente primero delimitar lo que denomino el “enfoque político” que adopto como investigadora.

El objeto de estudio de la presente investigación implica un diálogo entre: Análisis (Crítico) del Discurso, Educación (en particular la enseñanza de inglés como lengua extranjera) y Estudios de Género. Si bien existen numerosos estudios que articulan estos campos, el desarrollo de investigaciones que exploran el tratamiento del género en inglés como lengua extranjera en nuestro contexto es casi inexistente, con algunas pocas excepciones (Canale y Furtado, 2021; Canale y Fernández Fasciolo, 2022; Canale et al., 2022; Fernández Fasciolo, 2022). Considero que esta carencia se debe mayormente a dos fenómenos que determinan el enfoque político de mi trabajo.

Por un lado, tanto la formación como la labor docente no facilitan condiciones de investigación por parte de las/os propias/os docentes. Los programas del SUNFD destinan un único curso a la investigación educativa de un total aproximado de 43 horas distribuidas anualmente. Una vez en la fuerza de trabajo, las circunstancias son menos alentadoras: sobrecarga de responsabilidades, multiempleo, salarios mal pagos, y el consecuente pero inevitable exceso de grupos a cargo terminan por dificultar la producción académica por parte de docentes de la ANEP<sup>17</sup>. Si bien existe, desde el 2018, el “Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación” y, desde el 2016, el Fondo Sectorial de la ANII “CFE Investiga”, estas iniciativas conciernen exclusivamente al Consejo de Formación en Educación (CFE) y los fondos con los que cuenta no se corresponden con las dimensiones de las instituciones que lo componen<sup>18</sup>. A esto se le suma la ya mencionada carencia

---

<sup>17</sup> Con esto no pretendo desestimar la labor investigativa de las colegas que eligen seguir formándose en posgrados ofrecidos por la Udelar (como es mi caso particular), o, recientemente ANEP-Udelar. En todo caso, hacerlo bajo las condiciones descritas es invaluable. Asimismo, entiendo que el trabajo de investigadoras/es de Udelar que optan por estudiar la ANEP también es muy valioso, pero las circunstancias de producción académica en uno y otro sistema son significativamente diferentes.

<sup>18</sup> Al momento de escribir esta tesis de maestría se está dando desarrollando a la primera maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ANEP-Udelar), que considero un puntapié inicial

de formación docente en género como lineamiento estructural de todas las carreras del SUNFD, que también define mi posicionamiento político en esta investigación.

Por otro lado, es necesario explicitar las condiciones en que las autoras de la serie de libros de texto estudiada crean el material didáctico en cuestión. Los anteriores libros de texto para la enseñanza de inglés en Uruguay no se han adaptado a las necesidades del estudiantado ni al contexto local (ANEP, 2021b; Rodríguez, 2020). A esto se suma que en las series anteriores se observa una clara homogeneidad en las identidades los personajes respecto del género y la sexualidad, apoyando la heteronormatividad y el binarismo (ver Goldstein, 2021; Gray, 2013; Höhne y Heerdegen, 2018). En este contexto, es necesario impulsar movimientos que nos permitan transitar una educación más diversa, justa y equitativa. Pero este muy acotado repertorio de representaciones disponibles en los libros de texto, incorporado a las exigidas condiciones de trabajo que comenté en el párrafo anterior y a las carencias institucionales respecto de la formación en género y sexualidad, muchas veces limitan la posibilidad, y hasta la creatividad, de transgredir la heteronorma.

En suma, en esta investigación adopto un enfoque crítico que implica, entre otras cosas, un posicionamiento político de defensa de la educación pública, la calidad de la labor y formación docente en nuestro país, y la necesidad de un abordaje situado de género y sexualidad, beneficioso para todos los niveles de la educación. Por ello, entiendo que las condiciones objetivas en las que estamos insertas las docentes gestan las circunstancias y los dispositivos para su reproducción. La creación de materiales didácticos no es un proceso extraño a esta lógica. Por consiguiente, en mi investigación no responsabilizo a las autoras –ni a las docentes de aula- por potenciales deficiencias que son más bien estructurales, ni les atribuyo todo el peso de la misión de transformación que sostengo.

---

fundamental para investigación educativa en lenguas extranjeras desde el ámbito público de la ANEP, y espero que el programa continúe ofreciéndose en el futuro.

## **CAPÍTULO 2: ENFOQUE Y CONSTRUCTOS TEÓRICOS**

En este capítulo delimitaré el enfoque de la investigación y los constructos teóricos centrales. Esto permitirá encuadrar la metodología, los objetivos y las preguntas de investigación que detallaré en el próximo capítulo.

### **2.1. Enfoque**

En este apartado delimito el enfoque general de la investigación, que se apoya en la articulación de tres áreas de investigación discursiva: el análisis crítico del discurso, el análisis multimodal del discurso (ambos abordados de manera conjunta a través de la fórmula “análisis crítico multimodal del discurso”) y los enfoques etnográficos del discurso.

#### *2.1.1. Análisis crítico (multimodal) del discurso*

El ACD es un campo de investigación y un tipo de abordaje del discurso que se propone describir, develar, y, eventualmente, contribuir a transformar las diversas formas en que las relaciones de poder (ancladas en los contextos e instituciones sociales) se cristalizan y se reproducen en los discursos (Fairclough, 1993; 2003; van Dijk, 1999; Wodak y Mayer, 2001). En términos generales, el ACD suele presentar algunos principios fundamentales que sintetizaré a continuación, según los aportes de Fairclough, 1993; Rogers, 2005; Wodak y Meyer, 2001, entre otros:

- El ACD analiza textos en tanto productos y procesos semióticos que constituyen -y a la vez están determinados por- condiciones sociales concretas
- El ACD asume que las personas, en calidad de productoras y/o receptoras de textos, disponen de diferentes repertorios semióticos, y que estos no están distribuidos homogéneamente en la comunidad, ni son valorados de la misma manera en diversos contextos

- El ACD explora problemáticas sociales en su dimensión discursiva, en particular respecto de la distribución del poder, las ideologías y la(s) hegemonía(s)
- El ACD propone una forma de análisis sociohistóricamente situado

Pese a que en las primeras décadas de investigación en el área la mayor parte del ACD se enfocó particularmente en la dimensión verbal del discurso (escrito, oral), más recientemente ha emergido la sub-área que se denomina Análisis Crítico Multimodal del Discurso (ACMD). El ACMD enfatiza que para entender cabalmente los procesos de construcción de significados se debe analizar también otros recursos semióticos (como por ejemplo, imágenes, tipografías, música, etc.) dado que a través de estos recursos también se construyen significados que se orientan a cumplir propósitos específicos, según el interés comunicativo de quien los produce (Machin y Mayr, 2012). Por lo tanto, el ACMD se constituye como un enfoque que, partiendo del ACD, incorpora otros modos semióticos al estudio del discurso. En esta dirección, Machin y Mayr (2012) argumentan que:

Texts will use linguistics [sic] and visual strategies that appear normal or neutral on the surface, but which may in fact be ideological and seek to shape the representation of events and persons for particular ends. So, in Multimodal Critical Discourse Analysis we also seek to ‘denaturalize’ representations on other modes of communication. We will reveal the kinds of ideas, absences and taken-for-granted assumptions in the images as well as the texts which will also serve the ends of revealing the kinds of power interests buried in them (p. 9-10).

En esta investigación, asumo que todo discurso es necesariamente multimodal (Kress, 2010) y también asumo que el ACMD es una forma del ACD, por lo que ambos se destacan por su énfasis en el estudio de las relaciones de poder que se producen o reproducen en el discurso. La perspectiva crítica en estos enfoques requiere de una mirada dialéctica entre los actos discursivos concretos, socialmente situados, y el *poder social* (van Dijk, 1999), cristalizado en instituciones, grupos y relaciones entre grupos. En este sentido, una característica central al AC(M)D es el interés por develar problemas sociales para, eventualmente, transformarlos. En relación a esto van Dijk (1999) señala:

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (p. 23).

Este énfasis en los procesos discursivos es un elemento constitutivo del ACD. Su antecedente directo, la lingüística crítica, se enfocaba fundamentalmente en los textos (como productos). La necesidad de también atender a los procesos de producción e interpretación de los textos dio lugar al desarrollo del ACD, que presta mayor atención a los procesos, prácticas, sujetos y contextos. En este sentido, el elemento crítico del ACD refiere a una acción transformadora. Van Dijk (1999) lo elabora de la siguiente manera:

los analistas críticos del discurso deberían ante todo ser críticos de sí mismos y de los demás en su propia disciplina y profesión. La «crítica» a la que se refiere el adjetivo «crítico» en el ACD va sin embargo más allá de las conocidas vigilancia y autocrítica profesionales. Los investigadores críticos no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad (como cualquier sociólogo de la ciencia lo sería), sino que asumen posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos. Y lo hacen no sólo como ciudadanos, sino también en tanto que, precisamente, investigadores. Aspiran a producir conocimiento y opiniones, y a comprometerse en prácticas profesionales que puedan ser útiles en general dentro de procesos de cambio político y social, y que apoyen en particular a la resistencia contra el dominio social y la desigualdad (p. 24).

La vocación ideológica de denuncia y transformación del ACD se vincula con mi investigación porque me permite rastrear los mecanismos a través de los cuales los textos (multimodales), al igual que las instituciones, pueden legitimar, o incluso naturalizar, ideas, comportamientos y actitudes hegemónicas. A su vez, el ACD me permite adoptar herramientas textuales y discursivas para analizar la variedad de datos que componen mi corpus.

El quehacer de las/los analistas críticos del discurso es, por definición, un quehacer socialmente comprometido. Su investigación implica, de alguna manera, una labor pedagógica:

Crucial para los analistas críticos del discurso es la conciencia explícita de su papel en la sociedad. Prolongando una tradición que rechaza la posibilidad de una ciencia «libre de valores», aquéllos argumentan que la ciencia, y especialmente el discurso académico, son inherentemente partes de la estructura social, por la que están influidos, y que se producen en la interacción social. En lugar de denegar o de ignorar las relaciones entre el trabajo académico y la sociedad, los analistas críticos proponen que tales relaciones sean estudiadas y tomadas en consideración, y que las prácticas académicas se basen en dichas observaciones (van Dijk, 1999, p. 23).

En esta misma dirección, mi vocación docente, fuertemente influenciada por autores como Apple, y Freire, entre otras figuras relevantes que me inspiran, se articula plenamente con los objetivos que propone el AC(M)D, en particular al considerar el contexto actual delineado en el capítulo anterior.

En las secciones siguientes describiré los enfoques con los que articulo el AC(M)D en la presente investigación: la multimodalidad informada por la semiótica social y los enfoques etnográficos del discurso.

### *2.1.2. Multimodalidad informada por la semiótica social*

La noción de discurso como fenómeno multimodal esbozada en la sección anterior atiende al potencial semiótico no solo de *la* lengua escrita o hablada, sino también al de otros recursos semióticos como pueden ser la imagen, el color, o los gestos, entre muchos otros. En otras palabras, la noción de multimodalidad supone que ningún texto, ningún producto de la comunicación humana, es *monomodal*.

Por el contrario, los textos realizan significados complejos a través de diversos modos, es decir, diversos recursos semióticos capaces de construir significados según una serie de potencialidades (*affordances*) y limitaciones (Kress, 2014). Por

ejemplo, en palabras de Kress (2010) “[w]riting names and image shows, while colour frames and highlights; each to maximum effect and benefit” (p. 1).

La multimodalidad, entonces, es una propiedad esencial para la comunicación en tanto diversos modos semióticos convergen en un mismo texto aportando significados específicos (Kress, 2010; Kress y van Leeuwen, 1996/2021). Así, la noción de multimodalidad refiere a los diversos modos de crear significados desde una perspectiva integradora:

Multimodality questions that a strict ‘division of labour’ among the disciplines traditionally focused on meaning making, on the grounds that in the world we’re trying to account for, different means of meaning making are not separated but almost always appear together: image with writing, speech with gesture, math symbolism with writing and so forth. It is that recognition of the need for studying how different kinds of meaning making are combined into an integrated, multimodal whole (Jewitt et al., 2016, p.2).

Dicho de otro modo, los estudios multimodales “highlight that the meaning work we do at all times exploits various semiotics” (Iedema, 2003 p. 39) y permiten: (a) descentrar el modo verbal como el modo para transmitir todos y cualquier significado, y (b) revisar los roles y valores tradicionalmente asociados a los diferentes recursos y modos semióticos (Iedema, 2003). Desde esta perspectiva, estudiar la multimodalidad en los textos (ya no considerados en términos estrictamente lingüísticos sino semióticos) permite superar la parcialidad del análisis textual, atendiendo más cabalmente a los significados construidos (Kress y van Leeuwen, 1996/2021).

Si bien los estudios multimodales han integrado diversos énfasis, posicionamientos teóricos y objetos de estudio (ver Machin y Mayr, 2012), en la presente investigación adopto un enfoque sociosemiótico, que asume el componente situacional de los significados (*situatedness*). Este posicionamiento concibe la multimodalidad bien como un campo de trabajo y como un dominio (*domain*) sujeto a teorización; por esto, es necesario explicitar cuál es el marco teórico adoptado para el análisis (Kress, 2010).

Kress y van Leeuwen (2021) sostienen que “a ‘social group’, uses the resources of speech or gesture, or image on the basis of the issues that face a specific group in a specific place. There the resources are constantly (re-)shaped by users in dealing with these issues” (p. xvi). Kress (2010), por su parte, defiende el valor del enfoque sociosemiótico en los estudios multimodales; desde su perspectiva, es claro que la multimodalidad alude a los distintos modos que convergen en la producción textual y discursiva, pero, por sí sola, no explica cómo esos modos significan, ni qué significan estrictamente. En este contexto, el análisis multimodal desde una perspectiva sociosemiótica propone los siguientes preceptos:

signs are always newly made in social interaction; signs are motivated, not arbitrary relations of meaning and form; the motivated relation of a form and a meaning is based on and arises out of the interest of makers of signs; the forms/signifiers which are used in the making of signs are made in social interaction and become part of the semiotic resources of a culture (Kress, 2010, p. 54-55).

La semiótica social destaca la agencia de los sujetos (socialmente moldeados y ubicados en entornos sociales concretos, con historias particulares) para utilizar recursos (creados socialmente y disponibles en la cultura) a fin de crear signos y comunicar(se) (Kress, 2010):

[L]inguistics provides a description of forms, of their occurrence and of the relations between them. Pragmatics – and many forms of sociolinguistics – tells us about social circumstances, about participants and the environments of use and likely effects. Social semiotics and the multimodal dimension of the theory, tell us about interest and agency; about meaning(-making); about processes of sign-making in social environments; about the resources for making meaning and their respective potentials as signifiers in the making of signs-as-metaphors; about the meaning potentials of cultural/semiotic forms (Kress, 2010, p. 59).

El AC(M)D, por lo tanto, considera la pertinencia de todos los modos para el análisis y permite diseccionar composiciones textuales hasta obtener sus componentes básicos para entender cómo funcionan en la creación de significado (Machin, 2016). Dicho de otro modo, los modos se estudian según su potencial semiótico, sin otorgar primacía a priori (como solía hacerse con el modo verbal) y



se examinan en relación con otros modos en un texto para comprender cómo crean significados situados. Sin perjuicio de lo anterior, en las propias prácticas semióticas sí se pueden destacar algunos modos sobre otros. En palabras de Iedema (2003), [t]he foregrounding of one is often accompanied (or achieved) by the backgrounding or ‘automatization’ (Halliday, 1982) of other semiotics, to the point where they appear so normal and natural as to become ‘invisible’ (p. 40).

Una noción central en semiótica social es la de *trabajo semiótico*, que refiere al proceso de crear significados; es decir, comunicar (Kress, 2010). El trabajo semiótico se articula con otros tres conceptos: *interés*, *potencial semiótico*, y *signo*, que esbozaré brevemente a continuación:

- El *interés* del *creador de signos* refiere a la intención comunicativa del sujeto y se desprende de su “posición en el mundo” (Kress, 2010, p. 70). El interés se orienta de diferentes maneras en el proceso de representación. En el caso de los libros de texto, el interés es un *interés pedagógico* (Bezemer y Kress, 2010) que refiere al tipo de relación que se pretende entablar con la audiencia imaginada (ver Kress, 2010 por un desarrollo en profundidad del término “interés”).
- El *potencial semiótico (affordance)* es el tipo de trabajo semiótico que un modo determinado ofrece, según su materialidad y su historia social (Jewitt et al., 2016). El potencial semiótico representa aquello que el modo puede hacer y aquello que no puede hacer (para una discusión más pormenorizada, ver Jewitt et al., 2016 y Kress, 2010).
- El *signo* es una entidad (*entity*) creada en la comunicación. En él, forma y significado se fusionan de manera apta, según el *interés* de quien lo crea, para ser interpretado; es decir que los signos se relacionan al interés del creador/a y representan sus decisiones sobre la(s) expresión(es) de significado que desee comunicar en un contexto dado (Kress et al., 2004, Kress, 2010).

En esta investigación articulo el AC(M)D con los enfoques etnográficos del discurso, tal como se explica a continuación.

### 2.1.3. Enfoques etnográficos del discurso

Dentro del vasto campo de los estudios del discurso, varias/os autores (Canale, 2019; 2022; Carranza, 2015; Macgilchrist, 2017; Macgilchrist y van Hout, 2011) han explorado las ventajas de articular abordajes etnográficos con los estudios del discurso. Estos autores no hablan de “etnografías” en el sentido estricto del término sino más bien de “abordajes etnográficos” del discurso. Dicho de otra manera, se trata de una forma de abordar el análisis del discurso en que se emplean conceptos teóricos y herramientas metodológicas y analíticas que provienen de la tradición etnográfica. Así, los enfoques etnográficos del discurso “focus on the fragmented nature of human activities in current times, and so they study particular aspects and scenarios in smaller scales” (Canale, 2019, p. 29). A diferencia de la etnografía propiamente dicha, que se centra en grupos, instituciones y eventos sociales mayores, estos abordajes etnográficos del discurso permiten centrarnos en acciones, interacciones y situaciones sociales más concretas:

we prefer to use the adjectival form "ethnographic" to embed our studies in the epistemology, attitude and research methods associated with ethnography but to bode caution in the type and scope of "findings" the studies will provide (Macgilchrist y van Hout, 2011, s/n).

En este trabajo adopto algunos postulados de Knoblauch (2005) sobre lo que llama “*focus ethnography*”. En particular, me interesa destacar dos elementos que convergen en la presente investigación: la cuestión de la alteridad (en oposición a la otredad<sup>19</sup> de las etnografías tradicionales) y la cuestión de la intensidad del trabajo de campo.

---

<sup>19</sup> Knoblauch (2005) presenta la otredad como algo completamente extraño; refiere a una comunidad sobre la cual no podemos adquirir los sentidos más básicos de su comportamiento, situaciones y escenarios –porque no los conocemos-.

Respecto de la alteridad, Knoblauch (2005) expresa que para realizar una *etnografía focal*, es imprescindible “conocer” de antemano la comunidad con la cual se está trabajando. Precisamente, la etnografía focal es el estudio pormenorizado de elementos concretos de nuestra propia sociedad/comunidad: “Since these ethnographers are members of the societies which they study, they dispose of this knowledge before they even start to get interested in the field” (s/n). Si bien esto podría considerarse una falla metodológica en otras tradiciones, Knoblauch argumenta que es precisamente este conocimiento previo, común, y compartido lo que permite el desarrollo de la etnografía focal. Es decir, conocer el campo previamente permite realizar las observaciones de manera intensa en tiempos más cortos y lograr aproximarse a diferentes elementos en forma simultánea. Esto se relaciona con el segundo elemento que converge en mi investigación: la intensidad y el tiempo del trabajo de campo. Knoblauch (2005) lo argumenta de la siguiente manera:

The standard argument against this short-ranged character is that these kinds of ethnographies are "superficial". Yet, for what I call focused ethnography this is not true in an emphatic sense. The short time period covered is compensated for by another type of intensity: focused ethnographies are typically data intensive. That is, they produce a large amount of data in a relatively short time period, and, therefore, they demand an intensive analysis of data. The analysis of data may be said to be utterly time-intensive since it focuses on a massive amount of data collected in a short time in contrast to field notes which cover long durations (s/n).

La pertinencia de un abordaje etnográfico en el AC(M)D se desprende de la propia noción de discurso que adopto en esta investigación y que discuto en detalle más adelante. Cabe sin embargo adelantar que, en tanto práctica social, es necesario estudiar las negociaciones discursivas de manera situada, a los efectos de integrar los diversos factores que influyen las prácticas estudiadas, en este caso, la producción de una serie de libros de texto. Asimismo, siguiendo el trabajo de Carranza (2013), entendemos que este abordaje etnográfico implica también concebir de manera situada los datos obtenidos así como la agencia de las/os participantes. Es decir, por “etnográfico” no nos referimos a una cuestión

meramente metodológica sino más bien a una característica de nuestro programa de investigación:

No se trata de las técnicas para la recogida de datos sino de la mirada con que los abordamos para el análisis, la interpretación o la teorización. El tratamiento de los datos orientado etnográficamente ilumina ciertas facetas que quedan resaltadas por la preeminencia otorgada a la contingencia, el acontecimiento, la agencia del sujeto y el discurso situado [...] Mirado en una etnografía, el actor social en su calidad de sujeto agente, aún bajo determinaciones y condicionamientos, opta, toma nuevas direcciones, reanaliza y reinterpreta, transforma, innova, obedece y se desvía del canon, por ejemplo, generando productos en los márgenes de los géneros o transgrediendo las normas de los hechos de habla (p. 87).

En suma, a lo largo de la investigación adopto un enfoque crítico, multimodal y etnográfico del discurso que me permite estudiar la construcción situada de significados -en particular las negociaciones discursivas- atendiendo a diversos recursos semióticos y a la relación que existe entre la construcción de significados y el contexto específico de ocurrencia.

## **2.2. Constructos teóricos**

### *2.2.1. Discurso y texto*

A lo largo del capítulo he usado los términos “texto” y “discurso”. Sin embargo, estos términos no son exclusivos de la academia sino que también son de uso común en situaciones cotidianas; y, es que, de hecho, nuestra vida social está repleta de textos y discursos (Boréus y Bergström, 2017). Además, ambos son términos polisémicos en la literatura especializada. Por ello, en este apartado delimito cómo emplearé ambos términos en la investigación.

Autores de distintas corrientes teóricas en que se distingue “texto” de “discurso” acuerdan que “texto” refiere al *producto* que surge de la comunicación y es la *materialización* del “discurso”. Este último refiere entonces al *proceso* (social) de producción (e interpretación) de significados situados (Carranza, 2015; Fairclough, 1989; 2003; Hodge y Kress, 1989). Por lo tanto, las nociones de texto y discurso

están íntimamente relacionadas y, a la vez, son distintas. En palabras de Fairclough (2003):

any analysis of texts which aims to be significant in social scientific terms has to connect with theoretical questions about discourse (e.g. the socially 'constructive' effects of discourse). On the other hand, no real understanding of the social effects of discourse is possible without looking closely at what happens when people talk or write" (p. 3).

Es evidente que las formas en las que nos comunicamos (en instancias concretas donde se producen textos concretos) se relacionan con otras formas sociales (textuales o no). Fairclough (*ibid*) argumenta que los discursos habitan entre las dimensiones de los textos concretos y las estructuras sociales; por ello, el ACD "is concerned with continuity and change at this more abstract, more structural, level, as well as with what happens in particular texts" (p. 3).

En definitiva, en esta investigación utilizaré los términos "texto" y "discurso" en el mismo sentido que Fairclough (1989), a saber:

text is a product rather than a process -a product of the process of text production. But I shall use the term *discourse* to refer to the whole process of social interaction of which a text is just a part. This process includes in addition to the text the *process of production*, of which the text is a product, and the *process of interpretation*, for which the text is a resource (p. 24).

Por lo tanto es necesario examinar las condiciones sociales que forman parte tanto de los procesos de producción como de los procesos de interpretación textual/discursiva (Fairclough, 1995) para poder echar luz sobre la relación entre los procesos semióticos y los procesos sociales más amplios. En otras palabras, la naturaleza social (y multimodal) de los textos requiere un análisis que contemple los entornos sociales concretos (análisis situado) y la articulación de los diversos modos semióticos que componen un texto (análisis multimodal).

A continuación desarrollaré en particular la relación entre discurso y libros de texto, con especial atención a cómo el discurso del libro de texto se articula con otras formas del discurso educativo.

### 2.2.2. *Discurso y libros de texto*

Tal como mencioné en el primer capítulo, los libros de texto constituyen el material didáctico más usado en la enseñanza formal (Canale, 2021a; Curdt-Christiansen y Weninger, 2015; Fuchs y Bock, 2018; Risager, 2018), en especial para la enseñanza de lenguas (Bori, 2018; Moore, 2020). En consecuencia, los libros de texto han sido objeto de gran parte de las investigaciones educativas en el mundo. En ellas, los libros de texto son considerados como (i) *artefactos curriculares*, es decir, como productos asociados a la función pedagógica, los fines educativos y la educación formal (Canale, 2019), (ii) *artefactos culturales* (Gray, 2013) en tanto “they are related to the broader social order and structure [...and] have an overt or covert agenda to promote/demote certain cultural values and ideologies” (Curdt-Christiansen y Weninger, 2015, pp. 3-4), y (iii) *artefactos ideológicos* porque cristalizan –y reproducen– los valores dominantes de una sociedad dada en un contexto histórico concreto (Bori, 2018). Así, el libro de texto es la materialización de aquellos contenidos, valores y morales que son consideradas relevantes y pertinentes para la función educativa en un momento histórico y político dado (Apple, 1993).

El libro de texto, entonces, es el vehículo institucional (oficial o no) en el que se transmiten conocimientos, se refuerzan hábitos y comportamientos, y se promueven actitudes y valores específicos. Es precisamente a través de estos artefactos que se proporciona un conjunto de representaciones que pretenden reproducir cierto orden social. En el caso de los libros de texto de inglés como lengua extranjera, estas representaciones se articulan en un tipo particular de contenido catalogado como *contenido aspiracional* (Gray, 2002), que se define como aquel contenido “focused largely on spectacular personal and professional success, celebrity lifestyles, cosmopolitanism and travel [that] is held by the ELT industry to be inherently motivating for language learners (Gray, 2012, 87). Este tipo de contenido está presentado en fórmulas atractivas, alcanzables y garantidas de éxito (prosperidad económica y reconocimiento social), a través de “historias reales” de “gente

común” que “alcanzó la cima” (ver Bori, 2020). Gray (2002) critica el contenido aspiracional en tanto:

While it is undeniable that students need scripts it could also be argued that they need exposure to a much wider range than those available in most coursebooks. Students in many learning situations may have problems with visas, need part-time jobs, or have difficulties renting accommodation as well as wanting to know how to enthuse over each other’s clothes (p. 161).

La discusión que propone Gray es muy relevante por el impacto de los libros de texto en su función instructiva. En palabras de Risager (2021) “[l]anguage textbooks are not only tools for learning a specific language, they also serve as windows to the world” (p. 130). De hecho, si volvemos sobre la idea de que los libros de texto son artefactos culturales, debemos considerar el contexto social en el que se producen y circulan. A este respecto, Bori (2018) expresa que “[t]hey are not born in a vacuum. Textbooks are situated in a determinate moment in time and in a concrete place. As a consequence, they are influenced by the political, economic and historical context where they were created” (p. 2).

Es en esta dirección que los libros de texto deben entenderse como la materialización de una serie de posicionamientos y fuerzas (pujas sociales) que siempre generan tensiones (ver Atkinson, 2022), y que, incluso, pueden ser opuestas o contradictorias. Estas fuerzas emergen constantemente durante el proceso de producción, por lo que Macgilchrist (2017) describe este proceso como un “contingent entanglement of publishing processes” (p. 5). Según la autora, en este proceso convergen tres espacios: el *espacio de producción*, el *espacio de relevancia por conexión estructural* (structurally connected relevancy spaces) y el *espacio de relevancia por conexión temática* (thematically connected relevancy spaces), y los tres pueden (y generalmente lo hacen) orientarse a diferentes metas y procedimientos durante la producción.

En un estudio etnográfico, Macgilchrist (2017) enfatiza la importancia del proceso por la cantidad y variedad de negociaciones en torno a los diferentes recursos *materiales discursivos* (humanos y no-humanos) que forman parte de la creación del

material didáctico. El (no) uso de estos recursos evidencia posicionamientos ideológicos concretos que se materializan en el texto. Si bien los recursos no-humanos (como el diseño, el formato o los tiempos de producción) podrían parecer poco comprometidos ideológicamente, es importante destacar que, (a) en tanto elementos usados (o no) por participantes humanos con posicionamientos concretos y (b) en tanto elementos (inter)relacionados y relacionables con discursos (similares o no) de circulación social, los recursos no-humanos producen conexiones hipertextuales e interdiscursivas que los comprometen ideológicamente. Así, las complejas tramas de procesos, negociaciones y eventuales representaciones que ocurren en/con/sobre un libro de texto se conjugan con la densa trama de discursos que circulan (y han circulado) en los espacios relevantes.

Las representaciones de género y sexualidad en los libros de texto no son ajenas a estas complejas tramas. A continuación, me detendré en el concepto de representación para posteriormente adentrar en las representaciones en el libro de texto.

### 2.2.3. Representaciones

El concepto de representación es central a varias disciplinas y puede ser definido desde distintas ópticas. En particular, en esta investigación interesa entender el concepto de representación desde una óptica socio-semiótica y discursiva.

En términos amplios, la noción de representación puede ser entendida como el conjunto de signos compartidos que permiten la comunicación. Tal es así que Kress (1997) equipara el concepto de representación con el de signo, en un término único “*representation/sign*” (p. 14). Para él, la representación implica un trabajo semiótico en el que el/la creador/a de signos comunica su interés *crierialmente*. Es decir, el/la creador/a de signos decide qué características resaltar según su interés: “[w]hat the sign-maker takes as criterial, determines what she or he will represent about that entity; only what is criterial is represented. Representation is always



partial” (Kress, 2010, p. 181). En este sentido, la representación no es necesariamente transparente respecto del mundo material.

Por su parte, Canale (2016) define las representaciones como:

complex phenomena which relate to the social mechanisms through which we comprehend and apprehend – in a summarised and highly organised manner – the complex social world around us (Moscovici & Hewstone, 1993). They are abstract phenomena that draw on previous texts and discourses, stereotypes and other transformative strategies for processing knowledge (p. 227-228).

Posteriormente, en una revisión del término, al autor sintetiza que:

[r]epresentations have a complex relationship with what we call ‘social reality’; [they] are both the process and the result of ongoing semiotic negotiations and struggles over social reality; [and] make meanings at the intersection of two semiotic processes: production and interpretation (Canale, 2022, p. 29).

Siguiendo sus postulados, a lo largo de este trabajo entiendo la representación como un proceso en el que los significados sociales se (re)crean a partir de los recursos semióticos disponibles en cada situación comunicativa. En el caso de los libros de texto, las representaciones se materializan de manera tal que se ofrece una perspectiva del mundo generalmente muy acotada.

Al estudiar las representaciones de los libros de texto hay que considerar la naturaleza multidimensional del proceso de producción. Esta implica la intervención de diversos actores sociales, en diferentes momentos de producción, que responden a diversos contextos institucionales, comerciales o técnicos, y cuyas decisiones se ven atravesadas por estas cuestiones. En términos generales podemos asumir que la criterialidad de los actores involucrados en los procesos de creación de los libros de texto suele articularse con el interés de crear *contenido seguro* (Gray, 2010), donde las representaciones que se incluyen son sanitizadas e idealizadas (Duff, 2015). Este patrón va en consonancia con los discursos dominantes que circulan en las sociedades occidentales, a saber:

The means for making meanings and the means for communicating these meanings are shaped, first and foremost, by social and economic factors. In a social-semiotic theory, the assumption is that the cultural technologies of representation, production and dissemination and the affordances and facilities that they offer are used within the frame of what is socially possible at any one time. Communication always has been and will remain subject to social, cultural, economic and political givens. The environments, conditions, choices are mediated by the interests of members of social groups so that practices, resources and technologies of communication respond, at different rates at different times, to social, economic and technological developments (Kress, 2010, p. 19).

Dado el interés de esta investigación, me interesa en particular indagar sobre las representaciones -de género y sexualidad- en los libros de texto que, según Sunderland (2021), refieren a:

the way(s) in which women and girls, men and boys are shown in language textbooks: what is said about them, what they look like (in images), what they do (in terms of both paid and unpaid work, and actions), what they are called, what they say and how. Importantly, this is not only as individuals, but also in relation to each other, that is, gender relations: how are women and men (say) shown when talking to each other, at work or at home, or when engaged in some shared task, for example? Representation can be seen as always a set of choices (e.g. of words and/or (juxtaposed) images), made from a wider pool (p. 30).

A pesar de que esta definición apunta a nociones más bien binarias que son típicas en libros de texto, mi posicionamiento sobre el género y la sexualidad es distinto, tal como delimito en la próxima sección.

#### 2.2.4. *Género y sexualidad*

El relato sobre mi *momento de despertar* que introduje en la [presentación de esta tesis](#) cristaliza la socialización en género que todos los sujetos recibimos. Evidencia que cada persona tiene una carga inmensa de ideas respecto al género, la sexualidad y los cuerpos. Cada una de estas ideas activa ciertos valores y/o actitudes que la posiciona respecto de otras ideas que circulan en la sociedad. El relato evidencia también que las nociones sobre género y sexualidad que cada quien pueda tener son, ante todo, personales: es posible que otra profesora, o que yo misma en otro

momento, hoy, por ejemplo, no dijera algo semejante -y tampoco lo pensaría-. Pero “personales”, en este sentido, no significa asociales. Son personales porque las personas configuramos nuestras propias ideas según nuestras historias individuales, pero siempre en relación (e interrelación) con las historias sociales (ver Salamon, 2006).

En la presente investigación, estudio las negociaciones sobre género y sexualidad – en tanto categorías estrictamente analíticas-, por lo que me enfoco exclusivamente en su dimensión discursiva. Destaco especialmente los componentes normativos asociados al género y la sexualidad entendidos como los roles, comportamientos y atributos socialmente construidos, que son considerados como apropiados según el sexo asignado (Miller, 2016), y según la orientación sexual asumida (por otras personas) que, a priori, suele ser heterosexual.

Sin embargo, se trata de conceptos que, como todo constructo esencialmente social, son muy complejos. Definirlos teóricamente implica posicionarnos social e ideológicamente. En particular, el género ha sido un territorio en disputa, invocando a Butler (1999), por lo que podemos encontrar autores decididamente opuestos. Por esto, definirlo es una tarea difícil, que ha llevado a una abundante producción de textos y volúmenes, y que aún seguimos debatiendo. En este sentido, Henderson (2015) explica:

different schools of gender thought compete to incorporate or exclude means of understanding the term, so the sense of something being fixed into gender and some(non)thing else being consigned to the trace is particularly strong. These competitions for fixing in and fixing out circle around the division between sex and gender, the binary of male and female, as well as structure versus agency, and the natural versus the social or cultural (p. 54).

La literatura en género y sexualidad es inabarcable –incluso dentro de los estudios de lenguaje y género, en la lingüística y en el análisis del discurso- por lo que no aspiro aquí a hacer una síntesis ni una revisión exhaustiva. Tampoco pretendo resolver las tensiones teóricas existentes. Sencillamente, me limitaré a

conceptualizar algunas de las premisas que informan mi postura a los efectos de esbozar una interpretación común para esta tesis.

En primer lugar, es importante destacar que las nociones de género y sexualidad, aunque son distintas, están íntimamente relacionadas (Cameron, 2005; Güney, 2021; Knisely, 2021). Hall y Davis (2021) los identifican como dos sistemas sociales interrelacionados que se materializan en las prácticas discursivas cotidianas. Asimismo, Butler (1999) refiere a la *matriz heterosexual* para ilustrar cómo las prácticas discursivas y sociales dominantes constituyen una unidad entre género (hombre/mujer), sexo (femenino/masculino) y deseo sexual (heterosexualidad). En palabras de Butler:

a hegemonic discursive/epistemic model of gender intelligibility that assumes that for bodies to cohere and make sense there must be a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchically defined through the compulsory practice of heterosexuality (1999, p. 194).

Partiendo del supuesto que en el orden hegemónico (cis)heteronormativo el género *debe determinar* nuestro deseo sexual (y con él la(s) práctica(s) (hetero)sexual(es)), a los efectos de este trabajo referiré a la sexualidad como una dimensión de la identidad, indisociable del género. Entiendo que la sexualidad se expresa según características propias, y que no necesariamente se asocia al género en configuraciones unificadas, generales o continuas (por ejemplo, no todas las sexualidades mantienen un deseo constante necesariamente). No obstante, propongo integrarla teóricamente a la noción de género. Este movimiento no implica una sobre-simplificación; más bien, es precisamente la complejidad de ambos términos y su interrelación en la *matriz heterosexual* lo que me lleva a trabajarlos en tándem.

Para conceptualizar las nociones de género y sexualidad que adoptaré en esta investigación, me referiré a la síntesis realizada por Hall, Borba y Hiramoto (2020) donde puntualizan los primeros desarrollos teóricos que dieron lugar al concepto de

performatividad (Butler, 1999) y a las reformulaciones actuales. Según indican, el trabajo etnográfico en lenguaje y género devino en los siguientes postulados:

A focus on gender as community-based practice thus offered a number of distinct advantages for both language and gender scholars and linguistic anthropologists. First, the recognition that **people perform gender for locally specific purposes** enables a more multidimensional understanding of gender as well as the power relations informing it. Second, if gender is learned in the everyday practices that vary across communities, then **gender identity is necessarily plural instead of binary**. Third, since **gender is only one of many kinds of semiosis emerging from practice**, the study of language must be broadened to consider the intertwinement of diverse types of signs, ranging from “vowels” to “hugging” to “nail polish” (Eckert 1996). And finally, since it is through bodily actions that practices are performed, **the body itself must be brought into central consideration** as a gendered site of indexically loaded semiotic systems (Bucholtz and Hall 2016) (Hall, Borba y Hiramoto, 2020, p. 6, énfasis propio).

En términos teóricos, entiendo el género y la sexualidad como constructos culturales, socialmente moldeables y en continuo flujo (Sunderland et. al., 2000), como “un sistema viviente de interacciones sociales, no un sistema de casilleros herméticos” (Connell, 1998, p. 76). Así, la construcción social del género y la sexualidad incluye factores psicosociales, la socialización en roles sociales y la configuración de las preferencias sexuales (Lorber y Farrel, 1991). Además, el género y la sexualidad son *performativos* (Butler, 1999) en dos sentidos. Por un lado, se expresan en acciones y discursos que los construyen. Por otro, recogen una identidad “preestablecida”, es decir, configurada socialmente -sea esta identidad hegemónica o no- que les permite lograr *inteligibilidad* (Butler, 1999). La noción de performatividad del género (y la sexualidad) se materializa precisamente a través de la repetición de acciones -prácticas- y discursos (Butler, 1993/2002, p.18) a través de los cuales se logra un efecto regulatorio. En otras palabras, la(s) identidad(es) de género y sexualidad se construyen –y a la vez se realizan- en los discursos (y prácticas) que circulan y adoptamos según ciertas claves sociales instaladas en un contexto sociohistórico preciso, e históricamente regulador.

#### 2.2.4.1. Heteronormatividad: género, sexualidad, cuerpo, y el orden de (no) ser y (no) hacer

Antes de nacer, somos asignadas/os/xs a una identidad sexogenérica que, para la sociedad y sus cánones hegemónicos, es **cisgénero** (el sexo corresponde con el género), **heterosexual** (el deseo sexual se orienta a personas del sexo opuesto), y **binaria** (solo dos configuraciones posibles, hombre o mujer, con roles complementarios). Esta identidad, asignada durante la gestación, es generalmente reforzada a través de los procesos de socialización, que pretenden orientar *nuestra* identidad individual. Las formas de socialización (cis)heteronormativas, que perduran durante la adultez y conforman el “orden social”, han sido cuestionadas y rechazadas por movimientos LGBTQIA+, los feminismos, y lo *queer*, desde los años setenta aproximadamente, por su naturaleza esencialista (ver Fabrício y Moita-Lopes, 2020). En su ensayo “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”, Rich (1980) denuncia la negligencia por parte del movimiento feminista en torno a la identidad sexual de las mujeres lesbianas (y feministas). Veinte años después, Cameron y Kulick (2003) recogen esta denuncia argumentando que “[t]he idea of heterosexuality as a norm rather than simply one option among others is still part of feminist thinking, and is also current among queer theorists and activists” (p. 44). Hoy, en 2022, continuamos asistiendo al mismo orden hegemónico: la heteronormatividad.

La heteronormatividad refiere a:

the institutions, structures of understanding, and practical orientations that make heterosexuality seem not only coherent -that is, organized as a sexuality- but also privileged. Its coherence is always provisional, and its privilege can take several (sometimes contradictory) forms: unmarked, as the basic idiom of the personal and the social; or marked as a natural state; or projected as an ideal or moral accomplishment. It consists less of norms that could be summarized as a body of doctrine than of a sense of rightness produced in contradictory manifestations -often unconscious, immanent to practice or to institutions. Contexts that have little visible relation to sex practice, such as life narrative and generational identity, can be heteronormative in this sense, while in other contexts forms of sex between

men and women might not be heteronormative. Heteronormativity is thus a concept distinct from heterosexuality (Berlant y Warner, 1998, p. 548).

Por un lado, la heteronormatividad fomenta la heterosexualidad forzada, como denunciaba Rich (1980), pero a su vez consolida la dominación masculina (Bourdieu, 1998/2000) en el orden social actual, reproduciendo el orden (patriarcal) hegemónico de género heterosexista y binario. Ciertamente, entendemos que este modelo hegemónico (cis)heteronormativo no responde a la diversidad existente, incluso dentro de las identidades heterosexuales: al margen de la homogeneización que el orden pretende alcanzar a través de los mecanismos de reproducción hegemónicos, muchas personas heterosexuales también se encuentran por fuera de las prácticas y contenidos binarios heterosexistas. En este contexto de disputa social en torno a cuestiones de género y sexualidad, surge lo *queer*, que los conceptualiza interseccionalmente.

Los estudios *queer* nacen de la necesidad de denunciar -y transformar- la invisibilización de comunidades no heterosexuales, y para reivindicar la diversidad propia de estas comunidades, así como la colaboración necesaria para revertir las condiciones de opresión. Es por esto que lo *queer* no se limita exclusivamente a la opresión de género sino a los diferentes rasgos/elementos que constituyen la identidad de los individuos, como raza, etnia, clase, entre otros.

En este contexto queda claro que es necesario estudiar el género y la sexualidad de forma que se acerque a las complejidades inherentes en su propia definición y práctica. Tal es así que muchxs autorxs dentro de los estudios *queer* renuncian a las definiciones teóricas, y pretenden hacer de la academia un espacio *queer* no hegemónico. Numerosas revisiones del campo, tanto en la sociolingüística como en la sociología, han explorado la inconsistencia entre los estudios de género y sexualidad y cómo se los concibe en términos teóricos (Eckert y Podesva, 2021; Levon, 2021; Scarborough, 2018; Zimman, 2021). Para atender estas disonancias, Levon (2021) propone el modelo de la interseccionalidad (Levon, 2021), mientras que Zimman (2021) presenta un modelo multidimensional, en el que propone

diferenciar (y articular) el *género asignado*, el *rol de género*, la *identidad de género* y la *presentación de género*. Dicho de otro modo, la expresión de género no necesariamente se asocia linealmente a la identidad de género, o a la sexualidad de los sujetos.

Todos estos desarrollos teóricos son centrales en los estudios críticos del discurso porque permiten, entre otras cosas: (a) evidenciar las consecuencias materiales de las relaciones de poder en la vida de las personas, en función de sus identidades sexogénéricas; (b) denunciar los procesos normativos en la construcción de significados hegemónicos; y, en particular, en lo que refiere a la temática de esta investigación, (c) explorar la construcción del conocimiento hegemónico en el discurso educativo de, por ejemplo, los libros de texto. Por ello es esencial estudiar representaciones de género y sexualidad (y sus negociaciones) considerando también la noción (y la experiencia) de cuerpo. En estas líneas, el concepto de heteronormatividad permite articular e integrar estas tres dimensiones.

En suma, entiendo la heteronormatividad como el conjunto de prácticas e instituciones que regulan el género, la sexualidad, y también el cuerpo, delimitando aquello que se puede y lo que no se puede ser/hacer en el orden social. Por esto, la escuela, como institución socializadora, juega un papel primordial en la (re)producción de la heteronormatividad (Coda, 2021). A su vez, concibo la tríada género-sexualidad-cuerpo como constructos sociales y como experiencias/materialidades: son constructos sociales en tanto procesos complejos y situados que permiten la *inteligibilidad* y despiertan ciertas “lecturas”, y, además, se materializan en experiencias y cuerpos concretos.

La definición analítica que adopto al comienzo de este apartado, así como la teórica que delimité en el párrafo anterior, no pretenden ser completas o dar cuenta de todas las posturas que trabajan estas dimensiones, ni delimitar el impacto de la vivencia género-sexo-cuerpo-sexualidad. La propia idea de performatividad (Butler, 1999) nos obliga a pensar en un devenir constante y no necesariamente continuo del



género y la sexualidad. Me refiero a que el concepto no puede, hasta ahora, ser transparente a la vivencia. El género y la sexualidad, en tanto categorías sociales de la identidad, nunca están acabados. Por lo tanto, apoyándome en posicionamientos *queer*, asumo que la aplicación de género y sexualidad como categorías analíticas en esta investigación, así como las conclusiones que de allí se desprendan, no deben considerarse generalizables para subjetividades ajenas a este estudio, pues son síntesis de mi análisis, concreto y acotado al recorte realizado.

#### *2.2.4.1.1: El cuerpo como signo: la heteronormatividad oculta*

El contexto social (cis)heteronormativo regula no solo las identidades de género y sexualidad sino también los cuerpos. La noción de inteligibilidad aplicada al cuerpo resulta en una categorización jerárquica donde existen morfologías ideales de cuerpo (como puede ser un hombre levemente musculoso o una mujer delgada), cuerpos no ideales pero aceptados (como puede ser un hombre “débil” sin músculos o una mujer con un poco de sobrepeso), y *cuerpos queer* (Domínguez Ruvalcaba, 2016; Sykes, 2009) que aparecen como cuerpos “no naturales”. Los *cuerpos queer* no se alinean con las representaciones dominantes de los cuerpos femeninos o masculinos.

Estas nociones jerarquizadoras, y sus consecuentes prácticas, se escudan en supuestas bases biológicas (y por ende consideradas “naturales”) de cómo es/luce un cuerpo “sano” o “normal”. Sin embargo, el debate sobre el binomio naturaleza/cultura de la anatomía sexual está lejos de saldarse. Puntualmente respecto de las relaciones cuerpo-género (y sexualidad), Fausto-Sterling (2000/2006) discute la concepción “científica” tradicional del sexo biológico, y advierte que “[n]uestras concepciones de la naturaleza de las diferencias de género conforman, a la vez que reflejan, la estructuración de nuestros sistemas sociales y políticos. También conforman y reflejan nuestra comprensión de nuestros cuerpos físicos” (p. 65). En la misma línea, Kjaran (2017) reflexiona acerca del impacto social sobre los cuerpos y concluye “[e]ven deciding what ‘counts’ as a ‘real’ body

and what does not is structured by the dominant discourse and the history of how bodies have been socially understood” (p. 21). En otras palabras, no hay nada *natural* en que un cuerpo masculino que tenga músculos sea más valorado socialmente que aquel que no los tiene, o que el cuerpo de la mujer delgada se conciba como una configuración “*natural*”. Estas nociones sociales responden a la arraigada tradición de cómo son concebidos los cuerpos en el orden (cis)heteronormativo.

Según la lógica científicista, sobre la que se basa esta jerarquización (cis)heteronormativa, los cuerpos son sexuados en forma binaria, a saber hembra o macho -aunque en la especie humana suelen usarse los términos más *civilizados* de “femenino” y “masculino”-. A pesar de numerosos debates y resistencias, incluso desde perspectivas fisiológicas, genetistas, etc. se ha demostrado que la noción de sexo está sujeta a construcciones culturales que invisibilizan la permeabilidad de las fronteras entre el sexo femenino y masculino desde el punto de vista anatómico, fisiológico, hormonal y hasta genético (ver Fausto-Sterling, 2000/2006; 2019).

En este contexto los cuerpos son jerarquizados, al igual que los sujetos (ver Rubin, 1984/2007), por su aptitud y actitud para cumplir las normas establecidas según un supuesto “ejemplar” (*average* según Harper, 2019); pues, “se otorga un significado social al cuerpo a través de las instituciones sociales y el discurso social” (Connel, 1998, p.79). Esto no excluye el ámbito educativo. Muy por el contrario, permea la institución escolar a través de sus prácticas y discursos, a través del libro de texto como artefacto curricular (Canale, 2019), cultural (Curd-Christiansen y Weninger, 2015), ideológico (Bori, 2018) y político (Hildebrandt-Wypych y Wiseman, 2021). Por ello, es necesario examinar el tratamiento de los cuerpos en el ámbito escolar, porque las prácticas corporales institucionalizadas (a saber, aquellas que ocurren dentro de la escuela) se integran al contexto de opresión social más amplio.

A este respecto, Scharagrodsky (2007) comenta que “[a]l mismo tiempo que ciertas zonas corporales se convierten en lugares vedados o silenciados, otras regiones

corporales merecen los máximos calificativos, los mayores cuidados y las mejores presentaciones” (p. 278)<sup>20</sup>. En este sentido, Butler destaca “la violencia normativa que conllevan las morfologías ideales del sexo” (1999/2007, p. 24), que tiene especial impacto en la construcción (psicoemocional) de la identidad. Además, respecto a los procesos de normativización de los cuerpos, Salamon (2006) explica:

cultural shaping happens at the conceptual level, in that what we are able to imagine about what our bodies are or may become—even to decide what “counts” as a body and what does not—is structured by the history of how bodies have been socially understood, by what bodies have been. But that imagining is not only a conceptual act, not “merely” a theoretical undertaking; the same social forces that constitute a body as culturally legible or illegible also shape the very feelings of embodiment that would seem to be most personal, most individual, and most immune to regulatory injunction. What we feel about our bodies is just as “constructed” as what we think about them, and the power of social construction as a model of understanding embodiment stems from its insistence that these categories are not separate but always intertwined (p. 581-582).

En suma, los cuerpos, más allá de sus materialidades concretas, son regulados a través de las prácticas sociales, incluyendo las escolares, que los jerarquiza según un “modelo ideal”. En estas prácticas quienes tienen el privilegio de acercarse a ese modelo son valoradas/os/xs mientras que todas/os/xs las/os/xs demás son marginalizadas/os/xs o condenadas/os/xs, muchas veces sintiéndose forzadas/os/xs a modificar sus cuerpos.

#### 2.2.4.2 Representaciones de género y sexualidad en los libros de texto

En el presente apartado desarrollaré algunos de los antecedentes más relevantes al estudiar las representaciones de género y sexualidad que se encuentran en los discursos de los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

---

<sup>20</sup> Por otros estudios que evidencien y denuncien la regulación del cuerpo durante la escolarización, ver Campbell, 2021; Kjaran, 2017; Morgade, y Alonso, 2008; Pascoe, 2007; Scharagrodsky, 2011, 2007.

Como sintetiza Canale (2022), existe un sólido cuerpo de literatura que evidencia los modos en que los libros de texto refuerzan ciertas ideologías dominantes, producen “conocimiento oficial” (Apple, 2004) y reproducen discursos hegemónicos. Las representaciones que se incluyen en (y las que se excluyen de) los libros de texto moldean –en mayor o menor medida- la interacción de aula y direccionan la clase hacia temáticas concretas que Gray (2010) llama *contenido seguro*.

Sin alejarme de la perspectiva discursiva que adopto en esta tesis, concibo los libros de texto como los productos que surgen de las prácticas discursivas en torno a la creación de contenidos pedagógicos, que incluyen las políticas educativas nacionales, los lineamientos disciplinares específicos, y la labor concreta de las autoras. Estudiar la producción de libros de texto, como me propongo en la presente investigación, requiere también una atención deliberada sobre las representaciones que el texto incluye/excluye, en tanto permiten examinar cómo se materializan los posicionamientos ideológicos y las relaciones de poder en los diversos niveles y elementos *materiales discursivos* que afectan la selección de contenido.

Concebir los libros de texto como parte de una práctica discursiva (Canale, 2016; 2022; Canale y Fernández Fasciolo, 2022) requiere, entonces, examinar cómo se articulan las diversas representaciones de género y sexualidad, y si se las vincula con el conocimiento oficial (Apple, 1993).

Numerosos estudios han contribuido a nuestro entendimiento respecto de la reproducción del orden (cis)heteronormativo en los discursos de los libros de texto, pues valores de heterosexualidad forzada, binarismo y unidad sexogenérica se constatan sistemáticamente sin excepciones en los más variados contextos (temporales, geográficos e institucionales) y a través de diversos abordajes (análisis de contenido, análisis multimodal, análisis visual). Por ejemplo, en una síntesis de libros de texto que atraviesa los cinco continentes, Blumberg (2015) advierte que

los estereotipos<sup>21</sup> de género en libros de texto se extienden a lo largo y ancho del planeta. A su vez, en una publicación anterior advierte “[Textbooks’] stereotypes of males and females are camouflaged by the taken-for-granted system of gender stratification and roles” (Blumberg, 2007, p. 33), que, ciertamente, alude al orden hegemónico de la (cis)heteronormatividad.

En un primer momento, los estudios sobre género en libros de texto de inglés como lengua extranjera abordaban cuestiones de representación en torno a las categorías “mujer” y “hombre”. Así, el estudio de Porreca (1984) aparece como un hito fundacional; en su estudio, observa la invisibilidad de las mujeres (*omission*), la primacía del hombre (*firstness*), y un desbalance en la división del trabajo (*occupations*). Además, examina los sustantivos y adjetivos asociados a hombres y mujeres, donde también encuentra una asimetría importante. Estos datos han sido consistentes con otros estudios (ver Islam y Asadullah, 2018; Koster y Litosseliti, 2021; Paiz, 2015; Sunderland y McGlashen, 2015) que constatan la presencia de representaciones acotadas en cuanto a la cantidad y diversidad de contenido (Gray, 2010; Risager, 2021), siempre tendientes a reforzar significados y roles hegemónicos. Sunderland et al. (2000) presentan una síntesis de los estudios realizados hasta ese momento y advierten que:

[...] males were overrepresented (e.g., Hellinger, 1980), that men tended to occupy both more powerful and a greater range of occupational roles than women (e.g., Porecca, 1984; Schmitz, 1984), that both males and females performed gender stereotypical activities (e.g., Cincotta, 1978), and that women tended to be stereotypically emotional and were more likely than men to be the butt of jokes (e.g., Hartman & Judd, 1978) and of “implied slurs” (Talansky, 1986). Analyses that looked at visuals found, inter alia, that females wore more restrictive clothing (ETHEL, 1980). [...] in dialogues, females were found to speak less, speak first less often, and perform a narrower range of discourse roles (e.g., Hartman & Judd, 1978; Poulou, 1997; Talansky, 1986) (p. 252).

---

<sup>21</sup> Adopto la noción de Hall (1997/2003) que, en otro contexto, define los estereotipos como representaciones en que “[people are] reduced to a few essentials, fixed in Nature by a few, simplified characteristics” (p. 249). La acción de estereotipar entonces “reduces, essentializes, naturalizes and fixes ‘difference’” (p. 258).

Si bien esta síntesis tiene más de 20 años, es de destacar que los estudios más recientes continúan arrojando resultados poco alentadores respecto de las representaciones de mujeres en relación a las de los hombres (ver Aguilar, 2021; Barton y Sakwa, 2012; Benattabou, 2020; Pawelczyk y Pakuła, 2015).

En consonancia con los resultados respecto de las representaciones de género, las de sexualidad también son muy acotadas, incluso muchas veces nulas (Goldstein, 2021; Gray, 2013; Thornbury, 1999). Interesa referir a dos estudios concretos en tanto ilustran el estado de situación respecto de las representaciones LGBTQIA+ en la industria global de libros de texto. Por un lado, Goldstein (2021) presenta el caso de la serie *Framework* (Goldstein, 2003; 2004) y *New Framework* (Goldstein, 2006; 2008), donde varias representaciones que naturalizaban y legitimaban identidades LGBTQIA+ fueron erradicadas cuando la editorial decidió expandir su territorio y abrirse al mercado global. Por otro lado, Höhne y Heerdegen (2018) advierten que el único tipo de inclusión de homosexualidad es a través de la figura del “*gay moderno*” (que refiere al hombre cisgénero blanco, y sin discapacidades motrices marcado como homosexual) y señalan el riesgo que supone:

Allusions to LGBTI\* topics in textbooks are generally limited to references to ‘gay’, and most of the countries covered are active in constructing the idea of the ‘modern gay’, keen to prove their own ‘modernity’ and ‘progressiveness’ in this area through comparison to other countries. This shows that a progressive inclusion of LGBTI\* does not imply the existence of an actively intersectional, anti-discriminatory attitude (p. 241).

De ambos ejemplos se desprende que el mercado global se pliega a visiones conservadoras de diversidad (Güney, 2021), limitando las representaciones de género y sexualidad (Moore, 2020; Paiz, 2015) de diversas maneras. Por ejemplo, la industria suele obligar a las/los autores a restringir contenidos potencialmente polémicos (ver PARSNIP, Goldstein, 2021; Gray, 2010), esto hace que contenidos respecto de género y sexualidad sean abordados de forma implícita y tendientes a aceptar el orden hegemónico. Una de las consecuencias directas de esto es que la heterosexualidad sea asumida para todos los casos, a menos que se explicita una identidad homosexual (que aparece como la representación marcada). A su vez, el

tratamiento de la homosexualidad en los libros de texto, cuando se la incluye, promueve estereotipos que materializan una forma particular de ser/estar gay en el mundo, deslegitiman otras configuraciones identitarias (sexuales o no), y no problematizan las diversas formas de opresión que las personas LGBTQIA+ enfrentan (ver Canale et al., 2022).

Podemos concluir, entonces, que las representaciones de género y sexualidad en los libros de texto reproducen el orden hegemónico dominante en nuestra sociedad: la (cis)heteronormatividad. Nelson es considerada una pionera en introducir nociones de heterosexismo (1993) y la cuestión *queer* (1999) en el campo de ILE. Si bien su trabajo se centra fundamentalmente en el aula, sus aportes sobre la presencia de actitudes heterosexistas y la necesidad de incorporar una perspectiva *queer* en ILE fundaron las bases para estudios posteriores sobre libros de texto y la reproducción del orden (cis)heteronormativo. Por ejemplo, Paiz (2015) analiza 45 libros de texto para ILE y concluye que:

students of all proficiency levels will encounter teaching materials that reify normative worldviews unless the instructor takes on the challenge of queering the classroom. Likewise, the data show that this heteronormative bent is universal across all publishers represented in the sample, and that there has been little real change in the degree of heteronormativity reflected in these texts over the past two decades (p. 97).

Sobre las consecuencias de la heteronormatividad en los libros de texto para la enseñanza de inglés, Moore (2020) comenta:

Although we should not ignore the resilience and agency of non-heterosexual, or queer, students, the assumption that heterosexuality is the default setting for all romantic relationships can have negative consequences for them. Amongst other unfortunate outcomes, these can include a reluctance to engage in seemingly straightforward classroom tasks, such as discussing what one did on the weekend, and even withdrawing from courses and schools completely (see Moore 2016). Moreover, acquiring the second-language skills to be able to talk about various types of sexuality in nuanced, respectful ways is imperative for all students, regardless of sexual orientation; as Nelson (2016) notes, sexual identities are an important part of public life (p. 116).

Aparte de los efectos que el orden (cis)heteronormativo pueda tener en usuarias/os/xs de los libros (por estudios detallados ver Evripidou, 2018 y Seal, 2019), debe considerarse el impacto más amplio que tiene en la sociedad. El orden (cis)heteronormativo en el aula, a través de, por ejemplo, el libro de texto, refuerza estereotipos y prejuicios, y reproduce la heteronormatividad en todas las esferas del orden social (en conjunto con otras instituciones). Es aquí donde se pone de manifiesto la importancia de realizar estudios situados que permitan evidenciar las formas concretas en que el orden hegemónico se reproduce y cómo se articula con acciones contrahegemónicas que tensionan y propician fisuras.

#### 2.2.4.2.1. Modelos de heteronormatividad en el análisis de libros de texto

El estudio de las representaciones en libros de texto ha aportado diversos modelos que permiten operacionalizar las nociones de género y sexualidad. En esta tesis me enfocaré en dos modelos de heteronormatividad para el análisis de libros de texto que permiten lecturas complementarias, en tanto ambos examinan las representaciones desde diferentes perspectivas, que explicaré más adelante.

Moore (2020) propone una taxonomía de representaciones de género y sexualidad en los libros de texto que va desde el *heterosexismo explícito* hasta la *inclusión queer* y puede aplicarse tanto a representaciones visuales como verbales o verbovisuales. Los niveles medios son *omisión por heteronorma* (heteronormative erasure), *marginalización heteronormativa* (heteronormative marginalization), e *integración heteronormativa* (heteronormative mainstreaming) (ver Fig. 1). Estos niveles de heteronormatividad se organizan desde el más heteronormativo (heterosexismo explícito) hasta el menos heteronormativo (inclusión *queer*), y categorizan las representaciones según se adapten a los descriptores establecidos por el autor. La Figura 1 ofrece una representación del modelo de Moore (de creación propia) que, además de tipificar los niveles taxonómicos, ilustra las variaciones de frecuencia para cada nivel. Tal como se observa en su estructura





Fig. 1: Adaptación de la taxonomía de la heteronormatividad (tomado de Moore 2020)

piramidal, informada por numerosos estudios que anteceden a la presente investigación, las representaciones de inclusión *queer* son las menos frecuentes.

El segundo modelo de análisis de representación en libros de texto es el de *grados de heteronormatividad* (Pakuła, Pawelczyk y Sunderland, 2015; Sunderland, 2021). Los grados de heteronormatividad permiten articular diversas representaciones de una manera más sistémica; es decir, una representación dada se analiza en función de otras representaciones que podrían haberse dado o que efectivamente ocurren en el contexto. Por ejemplo, la mención (verbal o visual) de una pareja homogénica, en principio, es menos heteronormativa que la mención de una pareja heterogénica. Si bien la representación de la pareja homogénica no deviene necesariamente en una representación no heteronormativa, en tanto puede responder a valores del orden hegemónico (cis)heteronormativo, una lectura desde este modelo propone un continuum que pone de relieve las posibles lecturas que la representación habilita, reconociendo la agencia de la audiencia. A este respecto Sunderland explica:

Heteronormativity-light images and texts allow a range of readings and good classroom discussion: what are the different possibilities for the relationships between these people? In addition to promoting understandings of social diversity, including identifying possible non-heterosexual relationships, this sort of exercise is also valuable in promoting understandings of “many possible readings” of a given text more generally, and indeed of multimodality, so characteristic of twenty-first-century texts and practices. They also enable “high degree” heteronormativity itself to be identified and critiqued (2021, p. 38-39).

Tal como expliqué en la [sección 2.2.3](#), las representaciones no existen por sí solas, aisladas del resto del mundo material y simbólico. Muy por el contrario, las representaciones siempre existen -y son interpretadas- en relación a otras representaciones que circulan en el contexto social y cultural más amplio, y en relación a lo que podría haberse representado distinto. El modelo de grados de heteronormatividad pone de manifiesto las diversas formas en que las representaciones de género y sexualidad incluidas y excluidas de los textos se articulan en el contexto material y simbólico en que ocurren. En cierta manera, el modelo de Sunderland permite un balance analítico que pueda compensar –aunque parcialmente- la falta de representaciones diversas –es decir, aquello que Moore llama inclusión *queer*-. A este respecto, la autora plantea:

while it may be unrealistic to hope to find gay and lesbian characters, signalled as such, in language textbooks, it may be possible to look for ‘degrees of heteronormativity’, where a ‘lesser’ degree would be characters whose sexuality is unknown but who, for example, do not live in traditional nuclear families, are not part of obviously heterosexual pairings, socialise in single- as well as mixed-sex groups, and/or are single parents (Sunderland 2015, p. 29).

Retomaré ambos modelos a lo largo del análisis para describir las representaciones de los libros de texto y explorar qué lecturas de género y sexualidad habilitan.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA**

En este capítulo delimito el abordaje metodológico, los objetivos y las herramientas de análisis de la presente investigación.

Tal como señalé anteriormente, el estudio se enfoca en la negociación discursiva de las representaciones de género y sexualidad durante la producción de un libro de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Uruguay. Con este fin, adopto un abordaje etnográfico del discurso (Canale, 2019; 2022; Macgilchrist y van Hout, 2017), enmarcado en el AC(M)D (Fairclough, 2003; Machin y Mayr, 2012), que se delimitó en el capítulo anterior.

En las secciones siguientes desarrollaré los objetivos y las preguntas de investigación del estudio. Posteriormente presentaré el sitio de investigación y las participantes involucradas, así como los procedimientos metodológicos, el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos. Luego referiré a mi posicionamiento como investigadora en el sitio, y finalmente detallaré las herramientas de análisis.

### **3.1. Objetivos y preguntas de investigación**

#### *Objetivo general*

El objetivo general de esta investigación es estudiar cómo se negocian discursivamente las representaciones de género y sexualidad en el proceso de producción de una serie de libros de texto de inglés como lengua extranjera en Uruguay. Para cumplir con este objetivo me propongo tres objetivos específicos. A saber:

### *Objetivo específico 1*

Identificar a lo largo de la producción de la serie aquellos momentos en que se negocian cuestiones de género y sexualidad (momentos críticos).

En función del objetivo específico 1, busco responder: ¿cuándo surgen momentos en los que se negocian cuestiones de género y sexualidad?, ¿qué tipo de contenido se negocia en esos momentos?

### *Objetivo específico 2*

Analizar cómo –y en qué medida- estas negociaciones impactan en el proceso de producción de la serie.

En función del objetivo específico 2, busco responder: ¿qué tratamiento reciben estas representaciones en el proceso de producción?, ¿se las discute explícitamente?, ¿son aceptadas, cuestionadas o rechazadas?, ¿qué argumentos se esgrimen en el proceso de negociación?

### *Objetivo específico 3*

Analizar las implicancias ideológicas de estas negociaciones en las representaciones finales (la versión publicada) de la serie.

En función del objetivo específico 3, busco responder: ¿cuáles son las representaciones discursivas de género y sexualidad que surgen tras la resolución de los momentos críticos?, ¿cómo se construyen (visual y verbalmente) estas representaciones?, ¿cómo se relacionan con las negociaciones analizadas en el objetivo específico 2?, ¿cómo conciben (explícita o implícitamente) el género y la sexualidad?

Cada uno de los objetivos específicos atiende a un aspecto particular de la negociación, es decir, de los momentos críticos de género y sexualidad. Para el primer objetivo específico, me enfocaré en la identificación del momento crítico; para el objetivo específico 2, me enfocaré en su negociación; y finalmente, para el objetivo específico 3, me enfocaré en su resolución (o representación final publicada en la serie).

### **3.2. El estudio**

En esta sección describo algunos aspectos fundamentales del fenómeno estudiado y de los procedimientos metodológicos a efectos de contextualizar la investigación.

#### *3.2.1. Contextualización del objeto de estudio: #livingUruguay*

*#livingUruguay* es una serie local que busca atender al contexto de la enseñanza de inglés en la EMB de la ANEP a través de un material digital completamente accesible, contextualizado, interdisciplinario, inclusivo, y democratizador (ANEP, 2021b, 2021c). Según mis datos etnográficos, el proyecto surgió en el seno de la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP.

El motivo inicial respondió a necesidades institucionales y docentes que fueron detectadas como insatisfechas. En entrevista con el responsable, supe que entre las preocupaciones detectadas se incluía que los libros anteriores a *#livingUruguay* no se adecuaban a los programas de la ANEP, y que había un factor económico (su precio) que obstaculizaba su uso.

En este contexto, la serie surge inicialmente de un proyecto cuyo propósito no era crear libros de texto sino reformular los programas de segundo y tercer año de EMB y generar materiales didácticos alternativos “más de entrecasa” (en palabras del responsable). El trabajo comenzó en el mes de febrero de 2020; en marzo de ese año la pandemia por COVID-19 cambió drásticamente las condiciones de trabajo planificadas. El buen recibimiento del material crudo por parte de las/os más de 400

docentes que eligieron acompañar el proyecto en su etapa de pilotaje, y la imposibilidad de visitar aulas para ver el material en uso, aumentó la cantidad de horas dedicadas a la producción de material. Finalmente, el caudal de producción y su buena aceptación devinieron en la decisión de efectivamente crear libros de texto. El impacto de los libros fue considerado positivamente a la interna de la administración al punto que se declaró su obligatoriedad a partir de 2021 (CODICEN, Acta N°6, Res. N° 448/021).

En el discurso oficial, la importancia de esta serie radica en que no solo atiende a las necesidades de la comunidad local, sino que, además, incorpora voces y perspectivas tradicionalmente marginalizadas (como las estudiantiles) otorgando un “valor agregado” a la serie:

[m]e parece que hay un valor agregado a eso porque, por ejemplo, el texto sobre la fiesta de la sandía, lo hizo la profesora con los alumnos del liceo de [lugar]. O sea, me parece que el valor agregado que tiene para un alumno que vea que en un libro está el texto que creó, está bueno. Lo mismo pasó con la fiesta de la primavera de [lugar] que es la fiesta tradicional de los estudiantes del Uruguay. O sea, la hicieron los alumnos (responsable del proyecto en entrevista).

Este lineamiento tuvo gran incidencia durante la producción de la serie, así como en el producto final. Pues *#livingUruguay* es una serie que tiene fuerte énfasis local (ANEP, 2020), cuyo contenido incluye grandes cantidades de textos e ideas de cientos de docentes y decenas de estudiantes de EMB de todo el país. A este respecto, el responsable del proyecto explica:

[...] acá se invitó a todo el mundo a que participara. Fue un libro a puertas abiertas en realidad. Porque cuando empezamos con el libro de segundo, que eso no lo dije hoy, la democratización viene también porque, por ejemplo, ¿tú tenías una actividad? bueno, la mandabas. Y nosotros le dábamos- le poníamos a los personajes la amoldábamos, pero entraba. Y entonces creo que, una de las grandes diferencias que tiene este libro con el resto es que no es hecho por 8 personas, es hecho por muchas personas que colaboraron con los materiales (*Ibid*).

En la siguiente sub-sección, ahondaré en el proceso de creación de los materiales.

### *3.2.2. El equipo productor de la serie y su modalidad de trabajo*

En esta sección brindaré detalles sobre la modalidad de trabajo durante la creación de *#livingUruguay* en función de tres sub-secciones: (1) el proyecto original y sus adaptaciones, (2) la organización del equipo, y (3) la organización del trabajo.

#### *3.2.2.1. El proyecto original y sus adaptaciones*

El equipo de trabajo está compuesto por profesionales y autoridades de la educación tanto de la ANEP, como de las Direcciones Generales de la EMB. Por un lado, se instauró el Equipo Referente del proyecto, integrado por las inspectoras de asignatura de la DGES, el inspector de asignatura de la DGETP y el Director de Políticas Lingüísticas de la ANEP y responsable del proyecto. Por otro lado, se convocó al equipo contenidista integrado por nueve docentes de inglés de diversos departamentos, ponderando sobre todo la participación de docentes del interior del país.

Los lineamientos iniciales del proyecto procuraban una división de tareas en la que cuatro personas se encargarían de diseñar el material (autoras) y otras cuatro realizarían el seguimiento del material a través de la observación de las aulas donde se implementaba el pilotaje del mismo. Como mencioné anteriormente, en marzo de 2020 con el brote de COVID-19 en Uruguay, las clases presenciales fueron suspendidas, lo que forzó un número de ajustes al plan de trabajo original. Entre estos ajustes se destaca la expansión del grupo de autoras, así como la intensificación del proceso de pilotaje de los libros 1 y 2.

La imposibilidad de realizar las observaciones de aula en la implementación del pilotaje significó, por un lado, que las ocho profesionales convocadas para diferentes tareas en el marco del proyecto se abocaran a la creación del material didáctico. Esto permitió elaborar mayor cantidad de recursos, minimizando los

tiempos de producción. Además, la forzosa implementación de la educación virtual terminó por propiciar la difusión del material crudo a través de cuatro cursos de CREA<sup>22</sup>: un curso para profesores y uno para estudiantes, de primer año y de segundo año, respectivamente. Por este motivo, según la cantidad de miembros en cada uno de los cursos para docentes (527 en total), se estima que el material crudo se utilizó en cientos de aulas, a diferencia de las cincuenta que originalmente se habían considerado en el proyecto. En este respecto, el responsable del proyecto considera “la pandemia para nosotros en vez de ser un problema fue una oportunidad, porque los profesores tuvieron la oportunidad de ver el material en crudo” (entrevista).

#### *3.2.2.2. Organización del equipo*

El equipo de autoras del material se compone de nueve docentes de la ANEP, con diversas trayectorias académicas y profesionales en diversos puntos del país. Mayormente no cuentan con formación especializada en creación de materiales, aunque todas confirman haber adaptado, diseñado y creado material específico para sus clases, como es de uso en el contexto uruguayo. En cuanto a su rol docente, algunas se desempeñan en la DGES, otras en la DGETP, y varias trabajan también en el CFE. Este equipo de nueve profesionales se subdividió en tres equipos más pequeños que trabajaban en la producción de lecciones del libro semana a semana (ver [3.2.2.3. Organización del trabajo en equipo](#)). No obstante, el equipo entero continuó trabajando como una unidad semanalmente.

Además del equipo convocado, también participaron cientos de profesores de los subsistemas de la ANEP (a saber DGES y DGETP). Cada uno de los subgrupos de trabajo recopiló las contribuciones de docentes que hicieron llegar su material por los distintos medios de comunicación que se establecieron a ese propósito (cursos de CREA y casilla de correo electrónico). Si bien no tuvo acceso a estos materiales,

---

<sup>22</sup> CREA (acrónimo de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) es el software de entornos virtuales educativos del Plan CEIBAL que se utiliza en toda la ANEP.



sí accedí a los cursos de CREA donde participaron 432 profesores en el caso de primer año, y 486 en segundo año. Sin considerar el número de profesores que accedieron tanto a primero como a segundo, el total de colaboradores es de 527 docentes en todo el país, que aportaban materiales, ideas, comentarios o sugerencias respecto del material crudo. Es de destacar que, en el caso del libro de tercero, su producción se realizó sobre el final del año escolar (noviembre-diciembre) y no se crearon cursos de CREA para este material, por lo que la participación y colaboración masiva no fue posible en este caso.

Adicionalmente, se procuró el aval de las autoridades, quienes recibieron las versiones preliminares para su valoración. En esta misma línea, la reunión semanal de equipo incorporó la participación de las inspecciones tanto de DGES como de DGETP y las ATD de ambos órganos a algunas instancias (ver [Anexo 1](#)). Asimismo, en una instancia concreta se invitó a las y los inspectoras/es de todas las asignaturas de EMB de la ANEP para que brindaran sus apreciaciones y sugerencias sobre el material creado. También se convocaron docentes puntuales cuando surgían necesidades concretas, ya sea de textos, testimonios, o imágenes. Por ejemplo, en una de las observaciones ([R8 ítem 20-23](#)<sup>23</sup>), al acordar trabajar sobre el festival del joven rural, deciden llamar a una colega:

- Ta, entonces mientras- eh, ¿ustedes siguen ahí [nombres]? yo llamo-. Dejen- dejen una actividad de 10 minutos para el reading comprehension que yo después lo redacto esa parte. ¿ta? Y ustedes hagan- este:, vayan haciendo que yo voy llamando [...]
- Ya volví
- ¿Qué conseguiste de allá?
- ¿Qué conseguí? Todo. Conseguí fotos. Conseguí, este, conseguí fotos y conseguí un texto. Y también de los niños que van a- que van a- los niños van a decir este, van a decir, por ejemplo, *what I like about* tal cosa. Pero eso puede ser como un *did you know*

---

<sup>23</sup> En el [Anexo 1](#) se encuentran las fichas de observación. Allí, cada observación está identificada con la letra R y el número de observación, así, R8 corresponde a la octava observación que realicé. Cada ficha detalla el tipo de reunión, fecha, participantes, método de recolección de datos y desarrollo temático.

Por último, una vez finalizados los primeros borradores de cada libro, su versión cruda fue enviada a una correctora de estilo estadounidense y posteriormente a una empresa fuera de la ANEP que se encargó del diseño gráfico del material.

### 3.2.2.3. Organización del trabajo en equipo

Tal como señalé, las autoras se organizaron en tres subgrupos. Cada semana tenían una reunión por videoconferencia las nueve autoras y, según la ocasión, otros agentes de la educación. En esta reunión semanal se realizaban distintos tipos de tarea según el momento de la producción en que se encontraban. En general revisaban el trabajo de la semana y planificaban el trabajo siguiente. En estas instancias se daban las revisiones de las diferentes ediciones de cada libro, la planificación de las unidades temáticas y los tópicos (*topics*) para cada lección y se organizaba qué subgrupo realizaría qué lección. A su vez, el equipo se comunicaba a través de un grupo de mensajería instantánea que les permitía ajustar los objetivos de cada semana, compartir o consultar ideas, recursos y testimonios, u otras necesidades que surgieran durante la semana.

En los días previos a cada reunión, los subgrupos trabajaban según criterios internos, ya fuera de manera sincrónica o asincrónica, realizando planes de clase (*lessons*) donde se desarrollarían los tópicos para cada unidad. En los planes se diseñaban las actividades a realizar, así como los textos, imágenes y otros recursos necesarios para el desarrollo de esa clase. Todo el material creado se compartía en carpetas de *Drive* creadas para cada libro. Estas carpetas contenían subcarpetas por cada unidad y, en cada una, subían los planes de clase y los recursos extra que fueran necesarios, para que todo el equipo pudiera acceder al material y seguir el proceso de creación de los otros subgrupos.

A medida que se iban creando los planes de clase en cada subgrupo, el responsable del proyecto creaba un compendio de todas las actividades propuestas en el orden de los tópicos correspondientes a cada unidad. Si bien este compendio se realizaba

en un procesador de texto tradicional, varias de las lecciones incluían superposiciones multimodales (por ejemplo, imágenes + texto escrito, imágenes sobre fotografías, infografías, varios textos escritos juntos, entre otros) preparadas por el subgrupo que planificó la clase, en general realizados con la herramienta de diseño web *Canva*. Cuando la unidad estaba completa, se pasaba a la instancia de revisión (*feedback*).

La evaluación y validación del material consistió en varias instancias de revisión y corrección en todas las versiones de los libros. En primer lugar, las autoras trabajaban sobre el compendio original revisando entre 5 y 10 páginas cada una, en parejas, es decir, dos personas recibían las mismas páginas que revisarían individualmente. Esta primera revisión pretendía detectar todo tipo de potencial defecto: tpeo, claridad, consistencia, organización, tamaño de letra o de imágenes, puntuación, etc. La revisión se realizaba en una tabla donde cada autora introducía las sugerencias o comentarios que le surgían de la lectura detenida del material. Tras esta primera revisión y los cambios necesarios, las autoras volvían a asignarse otras 5 o 10 páginas para revisar, asegurándose que fueran diferentes a aquellas que habían revisado en la primera versión. De esta manera, cada página de las primeras versiones de las unidades recibía cuatro lecturas de revisión de manera asincrónica. La segunda instancia de corrección en general se realizaba en forma sincrónica por videoconferencia.

En estas instancias de videoconferencia se realizaba la última corrección del material crudo antes de socializarlo fuera del equipo de trabajo. En estas instancias, el trabajo consistía en que cada autora enunciara sus correcciones o sugerencias para cada página del compendio corregido (por las correcciones y sugerencias de la primera pareja de autoras en la primera instancia de revisión) mientras una de ellas compartía la pantalla ([R3](#), [R7](#) y [R15](#) en Anexo 1). Así, todas asistían a una última lectura deteniéndose en cada página del compendio. Los cambios que se acordaban se modificaban al instante, siempre que fuera posible, como en casos de puntuación, ortografía, diagramación y espacio entre actividades, por nombrar algunos. Sin

embargo, en algunos casos, en especial respecto de las superposiciones multimodales, estas correcciones acordadas debían ser registradas para realizarse en otro momento ya que hacerlo durante la reunión significaría un enlentecimiento innecesario de la tarea, como veremos más adelante.

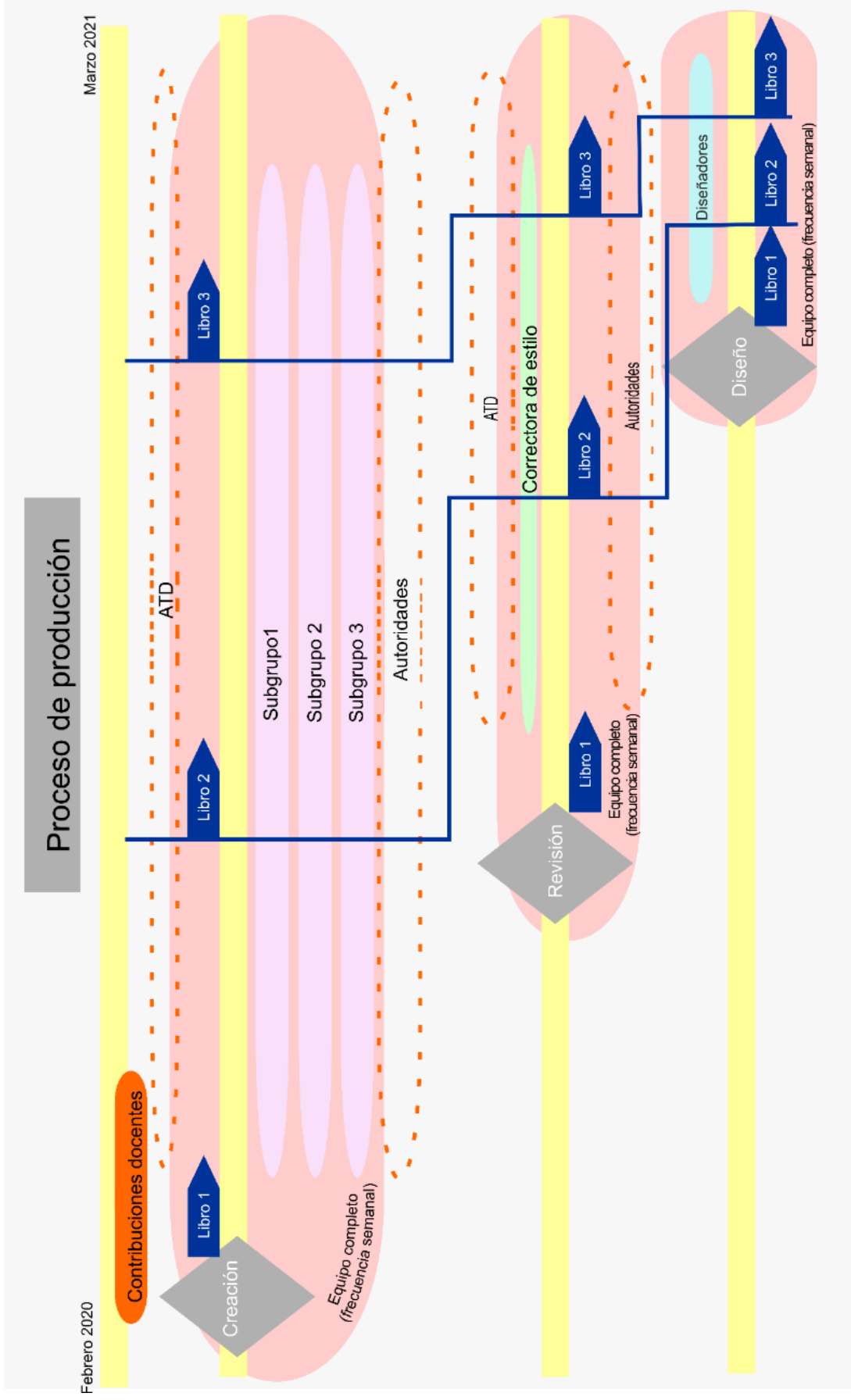
En el caso de los libros 1 y 2, luego de las instancias de corrección, el material se subía a CREA para su pilotaje en aulas. Allí se daba el tercer momento de revisión, en el que las docentes que piloteaban el material brindaban su experiencia:

[L]os profesores tuvieron la oportunidad de ver el material en crudo porque no estaba diseñado porque tenía un diseño muy de entrecasa muy, muy office era el diseño pero me parece que pudieron decirnos esto sí, esto no y en general lo que tuvimos fue muy buenas críticas de los profesores (responsable del proyecto en entrevista).

Finalmente, tras haber recibido los comentarios de las y los profesores de aula y, en algunos casos, de estudiantes, se procedió a aunar todas las unidades y se envió a la correctora de estilo. Luego de esto, se pasó a la etapa de diseño gráfico.

En la etapa de diseño, dos autoras que estuvieron en contacto directo con la empresa de diseño gráfico y se encargaron de realizar las primeras orientaciones (R4 en Anexo 1). Una vez que la empresa tuvo el prototipo del diseño, se socializó con todas las autoras (R6), y luego con las autoridades y las ATD en una videoconferencia (R7). Concluidas ambas instancias, se procedió a la realización de todo el material. Al recibir la primera versión editorial, las autoras repitieron el procedimiento de revisión por páginas en parejas sobre el producto final.

Es de destacar que, en todo momento, mientras se realizaban estas tareas de revisión, implementación y pilotaje, las autoras continuaban diseñando más material para los libros subsiguientes que estaban en proceso. Por este motivo, durante la recolección de datos, que se enfoca en la producción del libro 3, también asistí a instancias de revisión de los libros 1 y 2. La Figura 2 sintetiza el proceso.



66 Fig. 2: Proceso de trabajo por etapas y equipos, y otros actores involucrados

### *3.2.3. Procedimientos metodológicos*

En las siguientes subsecciones describiré diversos aspectos de los procedimientos metodológicos.

#### *3.2.3.1. Recolección de datos y corpus*

Como ya anuncié anteriormente, adopté un abordaje etnográfico del discurso para la realización de esta investigación. Participé del proceso de producción de *#livingUruguay*, primero como colaboradora en una lección particular (*#livingUruguay* 3, Unidad 3, lección 13) y, a partir de esta instancia en que tomé conocimiento del proyecto, realicé un seguimiento del trabajo de las autoras durante la creación del libro 3 y la revisión de los libros 1 y 2, entre el 17 de noviembre hasta el 23 de diciembre de 2020. A continuación detallaré los tipos de datos que componen esta investigación.

##### *3.2.3.1.1. Observación no-participante*

Las observaciones fueron grabadas (sólo audio) y acompañadas por notas de campo tomadas durante la observación. Estas notas fueron revisadas y a veces expandidas en un segundo cuaderno donde incorporé interpretaciones sobre mis propias notas o sobre los audios de las observaciones. Observé tres tipos de reuniones: reuniones de subgrupo, reuniones de equipo, reuniones con agentes externos. Si bien en el [Anexo 1](#) presento una síntesis estructural de cada reunión, a continuación describiré algunas generalidades.

###### *3.2.3.1.1.1. Reuniones de subgrupo*

En estas reuniones participaban solamente los integrantes de uno de los subgrupos de trabajo que componían el equipo contenidista (ver [sección 3.2.2.3](#) sobre la organización del trabajo). Participé de todas las instancias en las que este subgrupo trabajó de forma sincrónica entre el 17 de noviembre y el 23 de diciembre,

alcanzando un total de 16 reuniones observadas con frecuencia diaria (de lunes a viernes). En estas instancias las autoras creaban lecciones según el plan de trabajo semanal. Los roles estaban bien definidos y el trabajo resultaba muy dinámico. Todos los miembros del subgrupo entraban a un documento de *Google* (al que yo también tenía acceso) donde creaban el plan de clase a medida que iban acordando las diferentes actividades. Cada uno completaba una columna, como se muestra en la Figura 3. Debajo del plan de clase las autoras copiaban los recursos didácticos para cada clase (textos, hipervínculos externos, imágenes, personajes, o diseños digitales creados en Canva). Dependiendo de la reunión, el subgrupo podía comenzar un plan desde cero, o revisar un plan que alguna autora hubiera hecho de manera asincrónica. En cualquier caso, el contenido solía ser negociado explícitamente, tanto en lo que respecta a la temática como al tipo de actividad pedagógica que se proponía.

	Right Declaration in which this right is protected.	Declaration in which this right is protected.	content of the Article and language.
	<p>T asks Ss to determine what the milestones in the recognition of this right are. Choose the 5 most important ones.</p> <p>T hands out a string of rope or a string of wool to the Ss.</p> <p>T explains that they have to make 5 knots. Each knot represents one of the events they highlighted.</p> <p>T gives some seconds so Ss practice a speech to share the 5 events. After they mention an event they undo the knot or just touch it.</p>	<p>Ss determine what the milestones in the recognition of this right are.</p> <p>Ss choose the 5 most important ones.</p> <p>Ss receive a string of rope or a string of wool.</p>	
	<p>Transition: And what happens with adolescents. How do you see this right protected?</p>		
(5 mins)			

Fig. 3: Trabajo colaborativo sincrónico

#### *3.2.3.1.1.2. Reuniones de equipo*

Participé de todas las reuniones de equipo que se convocaron durante la recolección de datos (tres reuniones en total). Los propósitos de estas reuniones variaban significativamente de una semana a la siguiente (por ejemplo, se revisaban las versiones diseñadas o crudas, se negociaba división de tareas y roles, etc.).

#### *3.2.3.1.1.3. Reuniones con agentes externos*

Hubo tres reuniones con agentes externos al equipo contenidista: dos con diseñadores, exclusivamente y una con diseñadores y autoridades de la educación. Una de las reuniones con diseñadores tenía por propósito presentarles el material crudo de *#livingUruguay* para que ellos pudieran crear una muestra del diseño que proponían para la serie. En las otras dos reuniones fueron los diseñadores quienes mostraron el prototipo de diseño, en un caso a algunas de las autoras, y en el otro a la totalidad del equipo y a las autoridades de la educación.

De los tres tipos de reuniones, recogí más de 30 horas de grabación de audio. Estas observaciones no-participantes fueron articuladas con grupos focales y entrevistas individuales.

#### *3.2.3.1.2. Grupos focales*

Realicé tres grupos focales con las autoras. Los primeros dos constaron de una única pauta de entrevista (ver [Anexo 3](#)) que fue abordada en dos instancias, una con cinco autoras y otra con otras tres. Conduje ambos grupos focales el mismo día, mientras las autoras continuaban creando contenido para el libro 3. El tercer grupo focal fue con la totalidad del equipo luego de haber terminado la producción de contenido, pero antes de su publicación.

Los grupos focales me permitieron contextualizar y/o reconstruir las negociaciones que las autoras mantuvieron antes de mi entrada al sitio, a la vez que realizan sus



argumentos para las decisiones que tomaron. Los grupos focales fueron videograbados.

#### *3.2.3.1.3. Entrevistas individuales*

Durante la fase final de producción, correspondiente al diseño (enero y primera quincena de febrero de 2021), conduje entrevistas individuales con el responsable del proyecto, la correctora de estilo, con los diseñadores gráficos, y con una de las autoras designadas a trabajar con ellos. Además, una vez publicado el material, en junio de 2021, realicé entrevistas individuales a las autoras. Aquellas autoras que no pudieron realizar una entrevista sincrónica<sup>24</sup>, respondieron las preguntas por escrito. Las entrevistas sincrónicas fueron videograbadas.

#### *3.2.3.1.4. Otros materiales recolectados*

Además de las grabaciones de reuniones, grupos focales y entrevistas, durante el proceso de observación se recolectaron otros materiales complementarios.

##### *3.2.3.1.4.1. Carpetas de Drive*

Obtuve acceso a las carpetas compartidas entre las autoras donde se encuentran todos los materiales organizados en libros, unidades y lecciones. Allí se ubican también los materiales y recursos extra para las clases (archivos multimedia de video y audio), bancos de imágenes propias, repositorio de imágenes de los personajes (*Bitmoji*), transcripciones de canciones, listas de colaboradores en cada libro, materiales recibidos externamente y hojas de *feedback* de cada unidad.

---

<sup>24</sup> En esta instancia hubo tres autoras que, por diversos motivos personales no pudieron participar de la entrevista en forma sincrónica. En estos casos, las autoras escribieron sus respuestas a la pauta de entrevista y me las enviaron por e-mail.

#### *3.2.3.1.4.2. Archivos digitales de soporte externo*

Corresponden a una serie de carpetas digitales de soporte físico (*pendrive*) donde se encuentran las diferentes versiones del material crudo previas al diseño profesional.

#### *3.2.3.1.4.3. Capturas de pantalla*

Conforman un conjunto de archivos que me permitió captar visualmente el trabajo que se estaba realizando en instancias en las que el registro de la observación era solo en audio. En general, estos archivos muestran imágenes o textos en proceso que no quedaron registradas en ninguna versión de la serie.

#### *3.2.3.1.4.4: Comunicación personal*

Refiere a algunas instancias en las que me comuniqué informalmente con autoras a los efectos de realizar consultas sobre aspectos concretos del proceso de producción.

#### *3.2.3.1.4.5. Documentos oficiales*

Refiere a la documentación oficial, como el portal de novedades de la ANEP, y a los videos de difusión o eventos videograbados subidos al canal institucional de YouTube, como es el caso del 13 y el 14 Foro de Lenguas de ANEP (ver [Anexo 2](#)).

#### *3.2.3.2. Procesamiento y análisis de los datos*

Mientras gran parte del material y de los datos recabados me sirvieron para obtener una mejor contextualización del fenómeno a investigar, el procesamiento de los grupos focales, la obseravión y mis notas, me permitieron identificar los distintos momentos críticos en que surgían negociaciones sobre género y/o sexualidad, ya fuera de manera implícita o explícita. Así identifiqué tres momentos críticos que analizaré en el [Capítulo 4](#).

Durante el análisis de los grupos focales volví sobre las grabaciones, y estudié las estrategias discursivas y argumentativas que habían surgido respecto del momento crítico 2, que fue introducido como temática secundaria<sup>25</sup> (Krzyzanowski, 2008), y del momento crítico 1, que lo introduje yo misma como temática primaria. Con nociones más claras de las razones que motivaban a las autoras, posteriormente realicé un análisis temático de la serie, y me detuve en los elementos que se relacionaban con los tres momentos críticos que había identificado.

Sobre la base del primer acercamiento al análisis, realicé un segundo grupo focal (R28), con seis autoras, donde les transmití cuáles eran los ejes sobre los que quería profundizar para que ellas pudieran compartir sus percepciones sobre cada uno. Así, di por completa la recolección de datos y me centré en el análisis de la serie, las lecciones y las hojas de *feedback*.

Para cada momento crítico procesé distintos tipos de datos y utilicé diferentes herramientas. A su vez, adopté marcos conceptuales específicos para cada caso, por ejemplo, en el momento crítico 1 debí remitirme a conceptualizaciones de cuerpo y género que no fueron necesarias en los momentos 2 y 3. También, durante el estudio del segundo momento crítico, realicé consultas individuales a las autoras respecto de algunos elementos en la versión publicada de la serie. Cada instancia será descrita en detalle en el próximo capítulo.

En las siguientes subsecciones abordaré algunos elementos comunes a todo el análisis: (1) el tratamiento de datos contradictorios; (2) la protección del anonimato y (3) criterios de transcripción.

#### 3.2.3.2.1. *Tratamiento de datos contradictorios*

---

<sup>25</sup> Krzyzanowski (2008) define las temáticas primarias (*primary topics*) como aquellas introducidas por investigadores en trabajo de campo, mientras que las temáticas secundarias (*secondary topics*) refiere a los contenidos introducidos y desarrollados por las/los participantes de una investigación.

Un elemento relevante a considerar en este apartado refiere a la diversidad de datos y sus consecuentes dificultades metodológicas. Al comienzo de mi investigación detecté datos “inconsistentes” que me provocaron inseguridad; a medida que iba avanzando en el estudio y en lecturas sobre esta temática aprendí a tomar estas potenciales contradicciones como espacios para explorar los diferentes posicionamientos de las autoras de *#livingUruguay*.

Entiendo que los datos contradictorios evidencian las tensiones propias del sitio de estudio. Siguiendo a Hall y Davis (2021), asumo que en estas tensiones pueden manifestarse algunos de los posicionamientos ideológicos de las autoras, y que la contradicción forma parte del trabajo con personas, que somos esencialmente contradictorias y variables respecto de nosotras mismas y de los demás.

#### *3.2.3.2.2. La protección del anonimato*

En segundo lugar, me referiré a algunas decisiones que tomé con el fin de preservar lo más posible el anonimato de las personas que participaron de este estudio. Por tratarse de la creación de una serie de libros de texto, las personas involucradas en el proceso son fácilmente identificables fuera de esta investigación por su propia condición de autoría; sin embargo, aquí me esfuerzo para que todas ellas permanezcan en anonimato en tanto no sean identificables individualmente. Esto se realiza principalmente a través de dos estrategias: la asignación de seudónimos y la preservación de parte del material que conforma el corpus por dejar en evidencia sus identidades individuales.

El equipo de autoras que desarrolló la serie de libros está compuesto por nueve docentes de inglés: siete mujeres y dos hombres. De esos dos hombres, uno es, además, el responsable del proyecto. Esto imposibilita que me refiera a cada participante según su identidad sexogenérica, pues en el caso de los hombres se podría poner en riesgo su anonimato por ser dos personas con diferentes roles y jerarquías en el equipo. Por este motivo, me refiero a todas ellas como “las autoras”,

que me permite proteger la identidad de ambos hombres en este estudio. Asimismo, la elección de los seudónimos también está motivada por esta necesidad. He elegido referirme a cada autor/a utilizando un código aleatorio en vez de nombres de manera de suprimir las marcas de género en la denominación.

A los mismos efectos, también he optado por no incluir en el Anexo las transcripciones de todas las entrevistas que conforman el corpus. Por el contrario, he incluido exclusivamente aquellas que no comprometen el anonimato, como son los grupos focales. He omitido las entrevistas individuales ya que su contenido puede brindar indicios de la persona entrevistada, por ejemplo al referirse a su tarea, o a la tarea de alguien más. Cuando esto sucede en los grupos focales, he optado por cubrir los extractos correspondientes.

#### *3.2.3.2.3. Formato de las transcripciones*

Las formas en que se decide transcribir el habla tiene implicancias no sólo analíticas sino también teóricas e incluso políticas (Bucholtz, 2000; 2007; Hall y Davis, 2021; Jenks, 2011). En esta investigación no realizo análisis conversacional, por lo que no adopto un método exhaustivo con medición de pausas, patrones de entonación y superposición de turnos, entre otros. Sin embargo, sí transcribo recursos generales como las pausas abruptas, las repeticiones de sílabas o palabras y las muletillas, en el entendido de que las características del texto oral son diferentes de las del texto escrito. En este sentido, coincido con Kress et al. (2004) en la decisión de “no embellecer” demasiado las transcripciones, lo que contribuiría a concepciones equívocas en torno al habla.

### **3.3. Compromiso y participación: sobre mi rol docente**

En este contexto, en el que estoy estudiando los discursos de mi propia comunidad profesional, dejar de lado mis historias profesionales en la escritura devendría en una pérdida significativa de elementos contextuales que son de gran importancia en

el desarrollo de esta investigación (ver Knoblauch, 2005 sobre *etnografías focales*). Por ejemplo, mi acercamiento al proyecto *#livingUruguay* se originó tras la invitación a diseñar la lección sobre género del libro 3. Por consiguiente, no entré inicialmente al sitio como investigadora sino como una de las tantas colegas a las que el equipo acudió con motivos concretos de colaboración en el proyecto. Entrar al sitio como profesora de inglés me permitió un acercamiento y una apertura que se originaba en el conocimiento mutuo con las autoras de las condiciones de trabajo y sus implicancias. Además, me significó una entrada al sitio rápida y focalizada, por lo que pude abocarme de lleno al trabajo de creación y negociación de contenido. En otras palabras, conocer las instituciones (DGES, DGETP, CODICEN), los programas (Reformulación 2006 e Inglés sin límites) y los órganos (ATD), así como su funcionamiento, evitó distracciones y obstáculos que podrían haber retrasado la recolección de datos.

Sin embargo, utilizar mi propia experiencia como parte del conocimiento contextual deviene en una serie de desafíos que debo atender. En varias oportunidades percibí inseguridades y hasta contradicciones sobre mi trabajo de campo. Pues, como investigadora, era una observadora no-participante de las reuniones de trabajo, pero, en tanto colega, a veces se me invitaba a ayudarlas con tareas bien puntuales que agilizarían su trabajo, como escribir un texto de 50 palabras sobre el uso de redes sociales. Estos momentos ponían en tensión mis dos roles en este proyecto (a saber, el de colega y el de investigadora) e, inicialmente, me generaban preocupación respecto de la validez de los datos: ¿mis intervenciones en su trabajo estaban afectando sus negociaciones? En un sentido estricto podría decir que sí; en esos momentos en los que intervine activamente su negociación incorporaba también mi posicionamiento. Sin embargo, esto sucedió en instancias muy concretas que no generan un patrón y no se relacionan con ninguno de los momentos críticos que analizo en la presente investigación.

### *3.3.1. Alcance del trabajo*

Esta investigación se centra en la negociación de algunas de las representaciones de género y sexualidad en la producción de la serie *#livingUruguay*. Tanto el análisis como los resultados que la investigación arroje no valoran ni el trabajo de las autoras como productoras de material didáctico ni la calidad de la serie en cuestión. El estudio se realiza sobre los discursos que surgieron en el proceso de producción de la serie, que siempre están en estrecha relación con las condiciones y circunstancias contextuales. Tanto las negociaciones respecto de los potenciales semióticos (*affordances*) de la serie, como las consideraciones respecto de la coyuntura educativa, política y cultural se sitúan en relación con otros procesos y cambios sociales más amplios (Fairclough, 1993). Además, como expliqué en el capítulo anterior, en la creación de libros de texto convergen diversos elementos *materialesdiscursivos* (Macgilchrist, 2017) –anclados en espacios y procesos concretos- cuyo impacto no se debe desestimar. En esta dirección, es importante hacer explícito el hecho de que este estudio no pretende ser una evaluación de la eficacia pedagógica de los libros para la enseñanza de inglés. No la someto a criterios estandarizados para medir variables dadas. Por el contrario, la investigación propone un análisis discursivo para evidenciar (i) la presencia ineludible de cuestiones de género y sexualidad en el proceso de producción de materiales didácticos para ILE, tomando el caso de *#livingUruguay*, (ii) la compleja articulación entre los diversos elementos *materialesdiscursivos*, así como las contradicciones y tensiones que provocan, y (iii) la necesidad de integrar diversos análisis y perspectivas para generar posicionamientos críticos en pos de la justicia social en la educación.

### **3.4. Herramientas de análisis**

En esta sección presento las herramientas que utilizo para el análisis de los datos.

#### *3.4.1. Momentos críticos de género y sexualidad*

La noción de *momentos críticos de género* fue introducida por Sunderland et al. (2000) como aquellos momentos en los que se negocian representaciones de género de alguna manera, ya sea reforzando las nociones tradicionales (binarias, heterosexistas y patriarcales) o contestándolas a través de posiciones más “progresistas”. Respecto del término crítico, Sunderland et al. explican:

they were “critical” in the sense that, having reached such a point in the textbook, the teacher would then have to do something about the particular gender representation (even if that something was “playing it by the book”, or even ignoring it). “Critical” in the phrase “gender-critical point” thus did not mean that we were critical of the representation (we might have been; alternatively, working within a broadly feminist paradigm, we might have approved of it) (2000, p. 261).

Entiendo los momentos críticos de género en un sentido amplio, incorporando también nociones de sexualidad. Esto me permitirá alcanzar el objetivo específico 1 de la investigación, es decir, identificar cuándo se negocian cuestiones de género y sexualidad. Estos momentos permiten detectar *secuencias de negociación* (Canale, 2019), es decir, procesos semióticos en los que los sujetos interpretan las representaciones de manera situada aceptando, rechazando, o transformando su valor ideológico (Canale y Furtado, 2021).

#### 3.4.2. Estrategias de argumentación

Para analizar las negociaciones sobre género y sexualidad, adopto el modelo de análisis desarrollado por Reisigl y Wodak (2001) donde elaboran las estrategias de argumentación. En su trabajo definen la noción de estrategia como “a more or less accurate and more or less intentional plan of practices (including discursive practices) adopted to achieve a particular social, political, psychological or linguistic aim” (p. 44). En particular, las *estrategias de argumentación* refieren a las prácticas discursivas que operan para justificar y sostener las decisiones tomadas, en este caso, respecto de la inclusión o exclusión de ciertas representaciones de género y sexualidad en la serie.



Para el estudio de las estrategias de argumentación, Reisigl y Wodak (2001) definen los *topoi* como “parts of argumentation that belong to the obligatory, either explicit or inferable, premises” (p. 74-75). Los *topoi* aparecen como justificaciones relacionadas con el contenido del argumento, que vincula el argumento con la conclusión. Si bien los autores presentan una larga lista de *topoi*, en esta investigación adopto cuatro, que son los que resultan de la revisión de mis datos: *topos* de peligro y amenaza, *topos* de justicia, *topos* de realidad, y *topos* de responsabilidad.

#### *3.4.2.1. Topos de amenaza y peligro*

Este *topos* refiere a la pertinencia de evitar acciones que pudieran significar algún tipo de peligro. Reisigl y Wodak (2001) advierten que existen varios subtipos de este *topos*. A lo largo del análisis definiré estos subtipos oportunamente.

#### *3.4.2.2. Topos de justicia*

Refiere a la igualdad de derechos de todas las personas. En la estructura argumentativa la premisa es que todos los sujetos deberían ser tratados de igual manera porque todos tienen los mismos derechos. En otras palabras, un tratamiento que discrimine las condiciones específicas de alguien implicaría una falta a sus derechos.

#### *3.4.2.3. Topos de realidad*

Los autores definen el *topos* de realidad según la naturaleza cambiante de ésta. Así, el argumento sugiere que, dada la realidad (tal como es percibida), una acción o decisión debe ser tomada en función de ella. Podría decirse que, según este *topos*, las acciones/decisiones están signadas por el contexto en el que se dan.

#### *3.4.2.4. Topos de responsabilidad*

El *topos* de responsabilidad destaca las estructuras de poder en tanto adjudica la responsabilidad de resolver (o evitar) inconvenientes de unas personas (poderosas) sobre otras. Reisigl y Wodak lo formulan de la siguiente manera: “because a state or a group of persons is responsible for the emergence of specific problems, it or they should act in order to find solutions of these problems” (2001, p. 78).

Los cuatro *topoi* consignados en los discursos de las autoras me permitirán alcanzar el objetivo específico 2.

A continuación, desarrollaré las herramientas que utilizo para alcanzar el objetivo específico 3.

#### *3.4.3. Modelos de heteronormatividad para el análisis de libros de texto*

En la presente investigación analizaré las representaciones de género y sexualidad de la serie siguiendo los dos modelos de heteronormatividad introducidos en el [capítulo 2](#).

Atendiendo al tercer objetivo específico, utilizo los modelos de Moore (2020) y de Sunderland (2021) para explorar qué lecturas habilitan las representaciones sobre género y sexualidad estudiadas para cada momento crítico analizado. Ambos se complementan puesto que ponen énfasis en diferentes aspectos de la heteronormatividad. Mientras que los dos modelos coinciden en varios aspectos, Moore propone descriptores que permiten evaluar las representaciones mismas y cómo estas se articulan en el libro según los discursos sociales dominantes. Sunderland, por su parte, se centra en los potenciales de las representaciones de acuerdo a las lecturas y/o perspectivas que pueden propiciar, enfocándose en la interrelación de las representaciones según sus diferentes grados de heteronormatividad.

### 3.4.4. Análisis visual

Utilizo algunas herramientas del análisis visual en aquellos casos en los que se incorporan representaciones visuales. En particular, el análisis del momento crítico 1 concentra mayormente este tipo de herramientas de análisis.

#### 3.4.4.1. Representaciones conceptuales

Para Kress y van Leeuwen (1996/2021), las representaciones conceptuales aluden a estados o esencias de los participantes, de una forma *general y atemporal*. Dentro de esta categoría, los autores elaboran tres tipos de estructuras conceptuales: “*Classification structures* create hyponymical (‘kind of’) relations between participants, *analytical structures* create meronymical (‘part of’) relations between participants and *symbolic structures* ‘define’ participants visually in terms of who or what they are, or what they mean” (2021, p. 76).

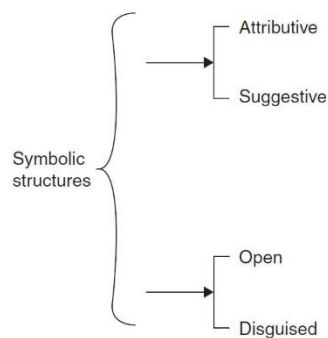


Fig. 4: Estructuras simbólicas (tomado de Kress y van Leeuwen, 2021, p. 107)

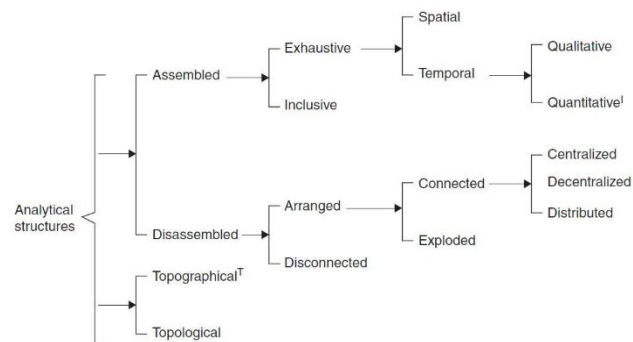


Fig. 5: Estructuras analíticas (tomado de Kress y van Leeuwen, 2021, p. 100)

En particular, me detendré en las estructuras simbólicas (ver Fig. 4) y analíticas (ver Fig. 5) que son las de mayor pertinencia para este estudio. Según Kress y van Leeuwen (2021) “[s]ymbolic processes are about what a participant means or is” (p. 102), por lo que se podría decir que son estructuras que construyen la identidad de los participantes. Las figuras analíticas, sin embargo, representan a los participantes como “partes” y como “todo”, por lo que transmiten significados descriptivos respecto de lo que los participantes tienen (suma de las partes) o dónde

pertenecen (todo). Las subclases de cada una de estas estructuras se explicarán oportunamente.

#### 3.4.4.2. *Representaciones composicionales*

Kress y van Leeuwen (2021) definen las representaciones composicionales como “the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole” (p. 179).

Dentro de este análisis composicional incorporamos tres sistemas: (i) el valor informativo (*information value*) que refiere al tipo de información brindada por los participantes o los sintagmas visuales según su posición (izquierda, derecha, centro, margen, superior o inferior). (ii) El marco (*framing*), que permite interpretar las representaciones como elementos separados o unidos dentro de los significados composicionales a través de líneas divisorias dentro del ensamble y, finalmente, (iii) saliencia (*salience*), que permite destacar participantes y sintagmas visuales a través de su posición, tamaño relativo, valor tonal (de los colores), y foco.

En el próximo capítulo presentaré el análisis y los resultados obtenidos a partir de la utilización de las herramientas aquí descritas.

## CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS

El análisis que se presenta en este capítulo se estructura en función de mi selección de tres momentos críticos de género y sexualidad que identifiqué durante el proceso de producción de la serie. Estos momentos críticos comprenden todos los que surgieron durante el desarrollo de la investigación<sup>26</sup>. Si bien en la serie hay otros contenidos que exploran temáticas de género y sexualidad, estas no fueron objeto de negociación durante mi observación o en grupos focales.

Una rápida mirada a los temas introducidos a lo largo de los tres libros permite caracterizarlos como una serie que aborda cuestiones de “actualidad”, como por ejemplo el cuidado del medio ambiente o el uso responsable de redes sociales y tratamiento de la información. En lo que refiere específicamente a cuestiones de género y sexualidad, Canale et al. (2022) realizaron un análisis estructural de la serie e identificaron patrones representacionales que se materializan a lo largo de los tres libros. En su trabajo, las/os autores plantean que si bien consignaron -con cierta recurrencia- representaciones heteronormativizadas/antes, “varias de las unidades de la serie abordan explícitamente contenidos, temáticas y representaciones que quedan por fuera de los contenidos seguros” (p. 66) en términos de género y sexualidad, tanto de forma implícita como explícita.

Respecto de las formas explícitas en que la serie baja el grado de heteronormatividad, Canale et al. (2022) utilizan el ejemplo de la(s) nocion(es) de familia introducidas en la serie que describí brevemente en la [sección 1.2](#). Las/os autores encuentran que la serie ofrece representaciones de, en palabras de la propia serie, “familias no tradicionales”, es decir, “families with single parents, same-sex parents, extended families, families with divorced parents” (*#livingUruguay* 1, p.

---

<sup>26</sup> Inicialmente había identificado un potencial cuarto momento crítico que luego descarté porque no resultaba de la propia interacción de las autoras sino más bien de mi interpretación de los datos.

46). En este sentido, arguyen que, si bien esto implica una ampliación importante en la noción de familia en comparación con la tradición de libros de texto de ILE, la propia noción de “familia tradicional” mantiene cierto sesgo heteronormativo.

Respecto de las formas implícitas en que se bajan los grados de heteronormatividad, las/os autores expresan que en estos casos:

las representaciones que potencialmente bajan los grados de heteronormatividad no son abordadas explícitamente a través de consignas o preguntas que interpelan directamente al estudiante sino que más bien depende de cómo se abordan eventualmente en el aula y de la propia labor semiótica de cada estudiante (*ibid*, p. 68).

Canale et al. (2022) concluyen su análisis estructural señalando que la serie *#livingUruguay* ofrece tanto representaciones heteronormativas como no-heteronormativas, y que en el caso de las no-heteronormativas su contenido refiere mayormente a cuestiones de género y, con menos frecuencia, a cuestiones de sexualidad.

Cabe puntualizar que mientras Canale et al. (2022) estudian esta serie en tanto “producto textual”, en esta investigación me centro en el proceso de producción, lo que me permite identificar y analizar momentos críticos en las propias prácticas de negociación. Como se mostrará a lo largo del análisis, las tensiones que surgen en estas prácticas exigen una *regulación de la diversidad* (Blommaert y Verschueren, 1998) –en este caso de género y sexualidad- durante el proceso de producción de los textos.

Los tres momentos críticos que analizaré a continuación -“El cuerpo de Nico”, “Freddie, el personaje homosexual”, y “Los estereotipos y la necesidad de un contenido seguro”- evidencian las formas de regulación discursiva de la diversidad en el proceso de producción. Como se observará a lo largo del capítulo, estos momentos críticos refieren a nociones de género, sexualidad y/o cuerpo que entrelazan cuestiones complejas y arraigadas sociopolíticamente en el orden social.

#### 4.1. Momento Crítico 1: “El cuerpo de Nico”

Nico es uno de los personajes principales de la serie, que acompaña el desarrollo de los tres libros a modo de hilo conductor a través de sus historias, anécdotas, deseos, y problemas. Según se expone, Nico es un joven que se incorpora a la serie con 13 años (libro 1) y cursa primer año de Ciclo Básico; proviene de clase trabajadora y ascendencia afro por el lado materno. Le gusta el arte, la jardinería, leer, y hacer deportes.

El momento crítico de Nico refiere a una serie de reparos que, en diversas instancias, las autoras hacen sobre la representación del cuerpo del personaje, pues en algunas ocasiones aparecía con lo que las propias autoras denominan *tits*<sup>27</sup>. Estos reparos en torno al cuerpo de Nico surgen numerosas veces a lo largo del trabajo de campo, constituyendo así un momento crítico complejo, compuesto por una primera instancia -donde se inicia, negocia y cierra el contenido de este momento crítico-, seguida por una serie de instancias posteriores -que llamaré micro-momentos- que remiten a ese momento crítico inicial.

El momento crítico se origina en un “accidente” al crear el personaje en la aplicación móvil *Bitmoji*, cuando se utilizó un cuerpo “femenino” para representar a Nico. Según los datos etnográficos del proceso de producción, este “accidente” pasó desapercibido durante mucho tiempo pero, una vez identificado, las autoras lo conversaron y decidieron resolverlo corrigiendo las instancias en que Nico aparecía con esta figura de cuerpo con *tits*. Para lograrlo, utilizaron diferentes estrategias (ver [subsección 4.1.3](#)). Si bien no presencié directamente la instancia inicial -cuando se negoció el “problema”-, sí presencié los micro-momentos que surgieron a partir de aquella instancia inicial durante la producción del libro 3. En este período, las autoras continuaban identificando imágenes en que Nico aparecía con

---

<sup>27</sup> Referiré al cuerpo de Nico usando el mismo término que las propias autoras usan: “*tits*”, que en español el término puede equipararse *grosso modo* al de “tetas”. Es interesante destacar que el propio uso del término en inglés, aun cuando el resto de la interacción se da en español, podría indicar por parte de las autoras una forma de mitigación de los potenciales significados “polémicos” del término.

*tits*, y, por ello, sostenían que debían ser corregidas. Estos micro-momentos siempre surgieron en ocasiones de revisión del texto y se desarrollaron de manera similar como se detallará a continuación.

Durante el trabajo de campo presencié tres micro-momentos que, en un principio, configuraron instancias aisladas, sin aparente conexión entre sí. Estas instancias son: la [R6](#) “Reunión con diseñadores”, la [R7](#) “Reunión de equipo”, y la [R15](#) “Reunión de equipo” (ver fichas de observación en [Anexo 1](#)). Tanto en la R6 como en la R15, el micro-momento surge a partir de la imagen de Nico en versiones crudas de los libros (Fig. 6 y Fig. 7), pero en la R7 el micro-momento surge de la preocupación de una autora (Si5) que introduce el tema durante el desarrollo de una conversación más general sobre los cuidados que se debe tener con ciertas representaciones.



Fig. 6: Nico en observación R15 (Libro 3, unidad 3, versión cruda, p. 18, ampliada al 150%)



Fig. 7: Nico y Emma en observación R6 (Libro 1, unidad 3, versión cruda p. 69)



A continuación, describiré brevemente el contexto en el que origina cada micro-momento.

R6 “Reunión con diseñadores”: El propósito de la reunión era acordar el estilo del diseño gráfico del material a cargo de la empresa contratada a tales efectos. Para ello los diseñadores mostraban un prototipo que realizaron sobre la unidad 3 del libro 1. Mientras el diseñador iba mostrando el prototipo de la unidad en su pantalla (compartida), donde explicaba los motivos de los colores, las diversas funciones y potencialidades de los espacios vacíos en el diseño de página, entre otras cuestiones técnicas, las autoras presentes comentaban positivamente el trabajo realizado o, en algunos casos, hacían preguntas sobre tipografías y colores. En un momento dado, la intervención se focalizó en el contenido visual y, en particular, en la imagen que muestra la Figura 7. Mientras el diseñador iba pasando varias páginas sin detenerse, C12 interrumpió la acción llamando la atención sobre la imagen:

C12: ahí hay que cambiar a ese Nico que era:- tenía cuerpo de nena  
Dis: Bien  
Hel: Sí porque tiene- tiene senos  
C12: nosotros tuvimos algunos problemas al principio  
Dis: Sí, nosotros hicimos toda una organización de todos los personajes [para tener todos] los materiales y: y bueno, empezar a diagramar  
Hel: Sí. Eh, hay, hay otra cosa que hoy [recibimos] la corrección del estilista [inaudible]

Luego de este momento, y sin mayor discusión al respecto, continuaron mostrando las páginas restantes y compartiendo sugerencias y comentarios sobre otros aspectos del prototipo. En esta intervención queda de manifiesto que las autoras ya habían acordado modificar el cuerpo del personaje.

La segunda instancia se relaciona con la anterior porque surge cuando las autoras estaban conversando sobre el prototipo.

R7 “Reunión de equipo”: En esta instancia las autoras se encontraban trabajando sobre las correcciones que realizó la correctora de estilo en el libro 1 (completo en su versión cruda). En un momento dado, comienzan a conversar sobre la reunión

que algunas autoras habían presenciado el día anterior donde vieron el prototipo de la unidad 3 que habían realizado los diseñadores (R6). En este momento, se llamó la atención sobre algunas formas gráficas que los diseñadores utilizaron para cubrir espacios en blanco sobre el fondo de la hoja, “que parecían dos nalgas” (Mg4 en R7). Esto devino en una conversación sobre las intervenciones que las y los adolescentes suelen hacer en los libros, a saber, dibujar formas sobre las imágenes y crear nuevos signos a partir de los que el libro muestra<sup>28</sup>. En este contexto, vuelve a surgir la cuestión del cuerpo de Nico:

- Si5: No pero, a ver, es verdad que con adolescentes hay que ser cuidadosos  
Mg4: Hay que tener cuidado sí  
Si5: porque nos encontramos después con todo el libro rayado  
Ne3: Bueno pero, ahí está que acaba de pasar esa imagen la más arriba de Lúa. Hablando de cuidado con los adolescentes, que es la que decíamos del vestido que era medio corto y eso, que está como- Esa que está ahí arriba  
Si5: Esa y los personajes con *tits*

Enseguida, se advirtió la hora, indicando que estaban por entrar otras/os participantes a la reunión (autoridades y diseñadores) por lo que tampoco se continuó discutiendo esta cuestión.

En este caso es evidente que Si5 presenta la noción de “personajes con *tits*” como información dada, es decir que refiere a una situación previamente abordada. De manera similar, en la R6 la intervención de Cl2 implica que la información sobre las *tits* de Nico era conocida entre las autoras: la forma pretérita (era – tenía) en que Cl2 explica el problema de Nico a los diseñadores, que no formaron parte del proceso de creación del contenido crudo, evidencia que ella, así como el resto de las autoras, ya habían advertido y resuelto qué hacer con el cuerpo de Nico.

La idea de personajes con *tits* como información dada también está presente en la tercera instancia, donde, al igual que en la R6, se focaliza en el contenido visual durante la revisión del material.

---

<sup>28</sup> Es importante señalar que, a este momento, las autoras esperaban que el material se imprimiera en soporte físico para enviar unas cuantas copias a los liceos y UTUs en diversos puntos del país, además de estar accesible digitalmente para toda persona que quisiera descargarlos.

R15 “Reunión de equipo”: En este caso, las autoras estaban revisando el crudo de la unidad 3 del libro 3 “Human Rights”. Como en todas las reuniones de revisión, una de las autoras estaba compartiendo su pantalla para pasar las páginas mientras las demás verificaban el contenido. Se discutieron instrucciones y consignas, redacciones, y la numeración de las actividades. A medida que iban avanzando, las autoras hacían sugerencias, o solicitaban cambios. Al llegar a la página 18, correspondiente a la lección “Actions to the promotion of Human Rights”, ocurre el siguiente intercambio:

Al6: Ta, después en la 18 creo que ya me fijé y corrigió lo que había- ya está

Cl2: No, vos pusiste que ‘football’ estaba dos veces

Si5: Saquen a Nico que tiene *tits*

En este caso, Si5 irrumpe en la interacción de Al6 y Cl2, con voz fuerte, y cuenta con algunos gestos de aprobación por parte de otras autoras que asienten con su cabeza. Su apreciación no generó discusión alguna (como sí aconteció respecto de ciertas consignas o de la numeración de los ejercicios). Además, la interrupción no fue interpretada como agresiva y no fue cuestionada por parte de Cl2 o Al6. Era claro que el caso del cuerpo de Nico estaba saldado: había un consenso unánime para sacar a Nico siempre que apareciera su figura con *tits*.

Los tres extractos refieren a *culturas corporales* (González-Palomares y Rey-Cao, 2013), poniendo de manifiesto las complejidades de las relaciones entre el género y las corporalidades *transparentes* o *esperables* (inteligibles en el sentido de Butler, 1999, ver [sección 2.2.4](#)). En este caso concreto, la ecuación que implícitamente se establece para la representación visual del personaje parecería ser muy sencilla: si una persona tiene senos, es mujer; si, por el contrario, no tiene senos, es hombre. Al mismo tiempo, los derivados normativos que se infieren de esto también son claros: los hombres no deben tener senos. Así, este momento crítico tensiona la intención explícita de las autoras de incluir representaciones diversas. La regulación –planificada- del cuerpo de Nico –cuyas *tits* surgen de forma no intencional- provoca la regulación de la diversidad, lo que necesariamente implica la exclusión

de ciertas representaciones (ver Canale y Fernández Fasciolo, 2022). A saber, la diversidad que se considera *segura* es admitida, mientras que la diversidad que no se considera segura, como el cuerpo de un hombre con *tits*, es excluida.

Sin embargo, tal como discutí en el [capítulo 2](#), el género como dimensión de la identidad es más complejo que la morfología de los cuerpos, y la tríada género-cuerpo-sexualidad no es fácilmente reducible. En este contexto, surgen dos elementos esenciales para analizar este momento crítico: (i) los argumentos que las autoras utilizan para regular visualmente el cuerpo de Nico, y (ii) las limitaciones de los recursos materiales discursivos y las estrategias implementadas para su superación.

#### *4.1.2. Estrategias de argumentación: por qué regular el cuerpo queer*

El trabajo de campo indica que las autoras decidieron *normalizar* el cuerpo de Nico a través de su regulación visual. Al ser un personaje ficticio creado con una aplicación, la regulación de su cuerpo no requiere demasiados cuidados ya que no se trata de un cuerpo “real”.

Opté por explorar esta cuestión en los primeros grupos focales que realicé con las autoras, cuando aún estaban trabajando en la producción del libro 3 y revisando las versiones crudas de los libros 1 y 2. También retomé el tema en el grupo focal 3, luego de que la producción de contenido había culminado. En términos metodológicos, es importante destacar que el tema del cuerpo de Nico en los grupos focales fue introducido como temática primaria (Krzyzanowski, 2008), es decir, a través de mis propias preguntas. Si bien las autoras no explicitan haber llegado al acuerdo de *normalizar* el cuerpo de Nico unánimemente, en ningún momento de la investigación -ni en grupos focales ni en entrevistas individuales- se declararon en contra (o inseguras) respecto de esta normalización.

En los grupos focales las autoras esgrmien tres grandes estrategias argumentativas al momento de justificar su opción por *normalizar* el cuerpo de Nico que analizaré según los *topoi* de peligro y amenaza, realidad y responsabilidad.

#### 4.1.2.1. *Topos de peligro y amenaza*

La fórmula para el *topos* de peligro y amenaza es “if a political action or decision bears specific dangerous, threatening consequences, one should not perform or do it” (Reisigl y Wodak, 2001, p. 77). En este caso, la fórmula refiere a las consecuencias negativas que la imagen de Nico pudiera generar en la audiencia del libro y cómo este personaje podría terminar ridiculizado en la clase, que, a su vez, se vería distorsionada. Este *topos* aparece en la participación de una autora, Si5, pero ella misma se posiciona como vocera de todo su subgrupo:

Entre [el subgrupo] lo que más surgió es el miedo a que eso generara en la clase una distorsión, que se nos fuera de tema, porque iban a empezar a marcarle cosas, o a hacer chistes o a, o a- El típico adolescente es lo primero que va a mirar ¿no? Este, porque está focalizado en ese tema y además en el tema del físico ¿no? Del, del, del- como más consciente de su cuerpo, entonces me parece que, más allá de que no nos dimos cuenta por un montón de tiempo, este:, ellos es lo primero que van a notar, y van a reírse y van, y van a, a hacer- Que se nos fuera de foco la clase, esa era como la- y que se ridiculizaran los personajes, ese fue creo que el, el, el miedo más, más grande. Y no es lo que queríamos ¿no? (Grupo focal 2, secuencia 106).

Más adelante, Si5 acota: “Sí, cuidar, cuidar ese producto que, que tanto nos ha llevado trabajo. Que no se vaya por otros carriles que no son los que queremos” (Grupo focal 2, secuencia 108).

En otro grupo focal (R29), la cuestión del cuerpo de Nico llevó a las autoras a considerar la importancia de la imagen como trasmisora de significados. Cuando una autora elabora su opinión respecto de la importancia de la claridad en el propósito de la imagen (Grupo focal 3, secuencia 108), Si5 vuelve a introducir el argumento de la potencial distorsión:

108 Ne3: [...] Entonces, este:, si están ayudando a la comprensión bueno tiene que estar de acuerdo al texto escrito con la imagen. Si no están ayudando a

- la comprensión y están ahí de forma decorativa como también usamos los *Bitmojis* a veces, como decorando, ¿no? una página pero que no, no habla el personaje ni nada, eso es otra cosa.
- 109 Si5: Es que si no los distrae para otro lado.
- 110 Ne3: ¿Cómo?
- 111 Si5: Que los distrae para otro lado. Me los imaginaba yo, viste, rayando el libro y haciéndole dibujitos al personaje.
- 112 Ne3: Exactamente. Claro, claro, totalmente.
- 113 Si5: O sea, se te va la- Claro
- 114 Ne3: Que tampoco es lo que queríamos. Cambiar el foco. ¿O ayuda a la comprensión o distrae? Eso, sí sí. ¿Qué mensaje está dando el, el, la imagen?

Los extractos anteriores ilustran cómo funciona el *topos* de amenaza y peligro en este contexto. La presuposición de las autoras es que si el cuerpo de Nico no se *normalizaba*, las/los estudiantes de ciclo básico no sólo iban a notarlo, sino que además lo interpretarían como un defecto en su cuerpo y ni el personaje ni el libro iban a ser tomados seriamente en la clase. Este *topos*, entonces, toma tres dimensiones.

- (i) Por un lado, el peligro-amenaza apunta a la construcción ideal del ambiente de aula, es decir, el aula debe preservarse de cualquier tipo de distorsiones y distracciones.
- (ii) Por otro lado, el peligro-amenaza también apunta a la materialidad física del libro, temiendo una suerte de “vandalismo escolar” que estropee sus páginas con inscripciones, dibujos y rayones, ridiculizando el personaje con *tits*.
- (iii) Finalmente, el peligro-amenaza apunta a la integridad de la serie en tanto las autoras asumen que las *tits* de este personaje podrían desacreditar este material didáctico.

Los presupuestos ideológicos de estas dimensiones se pueden interpretar a través de la ausencia de la amenaza planteada. Es decir, en un nivel cero de amenaza, el aula no enfrentaría situaciones de distracción, el libro no sería intervenido por el estudiantado y Nico no sería ridiculizado, evitando que el material fuera desacreditado. Así, podemos reconstruir el argumento a la luz del posicionamiento

ideológico que lo sostiene. Según los datos etnográficos obtenidos, se puede argumentar que estos peligros/amenazas son lo suficientemente riesgosos para las autoras como para optar por la regulación visual de manera de evadir las representaciones del personaje varón con *tits*.

#### 4.1.2.2. *Topos de realidad*

El *topos* de realidad ocurre cuando una acción se justifica por las condiciones reales percibidas por el hablante. En palabras de Reisigl y Wodak (2001) “because reality is as it is, a specific action/decision should be performed/made” (p. 79). Según los datos obtenidos, el *topos* de realidad funciona aquí legitimando el valor social del cuerpo “ejemplar” que, según Scharagrodsky (2007), para los varones significa pectorales “firmes pero poco desarrollados” (p. 278). En otras palabras, podemos interpretar que las autoras consideran que el cuerpo de Nico debe ser modificado visualmente para poder integrarse al sistema de cuerpos inteligibles.

En el desarrollo interactivo de este *topos* se observa un criterio de permanencia, que apela no solo a que los cuerpos deben ser intelegibles sino también a que estos son “permanentes” (no se modifican, no cambian). La inteligibilidad de los cuerpos implica que estos presentan una serie de características comunes, y desde allí se desarrollan categorías taxonómicas: cuerpos masculinos, cuerpos femeninos, cuerpos delgados, cuerpos obesos, cuerpos altos, cuerpos bajos, entre otros. Por su parte, el criterio de permanencia asume que en las materialidades de cada cuerpo existe una serie de elementos constantes: los cuerpos presentan rasgos característicos relativamente estables en un tiempo determinado.

Estos criterios de inteligibilidad y permanencia acompañan la estructura de *#livingUruguay*: cada libro de la serie se desarrolla en un año escolar y los cuerpos de los personajes acompañan el paso del tiempo. Es decir, el único tipo de cambio o modificación admitida en sus cuerpos es aquella que resulta del crecimiento. En este contexto, se asume que Nico no puede desarrollar *tits* porque no las tuvo antes.

En el primer grupo focal, comparto con las autoras que, durante mi trabajo de campo, había observado instancias donde se refería al caso de Nico y les pedí que me contaran al respecto (“me pueden contar cómo se dio eso, ¿qué pasó?”, Grupo focal 1, secuencia 62). Las autoras toman varios turnos para contarme detalles de esta situación y en un momento dos de ellas coinciden en el hecho de que llama la atención porque Nico no tenía *tits* antes:

- 80 Ne3: Entonces, yo pen- yo en seguida pensaba en la situación de clase, digo, ay vamos a estar dando clase y van a decir profe, pero este Nico acá tiene *tits* [risas]
- 81 Al6: Y antes no las tenía
- 82 Ne3: Y antes no las tenía. Porque si fuera que siempre las tiene bueno [risas] Claro. [risas]
- 83 Al6: Como que no hubo una consistencia

(Grupo focal 1, secuencias 80-83).

Este criterio, sin embargo, sirve sólo a los efectos de *normalizar* el cuerpo de Nico. De hecho, no se aplicó cuando se identificaron otras faltas de concordancia o “accidentes” en otros personajes. En los fragmentos 1 y 2 a continuación, se muestra que las autoras advirtieron otros casos de inconsistencias que desestimaron por ser menos “notorias” (Grupo focal 1, secuencia 64):

- 1: Pasó con Lúa y el color de los ojos, que Lúa paso por ojos marrones, ojos grises, ojos marrones oscuros. (Ne3, Grupo focal 1, secuencia 64).
- 2: además del color de ojos, me acuerdo que Lúa de una lección a la otra era la que más se matab- se, hacía gimnasia para estar bien y de una lección a la otra pasó re gordita apareció, y nosotras, Uy pero se nos engordó mucho Lúa (Al6, Grupo focal 1, secuencia 65).

En ambos casos, estos comentarios aparecen como anecdóticos para referir a algunos de los “errores” que surgieron, junto con el de Nico. Pero el comentario explícito, “es menos notorio” (secuencia 64), y la corroboración en el material publicado, indican que estos, a diferencia del caso de Nico, no fueron considerados



lo suficientemente riesgosos y, por ello, no fueron corregidos. Entonces, cabe preguntarnos: ¿qué es lo que hace que el caso de Nico haya sido *normalizado*? Vemos que el argumento de que “antes no tenía *tits*” podría haberse descartado como se hizo con el caso del cambio de peso o el color de ojos de Lúa. Pero no fue así. Aquí, el *topos* de realidad, que supone que los cuerpos no cambian, se cumple solamente cuando este cambio corporal termina por producir una representación no hegemónica de un cuerpo masculino. En otras palabras, si una representación atenta contra el estricto binarismo del orden social, y el contenido seguro del libro de texto, entonces esta no es admitida. Implícitamente, este argumento muestra la fuerza ideológica de la heteronormatividad: el sobrepeso o el color de ojos terminan siendo “accidentes” aceptables frente a las *tits* de Nico.

Otra noción que se asocia con el *topos* de realidad y que, en general, está muy presente en el discurso de las autoras, refiere a “la realidad del aula” o, en otras palabras, lo que observamos como docentes día a día en los hábitos, comportamientos y actitudes de nuestras/os estudiantes, y también en sus cuerpos. Este aspecto surge en el tercer grupo focal que realicé, cuando les comenté a las autoras que uno de los ejes que iba a abordar en esta investigación refería al cuerpo de Nico. En ese momento les pregunté “¿Qué es lo que nos hace ruido sobre Nico?” a lo que Ne3 toma una de las interpretaciones que yo misma introduzco a partir de interacciones anteriores con las autoras (si es que él es delgado, si es que él tiene *tits*, si-), y la expande:

A mí al menos cuando lo vi, este, a Nico con *tits* lo que me llamó la atención es eso, porque sí es verdad que cuando el joven es un poquito pasadito de peso tiene y sí, pero en este caso era sumamente delgado entonces era como que rompía la vista, porque era muy distinto a lo que uno esta- este, podría, este, ver. Y ta, y de nuevo volviendo a la realidad tampoco es algo que ves en clase, entonces como que llamaba la atención. (Grupo focal 3, secuencia 86).

Ne3 respalda la regulación del cuerpo de Nico argumentando que “un joven delgado en general no desarrolla *tits*”. Esto implica, para la autora, que dado que esa morfología de cuerpo “no se ve en la clase” entonces “llama la atención”. Este movimiento retórico hace que el argumento devenga en una generalización

inverificable, que caracteriza el cuerpo de Nico como ininteligible por “infrecuente”. Al margen de si estos argumentos responden -o no- a lo que *vemos realmente*, o a lo que las autoras *pueden* ver según su posición en el mundo, el *topos* denota una “realidad” compartida por las autoras, a saber, que los jóvenes delgados no desarrollan *tits*, que el color de los ojos es menos notorio que los senos, y que no se ven varones como Nico en el aula. Esta “realidad” que comparten justifica la normativización y normalización del cuerpo de Nico.

#### 4.1.2.3. *Topos de responsabilidad*

Reisigl y Wodak (2001) expresan el *topos* de responsabilidad de la siguiente manera: “because a state or a group of persons is responsible for the emergence of specific problems, it or they should act in order to find solutions of these problems” (p. 78). En el contexto de esta investigación, adaptaré su formulación original, enfocándome no en la responsabilidad sobre la emergencia de problemas sino en la responsabilidad sobre su prevención.

En el caso del momento crítico de Nico, las autoras asocian su propia responsabilidad a la necesidad de transmitir mensajes “claros” y no “confundir” adolescentes. En uno de los grupos focales, al preguntar sobre el caso de Nico (¿Cómo lo vivieron ustedes eso?), Be8 comparte su opinión, que refleja la noción de responsabilidad:

Yo la sensación que tuve, y creo que lo expresé en aquel momento, fue que es verdad que nosotros queremos dar apertura y que creemos que estamos generando un material inclusivo, y donde la mayoría, o, o todos si es posible, se puedan como sentir identificados o puedan sentir que esto es lo real que pasa entre los adolescentes ¿no? Esto es lo real que pasa entre mis amigos, y esto es lo real que veo ¿no? Eh, y que quedara esto como un poco a la interpretación, lo que decía [Si5] hoy, ¿no? Que, que, que hubiera finales abiertos por llamarlo de alguna forma, pero sí con claridad (2) Porque una cosa es dar un final abierto y otra cosa confuso. Yo creo que es bien diferente ¿ta? Entonces si a nosotros se nos pasaba esto del avatar, por ejemplo, lo que estábamos dando no era un, eh, claridad en cuanto al concepto de todos somos distintos ¿No? Estábamos confundiendo. Una cosa es la claridad y otra cosa es, o la apertura, mejor dicho, y otra cosa es la confusión y

la falta de claridad. No sé si me siguen ahí, ¿no? Porque si Nico, por ejemplo, estaba caracterizado como un chico heterosexual, eh, bueno, que tuviera un cuerpo de un chico heterosexual, que no tuviera, este, determinadas características que las asociamos más con lo femenino o más con, este, la, la, la homosexualidad. Entonces, está bueno esto de la apertura, y de la inclusión, y de, y de que todos podamos sentirnos parte de, pero claro. Porque yo creo que a los adolescentes si hay algo que no podemos hacer es confundirlos ¿no? (Grupo focal 2, secuencia 107).

Esta noción de la responsabilidad de “no confundir” al estudiantado es retomada también en otras ocasiones. Por ejemplo, Ne3:

todo esto de la familia que generamos en torno y toda la vida que generamos en torno, en torno al personaje nos llevó muchísimo tiempo de ponernos de acuerdo, desde de dónde eran, hasta como se vestían, hasta lo que le gustaba y por eso son tan distintos, este, siempre pensando en eso. En los chiquilines. Y en no confundir, me parece también en ¿qué queremos transmitir? (Grupo focal 3, secuencia 108).

Otra de las dimensiones que cobra este *topos* es la de la responsabilidad de responder a las características y circunstancias del estudiantado. Respecto de esto, Si5, argumenta que “El típico adolescente [...] está focalizado” en el tema de su cuerpo y los cuerpos (Grupo focal 2, secuencia 106), y amplía sobre esta idea en el tercer grupo focal. Luego de que Ne3 comentara que a ella lo que le llamó la atención es que Nico tuviera *tits* a pesar de ser delgado (secuencia 86) y Li7 incorporara la noción de que hay varones que usan *soutien* (secuencias 87-89), Si5 vuelve a tematizar el rol del cuerpo en la experiencia adolescente:

Y lo que es el adolescente, el foco en el cuerpo, justamente quizá en otra población si vos con el mismo libro vas con un adulto capaz que no presta atención en ese sentido, están mirando otras cosas. Pero ellos en seguida van a, buscar parecidos van a- (Grupo focal 3, secuencia 90).

Esta secuencia se interrumpe cuando otra autora interviene, pero queda de manifiesto que, para Si5, su responsabilidad implica también tener conocimiento de quién es su audiencia y cómo respondería en distintas circunstancias. En ambos casos, el *topos* de responsabilidad cristaliza algunas concepciones que las autoras tienen de la audiencia adolescente que trabajará con la serie.

Por un lado, la adolescencia se concibe, de manera más o menos implícita, como una etapa de vulnerabilidad que debe ser guiada, a través de representaciones “claras” o “transparentes”, para evitar confusión, que es vista como algo negativo y no como una instancia de desconcierto que pueda dar lugar a potencial aprendizaje.

Por otro lado, también se presenta una construcción de la audiencia imaginada adolescente a través de una visión monolítica y simplificada de sus intereses, y de su(s) concepción(es) de cuerpo(s), género y sexualidad, presentando, por ejemplo, “[a]l típico adolescente” como alguien que está “focalizado en [...] los cuerpos”.

Es importante detenernos también en lo que la imagen de Nico despierta en las autoras. El “error” en el cuerpo de Nico surge siempre en el modo visual, por su propio potencial semiótico: en la imagen de una persona, su cuerpo no puede obviarse en la representación. Dicho de otro modo, verbalmente se puede definir más o menos, en menor o mayor detalle cómo es un cuerpo, pero en su representación visual (realista), este puede “disimularse”, pero no evitarse.

Las representaciones de Nico con *tits* siempre son interpretadas en su dimensión simbólica, es decir, “what a participant means or is”, (Kress y van Leeuwen, 2021, p. 102), más allá de que muchas veces las imágenes son fundamentalmente narrativas, representando acciones. Por ejemplo, en la Fig. 4 Nico aparece en una representación narrativa no transaccional (Nico hace, o, en este caso, juega-volleyball). Sin embargo, las autoras se enfocan exclusivamente en la dimensión simbólica de esta representación (el cuerpo de Nico) y no en la dimensión narrativa (lo que Nico hace).

A partir de sus *tits*, para las autoras la esencia de Nico se manifiesta a través de su cuerpo y, en particular, a través de su zona pectoral. Esto configura una estructura simbólica sugestiva, que, en palabras de Kress y van Leeuwen (2021) “depict [...]”

not a specific moment but a generalized essence” (p. 105). Así, estas representaciones visuales determinan cuándo Nico es “un chico heterosexual [con] cuerpo de chico heterosexual” (Grupo focal 2, secuencia 107) y cuándo debe ser *normalizado*. Esto, necesariamente, deviene en una objetificación del sujeto “Nico”. Es decir, mientras los personajes eran habitualmente concebidos como sujetos, que “cobraron vida” (Grupo focal 3, secuencia 146), “con vida propia” o llamándoles cariñosamente sus “hijos” (Grupo focal 1, secuencia 16), cuando la representación de Nico presentaba su cuerpo (accidentalmente) *queer*, Nico era concebido como un cuerpo, que a veces “estaba bien” y a veces “estaba mal”.

El hecho de que el cuerpo de Nico pasara inadvertido a los ojos de las autoras por “un montón de tiempo” (Grupo focal 2, secuencia 106), tuvo repercusiones importantes en las posibilidades de corregirlo, que, como mencioné al comienzo, es la resolución que las autoras dan a este momento crítico. Gran parte del material ya estaba elaborado y en algunos casos se trataba de superposiciones del avatar sobre imágenes e, incluso a veces, sobre textos o en conjunto con otras imágenes en un formato difícilmente editable. Por eso, fue necesario implementar diferentes estrategias para los casos en que “sacar a Nico” no era una opción viable, como explicaré a continuación.

#### *4.1.3. Las limitaciones de los recursos materiales discursivos y las estrategias implementadas para su superación*

La morfología del cuerpo de Nico, como la de los otros personajes, está determinada por la aplicación (móvil) que eligieron para su diseño (*Bitmoji*), por lo que me detendré brevemente en explicar los potenciales (affordances) de su interfaz. Para crear un personaje en la aplicación es necesario resetear todos los datos anteriores que podrían existir al ejecutar la acción “Resetear avatar”. Esto significa que en un mismo dispositivo no pueden coexistir todos los personajes. Así pues, fue necesario diseñarlos de a uno a la vez, y crear una carpeta compartida con unas cuantas

imágenes de cada avatar-personaje. Este es uno de los motivos por los que vemos a los personajes realizando las mismas acciones y con los mismos estados de ánimo o sentimientos a lo largo de la serie. A pesar de que la aplicación ofrece un número restringido de acciones para representar los personajes, estratégicamente se eligieron imágenes lo suficientemente versátiles y descontextualizadas que pudieran reutilizarse en los más diversos escenarios.

En lo que refiere al funcionamiento de la aplicación, esta solamente ofrece la posibilidad de crear avatares binarios. Al comenzar la creación de un avatar, lo primero que se debe elegir es si este es “femenino” o “masculino”. Si bien no se lo etiqueta de esa manera en el modo verbal, se presentan elementos visuales que conducen a una lectura binaria (ver Fig. 27 en [Anexo 5](#)). Por ejemplo, al seleccionar el avatar “masculino” se habilita una sección de vello facial, ochenta presentaciones de cabello corto antes de dar paso a las opciones de cabello largo, y seis morfologías de cuerpos, todos ellos sin “tits”. Al seleccionar el avatar “femenino”, se deshabilita la opción de vello facial, unas sesenta y cinco presentaciones de cabello corto son intercaladas con peinados y recogidos, y están antecedidas por treinta y cuatro opciones de cabello largo suelto, y a las mismas seis morfologías de cuerpo para la complejidad física del avatar se suma una sección independiente para elegir el tamaño de los senos del avatar. Al estudiar estos potenciales (*affordances*) de la aplicación, se constata que el cuerpo (accidentalmente) *queer* de Nico responde al modelo de cuerpo #2, senos #2 (ver Figs. 28 y 29 en [Anexo 5](#)) de las opciones disponibles para el avatar “femenino”.

En este contexto *materialdiscursivo*, es claro que el cuerpo (accidentalmente) *queer* de Nico se desvía las representaciones (hetero)normativas de la masculinidad corporal en la aplicación. Los cuerpos que las interfaces digitales (des)habilitan han sido estudiadas sobre todo en el ámbito de los videojuegos. Destaco especialmente el trabajo de Harper (2019), donde se concluye que los mecanismos regulatorios de los cuerpos en el espacio virtual emulan los mecanismos de regulación de la experiencia social. En este sentido, Harper explica que “[w]hether one is examining

the avatar as an issue of representation or as a constructed body for the player to inhabit, the result is the same: these interfaces shape, on a fundamental level, narratives about what bodies are even allowed to exist” (p. 276). Es por esto que estudiar los mecanismos que se utilizaron para “corregir” este cuerpo *queer* resulta significativo.

Como se puede observar en los grupos focales 1 y 2 (ver transcripciones en [Anexo 4](#)) el cuerpo *queer* de Nico se da a partir de un “error” práctico por parte de una de las autoras, y no fue una decisión intencional. Por eso, cuando lo notaron decidieron corregirlo tras una discusión “muy interesante” (Na9, Grupo focal 2, secuencia 117) donde se ponderaron diferentes argumentos para *normalizar* el cuerpo. Así, se puso en funcionamiento una serie de estrategias que permitía, en la mayoría de los casos, corregir el “error”, o, de lo contrario, minimizar su potencial impacto en el aula y en el estudiantado, según las propias consideraciones de las autoras.

Analizo estas estrategias comparando las versiones crudas de los libros 1 y 2 con los libros publicados. En las versiones crudas de los libros 1 y 2, hay nueve páginas donde aparecen imágenes del cuerpo *queer*<sup>29</sup> en cada uno. En total, estas imágenes suman veintitrés ocurrencias del avatar “libre”, es decir sin anclajes a otros recursos o modos semióticos, y otras tres donde la figura del avatar está superpuesta a una fotografía (a veces articulado con el modo verbal escrito). En la versión cruda del libro 3 hay una sola ocurrencia de un collage digital donde el avatar de Nico aparece junto a otras ocho imágenes relacionadas temáticamente. La disparidad de ocurrencias en los libros 1 y 2 respecto al libro 3 está signada por dos circunstancias: por un lado, durante la creación del tercer libro ya se había advertido el cuerpo *queer* y se estaba trabajando para corregirlo; por otro lado, en el libro 3 los personajes fueron rediseñados para representar el crecimiento del primer al tercer año en ciclo básico (ANEP, 2021b).

---

<sup>29</sup> Para este análisis descarté las imágenes menores a dos centímetros de altura.

Como se discute a continuación, en el análisis de las estrategias implementadas para la *normalización* del cuerpo de Nico entre la versión cruda del material y la versión publicada, se observan casos en los que el material no sufrió ninguna modificación. Sin embargo, para la mayoría de los casos se implementaron dos estrategias según el tipo de representación: en los avatares “libres”, el material fue sustituido por un nuevo diseño; mientras que en el caso de las superposiciones, el material fue modificado a nivel composicional.

#### *4.1.3.1. No-modificación*

Respecto de las instancias en que el material no fue modificado, se observa que en la mayoría de los casos refiere a un mismo diseño del avatar (Fig. 8), donde ni su ropa ni su postura corporal destacan el torso de Nico. No obstante, existen algunas ocurrencias de no-modificación en las que el diseño del avatar exhibe otra vestimenta, donde su zona pectoral sí queda de relieve, marcando sus “*tits*” (Fig. 9). Esta combinación corresponde a su vestimenta más habitual con una remera amarilla y una campera celeste. No cuento con datos etnográficos que me permitan rastrear los motivos por los que estas ocurrencias de avatares libres no fueron sustituidas, con excepción del avatar creado para la despedida del libro 1 “Farewell”. En una de las reuniones observadas, las autoras conversaron sobre la necesidad de volver a diseñar ese avatar “porque tenía lolas” (R24); estos datos indicarían que, al menos para esa instancia concreta (Fig.10), la no-modificación de esta representación parece responder a motivos externos a las autoras.



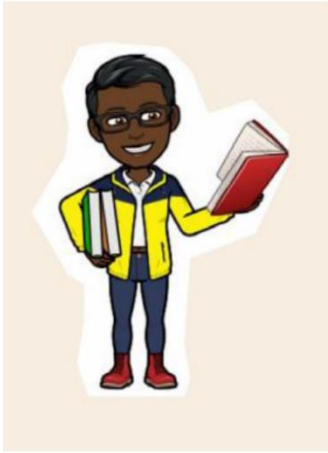


Fig. 8: #livingUruguay  
1 p. 167



Fig. 9: # livingUruguay 2, p.  
230

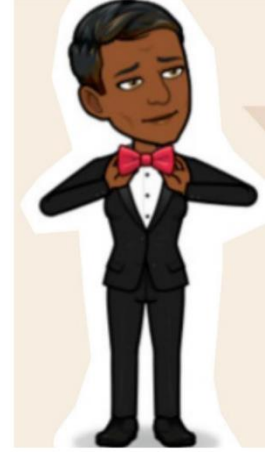


Fig. 10: Farewell,  
#livingUruguay 1, p. 192

A continuación analizaré las modificaciones que se realizaron en los dos casos<sup>30</sup> que dieron lugar a los momentos críticos sobre el cuerpo de Nico ([R6](#) y [R15](#) respectivamente). Ambos casos sirven como ejemplos porque en cada uno se manifiestan las estrategias utilizadas para manipular el cuerpo *queer*, a saber modificación composicional y sustitución.

#### 4.1.3.2. *Modificación composicional*

Durante la R6, en la muestra del prototipo realizado por los diseñadores gráficos, una de las autoras señala la imagen que muestra a Nico y Emma frente a una casa debajo del título “Nico and Emma are playing at Emma’s house”. Las Figuras 11 y 12 muestran la versión cruda y la versión publicada de la lección, respectivamente. Como se puede observar, la superposición (avatar sobre fotografía) no fue modificada, pero la composición de la página sí, lo varía significativamente los significados textuales.

---

<sup>30</sup> Se incluye en el [Anexo 5](#) una lista de todas las ocurrencias restantes en el material crudo y las ediciones correspondientes en la publicación final.

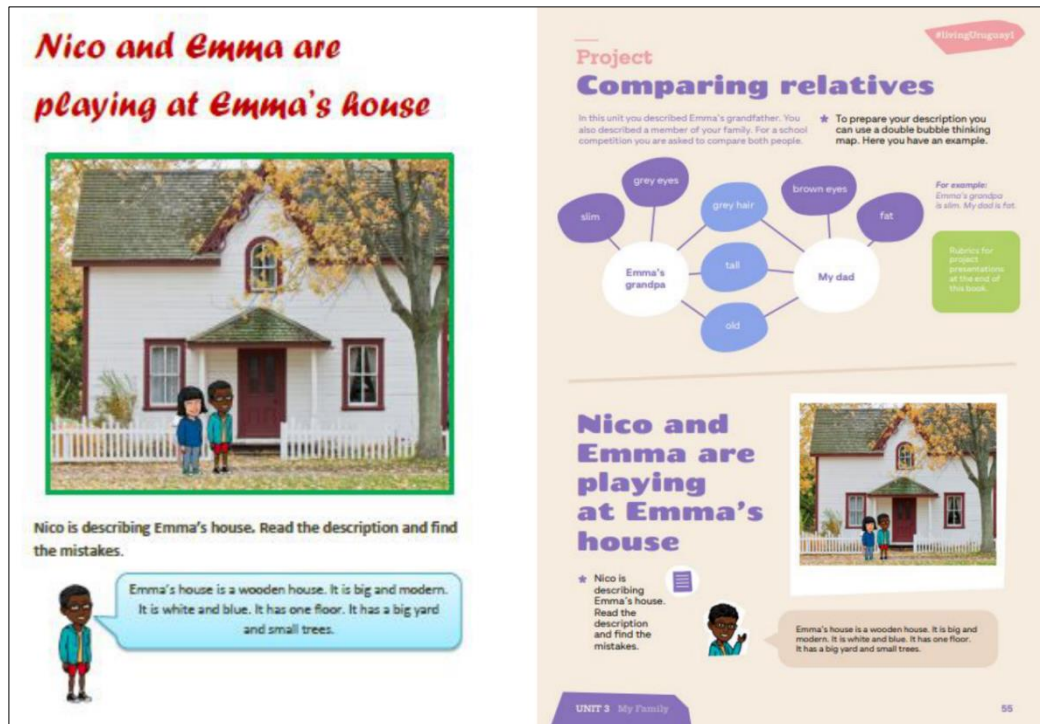


Fig. 11: #LU1, versión cruda, unidad 3, p. 69

Fig. 12: #LU1, versión publicada, unidad 3, p. 55

Tal como se observa, la superposición (avatar + avatar sobre fotografía) contaba con un alto valor informativo en el material crudo por su centralidad (marco) y tamaño (prominencia) respecto de la página y de los otros recursos utilizados. Este valor informativo disminuye en forma significativa al reducir el tamaño de la representación visual a menos de la mitad de su tamaño original, además de tomar una posición marginal con uno de sus vértices acercándose mínimamente al centro de la página. Estas modificaciones afectan los significados composicionales de la representación (valor informativo, marco y prominencia), lo que produce una notoria disminución en el predominio (*dominance*) de la imagen, brindándole más prominencia al modo verbal (que ocupa el mismo espacio que la imagen en cuestión). De esta manera, el cuerpo (accidentalmente) *queer* de Nico queda prácticamente imperceptible en la nueva superposición y en la diagramación de la página. Por otro lado, el avatar libre que aparecía en el material crudo de la misma página fue sustituido en la edición publicada. Esta es, precisamente, la estrategia que analizaré en el siguiente caso.

#### 4.1.3.3. Sustitución

Tal como describí al comienzo de esta sección, en la observación R15 las autoras estaban revisando la versión cruda de la unidad 3 del libro 3. Allí en una de las lecciones aparece un collage digital que muestra seis fotografías y tres personajes practicando distintos deportes (Fig. 13). En la versión final (Fig. 14), el collage es sustituido por uno nuevo donde los personajes fueron eliminados.

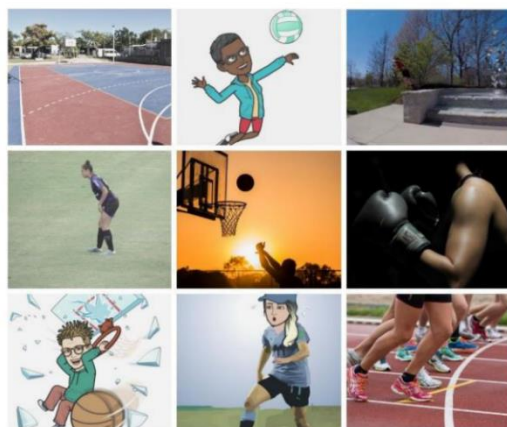


Fig. 13: Estrategia de sustitución #LU3, versión cruda, unidad 3, p. 18

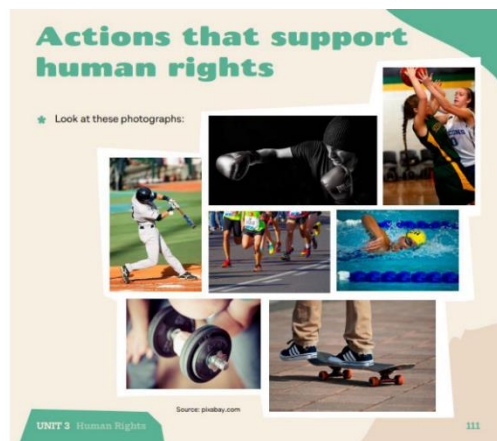


Fig. 14: Estrategia de sustitución #LU3, versión publicada, unidad 3, p. 111

Esta estrategia fue la más utilizada por el alto número de avatares libres cuya sustitución no requería procesos complejos de edición. Es de destacar, sin embargo, que la sustitución suele darse *mutatis mutandis*, es decir que cada ocurrencia del cuerpo *queer* es sustituida por un nuevo avatar con el cuerpo *normalizado* (ver [Anexo 5](#)) mientras que el resto del material no sufre alteraciones. Este caso de sustitución parcial donde la nueva imagen no incluye aquello que originalmente se mostraba no se observa en otras instancias.

En suma, la combinación de estrategias empleadas hace que en las versiones publicadas de la serie no se consignen representaciones del cuerpo *queer* de Nico de manera notable o especialmente llamativa. Por el contrario, en general estas estrategias de composición permiten mitigar la prominencia de las imágenes cuando no pudieron ser sustituidas por nuevos diseños. Siguiendo la taxonomía de Moore (2020), podríamos asociar el caso de Nico en *#livingUruguay* a una marginalización

heteronormativa, i.e. incluye representaciones heteronormativas sin problematizarlas. Las correcciones realizadas resultan mayormente en representaciones visuales de Nico que dan cuenta de los valores heteronormativos asociados a los cuerpos y no visibilizan las opresiones del orden hegemónico. Además, en los casos en que el cuerpo *queer* se mantiene en la versión final del libro, el avatar no sobrepasa los dos centímetros de largo, o su vestimenta y posición corporal atenúan su figura y disimulan su cuerpo *queer*. No obstante, considerando que sí aparecen instancias del cuerpo *queer* en la versión publicada, se puede estimar que, en estas instancias, se disminuye el grado de heteronormatividad (Sunderland, 2021) que presenta el cuerpo de Nico en tanto habilitan potenciales espacios que “*queer-eeen*” el discurso del aula, permitiendo visibilizar morfologías corporales no heteronormativas, por fuera del “ideal” de cuerpo.

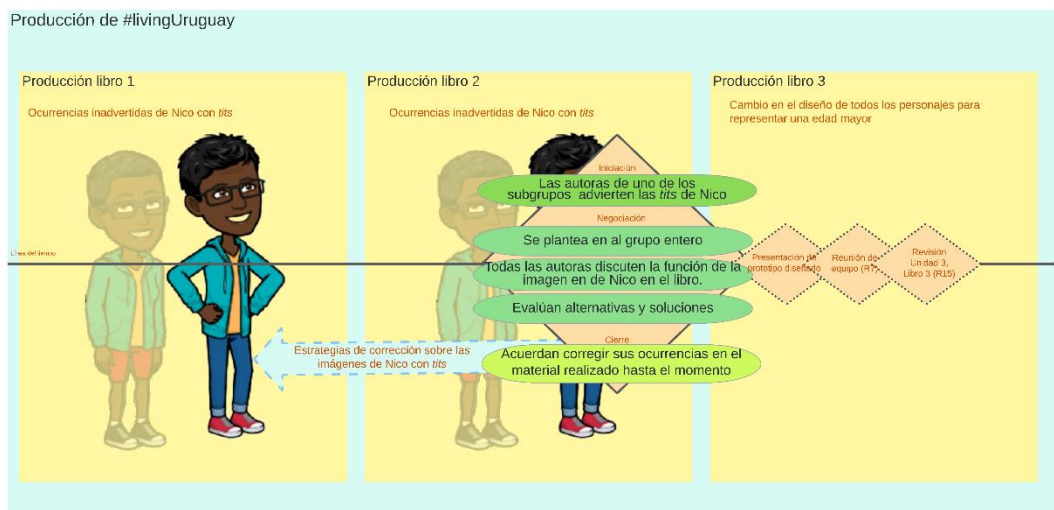


Fig. 15: Representación del momento crítico 1

El diagrama de la Figura 15 sintetiza los elementos que componen este momento crítico, y pone de manifiesto su impacto a lo largo de todo el proceso de producción de la serie. Como representa la figura de rombo, este momento crítico está enmarcado en la producción del libro 2, y presenta una iniciación, negociación y cierre bien definidos (indicados en las figuras elípticas en tonos de verde). Sin embargo, el cierre del momento crítico, a saber, la decisión de corregir las ocurrencias del *Bitmoji* con *tits* (y consecuentemente normativizar y normalizar el cuerpo de Nico), tiene efectos que alcanzan tanto la producción pasada (en la

revisión y corrección del libro 1) como la producción subsiguiente (en las instancias de diseño y corrección de estilo). En particular, estos efectos en la producción subsiguiente dan lugar a nuevos micro-momentos críticos (representados con rombos de línea discontinua, por ejemplo en la reunión con diseñadores R6, y las dos reuniones de equipo R7 y R15) donde se omite la fase de negociación porque esta ya fue saldada en el momento crítico inicial.

La complejidad de este momento crítico hace que los supuestos ideológicos propios de estas acciones de regular el cuerpo deban ser rastreados etnográficamente en distintos momentos de la producción. Sobre estos supuestos ideológicos volveré a continuación.

#### 4.1.4. Posicionamientos ideológicos sobre el caso de Nico

Del análisis realizado se desprende la relación que existe entre los *topoi* o argumentos esgrimidos para la regulación del cuerpo de Nico, y los constructos o proyecciones ideológicas que sustentan esta regulación, tal como resume la Tabla 1.

<b>TOPOS</b>	<b>ARGUMENTO</b>	<b>PROYECCIÓN IDEOLÓGICA</b>
Peligro y amenaza	Distorsión en el aula	El supuesto ideológico de este argumento parte de un ideal de aula, aquello que el aula debe (o debería) ser (i.e. el aula como un espacio “serio”, que debe preservarse de distorsiones). En otras palabras, la única acción que se admite es la pedagógica, orientada según intereses específicos pautados por programas y políticas externas al estudiantado, lo que propone un ambiente aséptico y pretende controlar los discursos que circulan en el aula. En este caso, se interpreta que el cuerpo de Nico no fue “pedagógicamente planificado” y que puede “distraer” a las/os/xs estudiantes.
Peligro y amenaza	Materialidad física del libro	El supuesto ideológico de este argumento responde a la concepción del libro como

		<p>objeto físico. En este caso, se concibe el libro como un objeto de aprendizaje que, como tal, debe responder exclusivamente a los propósitos pedagógicos para los que fue creado, reforzando así la proyección ideológica del <i>topos</i> anterior (concepción controlada de la acción pedagógica). Se presupone, entonces, que la única intervención admitida sobre el libro es aquella supervisada pedagógicamente, i.e. completar las tareas pedagógicas que el libro propone. Esto restringe la agencia del estudiantado (en tanto creadores e intérpretes de signos), quienes deben limitarse a las pautas explícitas que delimita el libro de texto.</p> <p>En este caso, se interpreta que el cuerpo <i>queer</i> de Nico no puede formar parte de las tareas pedagógicas.</p>
Peligro y amenaza	Integridad de la serie	<p>El supuesto ideológico de este argumento propone que la integridad de la serie, como material pedagógico serio, debe ser respetada. Se refiere a lo que el libro de texto es en términos abstractos, como vehículo para el conocimiento oficial (Apple, 1993). Por este motivo, no puede contener elementos que desacrediten su contenido o función pedagógica.</p> <p>En este caso, se interpreta que el cuerpo de Nico puede atentar simbólicamente contra la legitimidad pedagógica del material.</p>
De realidad	Criterio de permanencia	<p>El supuesto ideológico de este argumento apunta al componente ideológico sobre las apreciaciones del cuerpo. En este caso, se cristaliza el valor ideológico de los senos, que se caracterizan como un rasgo del cuerpo exclusivamente femenino. Además se jerarquizan algunas características corporales: los cambios sobre las morfologías corporales sexuales (sexualizadas) –como son los senos– no son admisibles, mientras que los cambios sobre las morfologías corporales no sexualizadas –como es el peso o el color de ojos– sí son admitidos.</p>

		En este caso, se interpreta que la no-permanencia del cuerpo <i>queer</i> de Nico no cuenta con la legitimidad necesaria para ser admitido en el discurso del libro de texto.
De realidad	En el aula no se ve	El supuesto ideológico de este argumento es que aquello que no se ve, no existe, o, al menos, no es merecedor de ser representado o incluido en el libro de texto. Implícitamente, este argumento refiere también a la función pedagógica del libro de texto, que se supone no debe representar “lo que no se ve en el aula”. En otras palabras, el libro debe ilustrar la realidad (sanitizada) del aula, ofreciendo una perspectiva restringida del mundo. En este caso, se interpreta que el cuerpo de Nico es ajeno a la realidad local de docentes y estudiantes.
De responsabilidad	No confundir	El supuesto ideológico de este argumento establece una correspondencia cuerpo-género-sexo que apela a la noción de inteligibilidad. Se plantea que la presencia de senos en el cuerpo de Nico necesariamente deviene en una confusión entre el estudiantado, resultando de la “inteligibilidad”. A su vez, se implica que los cometidos del libro de texto requieren un contenido “transparente” de interpretaciones lineales, precisamente, para evitar “confusiones”. En este caso, se interpreta que el estudiantado, como audiencia del cuerpo <i>queer</i> de Nico, no tiene las herramientas necesarias para comprender, interpretar y negociar representaciones de cuerpos no-hegemónicos.
De responsabilidad	Atender las características del estudiantado	El supuesto ideológico de este argumento también permite rastrear la concepción del estudiantado que las autoras construyen. Al plantear cómo “son” las/los adolescentes, se cristaliza una identidad acabada que debe ser tomada como verdadera para esta configuración ideológica. Aquí, el/la adolescente es un sujeto que, por sus inclinaciones e intereses, no dejará pasar desapercibido el cuerpo <i>queer</i> de Nico, que aparece como la acción deseable desde la

		<p>perspectiva de las autoras. Así, se alude nuevamente a la necesidad de orientar el contenido para evitar distorsiones, pero en este caso puntual, la justificación radica en las/los usuarias/os del libro, y no en la naturaleza misma del texto pedagógico.</p> <p>En este caso, también se interpreta que el estudiantado, como audiencia del cuerpo <i>queer</i> de Nico, no tiene la capacidad “adulta” de “no distraerse” de la tarea pedagógica si se les presenta una representación de este tipo.</p>
--	--	---

Tabla 1: Proyecciones ideológicas del momento crítico 1

La tabla nos permite rastrear las formas en que diversos aspectos ideológicos se manifiestan y se entrelazan en los discursos. En estos casos concretos, cada argumento invoca nociones de “ser” y “deber ser” de los elementos humanos y no-humanos que componen la ecología del aula y la acción pedagógica. Por un lado, el libro de texto como instrumento de enseñanza se concibe como un artefacto ejemplar que solamente puede incorporar cierto tipo de representaciones y que puede ser intervenido solamente de ciertas maneras. Por otro lado, el estudiantado se presenta como un conjunto de personas que deben ser guiadas a través de las representaciones deseables (y también a través de exclusión de las no-deseables) porque no tienen la capacidad para hacerlo solas/os (por sus inclinaciones y por su edad) y porque así lo requiere la naturaleza del aula como espacio pedagógico.

Algunos de estas proyecciones ideológicas se apreciarán también en el momento crítico de Freddie, que es el que presentaré en la próxima sección.

#### **4.2. Momento Crítico 2: "Freddie, el personaje homosexual"**

Freddie es uno de los cuatro personajes principales de la serie, que se introduce en el libro 2. Al igual que Nico, Freddie acompaña el desarrollo narrativo de la serie compartiendo sus experiencias, anécdotas, problemáticas e intereses. Freddie es introducido por su amiga, Emma, que lo presenta como un chico un poco tímido



(*“he is a little shy”*, #livingUruguay 2, p. 41). A lo largo de los libros 2 y 3 descubrimos que es un joven enérgico, que le gusta hacer actividades en contacto con la naturaleza, estar con amigas/os, pescar, cocinar y jugar video juegos. A través de diferentes momentos en los libros, podemos identificarlo como una persona sensible, sociable y atlética. Sin embargo, según cuentan las autoras, Freddie es diferente del resto de los personajes porque fue creado como el único personaje homosexual de la serie.

El momento crítico de Freddie surgió inicialmente antes de mi ingreso al sitio de investigación, pero recurrió en grupos focales cuando las autoras lo proponen como uno de los desafíos que enfrentaron durante el proceso de producción. En este sentido, el momento crítico 2 se diferencia del primero porque en ningún momento de mi observación de la producción o revisión de la serie se negoció su contenido. Por el contrario, el caso de Freddie surge exclusivamente en los grupos focales.

Según los datos etnográficos, el momento crítico acontece después de su primera aparición (durante la creación del libro 2), cuando discuten la posibilidad y pertinencia de que Freddie, de alguna manera, explicitara su (homo)sexualidad en la serie (por ejemplo, “saliendo del clóset”). Esta discusión parece haber provocado incertidumbres a la interna del grupo. Los datos etnográficos muestran que la (homo)sexualidad de Freddie fue incluso conversada con autoridades de la educación y que también se consideró la intervención de un psicólogo que brindara “ayuda profesional” para consultar la mejor forma de abordarlo para el estudiantado<sup>31</sup>. Finalmente, las autoras optaron por no abordar la (homo)sexualidad de Freddie explícitamente en la serie, y pretendieron insinuarlo con algunas representaciones del personaje. No obstante, una vez publicada la serie, la mayoría de las autoras coincide en que, en definitiva, la (homo)sexualidad de Freddie no

---

<sup>31</sup> Respecto de esto, resulta conveniente destacar que la eventual consulta con un/a psicóloga/o necesariamente sitúa la homosexualidad como una cuestión de salud (mental). Por consiguiente, esta disyuntiva construye la homosexualidad como un contenido no seguro.

quedó “tan evidente como se esperaba”. La Figura 16 representa el desarrollo de este momento crítico.

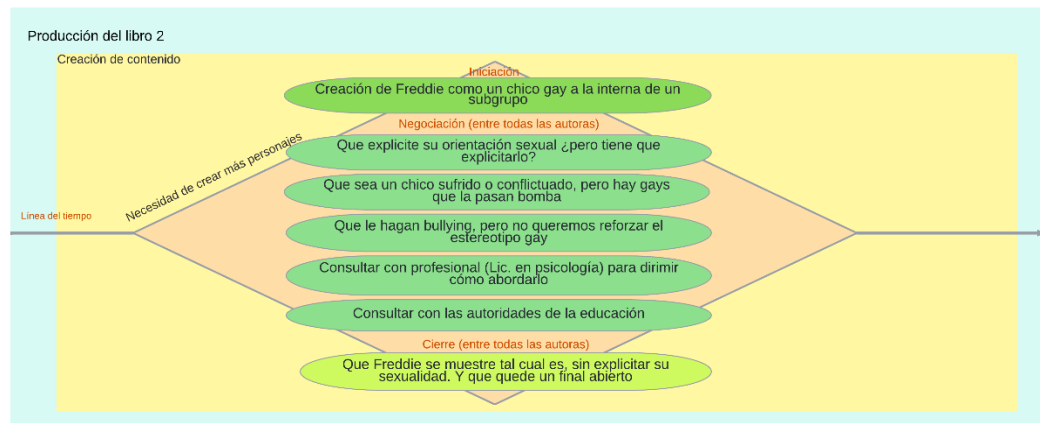


Fig. 16: Representación del momento crítico 2

El análisis de este momento crítico evidencia nociones esencialistas<sup>32</sup> de la identidad (sexual) –correspondientes con el orden (cis)heteronormativo-, así como nociones “lavadas” de la diversidad que parecerían responder a configuraciones contextuales más amplias, por ejemplo la idea de “cuota”. En la siguiente sección examinaré el discurso de las autoras sobre la (homo)sexualidad implícita/explicita de Freddie. Luego, exploraré el contenido de este momento crítico a la luz de los modelos de heteronormatividad, y finalmente problematizaré la regulación de la diversidad (en este caso la homosexualidad) en vistas del derecho a la inclusión.

#### 4.2.1. Representar la homosexualidad en el orden heteronormativo: ¿una única forma posible?

Freddie fue creado como un personaje homosexual. Esto es un dato etnográfico “sólido” en tanto no presenta ningún tipo de inconsistencia: todas las autoras expresan con total convicción que Freddie es gay. Sin embargo, varias de ellas coinciden en que posiblemente su (homo)sexualidad no sea tan transparente para las personas ajenas al proceso de producción y a la creación del personaje. No solo su

<sup>32</sup> Siguiendo a Fabrício y Moita-Lopes (2020) entiendo que las nociones esencialistas refieren mayormente a modelos y construcciones taxonómicas originadas en tradiciones modernistas y colonialistas –y patriarcales–.

(homo)sexualidad no es explicitada sino que, además, el personaje no se asocia hipertextualmente a íconos de valor (*bondicon* según Martin y Stenglin, 2007) que permitieran relacionarlo interpersonalmente con la comunidad LGBTQIA+, como sí ocurre con otros personajes en esta serie (ver Canale et al., 2022).

Si bien en *#livingUruguay* no se exploran directamente temáticas de relaciones románticas, o sexoafectivas, en una lectura detenida podemos constatar que en reiteradas oportunidades aparecen personajes –reales o ficticios- que de alguna manera explicitan vínculos sexoafectivos heterosexuales. Por ejemplo, en el libro 1 se describe a Minnie Mouse como la novia de Mickey y a Daisy Duck como la novia de Donald (p. 87), y en el libro 2 se presenta una ficha personal de Marie Curie y otra de Einstein donde aparece información sobre sus cónyuges (p. 128). En esta misma unidad, sin embargo, al trabajar con la ficha personal de Oscar Wilde (que puede simbolizar una sexualidad menos heteronormativa en el orden dominante), la información sobre su cónyuge –o incluso sobre las numerosas dificultades que enfrentó producto de su sexualidad- no se incluye (p. 120-121). En una lógica similar, las pocas instancias en las que sí se hace referencia explícita a cuestiones de sexualidad se enmarcan en la lección “Gender Issues” y están presentadas como nociones abstractas que no se relacionan ni con los personajes (a través de representaciones visuales y/o verbales) ni con la audiencia (a través de consignas).

Entonces, cabe preguntarse: ¿por qué no incorporar explícitamente una representación que visibilice, legitime o naturalice la homosexualidad –como sí sucede con la heterosexualidad-? O, en su defecto, ¿por qué no incorporar representaciones que problematicen la heterosexualidad?

En los primeros grupos focales las autoras comentaban que la (homo)sexualidad de Freddie se comunicaba de forma implícita en el contenido del libro (Grupo focal 1, secuencia 38, Grupo focal 2, secuencia 68), a través de “ciertos, este, eh, comportamientos del personaje en el libro y comentarios” (Grupo focal

2, secuencia 68). Esto apunta a una visión más bien esencialista de la identidad, en este caso la identidad sexual, pues se presupone que los comportamientos de las personas son linealmente indexicales de su identidad. Sin embargo, en las entrevistas individuales que se realizaron tras la publicación de los libros, la mayoría de las autoras considera que “[e]l tema de lo de Freddie fue como que quedó y no quedó” (C12 en entrevista) y no recuerdan “ninguna intervención puntual en la que Freddie insinúe su sexualidad” (Ne3 en entrevista). De hecho, al consultarle sobre lecciones o instancias del libro donde se podría inferir la (homo)sexualidad de Freddie, Si5 reflexiona:

Mirá, yo estuve buscando en realidad porque, este, quedó bastante deslucido. ¿No? Eh, como que no... Creo que la idea era que quedara más claro y después, en la vorágine de, de la tarea y los tiempos cortos que tuvimos, este, no, no hubo tiempo como de retomar eso. Darle, darle una evolución a Freddie, ¿no? (entrevista).

En los personajes principales de *#livingUruguay*, cuyas representaciones nunca explícitan su sexualidad, la (homo)sexualidad de Freddie es encubierta, y la heterosexualidad de los demás personajes es asumida (de acuerdo al orden (cis)heteronormativo). No obstante, según los datos etnográficos, la (homo)sexualidad de Freddie es también implícita, a través de sus “comportamientos y comentarios”, que podrían potencialmente indicar que es “diferente”. Pero al examinar todos los personajes de *#livingUruguay*, las diferencias no son tan claras. De hecho, en la serie todos los personajes son *excéntricos*, en el sentido de que no responden a patrones estereotípicos de comportamientos, por ejemplo de género, entendido binaria y hegemónicamente. A este respecto, Ne3 comenta “todos los personajes en realidad tienen sus características que los hacen especiales” (entrevista), mientras que C12 reflexiona:

[...] en realidad al final del libro en tercero capaz que esas actividades que relacionamos con el género que decimos capaz que alguien se da cuenta que Freddie es gay, suponete, en realidad no. Porque si nosotros pensamos en actividades que relacionamos como decimos que a veces estamos encasillados con el género, al final por ejemplo a Nico le gustaba la jardinería y a Freddie la pesca, entonces como que quedó como- No sé si

va a quedar tan explícito como nosotros en un momento lo pensamos. (Grupo focal 3, secuencia 125).

La valoración que hace C12 retoma, de alguna manera, la noción esencialista de la identidad que surgió en el grupo focal 2, cuando se propone que la (homo)sexualidad de Freddie se pudiera traslucir a través de algunos comportamientos (secuencia 68). En este caso, C12 lo asocia de manera más amplia a todos los personajes, ilustrándolo con el gusto de Nico por la jardinería. Implícitamente, estas nociones asumen que nuestras acciones y comportamientos necesariamente “delatarían” nuestra orientación sexual; consecuentemente, la sexualidad se orientaría a representaciones estereotípicas/tipadas para lograr la inteligibilidad. En este sentido, la reflexión de C12 pone de relieve la imposibilidad de categorizar sujetos sexogénica (y/o) sexualmente, según otros criterios que no sean estrictamente su género, o, en este caso, su identidad sexual. Es decir, en tanto no se especifica concretamente, tanto Freddie, como los otros personajes, podrían identificarse con cualquier identidad de género y sexual (además de las concepciones de fluidez que introduce en el [capítulo 2](#)). En concreto, en *#livingUruguay*, Lúa juega al fútbol, Nico trabaja de niño, Emma toca el bajo y a Freddie le gusta cocinar. Todas estas actividades son esencialmente asexuadas, sin embargo, según los cánones heteronormativos y las concepciones conservadoras de la feminidad y la masculinidad, estas actividades podrían desafiar el orden hegemónico.

Cabe considerar que la (cis)heteronormatividad, en tanto orden hegemónico, actúa en diversos niveles, que incluyen pero no se limitan a la(s) identidad(es) sexogénicoafectiva(s) de las personas. Otras cuestiones menos evidentes, como actividades cotidianas, intereses y preferencias, también son transversalizadas por la matriz (cis)heteronormativa. En este sentido, bajar los grados de heteronormatividad integrando representaciones no-hegemónicas de género a través de hobbies o preferencias personales es una estrategia relativamente segura que las autoras incorporan a *#livingUruguay* para problematizar la heterosexualidad asumida. Sin embargo, bajar la heteronormatividad incorporando un personaje

homosexual es más polémico y menos seguro en tanto inexorablemente refiere a cuestiones de sexualidad.



Fig. 17: Freddie bailando en el aro de hula-hula (#livingUruguay 2, p. 72)



Fig. 18: Freddie hablando de amor (#livingUruguay 2, p. 83)

Las imágenes de Freddie en *#livingUruguay* cristalizan algunos desafíos para analizar lo(s) discurso(s) de la serie sobre la homosexualidad. Pues, en este contexto, las autoras se proponen representar la (homo)sexualidad de Freddie de manera segura para evitar posibles quiebres al orden hegemónico que puedan tener un impacto negativo en recepción de la serie. Entonces parecerían asumir una interpretación estereotípica de la homosexualidad donde ciertos comportamientos “delatan” a Freddie y, para hacerlo más seguro, mitigan estos comportamientos incorporando otras representaciones menos “homosexuales”<sup>33</sup>. A lo largo de los libros 2 y 3, encontramos representaciones de Freddie que conducen a diferentes interpretaciones, asociándolo a veces con prácticas no tradicionalmente masculinas -como jugar al aro de Hula (Fig. 17) o hablar de amor (Fig. 18)-, y en otros momentos asociado a ideas hegemónicas de masculinidad viril, fuerte y atlética (Figs. 19 y 20). En cualquiera de los casos, ninguna de estas representaciones refiere

<sup>33</sup> Resulta interesante considerar que representaciones de este tipo (como las de las Figuras 17-20) habilitan dos posibles lecturas: que las representaciones no-hegemónicas están mitigadas por representaciones hegemónicas, o, a la inversa, que las representaciones hegemónicas están mitigadas por las representaciones no-hegemónicas. En este caso adopto la primera interpretación porque hay un caudal importante de datos etnográficos (algunos discutidos en esta tesis) que conducen a ella.

específicamente a una identidad sexual dada, pero sí podría potencialmente habilitar discusiones sobre (las nuevas) masculinidades.



Fig. 19: Freddie masculinidad hegemónica- levantando peso sin esfuerzo (#livingUruguay 2, p. 45)



Fig. 20: Freddie masculinidad hegemónica- rompiendo el tablero de basket (#livingUruguay 2, p. 45)

En suma, en el proceso de producción de la serie hay tres elementos que se articulan para obstaculizar la representación explícita/da de Freddie como un personaje homosexual. Desde una perspectiva *ética*, (i) el contenido sanitizado de los libros de texto tiende a evitar referencias a la sexualidad y presuponer la heterosexualidad, lo que imposibilita que Freddie “salga del clóset”. A su vez, y como consecuencia de lo anterior, (ii) la forma de marcar explícitamente la identidad homosexual en los libros de texto obliga a estereotipar la homosexualidad a través de representaciones no-hegemónicas de la masculinidad o representaciones típicamente femeninas. La intención de las autoras de “no caer en estereotipos” entra en tensión con lo anterior reforzando la imposibilidad de mostrar la (homo)sexualidad de Freddie. Finalmente, desde una perspectiva *émica*, las autoras entienden que (iii) aunque inicialmente la excentricidad de Freddie lo representaría inequívocamente como personaje homosexual, la excentricidad de todos los demás personajes (concebidos como heterosexuales) desdibujarían lo que, según las autoras, serían marcas claras de la identidad sexual de Freddie.

En la siguiente sección analizaré este caso según los discursos de las propias autoras.

#### *4.2.2. Sexualidad en igualdad de condiciones. La homosexualidad encerrada en la heterosexualidad forzada*

En los siguientes apartados estudio cuáles fueron los motivos por los que las autoras no hicieron que Freddie explicitara su (homo)sexualidad en la serie y cuáles son las implicancias ideológicas subyacentes a esta decisión.

A lo largo del trabajo de campo, las autoras proponen la (homo)sexualidad de Freddie como uno de los cuidados que debieron tener al desarrollar el material, por lo que este momento crítico, así como las negociaciones sobre sexualidad en general, y sobre Freddie en particular, surge en los grupos focales 1 y 2 como temática secundaria (es decir que fue introducida por las propias autoras; ver Krzyzanowski, 2008). De hecho, en estos grupos focales el caso de Freddie se introduce como un ejemplo ilustrativo de las estrategias que se debieron esgrimir para alcanzar el objetivo de crear un material inclusivo:

[N]osotros queríamos que fuera un libro inclusivo, este, en, en varios aspectos, [no sólo en el tema] género ¿no? Hablamos de, de que fueran personajes que tuvieran distintos intereses, que fueran de distintos lugares del país, que a su vez no fueran todos perfectitos, que, que tuvieran sus, sus, sus cuestiones personales a resolver, eh, y una de las cuestiones que saltó fue, este, si, si podíamos y cómo hacer para incluir un personaje gay en el libro (Si5, Grupo focal 2, Secuencia 68).

A la vez, Ne3 problematiza la discusión aludiendo al hecho de que las cuestiones de género y sexualidad en la enseñanza de inglés no están “saldadas”:

Me parece súper rico que se planteen estas incógnitas porque quiere decir que nosotros mismos como profesionales tenemos un camino por andar, este, al menos yo siento eso, en cuanto a cómo tratar estos temas, ¿no? ¿Abordarlos? ¿sí?, ¿no?, ¿cómo? Porque si en un grupo que es bastante extenso de profesores como decía [Li7], de perfiles tan diferentes, nos surgen estas dudas, evidentemente es porque no lo tenemos tan claro de cómo encararlo, de cómo abordarlo. (Grupo focal 1, Secuencia 38).



Se notan en este extracto las tensiones que pueden surgir al momento de introducir un personaje con características que lo construyen por fuera del contenido seguro de los libros de texto tradicionales de lenguas extranjeras (como es el caso de la (homo)sexualidad de Freddie): la decisión de incluirlo se ve seguida por incertidumbres en torno a cómo incluirlo y de qué manera abordarlo en el libro.

En los grupos focales las autoras reconstruyen las discusiones que tuvieron para dirimir si era pertinente que Freddie expresara su (homo)sexualidad. Resulta particularmente interesante el hecho de que las propias autoras tienen recuerdos distintos en torno al proceso y a las acciones concretas que se tomaron al momento de “decidir” el tipo de tratamiento que recibiría la (homo)sexualidad del personaje en el libro.

Algunas autoras arguyen que, efectivamente, a la interna del grupo se discutió cómo abordar la sexualidad de este personaje. Por ejemplo, Al6 comenta: “[r]ecuerdo claramente que se discutió sobre la posibilidad que se expresara explícitamente su homosexualidad” (entrevista).

A través de sus selecciones léxico-gramaticales (como, por ejemplo, el verbo mental “recuerdo” y el adverbio “claramente”) se posiciona con certeza sobre los eventos pasados. Sin embargo, otras autoras se muestran más dubitativas. Por ejemplo, Ne3 señala:

Me acuerdo que lo hablamos en algún momento de que se podía traslucir, de decir él decir en algún momento que le gustaba un compañero. Creo que lo llegamos a discutir esto en algún momento, este, y lo hablamos de que a veces en las clases nos pasa y lo discutimos, pero al final lo dejamos abierto (Grupo focal 1, Secuencia 38).

Ne3 utiliza recursos léxico-gramaticales que construyen su posicionamiento sobre el evento con un grado considerablemente menor de certeza, a través de la localización indefinida en el tiempo (“lo hablamos en algún momento”, “llegamos a discutir esto en algún momento”) y la selección de verbos mentales (como “creo”).

Sin embargo, sí se posiciona con mayor certeza al momento de recordar el resultado de la discusión (“pero al final lo dejamos abierto”).

A su vez, ante la pregunta “¿te acordás cómo se dio la discusión [sobre la posibilidad de que Freddie explicitara su (homo)sexualidad]?”, en su entrevista Mg4 señala: “No recuerdo que hayamos pensado algo con respecto a esto”, posicionándose con un mayor grado de duda sobre el evento pasado, pero mayormente a favor de una interpretación negativa, como marca la negación del verbo mental (“No recuerdo”) y el concomitante subjuntivo (“que hayamos pensado”).

En torno a esta cuestión, resulta pertinente destacar que el trabajo de producción de *#livingUruguay* fue demandante en varios niveles. En primer lugar, todas las autoras se encontraban trabajando en sus propias aulas y cargos en simultáneo a la producción del material. En segundo lugar, la producción de los tres libros fue realizada en 10 meses, lo que significó la superposición de tareas sobre diversos materiales y diversos niveles. Finalmente, como es característico en todo proceso de producción, las autoras debían considerar diversos aspectos articulando varias actividades a la vez, que no se limitaban a la planificación y/o problematización la(s) identidad(es) sexuales de los personajes. Existen numerosos motivos por los que las autoras puedan presentar discrepancias sobre los recuerdos de su propia tarea; en cualquier caso, vale recuperar las [observaciones de Hall y Davis](#) (2021) en torno a las inevitables “contradicciones” en el trabajo de corte etnográfico: si bien me es imposible recuperar los hechos tal como ocurrieron, mi objetivo no es recuperar estos hechos sino, más bien, es analizar las estrategias discursivas que las autoras esgrimen al reconstruir los hechos.

En la siguiente sección me enfoco en los aspectos argumentativos de este momento crítico de la sexualidad de Freddie. Para ello, utilizo los *topoi* de peligro y amenaza y de responsabilidad, ya introducidos en el momento crítico 1, y también el de justicia.

#### 4.2.2.1. *Topos de peligro y amenaza*

Al estudiar este *topos*, se observa que las autoras argumentan las dificultades de explicitar la (homo)sexualidad de Freddie en términos del peligro a la “estigmatización” de personas homosexuales, a la posible prohibición o censura del libro, y a la “pérdida de naturalidad”. Como mostraré a lo largo de la sección, se trata de argumentos que remiten a distintas dimensiones de la producción: por un lado, la creación misma del contenido, donde las autoras se posicionan como creadoras de signos (no estigmatizantes y no artificiales) y, por otro lado, el aval (o potencial censura) de la serie, incorporando a las autoridades como parte de la audiencia del material.

En cuanto a la estigmatización, varias autoras consideran que hacer que Freddie explicitara su (homo)sexualidad -o asociarlo a ciertas vivencias que derivaran de su (homo)sexualidad-, tendría un impacto negativo. Esto se observa en el Grupo focal 1: “bueno, tampoco es necesario como señalarlo con el dedo: este es homosexual, me parece que venía por ahí” (Ne3, Secuencia 38). En este caso, *señalarlo con el dedo* está asociado, popularmente, a un tipo de discriminación que deviene de la acción social de acusar reprobatoriamente. En esta lógica, *señalarlo con el dedo* sería una forma de exponer a Freddie a un potencial rechazo o “condena social” por parte de las potenciales audiencias (docentes, estudiantes, madres, padres, tutores, autoridades). Entonces, explicitar la (homo)sexualidad de Freddie aumentaría la vulnerabilidad del personaje. Este argumento involucra nociones de discriminación esencialmente negativas, es decir, marginalizantes; por consiguiente, y en directa relación con lo anterior, se desestiman formas de discriminación positiva, donde la diferenciación de unas y otras personas funciona como legitimación.

Esta concepción de discriminación esencialmente negativa queda de manifiesto en otras instancias. Por ejemplo, Ne3 se pronuncia sobre la explicitación de la

sexualidad de Freddie como una potencial forma de discriminación (no intencional): “no tenía sentido que él dijera “yo soy gay” cuando los otros no dijeron “yo soy heterosexual” ¿entonces, qué? es una discriminación eso.” (Grupo focal 3, Secuencia 123).

Asimismo, Si5 en el Grupo focal 2 agrega: “Porque en principio, bueno, podemos decir, eh, que el personaje dijera “soy Freddie, soy gay”, pero, también, por otro lado, ningún otro personaje había dicho “soy Lúa y soy heterosexual”, o “soy”, este, entonces porqué, también, estigmatizarlo” (Secuencia 68).

Mientras estos dos primeros escenarios remiten a una “presentación casual” del personaje, también se manejó la posibilidad de explicitar su sexualidad en escenarios directamente vinculados con la discriminación. La misma autora lo desarrolla en el Grupo focal 3:

Y en un momento pensamos en ponerlo como víctima de *bullying*, pero también por ese lado de vuelta, volvés a estigmatizar que todos los gay son víctimas de *bullying*. Tampoco [es] la idea, entonces se lo se lo puso como como ganador, como fachero como, como, este... con su personalidad también, con su impronta de estilo y- si no también reforzás el estereotipo gay (Grupo focal 3, Secuencia 129).

Estos extractos permiten notar que el *topos* de peligro y amenaza respecto de la estigmatización de personas homosexuales (a saber, que al representar a Freddie explícitamente gay ellas mismas estarían estigmatizándolo) atiende a un deseo de cuidado y protección del personaje y, con él, de la comunidad gay. Esta tensión entre la intención planificada de incorporar un personaje homosexual y la discusión en torno a las formas de (no) explicitación de su sexualidad deviene en su incorporación pero a través de un contenido “sanitizado”. En otras palabras, este *topos* refleja la concepción de las autoras de que la (homo)sexualidad del personaje obliga a regular discursivamente las formas de construirlo (explícita o implícitamente). Por eso, las autoras finalmente deciden no abordar temáticas de

*bullying* con este personaje (en el entendido que no “todos los gay son víctimas de *bullying*”).

Otra dimensión asociada al *topos* de peligro es la potencial prohibición de la serie. Esta dimensión refiere a su carácter institucional y a la estructura jerárquica de la educación pública en Uruguay. En particular, nos referimos a los *espacios de relevancia por conexión estructural* (Macgilchrist, 2017), pues *#livingUruguay* es una serie creada dentro de la propia administración (ANEP), y como tal debía ser revisada y avalada por el CODICEN para poder constar como bibliografía de curso en los programas. Esta es una condición que las autoras tuvieron muy presente durante todo el proceso de producción. Como advertí en el [capítulo 3](#), varias autoridades de la ANEP estuvieron en diversas instancias brindando opiniones y sugerencias. Sin embargo, para las autoras el proceso de revisión podría eventualmente arrojar resultados negativos. Al preguntarles acerca de los aspectos del contenido sobre los que tuvieron que ser más cuidadosas, en el Grupo focal 2 (secuencia 67), las autoras refieren específicamente al caso de Freddie:

- 74 Si5: [...] Porque esto imagínense que ha ocurrido con otros manuales y otras guías que han sido oficiales para- tanto para primaria como para secundaria. Entonces, el miedo ese más que nada, de que se fuera a desvirtuar un trabajo tan rico y que nos fueran a, a poner el pulgar para abajo por un, por una cuestión que quizá la podemos cinturear por otro lado. Porque, digo, incluirla la queríamos incluir porque está, está en nuestros, en nuestras aulas esa realidad.
- 75 Be8: Un poco a eso iba ¿no [Si5]? Un poco a eso iba. Que seguramente desde un montón de lugares empezando por los estudiantes hasta pasando por los colegas más jóvenes. Es una temática y son unidades que a nosotros nos costó mucho pulirlas y que seguramente van a ser bien recibidas, pero, claro, esto que dice [Si5] que no es poca cosa, ¿no? Que la- los estratos de poder, y que en definitiva van a ser el filtro último de nuestro trabajo [...] (Secuencias 74-75).

De manera similar, Si5 retoma esta idea en el Grupo focal 3. En esta instancia les presenté a las autoras cuatro temáticas que habían surgido durante la observación sobre las que quería ahondar, una de ellas refería al caso de Freddie. Las autoras

comentaron sobre su intención de incluir a un personaje gay sin encasillarlo, y cómo el personaje fue gestándose (secuencias 116-150).

En ese contexto se da la siguiente interacción donde Si5 vuelve a tematizar la sensibilidad de este tipo de contenido y su potencial efecto en el aval institucional:

- 151 Na9: Yo sé, Martina, que tu investigación va más por el tema de género, pero en el grupo se daban otro tipo de discusiones, así como esta de Freddie, se acuerdan, por ejemplo, con el tema de la legalización de la marihuana. Si incluir el texto o no. Tratar el tema o no explícitamente, eh, nos pasó con otro tema importante que ahora no recuerdo, digo, pero surgían este tipo de discusiones.
- 152 Si5: Sí, porque son temas tabú
- 153 Ne3: Sí, sí. Surgían sí.
- 154 Si5: y que te pueden hacer que el libro no salga porque alguien lo prohíbe porque encontró eso, cómo ha pasado con otros textos (Secuencias 151-154).

Resulta interesante destacar que, al relacionar la (homo)sexualidad de Freddie con el tema de la marihuana, Na9 amplía las temáticas consideradas “no-seguras”. Así, la marihuana y la homosexualidad pasan a ser “tabúes” al mismo grado que otras posibles temáticas sensibles desde la perspectiva de la autora.

En los dos fragmentos anteriores, Si5 demuestra conocer la jerarquía y los procesos dentro de la administración, que son los elementos centrales que contextualizan su argumento: dado que otros libros han sido censurados por incorporar de manera explícita contenidos de sexualidad, esta serie podía correr el mismo peligro. Así, la idea de que “ya ha pasado con otros textos” refiere hiperdiscursivamente a antecedentes de público conocimiento en el contexto local. Es preciso señalar, además, que esta realización del *topos* también da cuenta de las diversas audiencias que las autoras consideran durante la creación del material: mientras que en casos anteriores la audiencia refería principalmente a estudiantes, en este caso se define una audiencia -quizá menos visible pero con mayor agencia institucional- como son las autoridades educativas.

Sin embargo, también se manejaron otros argumentos en contra de la explicitación de la (homo)sexualidad del personaje. Para Ne3, la explicitación de la (homo)sexualidad de Freddie supondría el riesgo de perder la “naturalidad”; es decir, provocaría una *artificialidad* en la situación. Así, apela a la idea de que en la serie ningún personaje heterosexual explicita en ningún momento su sexualidad, por lo que si Freddie lo hace, resultaría *extraño*:

Recuerdo que sí estuvimos intercambiando acerca de que si los demás personajes en ningún momento habían hablado de su orientación sexual, porqué debería hacerlo Freddie. Así que nos pareció que lo más natural era que todos los personajes fueran adolescentes, así como los nuestros de los liceos, y que cada uno en los diálogos e intervenciones en el libro simplemente manifestaran sus opiniones y sentimientos [...] así como ningún personaje hablaba sobre el tema de su orientación sexual, nos parecía que no tenía por qué hacerlo Freddie, que perdería naturalidad (entrevista).

Este argumento dentro del *topos* de peligro y amenaza refiere a la estructura interna de la serie y, en particular, a una suerte de cohesión temática entre los personajes donde todos ellos deberían ser/hacer/estar iguales. Se parte del supuesto ideológico del “equilibrio” o paridad, es decir, se asume que los personajes heterosexuales están en igualdad de condiciones que Freddie, por lo que ninguno debe explicitar su sexualidad. El *topos* de justicia, también refiere a una supuesta igualdad de condiciones, como desarrollaré en la siguiente sección.

#### 4.2.2.2. *Topos de justicia*

Este *topos* se define como “if persons/actions/situations are equal in specific respects, they should be treated/dealt with in the same way” (Reisigl y Wodak, 2001, p. 78). En este caso, el *topos* de justicia se puede resumir en la fórmula “si ningún personaje lo hizo, entonces Freddie tampoco debe hacerlo”. Si bien para las autoras este criterio busca instalar un sentido de “justicia” entre los personajes (i.e. ninguno debe explicitar su sexualidad), en la práctica, su aplicación obstaculiza potenciales lecturas *queer*. En el contexto del orden hegemónico (cis)heterosexista

que gobierna la sociedad y el discurso de los libros de texto, la homosexualidad no explicitada pasa generalmente a interpretarse como heterosexualidad.

Las autoras introducen este *topos* de justicia en los grupos focales donde el caso de Freddie es abordado de diferentes maneras. El siguiente fragmento surge de la interacción entre las autoras mientras comentaban cómo fue el proceso de la selección de contenido (Grupo focal 1, Secuencia 29) y, en particular, cuáles fueron los aspectos más delicados del contenido (Grupo focal 1, Secuencia 35). En este contexto, Cl2 hizo referencia al tema de los personajes y en particular a la cuestión de la sexualidad (Grupo focal 1, Secuencia 36). Ne3 tomó la intervención de Cl2 y lo asoció al caso de Freddie:

[...] surgió la discusión que, de si había que explicitar que era homosexual, porque en realidad tampoco es que explicitamos de los otros ¿no?, este, que no lo son. Eh, no decimos Lúa, heterosexual, mengana- entonces nos quedaba esa duda ¿pero tenemos que explicitarlo? [...] Eh lo que se decidió con ese personaje, con Freddie, fue no decir nada porque en realidad, ya, ya les decía, que no- tampoco lo decíamos de otros personajes entonces ¿por qué decir? ¿Qué va a decir? "hola /soy Freddie, soy ↓gay" No, no veíamos mucho el sentido (Grupo focal 1, Secuencia 38).

En el Grupo focal 3, la (homo)sexualidad de Freddie vuelve a surgir, en este caso como temática primaria (Krzyzanowski, 2008). El objetivo del grupo focal era que las autoras me brindaran sus visiones respecto algunas temáticas. Así, al introducir el caso del cuerpo de Nico, las autoras elaboraron sus perspectivas durante más de 20 turnos hasta que Ne3 nuevamente introdujo el caso de Freddie, en esta ocasión asociándolo con la noción de "encasillar" o, en otros términos, estereotipar:

Bueno y hablando de encasillar también nos pasó cuando estábamos hablando de los gustos de los personajes y si poner que, a qué le gustaba, si le gustaban chicos, si le gustaban chicas, ¿se acuerdan? Y después concluimos si le gustan chicos o chicas por qué ahora lo vamos a decir de este otro personaje, lo dejamos abierto y ninguno expresó qué le gusta, como que también lo hablamos (Grupo focal 3, Secuencia 114).

A partir de allí, tomé la intervención de Ne3 para abrir un nuevo tópico en el grupo que abordó el caso de Freddie (Grupo focal 3, Secuencia 115). En seguida, Si5



refirió a la intencionalidad como un factor central en este punto, y, junto con Ne3, co-construyeron el argumento en varios turnos:

- 116 Si5: Sí ahí con Freddie de nuevo hubo una intencionalidad ¿no? bien clara de incluir un personaje con esas características. Eh, dio para mucha charla si, si él iba a decir abiertamente pero después tampoco lo queríamos clasificar en algo
- 117 Ne3: Exactamente
- 118 Si5: y por qué lo íbamos a encasillar en eso si no estábamos encasillando a ningún otro personaje,
- 119 Ne3: Exacto.
- 120 Si5: Este, definimos que no. Por lo menos no, no en este, capaz que.
- 121 Ne3: Como que no tenía sentido que dijera eso.
- 122 Si5: Claro, venía com-
- 123 Ne3: No tenía sentido que él dijera "yo soy gay" cuando los otros no dijeron "yo soy heterosexual" ¿entonces qué? es una discriminación eso. ¿Por qué tiene que decirlo Freddy? ¿porque nosotros entendemos que si alguien es gay lo tiene que decir? ¿por qué? si los otros no dijeron que les gustaba ninguno, como que... ¡no! sos uno más, es uno más de la gang, ya está

(Secuencias 116-123).

Si bien en el Grupo focal 2, Si5 había asociado el hecho de que los otros personajes no habían explicitado su sexualidad con el peligro de la potencial estigmatización de Freddie (ver [topos de amenaza y peligro](#) arriba), en este contexto se alineó con el argumento de Ne3 asociándolo más bien con una cuestión de *justicia*: "¿Por qué tiene que decirlo Freddy? ¿porque nosotros entendemos que si alguien es gay lo tiene que decir?". Aquí vemos cómo los diferentes argumentos se articulan entre sí generando complejas tramas discursivas que opacan la intención de inclusión de las autoras, y blindan la posibilidad de que el discurso del libro de texto explicitara la (homo)sexualidad de Freddie.

Al apelar al *topos* de justicia, de cierta manera se instala la noción de que la sexualidad es una cuestión privada, entendida como una dimensión de la identidad que se vive en la intimidad exclusivamente (a diferencia del género que a los ojos de las autoras parecería ser más "transparente" en la esfera pública). En este contexto, el argumento de que "los otros no dijeron "yo soy

heterosexual”” entra en tensión con la intención inicial de representar la (homo)sexualidad de Freddie a través de sus comportamientos e intereses; pues, si la (homo)sexualidad de Freddie es “*restringible*” a lo privado, entonces sus acciones e intereses no tendrían por qué asociarse necesariamente a una identidad sexual dada.

Otro argumento que configura el *topos* de justicia en los grupos focales refiere a la variabilidad de los sujetos o, en términos teóricos en los estudios *queer*, la fluidez. Así, las autoras parten de la premisa de que las personas no se pueden encasillar en categorías estancas porque pueden cambiar según los momentos y contextos en que se encuentren. Ne3 relaciona el caso de Freddie con lo que habíamos conversado anteriormente sobre el valor social de los cuerpos al tratar el caso de Nico (Grupo focal 3, secuencia 83). Entre las secuencias 93 y 114, mientras conversaban sobre la cuestión del cuerpo de Nico (momento crítico 1), las autoras refieren a otros casos en los que los cuerpos creados en *Bitmoji* llamaron la atención por diversos motivos. Entre ellos, refieren al cuerpo de Lúa que en primero “era gordita”, en segundo adelgazó y en tercero de vuelta la hicieron “gordita” (secuencias 34-95). Para Ne3, la variabilidad de las personas justifica la no explicitación de la (homo)sexualidad de Freddie, y ella misma la tematiza (secuencia 114). Más adelante, Ne3 implica que no es justo encasillar a Freddie:

- 146 Ne3: [...] al principio cuando nos encontramos con Freddie en el subgrupo nuestro con [nombre] y [nombre], este, dijimos mirá este personaje Freddie mirá dice que es tímido y seguimos leyendo y aparecía con lentes de sol, con sus bucles o rastitas, no me acuerdo la primera instancia
- 147 Si5: eso fue lo que pasó
- 148 Ne3: Dijimos, pero no si es re extrovertido, es re simpático, porque la primera frase de él era “Hola soy yo, soy Freddy” no sé qué y decía que era tímido y era como que dijimos, pero no es tímido porque se nota re extrovertido [risas] y como que, como que uno capaz que en la teoría se- pensaron los compañeros el personaje como un personaje tímido o retraído y por otro lado en las palabras él manifestaba como que era un tanto extrovertido. Entonces como que a veces, también está esto ¿no? Este, y nosotros ¿qué somos? como, también nosotros

no, no somos personas que podamos encasillarnos con esta teoría que vos decís Martina ¿no? del cuerpo.  
Yo soy tímida siempre, yo soy extrovertida siempre. Está bien, capaz que es tímido en algún am, en algún ambiente y también capaz que es extrovertido en otro sentido o en otro ámbito. Puede ser, tampoco hay que ser tan estructurado

(Grupo focal 3, Secuencias 146-148, énfasis propio).

Cabe destacar aquí dos cuestiones. Primero, para justificar sus argumentos las autoras retoman mis propias palabras, dado que yo misma introduje la noción de “fluidez” en otro momento de la investigación (ver subrayado en el extracto anterior). La segunda cuestión a destacar es que la noción de fluidez funciona solamente para justificar la no explicitación de la (homo)sexualidad de Freddie, para no “encasillarlo” en una identidad que es variable, fluida. Sin embargo, no se recurre a esta noción para problematizar, por ejemplo, la heterosexualidad de los otros personajes. Implícitamente, la fluidez es concebida de manera tal que resulta funcional a la matriz heteronormativa: porque las identidades (sexogénicas) son fluidas, no podemos encasillar a Freddie en tanto gay, mientras que los otros personajes (heterosexuales) no reciben este tipo de tratamiento porque, de alguna manera, la heterosexualidad se concibe como la identidad dada “por defecto”.

El análisis permite reconstruir las premisas implícitas en los argumentos de las autoras. A saber, no sería justo representar a Freddie como personaje homosexual de forma explícita porque esto *limitaría* su identidad a una experiencia concreta de la homosexualidad. En esta línea, aunque por fuera de la noción de justicia, Si5 menciona que no querían encasillar a Freddie en “un tipo de homosexual” porque las experiencias de cada sujeto pueden presentar diferencias importantes:

[...] Quizá mostrarlo un poco más conflic- con conflicto, porque viste que ahí hay como un atisbo de decir pasó por muchas situaciones que ahí hubiera sido el momento de decir, bueno. Este, en principio es que- No sé, a alguna descripción de alguna situación puntual, también podría haber sido- con algún otro personaje. Pero claro, después también entras en- Bueno, ¿hay que mostrarlos conflictuados o no? [...] Para no herir susceptibilidades, para no bajar línea de más a los chicos, tampoco es la idea... era más bien que se identificaran y que y que... Que ayudara quizá ese personaje a algún muchacho que está en la misma situación. Este. De hecho, también hay

muchos chicos gay que la pasan bomba y no tie- no están conflictuados para nada, tienen un montón de amigos [...] (entrevista).

De este extracto se desprende una noción particular de “tipo de homosexual” que lo asocia al conflicto. Implícitamente, la autora vincula la identidad gay con “conflicto” lo que da cuenta del orden social más amplio en el que estamos insertas. Es a partir de estas nociones (de contexto y de audiencia), junto con el alcance nacional de la serie, que las autoras realizan el *topos* de responsabilidad.

#### 4.2.2.3. *Topos de responsabilidad*

El *topos* de responsabilidad se manifiesta en la postura de las autoras respecto de las implicancias de su propio trabajo. Ellas lo conciben como una función al servicio de la educación pública; y por esto entienden que deben considerar variables notablemente más amplias que las que se ajustan a su propia realidad particular, o a sus intereses profesionales. Así, incorporan una noción de responsabilidad sobre el trabajo de realizar la creación del material que se utilizará en todas las aulas de EMB. La masividad de este proyecto tiene por efecto que las docentes que reciben este material tendrán las más variadas experiencias, opiniones y niveles de formación e idoneidad para abordar temáticas sobre sexualidad de manera explícita en sus clases.

Además, este *topos* se construye también sobre la consideración de la población estudiantil que recibirá el material, en particular respecto de sus edades. Na9 lo sintetiza en el siguiente extracto:

[...] en cada discusión eran las mismas - éramos los mismos personas que pensamos más o menos la...- que teníamos las mismas posturas. Los que- voy a hablar en tercera persona [...] Lo que planteaban era que para la edad eh, más o menos de 12 a 15 años, era un tema sensible y que había poca información. Y que podían- se podía poner al profesor de inglés en, digamos en una situación incómoda porque- porque de repente el profes- los gurises, los muchachos querían profundizar en el tema de ya fuese la marihuana, la homosexualidad, el aborto, o el casamiento igualitario. Y el profesor de [inaudible] no saber

salir del paso ahí es- Bueno, eso también ha puesto- también permitió interdisciplinariedad (Na9 en entrevista).

Si5 también elabora la consideración de la figura docente. En la entrevista individual le solicité a Si5 que me contara cómo había sido la discusión respecto de la explicitación de la (homo)sexualidad de Freddie, a lo que contestó: “Y este, me parece que, que si lo íbamos a abordar, tenía que ser con responsabilidad”. Luego, argumenta:

Claro, también te da un poquito de cosita, ¿no? Porque si bien querés generar la discusión, este... es un libro muy masivo que llega a docentes con formación y sin formación con todo tipo de ideas, entonces... Vos querés que eso se trate de una manera, pero no sabés si la persona que lo va a poner en práctica realmente va a saber cómo manejar eso y no va a tener quejas de los padres, y va- Entonces uno sabe cómo lo encararía uno, de repente así, vos decís sí no hay duda que lo puedo incluir ¿por qué no? este. Pero bueno, no es tan sencillo. Viste que son temas este que- que- es a nivel muy masivo que estamos proponiendo esto (entrevista).

Al discutir si el contenido era apropiado para las edades del estudiantado (Grupo focal 1), Al6 argumenta:

[...] no se decía explícitamente porque me acuerdo que también se generó, junto con el tema de la marihuana que mencionaba C12, el tema de las edades de los alumnos. Si era una edad para incluir ese tipo de, de, de temas o de, o de, puntos de vista de las cosas. (Secuencia 37).

De esta manera las autoras connotan que el estudiantado de ciclo básico es muy menor como para abordar estas temáticas en el aula y, a su vez, que la función docente debe ser protegida de este tipo de conversaciones que pueden devenir en incomodidad, generar controversia e incluso podría llevar a la docente a enfrentar una situación problemática con las familias de sus estudiantes. Estos argumentos dan cuenta de posicionamientos ideológicos respecto del propio libro de texto en su función pedagógica (qué representa y cómo lo representa, qué comunica a las/os/xs estudiantes y cómo lo comunica, qué temáticas habilita o no), así como de la clase de inglés y los actores que la conforman. Desarrollaré estos posicionamientos a continuación.

#### 4.2.3. Posicionamientos ideológicos subyacentes al caso de Freddie

Tal como ilustra la Tabla 2, los argumentos analizados cristalizan ciertos posicionamientos ideológicos, a veces implícitos y otras veces explícitos, respecto de la función del libro de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras.

<b>TOPOS</b>	<b>ARGUMENTO</b>	<b>PROYECCIÓN IDEOLÓGICA</b>
Peligro y amenaza	Estigmatización / discriminación	<p>El supuesto ideológico de este argumento no habilita discriminaciones positivas, ni siquiera si estas implican rupturas del orden hegemónico opresivo. En consecuencia, el libro de texto se presenta como un dispositivo <i>ordenador</i> que excluye o restringe la homosexualidad. Es decir, a los efectos de “no discriminar”, la homosexualidad no puede aparecer en el primer nivel, que en la literatura sobre educación se denomina <i>currículum</i> (en este caso instanciado en la narrativa de la serie y las tareas pedagógicas que se proponen). Tampoco puede aparecer la homosexualidad en el segundo nivel, muchas veces referido como <i>currículum oculto</i> (en este caso instanciado en las representaciones simbólicas de lo que los personajes <i>son</i> -de forma manifiesta-). La homosexualidad solamente puede aparecer en el tercer nivel, que podríamos llamar <i>currículum oculto insurgente</i>, es decir, aquello que los personajes simbólicamente son pero no explicitan en la serie (como Freddie, que es gay pero no se sabe).</p> <p>En este caso, se interpreta que la necesidad de construir <i>contenido seguro</i> (Gray, 2010) en el libro de texto requiere de estas formas de regulación discursiva que relegan la aparición de la homosexualidad a un tercer nivel invisibilizando su existencia.</p>
Peligro y amenaza	Prohibición del libro	<p>El supuesto ideológico de este argumento sugiere que el libro de texto debe responder a los intereses del poder, por la estructura jerárquico-institucional de la ANEP. Así, la</p>

		<p>educación entendida como práctica de libertad (Freire, 1972) se ve limitada, y la diversidad debe ser regulada de ciertos modos concretos, según los lineamientos del órgano. Pues hay ciertos tipos de diversidad que el poder hegemónico admite en el discurso del libro de texto, como que las niñas jueguen al fútbol y que los niños trabajen de niños; estos no son considerados problemáticos y son aceptados. En este caso, se interpreta que el contenido LGBTQIA+ no forma parte del tipo de diversidad que se pueda atender oficialmente en el marco de la educación pública estatal.</p>
Peligro y amenaza	Pérdida de naturalidad	<p>El supuesto ideológico de este argumento no remite estrictamente a la función del libro de texto, sino más bien del peso del <i>habitus</i> (Bourdieu y Passeron, 1996) en la práctica educativa. Es decir, el hecho de que en los libros de texto (y en las relaciones sociales en general) las personas (heterosexuales) no necesitan explicitar su (hetero)sexualidad, se transforma en un <i>producto de la práctica histórica</i> (Bourdieu, 1992). En este contexto, la referencia a la (falta de) <i>naturalidad</i> refleja los procesos históricos de la reproducción hegemónica, que se manifiesta en formas de cultura residual (Gray, 2013).</p> <p>En este caso, se interpreta que el discurso del libro de texto no provee escenarios genuinos o <i>naturales</i> (de la intimidad, en el entender de las autoras) para que las personas heterosexuales expliciten su sexualidad.</p>
Justicia	Igualdad de condiciones	<p>El supuesto ideológico de este argumento concibe el libro de texto como el repositorio de un universo <i>ideal</i> donde la igualdad de condiciones es efectivamente viable. Esto se puede asociar a la sanitización del contenido que, a su vez, deviene en una irrevocable fricción con la intención de generar un material que represente la realidad de nuestras aulas. Asimismo, se construye un velo discursivo que opaca el sufrimiento de las comunidades LGBTQIA+. Es decir,</p>

		<p>direccionar la atención a un universo deseable de igualdad de condiciones (donde nadie debe explicitar su sexualidad), que no es tal, es un movimiento retórico que, simultáneamente, atenúa las condiciones objetivas de opresión de la matriz heterosexual/heterosexista.</p> <p>En este caso, se interpreta el libro de texto como un discurso “ideal” que, a las perspectivas de las autoras, puede superar las condiciones objetivas de opresión.</p>
Justicia	Variabilidad del sujeto	<p>El supuesto ideológico de este argumento utiliza la variabilidad del sujeto como justificación para la no explicitación de la homosexualidad, que es un acto de normalización. Subyacentemente, la premisa que avala este razonamiento es que todas las dimensiones de la identidad y experiencia de los sujetos son equivalentes; por eso, ser extro/introvertidx o ser homosexual, o pobre es lo mismo. Esta premisa deja de manifiesto una noción superficial de la diversidad, en tanto no destaca las varias asimetrías que se dan en la diversidad.</p> <p>En este caso, se interpreta que la diversidad puede ser admitida en el discurso del libro de texto siempre y cuando connote igualdad.</p>
Responsabilidad	Masividad del material	<p>El supuesto ideológico de este argumento concibe el libro de texto como un dispositivo universalizador, y, como tal, al igual que los libros de texto globales, debe atender a todos los requerimientos del mercado, que en este caso refieren a los distintos contextos educativos de nuestro país.</p> <p>En este caso, se interpreta que la no-explicitación de la (homo)sexualidad de Freddie cristaliza una opción por el “contenido seguro”, en oposición a la posibilidad de expandir los espacios pedagógicos.</p>
Responsabilidad	Adecuación a la edad	<p>El supuesto ideológico de este argumento recoge nociones pasivas de las juventudes y adolescencias al referir a la edad del estudiantado. Esto, a su vez, habilita a las/los</p>



		<p>adultas/os a tomar decisiones por y para las/los jóvenes. En este marco, se materializa (nuevamente) una conceptualización jerárquica de las relaciones sociales y de nuestro sistema educativo donde el estudiantado está en la base y el poder de las autoridades está en el nivel más alto.</p> <p>En este caso, se interpreta que la variación en jerarquía determina la agencia y la capacidad de toma de decisiones.</p>
--	--	---

Tabla 2: Proyecciones ideológicas del momento crítico 2

La tabla anterior nos permite establecer las formas en que las estrategias argumentativas se articulan con el contexto social más amplio determinándose mutuamente. Así, se constata que la controversia surge no al introducir contenidos sobre sexualidad en la serie, sino sobre homosexualidad. Es claro que, dado el orden heteronormativo reinante, las representaciones heterosexuales (que inexorablemente aluden a la sexualidad de los personajes) forman parte de los contenidos seguros (Gray, 2010) que no atentan contra la hegemonía del *sentido común*. Dicho de otro modo, el orden reinante presupone que la heterosexualidad es *natural* mientras que la homosexualidad no.

En este contexto, la identidad de Freddie, enmarcada en la *matriz heterosexual*, se constituye ambiguamente y las autoras deciden no desambiguarla, relegándola a una suerte de clandestinidad (no) intencional. En este marco, Freddie es representado en diversos roles (estereotípicos y no-estereotípicos) que, a priori, no se oponen a la (cis)heteronormatividad. Sin embargo, corresponde admitir que esta clandestinidad podría propiciar lecturas que problematicen el orden hegemónico, porque desambiguarlo contribuiría a reproducir la estabilidad del binarismo heteronormativo (hombre vs. mujer, heterosexual vs. homosexual, explícito vs. encubierto) (Motschenbacher, 2021).

#### 4.2.4. Homosexualidad en #livingUruguay: La regulación de la diversidad y el derecho a la inclusión

El problema de representar la homosexualidad explícitamente en #livingUruguay - o potencialmente en otras series- se desprende de la función pedagógica de las mismas. En tanto artefacto curricular, los libros de texto deben seguir ciertas pautas editoriales que limitan, explícitamente, el tipo de referencias de género y sexualidad admitidas (Goldstein, 2021, Risager, 2021; Sunderland, 2021), que, habitualmente, responden a las configuraciones del contenido seguro (Gray, 2010).

Una lectura minuciosa de cualquier libro de texto para la enseñanza de inglés evidencia que las omisiones de cuestiones de género y sexualidad refieren exclusivamente a representaciones no hegemónicas que puedan potencialmente atentar contra algunas de las dimensiones conservadoras del ámbito social (Güney, 2021, Moore, 2020). De hecho, en realidad no surgen inconvenientes cuando se incluyen referencias, tanto verbales como visuales, a vínculos sexoafectivos heterogéneros. A saber, todos los libros de texto introducen en algún momento el par “madre y padre” (o *mother-father* y posibles variaciones léxicas); sin embargo, el contenido está tan sanitizado que pareciera, al menos ante una observación descomprometida, que cuando hablamos de “mamá” y “papá” no existe allí referencia alguna a nociones sobre sexualidad. Esto sucede porque el orden (cis)heteronormativo hace de la heterosexualidad la única configuración sexoafectiva, mostrable y/o aceptada/ble, en el discurso del libro de texto.

Tal como mencioné anteriormente, para las autoras la (homo)sexualidad de Freddie pretendía ser implícita a través de “comportamientos del personaje en el libro y comentarios” (Grupo focal 2, secuencia 68). Sin embargo, en el discurso de la serie, estos comportamientos y comentarios se integran a una tradición típicamente desexualizante en la enseñanza de inglés. La acción pedagógica del libro de texto tiende a focalizarse en contenidos sanitizados, invisibilizando cuestiones de sexualidad. A modo de ejemplo, el libro puede presentar visualmente

una pareja o incluir un texto sobre *speed dating* pero orientando las tareas de aula a actividades sobre el tiempo libre y no sobre relaciones sexoafectivas. En conclusión, podemos asociar la (homo)sexualidad de Freddie a la noción del “gay moderno” (Höhne y Heerdegen, 2018): en tanto no se lo presenta en ámbitos íntimos o en relaciones sexoafectivas, su presencia (individualizada) en la serie no atenta contra el orden (cis)heteronormativo.

En este contexto, es claro que las tensiones ideológicas de las luchas sociales afectan directamente la producción de *#livingUruguay*, evidenciando las dificultades inherentes a los procesos de conservación y transformación social. Como artefacto cultural, el libro de texto debe acompañar los procesos de cambio y la expansión de derechos, a través de, por ejemplo, la inclusión. Sin embargo, como artefacto curricular, el libro de texto tiende a responder a (e incluir) las perspectivas dominantes avaladas en el “conocimiento oficial” (Apple, 2004). Por consiguiente, al igual que el aula, podemos concebir el proceso de producción como un espacio de disputa ideológica y de acción política.

A continuación desarrollaré el tercer momento crítico donde las tensiones ideológicas sobre género y sexualidad se relacionan con los roles binarios de género.

#### **4.3. Momento Crítico 3: "Los estereotipos y la necesidad de un contenido seguro"**

Este momento crítico pone de manifiesto las tensiones que surgen entre los objetivos del proyecto *#livingUruguay* y ciertos estereotipos de género que rigen nuestra sociedad. El análisis de este momento crítico permite rastrear los mecanismos en los que la experiencia recoge estereotipos, y su vivencia contribuye a la reproducción de una lógica homogeneizante, aún desde un posicionamiento contrario a esta.

El desarrollo de este momento crítico, a diferencia de los dos anteriores, surge en un momento concreto, y se resuelve rápidamente sin necesidad de negociaciones extensas. Sin embargo, su estudio es pertinente porque deja en evidencia cómo ciertos estereotipos de género se reproducen durante la negociación, a través de la interpretación que las autoras hacen de su propia realidad cotidiana.

En la [R9](#), las autoras estaban iniciando el trabajo sobre la lección “*Personal care*” y, como solían hacer, comenzaron con una lluvia de ideas sobre posibles escenarios que ayudaran a introducir la lección (ver [Anexo 6](#)). En este marco, las autoras compartieron experiencias personales y profesionales entre las que surge la siguiente intervención:

[...]¿Saben lo que haría yo? Yo haría esto: Haría que los varones de la clase entran de jugar al fútbol y que las nenas les dicen, por ejemplo, o que las nenas entran de jugar al fútbol ¿no? y que- yo porque me ha pasado a mí en clase que los gurises vienen del recreo todos transpirados y les digo “chiquilines por lo menos vayan, se lavan la cara, se refrescan para volver al salón”. Capaz que algo más natural así. Que entren todos de Educación Física de última y que estén transpirados y, y bueno y [dar] eso de que alguien lo [inaudible por superposición de turnos]

Hel1: Eso podría ser que entren todos de Educación Física puede ser

Na9: Ahí va

[silencio de 5.13 segundos]

Mg4: Sí o del recreo (fragmento de [R9](#)).

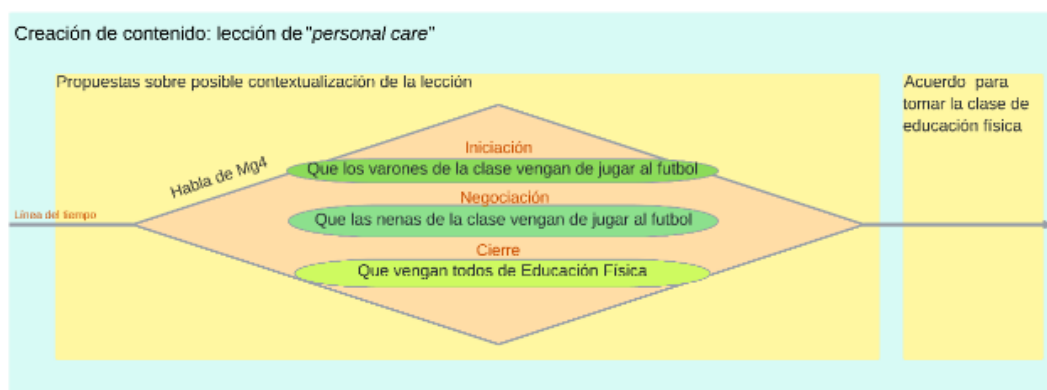


Fig. 21: Representación del momento crítico 3

En el siguiente turno, otra autora toma la propuesta de la clase de Educación Física, avanzando con el trabajo de planificación y creación de contenido, cerrando definitivamente este momento crítico. La Figura 21 ofrece una representación visual del proceso. En este caso se ilustra cómo este momento crítico ocurre y se resuelve durante el habla de Mg4.

Es curioso que, a diferencia de los dos casos anteriores, este momento crítico surge a partir de un contenido que no se relaciona estrictamente con cuestiones de género y sexualidad, como es el cuidado o la higiene personal. No obstante, las distintas propuestas de Mg4 para introducir la temática materializan el estereotipo de que las niñas no juegan (en su dimensión descriptiva) o no deberían jugar (en su dimensión prescriptiva) al fútbol; pues, “los varones de la clase” refiere a la totalidad de los varones y, necesariamente, excluye a las niñas. De esta manera, la propuesta parecería implicar que a través del libro de texto se reforzaría una asignación de comportamientos a los sujetos en cuanto miembros de grupos, en este caso según su género. De manera más implícita, esta asignación refuerza algunas concepciones hegemónicas de la masculinidad (y, en una lógica binaria, la feminidad) no solo al presuponer que todos los varones de la clase juegan al fútbol y que ninguna niña lo hace, sino también al invisibilizar aquellos varones que no les gusta el fútbol.

Además, en un sentido más amplio, las nociones que propone inicialmente Mg4 asocian la masculinidad con comportamientos de “descuido” personal, falta de higiene, y una presencia desalineada al contexto (a saber, la clase no admite cuerpos sudorosos). Dentro de esta misma lógica binaria, se asocia la feminidad con nociones de pulcritud, cuidado y compostura que se contraponen a la identidad masculina presentada. Al proponer “y que las niñas les dicen”, Mg4 les atribuye una suerte de agencia relacional, es decir, los varones realizan una acción (entrar sudorosos en la clase) y las niñas reaccionan. De esta forma, se asume un tipo de agencia según categorías de género, a saber, a los varones se los asocia con acción (“jugar al fútbol”) y a las niñas con reacción que, a su vez, es verbal (“las niñas les dicen”).

Resulta interesante pensar el momento crítico en cuestión en estos términos porque, de hecho, este momento crítico entra en tensión con otras decisiones más generales de la serie; en particular respecto de la precaución de no estereotipar a los personajes. Un ejemplo de esto fue explorado en detalle en el análisis del [momento crítico 2](#).

En lo que concierne a la práctica de jugar al fútbol, se pueden citar varios momentos en los que Lúa (uno de los personajes principales de la serie), que es una chica que le gusta el fútbol y lo practica, expresa que quiere ser futbolista profesional (*#livingUruguay* 1, p. 58) y además comparte que ha sufrido bullying en la escuela por jugar al fútbol (*#livingUruguay* 3, p. 56).

Por fuera del discurso de la serie, Mg4 articula nociones de realidad (implícitas) y nociones de naturalidad<sup>34</sup> (explícitas) que se enmarcan en una escena ritualizada bien conocida por las docentes de aula, en especial en ciclo básico: el fútbol, muchas veces clandestino, durante los tres minutos libres entre que salen de una clase y entran a la próxima. En este contexto, la generalización *per se* no parecería alejarse de los lineamientos de la serie (pues responde a la realidad de gran parte de las aulas de Ciclo Básico). Sin embargo, lo que construye el contenido de este momento crítico como potencialmente estereotipador es la tajante asignación de actividades según roles de género. Volveré sobre este punto más adelante.

En resumen, en este momento crítico Mg4 propone una escena estereotípica que crea tensiones entre el discurso de la serie, la *filosofía del libro* -que busca cubrir una amplia gama de identidades y evitar estereotipos- y ciertos estereotipos de género que aseguran la (re)producción de modelos de masculinidades y feminidades hegemónicas. Para evitar este estereotipo, finalmente las autoras acuerdan representar al grupo entero (mixto) regresando de la clase de Educación Física.

---

<sup>34</sup> Cuando Mg4 sugiere “Capaz que algo más natural así” se refiere a las otras opciones que se habían considerado hasta el momento (ver [Anexo 6](#)).

Para el análisis de este momento crítico esbozaré los elementos que componen la llamada *filosofía del libro* y luego exploraré cómo dos de ellos friccionan los objetivos de las autoras con el contexto social e institucional más amplio. En particular, examinaré las formas en que los discursos de las autoras dejan en evidencia algunas contradicciones y tensiones latentes, que dan cuenta de las resistencias que el sistema hegemónico construye para garantizar su reproducción.

#### *4.3.1. La filosofía del libro*

Como es de uso en la industria editorial, *#livingUruguay* presenta una identidad de marca que, en términos generales, refiere a los principios rectores, objetivos, y características de la serie. El conjunto de estos principios, objetivos y características es aludido a través de “la filosofía del libro”. Esta noción surge reiteradamente en las diversas instancias con el responsable del proyecto, así como en el Grupo focal 2 cuando una autora refiere a “la filosofía del equipo”, y en varios de los documentos externos (ver [Anexo 2](#)). Recuperada de diversas maneras y por diferentes actores, la filosofía de *#livingUruguay* remite a un conjunto de disposiciones que se buscó alcanzar y promover sistemáticamente a lo largo de la serie. Pero, a la vez, la filosofía del libro consiste también en una serie de prácticas concretas desarrolladas por todas las autoras a lo largo del trabajo colaborativo. Estas prácticas forman parte de la labor de producción y se arraigan a la propia materialidad del libro-proceso, pues se aplican continuamente durante la producción de la serie, y son las que trazan el recorrido hacia aquellos objetivos que tenían por meta. La filosofía del libro es, entonces, externa e interna a la vez, tanto al proceso de producción como a los libros mismos.

Los principios rectores que vertebran la llamada “filosofía del libro” son: la universalidad y democratización, el acceso, la contextualización, la inter y multidisciplinariedad, la gratuidad, la motivación intrínseca, la colaboración, la inclusión, lo local y lo global, la centralidad del alumno, y la adecuación a los

programas (ANEP, 2020; 2021c). De estos principios se desprende que, en términos generales, la filosofía de *#livingUruguay* propone un material digital, gratuito y de libre acceso, adaptado para estudiantes sordos y ciegos, y con contenidos que, a través de un fuerte énfasis local, proponen al estudiantado como un cuerpo diverso que debe ser representado de la manera más acabada posible. Tal como señalé anteriormente, en este apartado destaco especialmente dos, por su afinidad con las nociones de género y sexualidad, objeto de esta investigación, y por su relación directa con el momento crítico antes descrito. Concretamente, me refiero a la inclusión y a la contextualización.

#### *4.3.1.1. La noción de inclusión en #livingUruguay*

Para las autoras, la noción de inclusión refiere a la intención (y concreción) de abarcar diferentes situaciones y que la suma de todas ellas promueva, potencialmente, un sentimiento de identificación en cada usuaria/o de los libros (ver Rodríguez, 2020). Así, ante cualquier circunstancia que pudiera darse en el aula, *#livingUruguay* pretendía favorecer espacios de referencia y pertenencia. Estas nociones surgieron en los grupos focales cuando consulté a las autoras respecto de los desafíos que afrontaron al proponerse este proyecto.

En términos generales, A16 lo sintetiza de la siguiente manera:

[...] y que sea un libro que, eh, incluya. Sobre todo eso, que sea, eh, porque la idea era esa que fuera un libro inclusivo, eh, desde, teniendo en cuenta los distintos tipos de alumnos que tenemos. Ya sea con sus estilos de aprendizaje, este, que pudiéramos incluir actividades, cosas que los- los- los incluyera a todos, sino también desde, este, alumnos con alguna- algunas dificultades como- como tenemos alumnos con dificultades visuales, con dificultades auditivas. Entonces que también pudieran tener ahí un material para sentirse igual a los otros usando el mismo el mismo material ¿verdad? (Grupo focal 1, secuencia 13).

En el Grupo focal 2 la referencia a la inclusión surge tras preguntarles sobre el proceso de selección del contenido. Si5 la relaciona al género, la identidad y la experiencia:



[...] nosotros queríamos que fuera un libro inclusivo, este, en, en varios aspectos, [no sólo en el tema] género ¿no? Hablamos de, de que fueran personajes que tuvieran distintos intereses, que fueran de distintos lugares del país, que a su vez no fueran todos perfectitos, que, que tuvieran sus, sus, sus cuestiones personales a resolver (Grupo focal 2, secuencia 68).

Estas intervenciones refieren implícitamente a una noción amplia de la inclusión que, según la literatura en la temática, se alinea con discursos neoliberales que proponen una óptica funcional de la diversidad (Bori, 2018). En la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la diversidad es –y ha sido históricamente- concebida como una dimensión aproblemática que no revisa el conflicto o las tensiones sociales. Al hablar de inclusión en este sentido, las autoras no refieren, por ejemplo, a consideraciones políticas explícitas de justicia social. La inclusión concebida en estos términos es una inclusión que homogeniza -una hiperinclusión, en términos de Govender (2018)-, donde todas las dimensiones de la identidad y experiencia de los sujetos son equivalentes.

#### 4.3.1.2. *La noción de contextualización en #livingUruguay*

La noción de contextualización, por su parte, atiende a las representaciones “de la realidad”, y refiere a la concepción de aprendizaje de las autoras, y al propósito de propiciar un aprendizaje significativo:

La enseñanza en el contexto real hace que el aprendizaje sea significativo. Por lo tanto se utilizan personajes reales de nuestro medio, conocidos por su desempeño y logros [...] que todos esos problemas, o esas cosas que resuelvan los chicos, estén contextualizados para que el aprendizaje sea significativo para ellos. De esa forma, eh, su relación con el, con el conocimiento sea mucho más estrecha (ANEP, 2020 [D6 en Anexo 2], énfasis propio).

El componente *real* de la contextualización aparece como un elemento crucial. En este sentido, la contextualización es tal en tanto “emula” la realidad; la contextualización es la realidad llevada al aula. Cabe señalar que, según los datos etnográficos, la noción de realidad no se limita exclusivamente a escenarios “auténticos” en tanto efectivamente recuperables en un contexto dado, como se

suele utilizar en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ver MacDonald et al., 2006); más bien, parecería ser que la noción de realidad que se maneja en este contexto refiere a situaciones posibles (aunque no necesariamente auténticas), que se originan en -y se integran a- la experiencia social local.

Adicionalmente, la contextualización surgió como uno de los desafíos que el proyecto supuso para las autoras, al igual que la inclusión. En este caso, en el segundo grupo focal expresan la dificultad de crear contenidos *reales*:

Y yo diría que toda la parte de contextualización ¿no? Este, que mucho- En muchos casos es creación del material de cero porque: al- al- al querer contemplar, sobre todo lo estamos viviendo mucho en esta última unidad ¿no? de que querés contemplar toda la realidad y no tenés de dónde sacar el material. (Si5, Grupo focal 2, secuencia 5, énfasis propio).

De este extracto se desprende que la contextualización entra en estrecha relación con la inclusión. Pues, la primera refiere a la labor semiótica, por parte de las autoras, de interpretación del entorno heterogéneo de aula y su consecuente representación en la serie; la segunda refiere a la apropiación de las representaciones por parte del estudiantado al sentirse identificado (o incluido), articulando su propio entorno con la narrativa de la serie. Ahora bien, ¿cómo se relacionan estas nociones de inclusión y contextualización, en principio, abstractas, con este momento crítico? En el próximo apartado abordo esta cuestión.

#### 4.3.2. *Inclusión, realidad simplificada y regulación de la diversidad*

Las tensiones existentes entre los diferentes elementos *materialesdiscursivos* que participan en el proceso de producción de los libros de texto se ponen de manifiesto en este momento crítico. En particular, se observa cómo las aspiraciones de inclusión de las autoras se ven limitadas por factores exógenos a la propia serie. A saber, el conjunto de estereotipos de género que circulan en nuestro contexto sociocultural amplio, por un lado, y las condiciones socioculturales e institucionales concretas, por otro, (de)limitan el universo simbólico en que se inscribe el proceso

de producción. En definitiva, las autoras deben adaptar su práctica creativa a ideas conservadoras (Güney, 2021) y seguras (Gray, 2010) en torno al género (y a los roles de género), y a la regulación de la diversidad según parámetros potencialmente ajenos a sus intereses particulares. En este apartado exploraré la relación entre los estereotipos de género y la noción de inclusión que recupero de las autoras, a partir del momento crítico que se origina en la intervención de Mg4.

#### 4.3.2.1. *Los estereotipos como obstáculo a la inclusión*

Al retomar la transcripción de este momento crítico (ver [Anexo 6](#)), el silencio y la poca receptividad de las otras autoras emergen como elementos significativos para el análisis. En estas reuniones, las instancias de lluvia de ideas solían ser muy dinámicas con numerosas superposiciones de turnos y construcción colaborativa. En el caso de la R9 esto no sucedió espontáneamente tras la intervención de Mg4; por el contrario, a esta intervención le sucede una aprobación a la idea reparada (que entren todos de Educación Física puede ser) y 5 segundos de silencio.

Asimismo, el habla de Mg4 indica que ella misma identifica su *representación estereotípica* (McGarty et al., 2002). Cuando Mg4 enuncia “que los varones de la clase entren de jugar al fútbol”, es ella misma quien reformula su propuesta: “o que las nenas entran de jugar al fútbol, ¿no?”. No obstante, las propias selecciones léxicas que emplea Mg4 para designar a los personajes de la serie en su intervención indican una ritualización de comportamientos de género estereotipados.

¿Saben lo que haría yo? Yo haría esto: Haría que los varones de la clase entran de jugar al fútbol y que las nenas les dicen, por ejemplo, o que las nenas entran de jugar al fútbol ¿no? y que- yo porque me ha pasado a mí en clase que los gurises vienen del recreo todos transpirados y les digo “chiquilines por lo menos vayan, se lavan la cara, se refrescan para volver al salón”. Capaz que algo más natural así. Que entren todos de Educación Física de última y que estén transpirados y, y bueno y [dar] eso de que alguien lo [inaudible por superposición de turnos]

En un primer momento, podemos identificar una clara diferenciación entre **nenas** y **varones** según su género asumido, y según las actividades que (no) se les asigna en función de este (jugar al fútbol). Luego, se amplía la asignación de actividades sin consideraciones sexogénicas; es decir, **nenas** y **varones** quedan incluidas/os en la posibilidad de jugar al fútbol en el escenario ficticio que plantea Mg4 para la clase de *Personal Care*. Al trasladarse al plano de la realidad, sin embargo –y tras haber reparado su habla anterior (posiblemente por ser estereotípica)-, Mg4 opta por términos más ambiguos como “**los gurises**” y “**chiquilines**”, que, podrían, potencialmente, referir tanto a varones exclusivamente, como a varones y nenas. Mg4 cierra la secuencia al desambiguar los términos "gurises" y "chiquilines" en una cláusula que refiere a la clase en su totalidad: “Que entren **todos** de Educación Física de última”.

Podemos observar que las propuestas de Mg4 van desde concepciones más heteronormativas, que asignan actividades según el género asumido invocando a la supuesta complementariedad del género binario heteronormativo, a concepciones potencialmente menos heteronormativas que adjudica la misma actividad sin perjuicio de la identidad sexogénica de los personajes.

En conclusión, observamos que con el objetivo de crear un material inclusivo, las autoras acuerdan utilizar la clase de Educación Física para contextualizar la lección en cuestión. Esto podría responder a los factores exógenos que intervienen en el proceso de producción; pues, tal como observé en el momento crítico 2 ([apartado 4.2.1](#)), las representaciones que no están estrictamente ligadas al género o la sexualidad son interpretadas como más seguras. Consideraciones del estilo surgen iterativamente en muchas de las interacciones sociales cotidianas que las personas mantenemos, y se manifiestan durante el proceso de producción de la serie a través de los espacios de relevancia por conexión temática, entre otros elementos. En las siguientes subsecciones examinaré el rol de los estereotipos en el orden social hegemónico en relación con estos espacios de relevancia.

4.3.2.1.1. *¿Cómo impactan los estereotipos? Proyecciones ideológicas en el momento crítico 3*

El análisis discursivo de los elementos que surgieron en el trabajo de campo permite, al igual que en los momentos críticos 1 y 2, elaborar las proyecciones ideológicas subyacentes a los planteos de las autoras. Si bien en este momento en particular no se examinan estructuras argumentativas, las intervenciones de las autoras en los diversos contextos del estudio (observación no participante, grupos focales y entrevistas) dan cuenta de posicionamientos que se cristalizan en este momento crítico. La Tabla 3 los presenta de manera sintética.

<b>Aspecto</b>	<b>Locución</b>	<b>Proyección ideológica</b>
División de roles según género	Haría que los varones de la clase entran de jugar al fútbol (Mg4)	Esta locución expresa uno de los dispositivos del modelo hegemónico de las relaciones de género en nuestras sociedades. A través de este dispositivo, en el que se asumen relaciones directas entre acciones / comportamientos y el género de quien las realiza, se reproducen nociones binarias y restrictivas de estas acciones.
Generalización a partir de experiencia	yo porque me ha pasado a mí en clase (Mg4)	Esta locución presenta un modelo deductivo de la experiencia. Se asume que aquello que “me pasa” es verdadero, y en tanto es verdadero (porque me pasa), entonces se cumple siempre. Sostener una generalización en el fundamento de la experiencia no hace más que mostrar que aquello que se termina aceptando -personalmente- de hecho viene de un orden exterior. Esto es resultado de los numerosos mecanismos por los que la hegemonía pretende reproducirse: la experiencia que tomo como verdadera es resultado de estos.

Noción de inclusión	<p>un libro que, eh, incluya [...]teniendo en cuenta los distintos tipos de alumnos que tenemos[...]que también pudieran tener ahí un material para sentirse igual a los otros (A16)</p> <p>personajes que tuvieran distintos intereses, que fueran de distintos lugares del país, que a su vez no fueran todos perfectitos (Si5)</p>	<p>Este tipo de locuciones indican una concepción de inclusión que se construye por casos, posiblemente de manera inductiva. La suma de <math>n</math> representaciones diferentes es lo que hace un libro inclusivo. Esto se relaciona con un aspecto muy desarrollado en las últimas décadas: las cuotas. Desde esta perspectiva, crear un libro inclusivo implica respetar cuotas identitarias y no necesariamente problematizar la existencia de las mismas, y ni siquiera dar una bienvenida explícita a <b>todas</b> las identidades.</p>
Noción de aprendizaje (significativo)	<p>La enseñanza en el contexto <u>real</u> hace que el aprendizaje sea significativo (ANEP, 2020)</p>	<p>Esta locución propone una noción de aprendizaje anclado en la experiencia. Todo aquello que sea “real”, en tanto acontece, puede aportar a un aprendizaje significativo y, por el contrario, todo aquello que no es “real” no devendría en aprendizaje significativo. En este sentido, si una situación representada en el libro (como por ejemplo que sean las niñas quienes entran sudorosas de jugar al fútbol) no es “real” en estos términos, entonces no deviene en un aprendizaje significativo.</p>

Tabla 3: Proyecciones ideológicas del momento crítico 3

#### 4.3.2.2. Espacios de relevancia por conexión temática: la reproducción del orden hegemónico

Al examinar el contexto más amplio de este momento crítico podemos observar cuáles son los principios y valores que rigen estas representaciones estereotípicas en el marco más amplio de lo que Macgilchrist (2017) llama “espacios de relevancia por conexión temática”. La autora define estos espacios como “the horizons of intelligibility in which authors are entwined” (p. 27). En este caso particular, los

espacios de relevancia por conexión temática se relacionan estrechamente con los espacios de relevancia por conexión estructural, porque la clase de Educación Física que eligieron para contextualizar la lección representa un espacio institucional dentro del propio sistema de educación<sup>35</sup>.

La resolución de este momento crítico (presentar a todos los personajes volviendo de la clase de Educación Física) resulta más segura para explorar la temática de la lección, frente a otras alternativas exploradas en la lluvia de ideas de las autoras (por ejemplo, que únicamente los varones volvieran sudorosos de jugar al fútbol o que algunos personajes comenten que a veces hay olores en el salón). Con la resolución tomada, por un lado se colectiviza el fenómeno sin necesidad de presentarlo como un problema de un sujeto particular (todas las personas transpiramos al hacer ejercicio físico). Y, por otro lado, representar un espacio institucional significa una estrategia segura que permite evitar representaciones de espacios sociales no institucionales, o no legitimados, y, eventualmente, evadir estereotipos en torno a los deportes y la actividad física (como el caso del fútbol durante el recreo).

De esta manera, la clase de Educación Física es a la vez *espacio de relevancia por conexión temática* y *espacio de relevancia por conexión estructural*, lo que la hace altamente inteligible para la audiencia. No obstante, es preciso señalar que la configuración de *los horizontes de inteligibilidad* en espacios institucionales es sutil, porque surge a través de los elementos “naturalizados” (frecuentes) del espacio en cuestión. Dicho de otro modo, los espacios institucionales son inteligibles en tanto muestran patrones de “aceptabilidad” a través de acciones, comportamientos, escenarios, actitudes, objetos, entre otros. A modo de ejemplo, en un contexto social más amplio podemos decir que se asignan diferentes acciones

---

<sup>35</sup> Por consiguiente, las autoras, en tanto docentes en ejercicio, presentan un conocimiento compartido que consideran dado (como se puede observar en la intervención de Na9 “Muchas veces los gurises no les da el tiempo cuando terminan Educación Física para ir a la casa y volver. Tienen que quedarse y comer algo en la cantina porque ponen Educación Física hasta once y media, doce y entran a la una”, ver [Anexo 6](#)).

y conductas a cada género, o a ambos (entendido biológicamente) que, por repetición, son interpretadas como “naturales” a pesar de ser intrínsecamente sociales. Consecuentemente, la inteligibilidad, a la vez que enmarca los horizontes de representaciones admitidas, restringe potencialmente la incorporación de actividades o roles sociales diferentes.

Por ello, la representación que admite “naturalmente” que “nenas y varones” realicen la misma actividad es la clase de Educación Física, pues la alternativa de representar actividades tradicionalmente asociadas a los varones -como es jugar al fútbol- no cuenta con la institucionalidad legitimada que la clase de Educación Física sí tiene. Esto la constituye como un *espacio de relevancia por conexión estructural*. De esta manera, la inteligibilidad de “nenas y varones” realizando la misma actividad se logra, precisamente, en tanto se enmarca en el espacio institucional de la clase, que aparece como un espacio “natural” en el que “nenas” y “varones” realizan la misma actividad. Tal es así que, implícitamente, se asume que la acción de jugar al fútbol en el recreo es inteligible solamente si es realizada por varones.

Al analizar el escenario propuesto (la clase de Educación Física, Fig. 22) a través del modelo de heteronormatividad de Sunderland (2021), vemos que es menos heteronormativo que la propuesta original de que solamente los varones vinieran de jugar al fútbol y las niñas reaccionaran. Pero, a su vez, esta resolución es más heteronormativa que la segunda opción propuesta (que las niñas entraran de jugar al fútbol). En el caso de los varones se estaría reforzando el estereotipo que describí anteriormente, mientras que en el caso de las “nenas”, el estereotipo se deconstruiría; aunque siempre referiría a una representación totalizadora (a saber, todas las “nenas” o todos los “varones”) que reduciría la posibilidad de “separarse” de la acción asignada a su género.



Sin embargo, se observa que la representación publicada igualmente contiene un grado alto de heteronormatividad por las prácticas sociales y discursivas asociadas a la propia clase de Educación Física (ver González-Palomares y Rey-Cao, 2013; Scharagrodsky, 2007). Como en cualquier espacio social atravesado por ideologías de género y sexualidad, es habitual que chicas y chicos en la clase de Educación Física estén sujetas/os a distintas propuestas, expectativas y exigencias según su género y no según sus aptitudes corporales o físicas<sup>36</sup>. Sin dudas, estas diferentes expectativas se reproducen y replican en otras aulas, conformando una prosodia heteronormativa (Canale, 2022) del discurso escolar, que se origina en -y contribuye a- la hegemonía del orden (cis)heteronormativo.

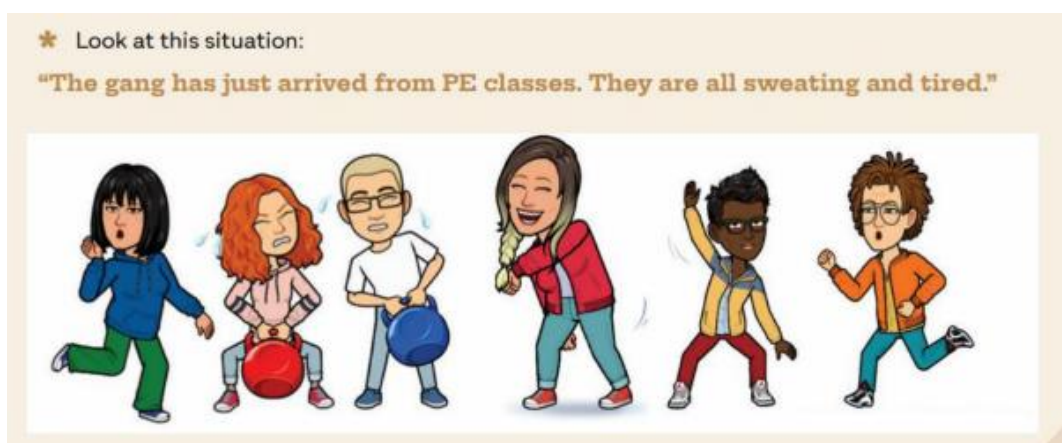


Fig. 22: Resolución del momento crítico 3 (#livingUruguay 3, p. 207)

Estas diferencias se visualizan en la versión publicada (Fig. 22). Aunque en la interacción las autoras no manifestaron una intención explícita de representar a niñas y varones de esta manera (con diferentes exigencias y expectativas según su género) el análisis de la Figura 22 muestra lo contrario. En la imagen se observa a todos los personajes principales montados sobre un fondo blanco. Al explorar las representaciones de “ejercicio” que ofrece la aplicación *Bitmoji*, identifiqué algunas

---

<sup>36</sup> Entre 2017 y 2020 trabajé con estudiantes de ciclo básico en un proyecto sobre cuestiones de género, explorando las diversas formas de violencia simbólica a las que las personas están sujetas diariamente. En el marco de este proyecto, mis estudiantes observaban tratamientos diferenciados por género en varios espacios dentro de la institución escolar. Respecto de la clase de Educación Física concretamente fueron innumerables las instancias en que describían condiciones que entendían injustas por no considerar aptitudes corporales estrictamente.

de las imágenes incluidas en la Figura 22 y observé que otras estaban indexadas fuera de la categoría “ejercicio”.



Fig. 23: Opciones de *Bitmoji* para acción “ejercicio”

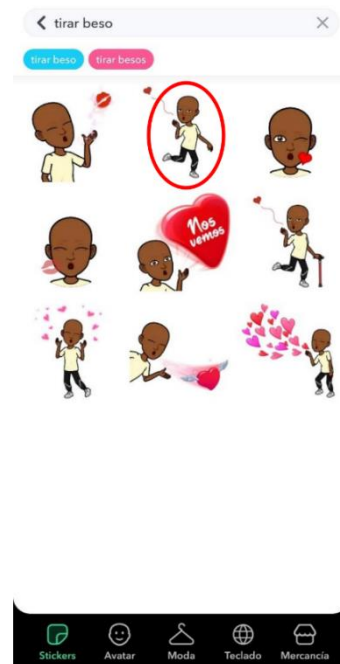


Fig. 24: Opciones de *Bitmoji* para acción “tirar beso”

Las representaciones de todos los personajes proponen imágenes narrativas (ellas/os hacen), pero los tipos de acciones representadas varían significativamente de una a otra, resultando en un desbalance de género en lo que refiere al tipo de actividad física. A saber, los tres varones (Simon, Nico y Freddie, de izquierda a derecha) son representados realizando actividades físicas directamente asociadas al deporte: Simon-levantar-pesas, Nico-practicar-aeróbica, y Freddie-correr. De hecho, al introducir la palabra “ejercicio” en el buscador de *stickers* en la aplicación *Bitmoji*, las tres imágenes forman parte de los resultados (Fig. 23). En el caso de las chicas (de izquierda a derecha, Emma, Camila, y Lúa) sus representaciones muestran acciones que no se asocian al ejercicio físico directamente, con excepción de Camila, sobre la que me detendré más adelante. La representación de Emma puede ser interpretada como Emma-tirar-beso (Fig. 24), y la de Lúa como Lúa-contar-chiste. Además, curiosamente, al revisar la aplicación móvil, la representación de Lúa está indexada como un proceso mental (sentir(se) contenta/o,

ver Fig. 25), lo que la distancia más aún de la actividad física, que, en este caso, es claramente asociada a todos los personajes masculinos.

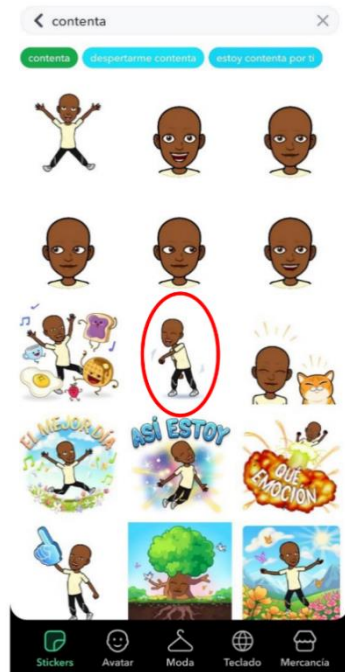


Fig. 25: Opciones de *Bitmoji* para estado “contenta”



Fig. 26: *Sticker* de *Bitmoji* para acción “ejercicio” con amig/a/o

El caso de Camila es diferente al de Emma y Lúa: su representación visual sí muestra actividad física (Camila-levantar-pesa). De hecho, su imagen es similar a la de Simon (ver Fig. 22). Esto sucede porque en la aplicación *Bitmoji*, la representación de Simon aparece solamente al buscar *stickers* con amigas/os<sup>37</sup> (motivo por el cual su imagen no aparece en la Figura 23). Si bien las representaciones de Camila y Simon son parecidas, la expresión de Camila denota mayor esfuerzo (ver Fig. 26). Simon está en una posición más erguida que Camila, lo que denota logro (él efectivamente levantó la pesa). Mientras tanto, las piernas flexionadas de Camila denotan proceso (ella aún está levantando la pesa). Potencialmente, el hecho de que la acción de Camila esté en proceso puede significar que aún no fue logrado (pero lo será), o bien puede significar que no será

<sup>37</sup> Como *Bitmoji* es una aplicación diseñada para que las personas creen avatares de sí mismas y los compartan en forma de *sticker* en diversas redes sociales, uno de los servicios que ofrece es la posibilidad de crear *stickers* con otras/os usuarias/os de *Bitmoji* entre los contactos del dispositivo móvil donde se encuentre descargada la aplicación.

logrado. En cualquiera de los casos, a pesar de ser la única chica que se asocia a la actividad de ejercicio físico, su representación la posiciona jerárquicamente, en términos de ejercicio físico, por debajo de las de los varones junto con Emma y Lúa.

Este momento crítico pone en evidencia que el sistema hegemónico crea las condiciones para su reproducción aun cuando se lo combate: la intención de las autoras en todo momento fue evitar estereotipos, y, según indican en las diversas instancias del trabajo de campo, pusieron mucho esfuerzo para lograrlo. Sin embargo, aún en su valioso empeño, algunos estereotipos permearon el discurso de *#livingUruguay* al incorporar representaciones que, a veces en mayor medida y a veces en menor medida, atienden a nociones tradicionales de feminidad y masculinidad. No obstante, el hecho de que el orden dominante logre reproducirse a través de diversos mecanismos no debe menoscabar la intención de las autoras. En este caso, el intento por “no caer en estereotipos” queda de manifiesto en la autoreparación de Mg4, lo que da cuenta de una participación *comprometida* respecto de los esquemas dominantes de opresión de género. Implícitamente, se considera que la escena que representaría un estereotipo de género no serviría al propósito de contextualización e inclusión sistemáticamente referido por parte de las autoras, por lo que optan por una alternativa. A continuación, examinaré sus posicionamientos al momento de reflexionar sobre este momento crítico.

#### *4.3.2.3. Regulación de la diversidad: la inclusión como balance*

El momento crítico 3 retoma la cuestión de la “diversidad admitida” que discutí en el momento crítico 2, puesto que pone de manifiesto que la elección del contenido se determina según lo que se considere menos estereotípico, siempre en el marco de lo incluíble o representable. En este caso, la opción de representar al grupo entero volviendo de Educación Física es menos estereotípica que la opción de representar a los varones volviendo de jugar al fútbol. Al introducir este momento crítico, en el Grupo focal 3 (secuencia 46), las autoras manifiestan un compromiso por evadir los estereotipos de género. Pero, a la vez, reconocen el desafío que supone:

52 Si5: [...] desde las primeras reuniones la idea era salir, tratar de salir del estereotipo. Obviamente que a veces cuesta porque estamos muy enraizados, ¿no? Con estas ideas, pero desde que [nombre] contactó a su alumna que hacía fútbol

La intervención de Si5 genera intercambios sobre algunas estrategias de inclusión, y las autoras refieren a figuras públicas que rompen estereotipos similares, como Chris Namús (boxeadora) e Igor Yebra (bailarín de ballet), aludiendo a representaciones no tradicionales de actividades y roles de género. Luego de varios turnos (secuencias 53-58) retoman la discusión sobre los estereotipos:

58 Si5: [...] hubo como un trabajo fuerte en, en buscar experiencias que se salieran de justamente  
59 Na9: Sí. Un poco aportando a lo que decía Si5, creo que ya tenemos, viene ya en nuestra f- no sé, nuestra formación asociar ciertas actividades a ciertos géneros y tratamos de romper con eso, cuando hablábamos de algo más en la parte artística o en la parte sentimental o en lo que incluía afecto tratábamos de tener cuidado con eso, de por qué tenía que ser Lúa o Emma la que tenía un problema amoroso, por ejemplo, y le pedía consejos al resto. Entonces ahí incluíamos, por eso apareció Simon, aparecieron otros personajes. Podría ser Nico, podría ser Freddie que fue, eh, Freddie fue como nuestro balance ahí, y, pero creo que ya lo tenemos medio como sociedad.  
60 Si5: Sí, pero requería un esfuerzo y un cuidado, de decir vamos a. O sea, un propósito claro de objetivo de vamos a, no era que salía natural. No sale natural. Todavía no. [Ne3 y Cl2 asienten y gesticulan acuerdo]  
61 Na9: Claro, si era algo de un problema amoroso-  
62 Si5: Lo racionalizábamos es a lo que voy

(Grupo focal 3, secuencia 52, 58-62).

Los desafíos que mencionan pueden relacionarse precisamente con este momento crítico en tanto la evasión del estereotipo “no sale natural”. Es decir que no surge espontáneamente como primera opción, sino que proviene del esfuerzo deliberado de monitorearse constantemente, que es producto y causa de la reparación. Estas ideas aparecen también en el tercer grupo focal. Cuando las autoras desarrollan el proceso para evadir los estereotipos, retoman a la anécdota

de la familia<sup>38</sup> que trajeron en varias oportunidades y reflexionan sobre el impacto de sus esfuerzos:

- 78 Si5: Porque dice estaría bueno también que la idea de familia normal se, se reforzara, ¿no? Que hubiera alguna normal. Dijo, pongan algo normal [risa] Claro como que había demasiado esfuerzo, es verdad, había como demasiado esfuerzo en que nada fuera de lo típico entonces también por ese lado es como bueno se nos va la cadena un poco
- 79 Ne3: Es como, en todo, en todo en la familia, en el tema género, en el tema, bueno, lo que hablábamos en la otra reunión que tuvimos también, este, de, del, de la capital con respecto al interior, de, de no irnos para un extremo ni para el otro, de contemplar todas las realidades. Siempre en esta tendencia de que los alumnos se identificaran ¿no? con el libro. Para que pudieran apropiarse de él y decir ah, este personaje se parece, me identifico y no que se sintieran como, como solía suceder con el libro de inglés de un Mike, allá en Inglaterra que nada tenía que ver conmigo ni su familia [risas] ni los deportes que realizaba, ni las comidas que comía ni nada, este, con la realidad de ellos.

(Grupo focal 3, énfasis propio).

El extracto pone de manifiesto la atención que las autoras brindaron precisamente a esa regulación de la diversidad. Durante el proceso de creación del material, las autoras expresan haber buscado un balance, regulando la selección de contenido, y, con ello, los grados de diversidad incluidos en la serie. La reflexión de Si5 sobre la posibilidad de haber realizado “demasiado esfuerzo” y que “nada fuera de lo típico” se contrapone a la aseveración de Ne3 cuando refiere al hecho de que tuvieron cuidado de no irse “para un extremo ni para el otro”. Este fragmento evidencia las tensiones que se materializan constantemente en el proceso de producción, y que se presentan también en este momento crítico: la opción que se adoptó (que todos los personajes llegaran de la clase de Educación Física) termina por representar un espacio que es típicamente heteronormativo, y evidencia las fricciones originadas entre los objetivos de las autoras –y su consecuente esfuerzo

---

<sup>38</sup> Describo brevemente esta referencia al cierre de la [sección 1.2](#): “#livingUruguay: características, antecedentes y aspectos distintivos”.

por evitar estereotipos- y los mecanismos de reproducción del orden social dominante.

En conclusión, a través del análisis de este momento crítico podemos recuperar las tensiones que emergen durante el proceso de producción de los libros. Por un lado, las autoras expresan una voluntad de inclusión que permita atender *la realidad* de nuestros contextos de aula. Y, por otro, encontramos un conjunto de estereotipos de género -que están incorporados a la matriz cultural de cada sujeto socializado- por los cuales la diversidad admitida se ve limitada de acuerdo a patrones hegemónicos de masculinidad y feminidad. En este marco, buscar la efectiva representación de toda(s) la(s) diversidad(es) es inalcanzable (Azimova y Johnston, 2012), no sólo por las complejidades inherentes a las innumerables configuraciones sociales que hacen a las identidades de las personas, sino también por las resistencias que presenta el orden hegemónico. A través de ellas, el propio combate al sistema deviene en una nueva forma hegemónica, en este caso, de heteronormatividad. Así, queda de manifiesto que la inclusión no es por sí misma una práctica empoderadora; por el contrario, si la inclusión se entiende como una práctica homogeneizante, entonces resultará funcional al orden hegemónico. En este caso en particular vemos cómo la regulación de la diversidad en los libros de texto garantiza –en mayor o menor medida- la reproducción de la hegemonía (cis)heteronormativa.

#### **4.4. Interpretación global de los datos: Momentos críticos de género y sexualidad, la reproducción en el quiebre**

A lo largo de este capítulo se han abordado diversos *elementos materialesdiscursivos* que tuvieron efectos concretos en las representaciones de género y sexualidad durante la producción de *#livingUruguay*.

En términos estructurales, cada momento crítico se enraíza de manera diferente tanto en la serie publicada como en el proceso de producción. El caso de Nico ([momento crítico 1](#)) se extiende a lo largo de los libros 1 y 2, y se advierte en un

momento en el que el trabajo de producción estaba muy avanzado. Por ello, la resolución de este momento crítico se gestiona a través de una serie de estrategias concretas que buscan enmendar representaciones visuales no deseadas (sus “senos”). El caso de Freddie ([momento crítico 2](#)) es diferente en tanto surge a partir del deseo de incluir representaciones que permitieran interpretar la (homo)sexualidad de este personaje. Consecuentemente, su resolución no es reparadora como en el caso de Nico, sino que, luego de creado, el personaje exige una serie de consideraciones respecto de la explicitación (o no) de su identidad y orientación sexual mientras se crea el material. Así pues, tanto el caso de Nico como el de Freddie generan una suerte de continuidad espiralada del momento crítico porque se trata de personajes principales que aparecen a lo largo de la serie (Nico en los tres libros y Freddie a partir del segundo). Por consiguiente, estos momentos críticos se recuperan una y otra vez durante el proceso de producción, en el caso de Nico, a través de micro-momentos, y en el caso de Freddie, a través de representaciones intencionalmente ambiguas. El tercer momento crítico no presenta esta característica. Es un momento concreto cuya resolución surge inmediatamente, a partir de una auto-reparación, y no exige mayor negociación por parte de las autoras.

Algunas de las características comunes a los tres momentos críticos responden a la necesidad de regular la diversidad del contenido que se incluye en la serie. Si bien observamos que cada momento crítico tiene particularidades respecto de su alcance, su desarrollo, y del tipo de representaciones implicadas, los tres refieren implícita o explícitamente a las formas de diversidad que (no) se admiten en el contexto educativo, y en el libro de texto en particular.

En términos generales, el estudio de los momentos críticos permite examinar cómo la regulación de la diversidad no siempre se ajusta a los objetivos de la serie. Este desfase responde a factores exógenos y endógenos que afectan el desarrollo de los libros de texto (Wiseman y Hildebrandt-Wypych, 2021). Como señalé en el [capítulo 2](#), los sistemas educativos, y con ellos los libros de texto, responden en



gran medida a las ideologías dominantes, reproduciendo lógicas y valores hegemónicos. Estos son los factores exógenos, que afectan y determinan los contenidos de los libros de texto, muchas veces a pesar de los posicionamientos de las personas que habitan las instituciones. Según este marco, las intenciones, posturas y objetivos de las autoras configuran los factores endógenos sobre el contenido de la serie, y coexisten con los factores exógenos aún si son contradictorios.

Resulta interesante que las autoras de *#livingUruguay* no parecen oponerse a la inclusión de un personaje gay, por ejemplo, o incluir cuestiones explícitas sobre género y sexualidad en la serie. Aparentemente el problema aparece cuando se piensa en la recurrencia, es decir, la visibilidad de estas cuestiones a lo largo de la serie. Ante la posibilidad de incorporar patrones que refieran a nociones no tradicionales de género y sexualidad, las autoras incluyen representaciones (cis)heteroforzadas/zosas que proponen estas categorías como estáticas y privadas, lo que conlleva consecuencias materiales concretas en la serie publicada. Por ejemplo, en los casos de Nico (momento crítico 1) y Freddie (momento crítico 2) se refiere a argumentos muy similares para realizar acciones opuestas: se utiliza el argumento de que las personas no cambian para *normalizar* el cuerpo de Nico con *tits* “porque antes no las tenía” pero este argumento no es válido para explicitar la (homo)sexualidad de Freddie; por el contrario, se argumenta que explicitarla encasillaría al personaje en una identidad concreta (y sin posibilidad de cambio), que fue precisamente lo que se hizo con Nico.

El análisis permite afirmar que el proceso de producción en cuestión se integra al *régimen semiótico* (Caldas-Coulthard, 2021) del discurso escolar de los libros de texto. Es decir, existen diversas formas -a veces muy concretas y a veces más abstractas- en las que la práctica semiótica de las autoras es regulada por el propio contexto institucional en el que el libro se produce (factores exógenos) y por los posicionamientos ideológicos de las autoras (factores endógenos) que, conscientes o no, orientan las negociaciones sobre género y sexualidad hacia una regulación del

contenido, y por ende de la práctica semiótica misma. En el caso concreto de *#livingUruguay*, los factores exógenos responden a una institución (ANEP) con prácticas fuertemente jerarquizadas. A lo largo del análisis, argumenté que este contexto institucional tiene efectos claros –en mayor o menor grado dependiendo del caso- que parecerían indicar que los lineamientos del organismo funcionan de forma prescriptiva sobre el discurso pedagógico (del libro de texto), donde la diversidad es fuertemente regulada especialmente cuando desafía el orden hegemónico (cis)heteronormativo.

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

En esta investigación me propuse estudiar cómo se negocian discursivamente las representaciones de género y sexualidad en el proceso de producción de *#livingUruguay*, una serie para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en educación media básica en Uruguay. El abordaje etnográfico que adopté me permitió analizar cómo -y en qué medida- se negociaron los contenidos, y cómo esas negociaciones dieron lugar a las representaciones incluidas en la versión publicada de la serie.

Un elemento destacable respecto del contenido refiere al hecho de que los momentos críticos que identifiqué no surgieron siempre que se conversaron temáticas relacionadas con género y/o sexualidad. Por ejemplo, al trabajar la lección 13 de la unidad 3 del libro 3 “Gender Issues”, las autoras negociaron algunos aspectos del contenido y de su presentación pero, en este caso, no alcanzaron un momento en el que fuera necesario negociar las representaciones de género y/o sexualidad. A su vez, hubo ocasiones en que se negociaron representaciones de género y sexualidad cuando el contenido no estaba directamente ligado a estas cuestiones, como es el caso del momento crítico 3. En otras palabras, no hay una relación lineal entre los momentos críticos y el tipo de contenido que se está trabajando durante la producción de la serie.

En términos generales, el análisis de los momentos críticos de género y sexualidad permitió consignar las diversas formas en que la (cis)heteronormatividad permea las prácticas discursivas y, más concretamente, las prácticas semióticas de creación de contenido didáctico para la serie. En particular, en lo que refiere a cuestiones de género y sexualidad, el análisis constata mecanismos de reproducción ideológica, tanto implícitos como explícitos, por los que el orden hegemónico se protege, restringiendo transformaciones. Estos mecanismos se materializan en la regulación

de la diversidad, proponiendo representaciones hiperinclusivas y nociones homogeneizantes que, en definitiva, son funcionales al orden hegemónico en tanto no problematizan la heteronorma.

Si bien los tres momentos críticos estudiados presentan características bien diferentes, todos ellos construyen una *continuidad discursiva* que ofrece importantes reflexiones sobre los mecanismos de (re)producción hegemónica en discursos (educativos) de género y sexualidad. El conjunto de los tres momentos críticos evidencia dos patrones, a saber: las tensiones que provoca el contenido contrahegemónico en el contexto institucional y el tratamiento de la agencia en el proceso de producción. Discutiré estos dos puntos en las siguientes secciones.

### **5.1. El contenido contrahegemónico, el (no) consenso social y el contexto institucional**

Las tensiones que cristalizan los tres momentos críticos de género y sexualidad son, sin dudas, sintomáticas de las tensiones que se viven en la esfera pública del debate social sobre diversidad (de género y sexual) que, tal como describí en el [capítulo 2](#), no están saldadas. Las luchas ideológicas en torno al poder hegemónico sobre las personas y sus cuerpos resultan en posicionamientos generalmente polarizados que se propagan en todas las circunstancias e interacciones sociales, sean institucionales/izadas o públicas/privadas. Este derrame ideológico no puede ser obviado en el proceso de producción del libro de texto porque forma parte de la propia matriz social e individual (de los sujetos sociales). Entonces, existen dos alternativas: (i) desestimar el peso de estas luchas ideológicas y permitir que se filtren en el discurso de la serie, quizá inconscientemente; o (ii) problematizar las circunstancias sociales y procurar un posicionamiento deliberado que responda a ese contexto. A esto último aspiraron las autoras de *#livingUruguay*, quienes propusieron un trabajo pro-inclusivo en defensa de la diversidad y el respeto a la misma. Encontramos entonces un equipo de trabajo que desarrolla una identidad colectiva, cristalizada en la filosofía del libro, que, explícitamente, elige no adherir

al extremo más conservador del orden hegemónico (cis)heteronormativo porque este no admite la diversidad genérixosexual. Por el contrario, este equipo suscribe a nociones de diversidad que podrían catalogarse como contrahegemónicas; pues, la perspectiva de género y sexualidad que defienden exige una redistribución del poder hegemónico (consolidado en el privilegio de las identidades cis heterosexuales “normales/izadas”) hacia las identidades vulneradas por el orden (con referencias explícitas a las no heterosexuales e implícitas sobre otras formas de opresión).

Sin embargo, el poder hegemónico no admite discursos contrahegemónicos. Por el contrario, impone numerosos y diversos dispositivos que dificultan y a veces inhabilitan las fisuras que provocan las transformaciones sociales. En este contexto, el tipo de problematización y el alcance de la(s) oposición(es) al orden hegemónico es altamente regulado a nivel social y público. En el caso de la producción de *#livingUruguay*, su carácter institucional, por ser creado en el seno de la ANEP, limita estructuralmente los tipos de discursos contrahegemónicos que se pueden incluir en la serie. Por ello, las representaciones (no) deseadas no se desprenden estrictamente de los posicionamientos ideológicos de las autoras sino que se van construyendo escaladamente al alcanzar diversos niveles de realización:

- Por un lado está (i) aquello que las autoras desean representar, anclado en un posicionamiento social concreto enmarcado en la agenda de derechos que ha tomado prominencia en el orden público,
- pero luego aparece (ii) lo que las autoras consideran que es apropiado para todas las aulas según su experiencia,
- luego, (iii) lo que asumen que las autoridades consideran que es apropiado,
- luego, (iv) lo que su propia experiencia “ha demostrado”.

Todos estos puntos se materializan en las representaciones de género y sexualidad que aparecen en el primer borrador de la serie.

- Luego, una vez socializado con las autoridades, (v) surge lo que estas efectivamente consideran (también cargado de supuestos y posicionamientos sobre sí, sobre las aulas de inglés de todo el país, sobre el rol de la educación, entre otros), que llega a las autoras en forma de elogio o sugerencia.
- Estas observaciones por parte de las autoridades, a su vez, (vi) afectan -determinan y construyen- los procesos semióticos subsiguientes, y, con ellos, las representaciones consideradas (no) deseadas.

Estos procesos complejos construyen una jerarquización ideológica de los contenidos y su selección, delineando una pauta de cuáles de estas representaciones son potencialmente polémicas y cuáles no. Esta jerarquización ideológica se ve muy claramente en el caso de Nico (momento crítico 1) cuando se jerarquizan los senos por encima del peso o el color de ojos; los senos son normativizados por considerarse menos seguros (y por consiguiente, más polémicos), mientras que el peso y el color de ojos no lo son. Este tipo de normativización tiene por efecto la (des)legitimación de ciertas representaciones, y, en un sentido más abstracto, de ciertas formas de ser/estar en el mundo que, eventualmente, reproducen el orden hegemónico. Asimismo, la jerarquización surge también entre los propios momentos críticos, aunque de manera menos explícita. Las dudas de las autoras respecto de si habían discutido si Freddie iba a salir del closet o cuándo se dio la discusión se contraponen con la arraigada convicción de que había que corregir el cuerpo de Nico. Es evidente que, a pesar de tratarse de instancias muy breves respecto de la creación y producción de la serie, estos momentos cristalizan diferentes niveles de concreción ideológica (de los diversos elementos *materialesdiscursivos* asociados a cada espacio de relevancia por conexión temática/estructural) que permiten rastrear cómo permea la hegemonía en los procesos de producción.

No obstante, considero que la jerarquización ideológica del contenido no responde únicamente a potenciales contradicciones en el trabajo de las autoras sino también a las formas que las autoras encontraron para articular sus objetivos de inclusión con el contexto social más amplio (y hostil) respecto de género, sexualidad y diversidad descrito en el [capítulo 2](#). Tanto el caso de Freddie ([momento crítico 2](#)) como el de los estereotipos ([momento crítico 3](#)) ilustran este punto: en ambos casos las autoras tienen el objetivo explícito de no incluir contenido hegemónico (a saber, respecto de la heterosexualidad o de la asociación de los varones al fútbol en cuanto a roles de género). Este objetivo desafía el orden hegemónico de cierta manera, pero los espacios de relevancia por conexión estructural (la estructura jerárquica de la ANEP) y el (no) consenso social respecto de cuestiones de género y sexualidad, limitan la posibilidad de integrar representaciones explícitamente no hegemónicas. Por ello las autoras se ven forzadas a implementar estrategias de inclusión que, aunque parezcan contradictorias, permitan lecturas lo suficientemente amplias como para problematizar algunas cuestiones de género y sexualidad si el contexto específico de aula lo habilita.

Existe entonces una articulación inquebrantable entre los diversos elementos *materialesdiscursivos* que participan en el proceso de producción de los libros de texto y las configuraciones sociopolíticas en las que se da el proceso. Asimismo, esta articulación enmarca los procesos de selección-de-contenido→negociación→representación que guía cada lección en la serie. Por ello, es necesario aludir también a la agencia de todos los elementos *materialesdiscursivos* en el proceso de creación del libro de texto.

## **5.2. La autoría y las agencias de los elementos materialesdiscursivos**

En esta sección me interesa destacar dos aspectos centrales de la agencia en el proceso de producción de la serie. El primero remite al tratamiento la agencia de autoras y estudiantes, mientras que el segundo considera también la agencia de otros elementos contextuales (humanos y no-humanos).

En lo que refiere al primer punto, del análisis realizado se desprende que la audiencia (estudiantes) tiene un tratamiento complejo en la ecología de la producción de *#livingUruguay*: mientras en general parece otorgarse mayor agentividad al rol de autoras en la construcción de los significados de las representaciones (relegando al estudiantado al rol de “receptores” de representaciones “transparentes”), en otros casos es el rol de audiencia (estudiantes) el que se destaca como agentivo. Es decir, las autoras generalmente asumen que su propio rol de autoras-docentes les ofrece el conocimiento suficiente para “predecir” o “anticipar” cómo la audiencia de la serie (estudiantes) interpretaría las representaciones y, además, les ofrece el “deber” de proveerlos con representaciones “transparentes” que guíen estas interpretaciones. Se privilegia así una “única ruta de interpretación” y se diseña una audiencia potencialmente homogénea. Pero, por otro lado, en otras instancias las autoras también habilitan la inclusión de representaciones “ambiguas” que permitan diversas interpretaciones por parte del estudiantado.

Esta diversidad de interpretaciones, sin embargo, siempre queda supeditada a lo que ellas –como autoras- estipulan o permiten. Por ejemplo, en el caso de Freddie (momento crítico 2) de manera explícita y en el caso de los estereotipos (momento crítico 3) de manera implícita, la agencia de la audiencia queda de manifiesto por la ambigüedad de las representaciones incluidas. La no explicitación -que, como he argumentado, se impone por la propia función pedagógica del libro de texto- es una estrategia segura que permite a las autoras deslindarse de la responsabilidad de introducir temas polémicos o contenido no seguro en la serie. Es en este contexto que la agencia de la audiencia toma prominencia, porque en los “finales abiertos”, el trabajo semiótico de interpretación es, precisamente, lo que define la (homo)sexualidad de Freddie o la potencial heteronormatividad de la clase de Educación Física -ya sea a través de discusiones explícitas de aula, o a través de la interpretación (privada) de cada estudiante con el texto-.



En este contexto, es evidente que mientras que la agencia de las autoras se ve (más o menos) limitada por la agencia de otros elementos *materialesdiscursivos*, la de la audiencia se ve habilitada por el tipo de representaciones ambiguas que se incluyen. En este marco, ambas dimensiones –que a priori parecen contradictorias- toman sentido en el discurso de las autoras: a su criterio las representaciones son fijas, por eso ellas buscan “finales abiertos” explícitamente (si sus representaciones no fueran ambiguas, no devendrían en un final abierto, y, por ende, no admitirían más de una interpretación). Al parecer, la noción de representación que manejan las autoras es fija porque estaría determinada por el interés de quien crea el signo, pero, a su vez, podría habilitar varias lecturas si ese interés estuviera orientado hacia “múltiples interpretaciones” por parte de la audiencia.

El segundo punto a discutir refiere a la agencia de otros elementos contextuales (humanos y no-humanos) en la producción de la serie. De la observación del proceso de producción de libros de texto, se advierte que “la agencia”, tradicionalmente adjudicada a las/os autoras/es, es en realidad, producto de múltiples agencias y restricciones (humanas y no-humanas) que convergen en las representaciones incluidas/excluidas de los libros de texto, aun de forma tangencial. Por ejemplo, cuando examinamos el caso de Nico (momento crítico 1) y observamos que la propia aplicación *Bitmoji* habilita lecturas exclusivamente binarias, y que su cuerpo, efectivamente, responde a las opciones habilitadas para cuerpos estrictamente femeninos, es razonable preguntarse si la acción normalizadora radica exclusivamente en la voluntad de las autoras o si la propia interface de la aplicación las conduce a la normalización de este cuerpo. En el caso de Freddie (momento crítico 2), las autoras consultaron con las autoridades pertinentes la posibilidad de que Freddie explicitara su (homo)sexualidad. Según los datos etnográficos, la respuesta de las autoridades las llevó a evaluar la necesidad de buscar “ayuda profesional” para discutir cómo abordarlo. Eventualmente, optaron por no explicitarlo, pero la cronología parecería indicar que, también aquí, la agencia de otros elementos *materialesdiscursivos* tuvo lugar junto con la de las autoras.

### **5.3. Consideraciones finales, limitaciones del estudio, y futuras líneas de investigación**

La presente investigación permite observar cómo se articulan los diversos elementos *materiales discursivos* que atienden el proceso de producción de la serie local *#livingUruguay*. En particular, he abordado el impacto de las configuraciones sociopolíticas en la selección de contenidos, su negociación, su representación y los posicionamientos ideológicos que las autoras toman tanto respecto de la propia serie como de la audiencia. Sin embargo, esta investigación no consideró otros factores relevantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje como es, por ejemplo, la interacción en el aula y el propio uso de libros de texto.

Espero que futuros estudios que aborden estos factores puedan nutrirse de los resultados de la presente investigación que ponen de relieve: a) la función política de la educación, b) el ineludible impacto de los posicionamientos ideológicos sobre los contenidos y los procesos pedagógicos, y c) la imposibilidad de crear contenido didáctico sin referir (implícita o explícitamente) a cuestiones de género y sexualidad, con la responsabilidad educativa y política que esto conlleva.

En este sentido, el análisis crítico (multimodal) del discurso permitió evidenciar las diversas formas en que representaciones de género y sexualidad se manifiestan en diversos contenidos (ya sea directamente relacionados a cuestiones de género y sexualidad o no). Como corolario de lo anterior, queda en evidencia también que los libros de texto no específicos (aquellos que abordan una disciplina concreta y no tienen por objeto la educación sexual o de género) abordan estas temáticas de manera más o menos explícita. En este caso concreto, el estudio se centró en materiales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera; futuras investigaciones locales podrían examinar los procesos de producción de materiales didácticos de otras disciplinas, y valerse de esta para identificar posibles patrones cristalizados en los discurso(s) pedagógico(s).

Enfocarme en momentos críticos me permitió identificar la variedad de contenidos donde se incorporan nociones de género y sexualidad durante la creación de *#livingUruguay*, pero posiblemente no me permitió vislumbrar las formas en que estos contenidos se (inter)relacionaban con otras dimensiones de la identidad, o sobre dimensiones de género y sexualidad en otros personajes que no fueron objeto de ningún momento crítico. Por ejemplo, ninguno de los momentos críticos aborda representaciones de los personajes femeninos, por lo que este trabajo no explora si estos personajes presentan formas particulares de ser/estar en el libro que problematicen el orden hegemónico. La herramienta de momentos críticos delimitó el recorte de corpus sobre el que trabajé, enfocándome exclusivamente en aquellas representaciones que pusieran de relieve las negociaciones donde las representaciones de género y sexualidad fueron abordadas discursivamente. Sin embargo, el trabajo de las autoras era significativamente más amplio que lo que me propuse estudiar para esta investigación, y, de hecho, en varias oportunidades las autoras manifestaron que si bien ellas entendían que mi trabajo versaba sobre género y sexualidad, ellas habían afrontado otros tipos de desafíos sobre otras temáticas. En este sentido, líneas futuras de investigación podrían examinar otros momentos críticos (sobre otras temáticas) durante la producción de *#livingUruguay* para explorar cómo se relacionan con los ya estudiados a los efectos de dimensionar la incidencia de diferentes temáticas sobre el discurso que construye la serie. Sobre cuestiones de género y sexualidad exclusivamente, futuras líneas de investigación podrían referir a los personajes femeninos a los efectos de examinar cómo tensionan (si es que lo hacen) cuestiones de género y sexualidad.

## Documentos

- ANEP (s.f.). *Inglés sin límites*. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/focus-on-first>
- ANEP (s.f.). *Ordenanza 45 “Estatuto del Funcionario Docente”*.
- ANEP (s.f.). *Programas Segundas Lenguas*. [https://www.dgeip.edu.uy/inicio-segundas-lenguas/24-programas-segundas-lenguas/#:~:text=El%20Programa%20de%20Inmersi%C3%B3n%20Dual,materna%20\(p%20ortugu%C3%A9s%20y%20espa%C3%B1ol\)](https://www.dgeip.edu.uy/inicio-segundas-lenguas/24-programas-segundas-lenguas/#:~:text=El%20Programa%20de%20Inmersi%C3%B3n%20Dual,materna%20(p%20ortugu%C3%A9s%20y%20espa%C3%B1ol))
- ANEP (s.f.). *Programa ProCES*. <http://pepces.weebly.com/proces.html>
- ANEP (2018). *Programa de Inglés. Primer Año de Ciclo Básico “Focus on First” (todos los planes)*. ANEP
- ANEP (2019, 17 de mayo). *ANEP analiza las asimetrías de género hacia el interior del sistema educativo*. ANEP <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-analiza-asimetr-g-nero-hacia-el-interior-sistema-educativo>
- ANEP (2020, 13 de octubre). *Foro de Lenguas 2020 - Inglés* [video]. YouTube. <https://youtu.be/bL1s1yWLVaQ>
- ANEP (2021a, 15 de octubre). *Docentes de ANEP participan durante una semana en el 14.º Foro de Lenguas*. ANEP. <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/docentes-anep-participan-durante-semana-14-foro-lenguas>
- ANEP (2021b, 3 de mayo). *Políticas Lingüísticas. #livingUruguay: lo que tenés que saber*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nMi7tG0iYGE>
- ANEP (2021c, 7 de abril). *ANEP presenta manuales de inglés para Ciclo Básico inclusivos y adaptados a la cultura nacional*. ANEP <https://www.anep.edu.uy/15-d-noticias-pol-ticas-ling-sticas/anep-presenta-manuales-ingl-s-para-ciclo-b-sico-inclusivos-y>
- ANEP (2021d). *Programa de Inglés. Tercer Año de Ciclo Básico (todos los planes)*. ANEP
- ANEP (2021e). *Programa de Inglés. Segundo Año de Ciclo Básico (todos los planes)*. ANEP
- ANEP (2022). *Circular N° 4/2022 Referente: Criterios sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Administración Nacional de Educación Pública*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2022/Circular%204-2022.pdf>
- CEIBAL (s.f.). *Ceibal en Inglés*. <https://ingles.ceibal.edu.uy/>
- CFE (2017). *Programa de Educación Sexual (Expediente N°: 2017-25-5-005805)* [https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/seminarios/educacion\\_sexual.pdf](https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/seminarios/educacion_sexual.pdf)
- CODICEN (2021, 18 de marzo). *Acta N°6, Res. N° 448/021*. ANEP.
- DGES. (1994). *Plan 1994*.
- DGES (1996). *Plan 96*.
- DGES (2006). *Reformulación 2006*.
- DGES (2009). *Plan 2009*.
- DGES (2021, 4 de mayo). *Considerando 1618. Expediente 3/2313/2021*. <https://www.ces.edu.uy/files/1-2313.PDF>
- Secretaría de Relaciones Públicas. (s.f.). *Educación Sexual amplió los derechos y libertades de niños, adolescentes y jóvenes*. DGEIP. <https://www.dgeip.edu.uy/1724/>
- Uruguay. (2008) *Ley 18437 “Ley General de Educación”*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

- Uruguay. (2009). *Ley 18620*. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18620-2009>
- Uruguay. (2013). *Ley 19119 “Modificaciones A La Ley De Matrimonio Igualitario”*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19119-2013>
- Uruguay. (2013). *Ley 19167 “Regulación De Las Técnicas De Reproducción Humana Asistida”*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19167-2013#:~:text=%2D%20Proh%C3%ADbese%20la%20clonaci%C3%B3n%20de%20seres,asistida%20autorizadas%20por%20la%20ley>
- Uruguay. (2017). *Ley 19580 “Ley De Violencia Hacia Las Mujeres Basada En Genero Modificación A Disposiciones Del Código Civil Y Código Penal. Derogación De Los Arts. 24 A 29 De La Ley 17.514”*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>
- Uruguay. (2019). *Ley 19684 “Aprobación De La Ley Integral Para Personas Trans”*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018#:~:text=%2D%20La%20presente%20ley%20tiene%20como,%2C%20protecci%C3%B3n%2C%20promoci%C3%B3n%20y%20reparaci%C3%B3n>
- Uruguay (202.) *Ley 198889. “Ley de Urgente Consideración”*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Uruguay. (2022). *Proyecto de Ley “ALTERACIONES GRAMATICALES Y FONÉTICAS. Prohibición de su uso dentro de la Administración Pública e Instituciones de Enseñanza públicas y privadas”*. <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/R06167825867.pdf>

## Corpus

- #livingUruguay* 1. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones>  
*#livingUruguay* 2. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones>  
*#livingUruguay* 3. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones>

## Referencias

- Abbs, B.; Freebairn, I.; y Barker, C. (2003). *Uruguay in Focus 1. Libro para el alumno*. Longman.
- Abracinskas, L.; y Puyol, S.; Iglesias, N.; y Kreher, S. (2019). *Políticas antigénero en Latinoamérica: Uruguay el mal ejemplo*. Mujer y Salud Uruguay (MYSU). [https://issuu.com/mujerysaludenuruguay/docs/politicas\\_antigenero\\_en\\_uruguay\\_web/1](https://issuu.com/mujerysaludenuruguay/docs/politicas_antigenero_en_uruguay_web/1)
- Aguilar, J. S. (2021). Gender Representation in EFL Textbooks in Basic Education in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 45(1). [https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=23376](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23376)
- Almirón, G. (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-educacion-sexual/evaluacion%20programa%20educacion%20sexual.pdf>
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Atkinson, D. (2022). 'I've got all these little problems that I'm circling in my head': Creativity in Expert ELT Textbook Writing. *Language Teaching Research*, 00(0), 1-19. <https://doi.org/10.1177/13621688221087795>
- Azimova, N., Johnston, B. (2012). Invisibility and Ownership in Language: Problems of Representation in Russian Language Textbooks. *The Modern Language Journal*, 96(3), 337-349. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01356.x>
- Barton, A. y Sakwa, L. N. (2012). The representation of gender in English textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture and Society*, 20(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.669394>
- Benattabou, D. (2020). Gender Imbalances in the Visual Discourse of Moroccan EFL Textbooks: A Critical Image Analysis. *Journal of Translation and Language Studies*. 1(1), 1-25. <https://doi.org/10.48185/jtls.v1i1.20>
- Berlant, L. y Warner, M. (1998). Sex in Public. *Critical Inquiry*. 24(2), 547-566. <http://www.jstor.org/stable/1344178>
- Bezemer, J. y Kress, G. (2010). Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for Learning*, 3(1-2), 10-29. <https://www.designsforlearning.nu/articles/abstract/26/>
- Blommaert, J. y Verschueren, J. (1998). *Debating Diversity. Analysing the Discourse of Tolerance*. Routledge.
- Blumberg, R. L. (2007). *Gender Bias in Textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155509>
- Blumberg, R. L. (2015). *Eliminating Gender Bias in Textbooks: Pushing for Policy Reforms that Promote Gender Equity in Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232452>
- Boréus, K. y Bergström, G. (2017). *Analyzing Text and Discourse. Eight Approaches for the Social Sciences*. Sage.
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice* (R. Nice, Trad.). Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). ANAGRAMA (Trabajo original en 1998).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2da ed.). Fontamara.

- Borba R. (2022). Ideología de género. En S. Corrêa (Coord.). *Termos ambíguos do debate político atual: o pequeno dicionário que você não sabia que existia*. SPW [Sexuality Policy Watch] <https://sxpolitics.org/pequenodicionario/>
- Bori, P. (2018). *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism*. Routledge.
- Bori, P. (2020). La irrupción del “empresario de sí mismo” en los libros de texto de ELE. *DobleLe*. 6(-), 53-67. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.71>
- Bori, P. (2021). Neoliberalism and global textbooks: a critical ethnography of English language classrooms in Serbia. *Language Culture and Curriculum*. 34(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797082>
- Bracke, S. y Paternotte, D. (2018). *¡Habemus Género! La iglesia católica y ideología de género. Textos seleccionados*. Sexuality Policy Watch.
- Bralich, J. (1996). *Una historia de la educación en el Uruguay: del Padre Astete a las computadoras*. FCU.
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*. 32(10), 1439–1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Bucholtz, M. (2007). Variation in transcription. *Discourse Studies*. 9(6), 784–808. <https://doi.org/10.1177/1461445607082580>
- Butler, J. (1999). *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”* (A. Bixio, Trad.). Paidós (Trabajo original en 1993).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversion de la identidad* (M.A. Muñoz, Trad.). Paidós (Trabajo original en 1999).
- Caldas-Coulthard, C. R. (2021). Discourses of ageism [Webinar]. En *The 1st International Online Systemic Functional Linguistics Interest Group Conference* (00:22:50 - 00:42:27). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DOQiiqO1hFE>
- Cameron, D. (2005). Language, Gender, and Sexuality: Current Issues and New Directions. *Applied Linguistics*. 26(4), 482–502. <https://doi.org/10.1093/applin/ami027>
- Cameron, D. y Kulick, D. (2003). *Language and Sexuality*. Cambridge University Press.
- Campbell, S. M. (2021). Expanding notions of equity: Body diversity and social justice. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.22586>
- Canale, G. (Comp.) (2011). *El inglés como lengua extranjera en Uruguay*. Cruz del Sur.
- 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. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1144764>
- Canale, G. (2019). *Technology, Multimodality and Learning. Analyzing Meaning across Scales*. Palgrave Macmillan.
- Canale, G. (2021a). Introduction: The Language Textbook: Representation, Interaction & Learning. *Language, Culture and Curriculum*. 34(2), 113-118. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797080>
- Canale, G. (2021b). The language textbook: representation, interaction & learning: conclusions. *Language, Culture and Curriculum*. 34(2), 199-206. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797081>
- Canale, G. (2022). *A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse*. Routledge.
- Canale, G. y Fernández Fasciolo, M. (2022). Multimodality, Ethnography and the ELT Textbook: Negotiating heteronormativity in visual representations. En T. Xiong, D. Feng y G. Hu (Eds.). *Cultural Knowledge and Values in English Language Teaching Materials: (Multimodal) Representation, and Stakeholders* (pp. 163-181). Springer.
- Canale, G., Fernández Fasciolo, M., y Furtado, V. (2022). Estrategias Discursivas en las Representaciones LGBTQIA+ en una Serie de Libros de Inglés como Lengua Extranjera



- en Uruguay. En F. Bezerra y G. Canale (Eds.). *Estudios críticos do discurso multimodal sobre a comunidade lgbtqia+ na américa latina* (pp. 59-86). Pontes Editores.
- Canale, G. y Furtado, V. (2021). Gender in EFL Education: Negotiating Textbook Discourse in the Classroom. *Changing English*, 28(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1812377>
- Carranza, I. (2013). Participantes, acontecimientos y los réditos de la orientación etnográfica en la investigación sobre prácticas comunicativas. En I. Carranza y A. Vidal (Eds.). *Linguísticas del uso Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos* (pp. 73-88). Sociedad Argentina de Lingüística.
- Carranza, I. (2015). Discourse in Institutions. En M. Lacorte (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Hispanic Linguistics* (pp. 477-494). Routledge.
- Coda, J. E. (2021). “I’m not Sweet, Bro”: LGBQ Spanish Teachers’ Experiences in the Southeastern US”. En J. M. Paiz y J. E. Coda (Eds.). *Intersectional Perspectives on LGBTQ+ Issues in Modern Language Teaching and Learning* (pp. 87-113). Palgrave Macmillan.
- Connell, R.W. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría, (Eds.). *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 76-89). FLACSO-Chile.
- Corrêa, S. (2020). *Anti-Gender Politics in Latin America. Summaries of Country Case Studies*. SPW [Sexuality Policy Watch]. <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/E-book-Resumos-completo.pdf>
- Curdt-Christiansen, X. L. y Weninger, C. (Eds.). (2015). *Language, ideologies and education: The politics of textbooks in language education*. Routledge.
- Domínguez Ruvalcaba, H. (2016). *Translating the Queer: Body Politics and Transnational Conversations*. Zed Books.
- Duff, P. A. (2015). Series editor’s foreword. En X. L. Curdt-Christiansen y C. Weninger (Eds.). *Language, Ideology and Education. The politics of textbooks in language education* (pp. xii-xiv). Routledge.
- Eckert, P. y Podesva, R.J. (2021). Non-binary approaches to gender and sexuality. En J. Angouri y J. Baxter (Eds.). *The Routledge Handbook of Language, Gender and Sexuality* (pp. 25-36). Routledge.
- Evrpidou, D. (2018). Effects of heteronormativity on Cypriot EFL classroom participation: students’ experiences. *Gender and Education*, 32(8), 1019-1033. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1533920>
- Fabrício, B. F. y Moita-Lopes, L. P. (2020). Creating queer moments at a Brazilian school by forging innovative sociolinguistic scalar perspectives in classrooms. En J. Y. Kjaran y H. Sauntson (Eds.). *Schools as Queer Transformative Spaces: Global Narratives on Sexualities and Genders* (pp. 35-53). Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. Blackwell Publishing.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad* (A. García Leal Trad.). Melusina (Trabajo original publicado en 2000).
- Fausto-Sterling, A. (2019). Gender/Sex, Sexual Orientation, and Identity Are in the Body: How Did They Get There?. *The Journal of Sex Research*, 56(4-5), 529-555. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1581883>
- Fernández Fasciolo, M. (2022). Teach Critical Content and Aim for Transformation: The Potential of Language Study in K-12 Education as a Key to Active Citizenship. En J. W. Schwieter, J. Rivera Flores y P. Iida (Eds.). *Engaging in Critical Language Studies* (pp. 21-39). Information Age Publishing.

- Fernández Fasciolo, M. y Frade Pandolfi, V. (2019). *Ocho pasos hacia la transformación. Un modelo de educación en género*. ANEP.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado Trad.) (3ra ed.). Tierra Nueva (Trabajo original publicado en 1970).
- Fuchs, E., y Bock, A. (Eds.). (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Palgrave Macmillan.
- Furtado, V. (2018). De niñas y niños: las políticas lingüísticas de género en la educación primaria uruguaya. En *Lingüística*. 34(2), 9-31. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v34n2/2079-312X-ling-34-02-9.pdf>
- Goldstein, B. (2003). *Framework Pre-Intermediate Student's Book*. Richmond.
- Goldstein, B. (2004). *Framework Intermediate Student's Book*. Richmond.
- Goldstein, B. (2006). *New Framework Pre-Intermediate Student's Book*. Richmond.
- Goldstein, B. (2008). *New Framework Intermediate Student's Book*. Richmond.
- Goldstein, B. (2021). Changing Perspectives on LGBT Representation in ELT Textbooks. En Ł. Pakuła (Ed.). *Linguistic Perspectives on Sexuality in Education. Representations, Constructions and Negotiations* (pp. 339-368). Palgrave Macmillan.
- González-Palomares, A. y Rey-Cao, A. (2013). Cultura corporal y estereotipos en las imágenes de libros de texto de educación física publicados bajo el periodo de la ley orgánica de educación (LOE). *Ágora. Para la educación física y el deporte*, 15(1), 1-19
- Govender, N. N. (2018). Negotiating Gender and Sexual Diversity in English Language Teaching: 'Critical' - Oriented Educational Materials Designed by Pre-Service English Teachers at a South African University. En M. E. López-Gopar (Ed.). *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT* (pp. 125-150). Palgrave Macmillan.
- Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes a Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(23), 63-75. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/6755>
- Gray, J. (2002). The Global Coursebook in English Language Teaching. En D. Block y D. Cameron (Eds.). *Globalization and language teaching* (pp. 151-67). Routledge.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2012). Neoliberalism, celebrity and 'aspirational content' in English language teaching textbooks for the global market. En D. Block, J. Gray y M. Holborow (Eds.). *Neoliberalism and Applied Linguistics* (pp. 86-113). Routledge.
- Gray, J. (Ed.). (2013). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2015). ELT Materials: Claims, critiques and controversies. En G. Hall (Ed.). *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 95-108). Routledge.
- Güney, Ö. (2021). Discussing LGBTQ+ Issues with Muslim Students in the ESL Classroom: The Interface of Culture, Religion and Sexuality. En J. M. Paiz y J. E. Coda (Eds.). *Intersectional Perspectives on LGBTQ+ Issues in Modern Language Teaching and Learning* (pp. 55-85). Palgrave Macmillan.
- Hall, S. (2003). The Spectacle of the 'Other'. En S. Hall (Ed.). *Representation* (pp. 223-290). Sage. (Trabajo original publicado en 1997).
- Hall, K., Borba, R., y Hiramoto, M. (2020). Language and Gender. *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, s/n, 1-22. <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0143>
- Hall, K. y Davis, J. L. (2021). Ethnography and the Shifting Semiotics of Gender and Sexuality: Practice, Ideology, Theory. En J. Angouri y J. Baxter (Eds.). *The Routledge Handbook of Language, Gender and Sexuality* (pp. 93-107). Routledge.
- Harper, T. (2019). Endowed by Their Creator: Digital Games, Avatar Creation, and Fat Bodies. *Fat Studies*, 9(3), 259-280. <https://doi.org/10.1080/21604851.2019.1647022>

- Harwood, N. (Ed.). (2014). *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*. Palgrave Macmillan.
- Henderson, E. F. (2015). *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Hildebrandt-Wypych, D. y Wiseman, A. W. (2021). Introduction: Contrasting Perspectives on School Textbook Development and Discourse Worldwide. En D. Hildebrandt-Wypych y A. W. Wiseman (Eds.). *Comparative Perspectives on School Textbooks. Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.
- Hodge, R. y Kress, G. (1989). *Social Semiotics*. Cornell University Press.
- Höhne, M. S. y Heerdegen, D. (2018). On Normativity and Absence: Representation of LGBTI\* in Textbook Research. En E. Fuchs y A. Bock, (Eds.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 239-249). Palgrave Macmillan.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Islam, K. M. M.; y Asadullah, M. N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS ONE*, 13(1),-. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing Talk and Interaction. Issues in the Representation of Communication Data*. John Benjamins.
- Jewitt, C., Bezemer, J., y O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.
- Johnson, N., Rodríguez Gustá, A.L. y Sempol, D. (2020). Claves para explicar avances y retrocesos en los derechos de las mujeres y las personas LGBT en Uruguay: múltiples presiones, resistencia política e inercias estructurales. En E. J. Friedman (Comp.) *Género, sexualidad e izquierdas latinoamericanas: el reclamo de derechos durante la marea rosa* (pp. 71-108). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01z9.6>
- Kjaran, J. I. (2017). *Constructing Sexualities and Gendered Bodies in School Spaces. Nordic Insights on Queer and Transgender Students*. Palgrave Macmillan.
- Knisely, K. A. (2021). L/G/B and T: Queer Excisions, Entailments, and Intersections. En J. M. Paiz y J. E. Coda (Eds.). *Intersectional Perspectives on LGBTQ+ Issues in Modern Language Teaching and Learning* (pp. 153-182). Palgrave Macmillan.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Koster, D. y Litosseliti, L. (2021). Multidimensional perspectives on gender in Dutch language education: Textbooks and teacher talk. *Linguistics and Education*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100953>
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G. (2014). Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, 28(1). <https://doi.org/10.1075/aila.28.03kre>
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., y Reid, E. (2004). *English in Urban Classrooms. A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. RoutledgeFalmer.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (3rd ed.). Routledge. (Trabajo original publicado en 1996).
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language. En L. Alsagoff, S.L. McKay, G. Hu y W.A. Renandya (Eds.).

- Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 9-27). Routledge.
- Krzyzanowski, M. (2008). Analyzing Focus Group Discussions. En R. Wodak y M. Krzyzanowski (Eds.). *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences* (pp. 162-181). Palgrave Macmillan.
- Levon, E. (2021). Sexuality as non-binary: a variationist perspective. En J. Angouri y J. Baxter (Eds.). *The Routledge Handbook of Language, Gender and Sexuality* (pp. 37-51). Routledge.
- Littlejohn, A. (2012). Language Teaching Materials and the (very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 9(1), 283-297. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v9s12012/littlejohn.pdf>
- Lorber, J. y Farrel, S. A. (1991). *The Social Construction of Gender*. Sage.
- MacDonald, M. N., Badger, R. y Dasli, M. (2006). Authenticity, Culture and Language Learning. *Language and Intercultural Communication*, 6(3-4), 250-261. <https://doi.org/10.2167/laic252.0>
- Macgilchrist, F. (2017). *Textbook production: The entangled practices of developing educational media for schools*. Eckert. Dossiers 15. [https://repository.gwi.de/bitstream/handle/11428/267/ED15\\_Macgilchrist\\_Production.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.gwi.de/bitstream/handle/11428/267/ED15_Macgilchrist_Production.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Macgilchrist, F. y van Hout, T. (2011). Ethnographic Discourse Analysis and Social Science. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*. 12(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1600>
- Machin, D. (2016). *Introduction to Multimodal Analysis*. Bloomsbury.
- Machin, D. y Mayr, A. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis. A Multimodal Introduction*. Sage.
- Martin, J. R. y Stenglin, M. (2007). Materialising reconciliation: negotiating difference in a post-colonial exhibition. En T. D. Royce y W. L. Bowcher (Eds.). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse* (pp. 215–238). Lawrence Erlbaum Associates.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., y Spears, R. (Eds.). (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press.
- Miller, sj. (2016). *Teaching, Affirming, and Recognizing Trans and Gender Creative Youth. A Queer Literacy Framework*. Palgrave Macmillan.
- Moore, A. R. (2020). Understanding heteronormativity in ELT textbooks: a practical taxonomy. *ELT Journal*, 74(2), 116-125. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz058>
- Morgade, M., y Alonso, G., (Comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Paidós.
- Motschenbacher, H. (2021). Corpus-Based Considerations on Critical Literacy in ELT: The Linguistic Representation of Ricky Martin in the News Media. En J. M. Paiz y J. E. Coda (Eds.). *Intersectional Perspectives on LGBTQ+ Issues in Modern Language Teaching and Learning* (pp. 217-259). Palgrave Macmillan.
- Nelson, C. (1993). Heterosexism in ESL: Examining Our Attitudes. *TESOL Quarterly*, 27(1), 143–150. <https://doi.org/10.2307/3586966>
- Nelson, C. (1999). Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly*, 33(3), 371-391. <https://doi.org/10.2307/3587670>
- ONU Mujeres (s.f.) *Conferencias mundiales sobre la mujer*. <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- Paiz, J. M. (2015). Over the monochrome rainbow: Heteronormativity in ESL reading texts and textbooks. *Journal of Language and Sexuality*, 4(1), 77–101. <https://doi.org/10.1075/jls.4.1.03pai>

- Pakuła, Ł.; Pawelczyk J. y Sunderland, J. (2015). *Gender and Sexuality in English Language Education: Focus on Poland*. British Council.
- Pawelczyk, J. y Pakuła, L. (2015). Constructing gender and sexuality in the EFL classroom in Poland: Textbook construction and classroom negotiation. En S. Mills y A.S. Mustapha, (Eds.). *Gender Representations in Language Materials. International Perspectives* (pp. 193-211). Routledge.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School* [1ra ed.]. University of California Press.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Porreca, K. L. (1984). Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 18(4), 705-724. <https://doi.org/10.2307/3586584>
- Reisigl, M. y Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*. Routledge.
- Rich A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs*, 5(4), 631–660. <https://www.jstor.org/stable/3173834>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2021). Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767>
- Rodríguez, A. (2020). Giving Access to Teachers and Students: How to include everyone in our lesson. [Webinar]. En *13 Foro de lenguas de ANEP*. (02:22:30 - 02:45:50). YouTube. <https://youtu.be/bL1s1yWLVaQ?t=8550>
- Rodríguez, A., Masullo, S., Zapata, A., Martínez, J., Pereira, G., García, A.L., González, N., Joyce, A., y Velazquez, V. (2020). #livingUruguay [Webinar]. En *13 Foro de lenguas de ANEP*. (00:02:30 - 00:36:30). YouTube. <https://youtu.be/bL1s1yWLVaQ?t=150>
- Rogers, R. (Ed.). (2005). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Routledge
- Rossi, D. (2011). Prólogo. En S. Darré, F. Sosa, A. Cantarelli y M. Jubil (Eds.). *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional* (pp. 9-10). Programa de Educación Sexual, ANEP.
- Rubin, G. (2007). Thinking Sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. En R. Parker y P. Aggleton (Eds.). *Culture, Society and Sexuality. A reader* (2nd. Ed.) (pp.150-187). Routledge (Trabajo original publicado en 1984).
- Salamon, G. (2006). Boys of the lex: Transgenderism and the rhetoric of materiality. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 12(4), 575–597. <https://doi.org/10.1215/10642684-2006-003>
- Santi, D. (2021). Representaciones culturales en libros locales para la enseñanza de inglés (1933-1961): Una mirada desde la lingüística aplicada crítica poscolonial. [Webinario]. *Coloquio "Lenguaje, Discurso y Libros de Texto Escolares"*.
- Scarborough, W. J. (2018). Introduction: New Developments in Gender Research: Multidimensional Frameworks, Intersectionality, and Thinking Beyond the Binary. En B. J. Risman, C. M. Froyum y W. J. Scarborough (Eds.). *Handbook of the Sociology of Gender* (2nd ed.) (pp. 3-18). Springer.
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las Formas de lo Escolar* (pp. 263-284). Del Estante Editorial.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2011). *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Prometeo.
- Schurmann, P. y Jones, H. W. (1933). *My first/second/third English Book*. ANEP.

- Seal, M. (2019). *The Interruption of Heteronormativity in Higher Education. Critical Queer Pedagogies*. Palgrave Macmillan.
- SPW [Sexuality Policy Watch]. (2019, 19 de setiembre). #PolíticasAntigenero | ¿Cómo se han construido las ofensivas antigénero? [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aa3r2IshhDw>
- Sunderland, J. (2015). Gender (representation) in foreign language textbooks: avoiding pitfalls and moving on. En S. Mustapha y S. Mills, (Eds.). *Gender Representations in Learning Materials: International Perspectives* (pp. 19–34). Routledge.
- Sunderland, J. (2021). Foreign Language Textbooks and Degrees of Heteronormativity: Representation and Consumption. En Ł. Pakuła (Ed.). *Linguistic Perspectives on Sexuality in Education. Representations, Constructions and Negotiations* (pp. 29-50). Palgrave Macmillan.
- Sunderland, J., Cowley, M., Rahim, F., Leonzakou, C. y Shattuck, J. (2000). From “Bias in the Text” to “Teacher Talk Around the Text” An Explanation of Teacher Discourse and Gendered Foreign Language Textbook Texts. *Linguistics and Education*, 11(3), 251-286. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(00\)00034-6](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(00)00034-6)
- Sunderland, J. y McGlashan, M. (2015). Heteronormativity in EFL Textbooks and in Two Genres of Children’s Literature (Harry Potter and Same-Sex Parent Family Picturebooks). *Language Issues*, 26(2), 17-26. <http://www.ingentaconnect.com/content/natecla/esol/2015/00000026/00000002/art00004#expand/collapse>
- Sykes, H. (2009). The qBody Project: From Lesbians in Physical Education to Queer Bodies In/Out of School. *Journal of Lesbian Studies*, 13(3), 238–254. <https://doi.org/10.1080/10894160902876671>
- Thornbury, S. (1999). ‘Window-dressing or cross-dressing in the EFL sub-culture’. *Folio*, 5(2), 15–17. <http://nebula.wsimg.com/30c8ac58dfb008db81a9d327ef3cc499?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- van Dijk, T. (1999). Análisis Crítico del Discurso (M. González de Avila, Trad.). En *Anthropos*, 186(-), 23-36.
- Vinall, K. y Shin, J. (2019). The construction of the tourist gaze in English textbooks in South Korea: exploring the tensions between internationalisation and nationalisation. *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1513022>
- Wiseman, A. W. y Hildebrandt-Wypych, D. (2021). The Shift from Hegemonic Agenda-Setting to Normative Discourse Formation in School Textbooks Worldwide. En D. Hildebrandt-Wypych y A. W. Wiseman *Comparative Perspectives on School Textbooks. Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion* (pp. 339-354). Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage.
- Zimman, L. (2021). Gender diversity and the voice. En J. Angouri, y J. Baxter (Eds.). *The Routledge Handbook of Language, Gender and Sexuality* (pp. 69-89). Routledge.

## **Anexo 1: Fichas de observación**

*R1 Reunión Inicial: Presentación del proyecto (Previo a la iniciación de la investigación)*

**Fecha:** 16/11/2020

**Participantes:** Responsable del proyecto, profesora de inglés, e investigadora

**Método de recolección de datos:** Notas de campo luego de la finalización de la reunión

**Propósito de la reunión:** Externos a la presente investigación

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. El responsable del proyecto presenta el trabajo y su equipo
  - a. la filosofía del libro
    - i. material inclusivo
    - ii. democratizante
    - iii. que atiende a la diversidad
    - iv. con fuerte énfasis local

Manifiesta su interés en que se realice una investigación sobre el proceso de producción de los libros

Se presenta la unidad 3 del libro 3 “Human Rights”

Finalización de la reunión

*R2 Concreción del acuerdo para conducir la investigación*

**Fecha:** 17/11/2020

**Participantes:** Responsable del proyecto e investigadora

**Método de recolección de datos:** Grabación de voz y notas de campo in situ

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se establecen los objetivos de la investigación
3. Se garantiza acceso a todo el material necesario para la consecución de la investigación
4. Se proporcionan detalles respecto de:
  - a. el equipo de trabajo
  - b. la metodología y división de tareas
  - c. organización del trabajo (tiempos y contenidos)

Se realiza una cronología del proyecto hasta el momento

Se explica el proceso de complejización de contenido a lo largo de la serie

### *R3 Introducción al equipo de trabajo y primera observación*

**Fecha:** 20/11/2020

**Participantes:** Equipo completo, equipo referente, representantes de ATD de CES, representantes de ATD de CETP, e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz inaudible por dificultades técnicas y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Presentación de la investigadora al equipo por parte del responsable del proyecto
3. La investigadora presenta de manera muy breve algunos elementos sobre la investigación que se pretende realizar
4. Se refiere a la evolución del trabajo y del equipo
5. Apreciaciones del equipo referente respecto de los avatares
6. Preparación de reunión con diseñadores a desarrollarse más tarde ese día
7. Revisión de material (libro 3, unidad 2 “Uruguay: having fun and entertainment”)
8. Finalización de la reunión

### *R4 Primera reunión del equipo con diseñadores*

**Fecha:** 20/11/2020

**Participantes:** Dos representantes del equipo, diseñadores (empresa externa a ANEP) e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión, se presentan y describen roles
2. Se acuerda forma de trabajo para la profesionalización del material crudo
3. Se negocia la unidad a ensayar una primera diagramación
4. Se presentan las características esenciales del libro que no se quieren perder
5. Se negocia los prototipos de los personajes (avatares)
6. Se acuerda la unidad a desarrollar como prueba. Se solicita la totalidad del material
7. Se acuerda presentación de primeros bosquejos sobre la unidad acordada
8. Se enfatiza la intención de mantener la esencia del libro y se delimita el trabajo de los diseñadores
9. Se conversa sobre el diseño de las tapas y el estilo de los libros
10. Finalización de la reunión



### *R5 Observación 1 de subgrupo de trabajo*

**Fecha:** 24/11/2020

**Participantes:** cuatro integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se propone temática para trabajar (libro 3, unidad 3, lección 5 “Minorities and their rights”)
3. Revisión de la clase ya armada
4. Trabajo colaborativo sobre el diseño de lección 16 “The right to rest and leisure”
5. Se conversan diferentes posibilidades de abordar la temática. Se recurre a *Google*.
6. Comienzan a trabajar sobre el lesson plan
7. Finalizan lección 16
8. Se propone comenzar la lección 10 “The future of human rights” que correspondía originalmente a otro subgrupo
9. Se contacta al otro subgrupo y se acuerda trabajar con sus ideas
10. Finalización de la reunión

### *R6 Reunión con diseñadores*

**Fecha:** 24/11/2020

**Participantes:** Un representante de la empresa de diseño, seis integrantes del equipo, responsable del proyecto, un representante de la Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP, e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Responsable del proyecto indica el propósito de la reunión
3. Se enfatiza la importancia de los tiempos
4. Diseñador presenta el trabajo realizado sobre la tercera unidad del libro 1
5. Se negocian colores según los patrones del crudo
6. Momento Crítico 1: el cuerpo de Nico
7. Discuten tipos de recortes de los personajes
8. Se negocian los colores para cada unidad temática
9. Se vuelve sobre los recortes de los personajes

10. Se acuerda actualizar el material crudo atendiendo las nuevas correcciones de estilo
11. Se acuerda modalidad de trabajo para las correcciones de cada versión
12. Se enfatiza la importancia del tamaño de la tipografía y el contraste por alumnos con baja visión
13. Se conversa sobre la iconografía y los botones que llevará cada actividad
14. Se negocia el formato de la diagramación tipo “collage” y las formas de fondos de página
15. Se hacen valoraciones sobre el diseño y diagramación de la unidad
16. Se negocia la utilización de imágenes completas en los casos de personajes montados
17. Se vuelve sobre los recortes de los personajes
18. Se acuerda mantener el recorte de los personajes en caso de avatar y la imagen completa en caso de montaje
19. Se acuerdan las tonalidades de colores
20. Se valoriza el trabajo sobre el material crudo
21. Se proyecta el plan de trabajo
22. Finalización de la reunión

**R7 Reunión de equipo + presentación de diseño a autoridades**

**Fecha:** 27/11/2020

**Participantes:** Ocho integrantes del equipo e investigadora. Luego ingresan diseñadores, representantes de ATD del CES, representantes de ATD del CETP, representantes del CETP, inspectoras de inglés del CES.

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se presentan las correcciones al material crudo del libro 1 elaboradas por la correctora de estilo
3. Se negocian algunas correcciones de vocabulario, gramática, y cognados
4. Se conversa sobre la disponibilidad de los audios en el material
5. Se hacen correcciones sobre inconsistencias en instrucciones (referencias al entorno virtual CREA). Se advierte que todos esos elementos deben quitarse
6. Se comenta brevemente algunas cuestiones sobre *Copyright* y permisos externos
7. Continúan revisando las correcciones de la correctora de estilo
8. Se conversan algunos cambios de diseño solicitados luego de la reunión con diseñadores

9. Se negocian temas abordados con anterioridad que están sin resolver: largo de vestido de Lua en el farewell y *Nico's tits* (Momento crítico 1)
10. El responsable del proyecto cierra la discusión para dar pase a la siguiente etapa con autoridades
11. Se organiza el trabajo de la semana
12. Ingresan autoridades de los subsistemas y diseñadores a la reunión
13. Rondilla de presentaciones
14. El responsable del proyecto presenta el proyecto en una breve cronología
15. El diseñador presenta el prototipo realizado
16. Cada participante comparte sus evaluaciones sobre el prototipo. Todas muy positivas.
17. Finalización de la reunión

**R8 Observación 2 de subgrupo de trabajo**

**Fecha:** 30/11/2020

**Participantes:** Cuatro integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Revisan adaptaciones realizadas por una de las participantes al trabajo de otra persona (libro 3, unidad 4, lección 11 “My life playing online”)
3. Se negocia la evaluación implícita del texto sobre *video gaming*. Se realizan cambios
4. Se propone revisar 12 “Spending more time online than in person”, realizada por otra autora
5. Se revisa la lección 2 “Being accepted: peer pressure” realizada fuera de la reunión por una de las personas del subgrupo
6. Se conversa sobre el género textual
7. Discusión sobre formato de texto: alineado a la izquierda o justificado
8. Una persona solicita una corrección sobre la lección 3 “Social Media: positive and negative effects on teenagers”
9. Se negocian ejemplos a agregar
10. Se revisa la lección 12 “Spending more time online than in person”.
11. Se negocia la longitud del texto y realizan cambios a la lección según las imágenes del texto utilizado
12. Se crea nueva actividad con textos de los personajes
13. Se incluye un proyecto para la lección
14. Se revisa la lección 10 “Social Media and que quest for perfection” realizada fuera de la reunión por una de las personas del subgrupo

15. Se realizan algunos cambios
16. Se conversa sobre fotos de una actividad que recibieron en su grupo de Whatsapp
17. Se comienza a trabajar sobre la lección 5 “Dealing with the unexpected”. Negocian qué dificultades pueden trabajar.
18. Discusión sobre “being skinny” en varones y en chicas
19. Discusión sobre la imagen de Nico al expresar el problema: actitud en imagen no condice con situación problemática
20. Se comienza a trabajar sobre la lección 15 “Outdoor activities”, que le correspondía a otro subgrupo
21. Se consideran posibles situaciones para contextualizar la lección
22. Se decide trabajar sobre el festival del joven rural
23. Se realiza plan de clase
24. Se organiza el trabajo para la próxima jornada
25. Finalización de la reunión

**R9 Observación 3 de subgrupo de trabajo**

**Fecha:** 2/12/2020

**Participantes:** Cuatro integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Antes de comenzar la reunión, dos participantes conversan sobre otras actividades asociadas al proyecto: tareas que faltan para ISL (programa inglés sin límites) y carpeta de personajes con look de tercero
2. Inicio de la reunión
3. Se vuelve sobre las últimas lecciones realizadas tras considerar que “quedaron medio flacas”
4. Se propone un cambio de criterio para la realización de lecciones de la próxima unidad
5. Se estudian los temas de la unidad 5 “My social responsibilities”. Se eligen lecciones aisladas para realizar en el subgrupo según los intereses de cada integrante
6. Se asignan lecciones a otros subgrupos según el perfil de sus integrantes y se dejan algunas lecciones libres para elegir
7. Se comienza a trabajar en la unidad 5, lección 12 “Personal Care”
8. Se comparten las experiencias personales para evaluar posibles maneras de contextualizar la lección
9. Momento crítico 3: estereotipos de género justificados en la experiencia personal

10. Se elige la temática y se comienza a diseñar la lección
11. Se trabaja sobre *Bitmojis* pertinentes a la temática.
12. Se comparten recursos externos para utilizar
13. Proyectan el trabajo de la próxima reunión
14. Finalización de la reunión

***R10 Observación 4 de subgrupo de trabajo***

**Fecha:** 3/12/2020

**Participantes:** Tres integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se conversa sobre qué lección crear. Se decide la lección 13 “Being responsible in social media”
3. Se conversan posibles situaciones para contextualizar la lección
4. Se comparten recursos externos para utilizar
5. Se conversa sobre los permisos de reproducción y el copyright
6. Se crea el diálogo para la lección
7. Se completa la lección
8. Finalización de la reunión

***R11 Observación 5 de subgrupo de trabajo***

**Fecha:** 4/12/2020

**Participantes:** Dos integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Revisan contenido de la unidad 5, lección 1 “What are social responsibilities?”
3. Se acuerda incorporar más ítemes a los ejercicios ya planteados
4. Se modifica el texto adaptado por otra persona para lograr mayor fidelidad con la fuente
5. Se finaliza la revisión de la lección
6. Finalización de la reunión

***R12 Observación 6 de subgrupo de trabajo***

**Fecha:** 7/12/2020

**Participantes:** Tres integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se dividen la tarea a realizar
3. En paralelo: (i) se accede al curso de CREA para enumerar la cantidad de docentes que proveyeron feedback sobre el material en el curso 1, (ii) se hace lo mismo en el curso 2, y (iii) se revisa libro 1 y se registran las canciones utilizadas
4. En paralelo: (i) se revisa el libro 3 para registrar las canciones utilizadas, y (ii) se hace lo mismo con el libro 2
5. Se comienza a diseñar la lección 10 “Helping classmates overcome bullying”
6. Se acuerda trabajar con una canción
7. Se discute la mejor manera de introducir el tema
8. Se finaliza la lección
9. Finalización de la reunión

**R13 Observación 7 de subgrupo de trabajo**

**Fecha:** 8/12/2020

**Participantes:** Tres integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se relata el trabajo realizado en la reunión anterior
3. Se disponen a trabajar en la unidad 5 lección 7 “Participating in democratic life”
4. Se comparten ideas para contextualizar la clase
5. Se acuerda qué quieren preguntar
6. Se escribe el texto de la lección en función de las preguntas
7. Se finaliza la lección
8. Finalización de la reunión

**R14 Observación 8 de subgrupo de trabajo**

**Fecha:** 10/12/2020

**Participantes:** Tres integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se revisa la lección 5 “Responsible consumption”, realizada fuera de la reunión por una de las personas del subgrupo
3. Se comenta sobre la dificultad de la temática
4. Se propone incluir un proyecto para trabajar la temática con el equipo multidisciplinario del liceo
5. Se revisa la lección 14 “Being responsible with the environment”, realizada por otra autora
6. Se realizan modificaciones a la lección
7. Se discute el concepto de “madre tierra” y el uso del pronombre “her” para “earth”
8. Se continúa realizando modificaciones a la lección
9. Se finaliza la revisión de la lección
10. Se comienza a diseñar la lección 15 “I am responsible about my future”, realizada fuera de la reunión por una de las personas del subgrupo
11. Se conversan situaciones para contextualizar la lección
12. Se realizan modificaciones a la lección
13. Se finaliza revisión de la lección
14. Finalización de la reunión

***R15 Reunión de equipo: revisión del material crudo del libro 3 unidades 3 y 4***

**Fecha:** 11/12/2020

**Participantes:** Ocho integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Revisión de las unidades 3 y 4
3. Discuten sobre la numeración de las consignas
4. Se conversa sobre la educación de las niñas en Pakistán para determinar si ponen “education” o “an education”
5. Momento crítico 1: el cuerpo de Nico
6. Se retoma la discusión sobre la numeración de las actividades
7. Se finaliza la revisión
8. Finalización de la reunión

***R16 Observación 9 de subgrupo de trabajo***

**Fecha:** 14/12/2020

**Participantes:** Cuatro integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se detectan dificultades técnicas para la correcta utilización de la herramienta de trabajo colaborativo (Google Drive)
3. Se propone que cada participante realice una lección de manera individual ese día para revisarlas al día siguiente
4. Finalización de la reunión

*R17 Observación 10 de subgrupo de trabajo*

**Fecha:** 15/12/2020

**Participantes:** Dos integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se revisa el primer borrador editorial del libro 1
3. Se identifican las instrucciones según el “botón” que corresponda
4. Se finaliza la revisión del borrador editorial
5. Se disponen a trabajar en la unidad 6 lección 2 “I’m good at...”
6. Se finaliza la lección
7. Finalización de la reunión

*R18 Observación 11 de subgrupo de trabajo*

**Fecha:** 16/12/2020

**Participantes:** Tres integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se revisa la lección 3 “Following my family traditions?”, realizada fuera de la reunión por una de las personas del subgrupo
3. Se realizan algunas modificaciones a la lección
4. Se finaliza la lección
5. Se diseña la lección 1 “My preferences”
6. Se conversa la intención de la unidad como cierre del ciclo básico
7. Se finaliza la lección
8. Se propone comenzar la lección 4 “My family and my future”
9. Se trabajan ideas para la lección 14 “Entrepreneurship”



10. Se decide diseñar la lección 14
11. Se finaliza la lección
12. Se evalúa el trabajo pendiente
13. Finalización de la reunión

**R19** *Observación 12 de subgrupo de trabajo*

**Fecha:** 17/12/2020

**Participantes:** Cuatro integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se revisa la lección 15 “Working opportunities”, realizada fuera de la reunión por una de las personas del subgrupo
3. Se finaliza la revisión
4. Se propone trabajar sobre la lección 12 “Decentralized education”
5. Se consideran posibles situaciones para contextualizar la lección
6. Se realiza plan de clase
7. Se propone trabajar sobre la lección 10 “Secondary school”
8. Se consideran posibles situaciones para contextualizar la lección
9. Se realiza plan de clase
10. Se examina las lecciones que quedan pendientes y se organiza el trabajo subsiguiente
11. Finalización de la reunión

**R20** *Grupo focal 1 (Transcripción disponible en Anexo 4)*

**Fecha:** 18/12/2020

**Participantes:** Cinco integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Grupo focal - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Desafíos de desarrollar una serie como esta
3. Proceso de selección de contenido
4. Aspectos a considerar para seleccionar el contenido
5. Momento crítico 2: (Homo)sexualidad
6. Rol de las autoridades
7. Momento crítico 1: el cuerpo de Nico (temática primaria)
8. Finalización de la reunión

*R21 Grupo focal 2 (Transcripción disponible en Anexo 4)*

**Fecha:** 18/12/2020

**Participantes:** Tres integrantes restantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Grupo focal - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Desafíos de desarrollar una serie como esta
3. Proceso de selección de contenido
4. Aspectos a considerar para seleccionar el contenido
5. Momento crítico 2: (Homo)sexualidad
6. Rol de las autoridades
7. Momento crítico 1: el cuerpo de Nico (temática primaria)
8. Finalización de la reunión

*R22 Observación 13 de subgrupo de trabajo*

**Fecha:** 18/12/2020

**Participantes:** Dos integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Me incorporo a la reunión ya comenzada una vez que finaliza el Grupo focal 2. Trabajan sobre el diseño de la lección 8 “Vocational fair”
2. Se diseña un juego
3. Se finaliza la lección
4. Se acuerda una reunión para trabajar sobre ISL (programa Inglés sin límites)
5. Finalización de la reunión

*R23 Observación 14 de subgrupo de trabajo*

**Fecha:** 21/12/2020

**Participantes:** Cuatro integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se revisa la lección 9 “Technical Education - Vocational Schools”, realizada por otra autora
3. Se realizan modificaciones a la lección

4. Se negocia cómo proponer el trabajo en grupos
5. Se finaliza la revisión de la lección 9
6. Se revisa la lección 11 “Rural vocational schools”
7. Se realizan modificaciones a la lección 11
8. Se organiza el trabajo subsiguiente
9. Finalización de la reunión

*R24 Observación 15 de subgrupo de trabajo*

**Fecha:** 22/12/2020

**Participantes:** Tres integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se señala la necesidad de realizar nuevos avatars para la “farewell” del libro de primero
3. Momento crítico 1: el cuerpo de Nico
4. Se negocia la vestimenta de los personajes para el farewell
5. Se revisa lección 7 “My true vocation vs profession”
6. Se realizan modificaciones a la lección
7. Se propone trabajar sobre la lección 4 “My family and my future”
8. Se consideran posibles situaciones para contextualizar la lección
9. Se realiza plan de clase
10. Se vuelve sobre el diseño de los personajes para el farewell. Se acuerda la ropa.
11. Se organiza el trabajo para el próximo día
12. Finalización de la reunión

*R25 Observación 16 de subgrupo de trabajo*

**Fecha:** 23/12/2020

**Participantes:** Cuatro integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Observación no-participante - grabación de voz y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Se revisan correcciones y trabajos sobre las versiones editoriales del libro 1
3. Se revisa lección 11 “Rural vocational schools”
4. Se realizan modificaciones pendientes a la lección 11
5. Se finaliza la revisión de la lección

6. Se negocia la farewell
7. Se trabaja sobre las versiones editoriales del libro 1
8. Se negocia nueva versión de las tapas
9. Se revisan correcciones necesarias para la versión final
10. Se finaliza la revisión
11. Finalización de la reunión

**R26** *Entrevista al responsable del proyecto*

**Fecha:** 25/01/2021

**Participantes:** Responsable del proyecto e investigadora

**Método de recolección de datos:** Entrevista semiestructurada - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. *#livingUruguay* en relación a sus antecedentes
3. Selección del equipo
4. Capacitación del equipo
5. Características particulares de la serie
6. Desafíos
7. El rol de las autoridades
8. Su rol
9. Finalización de la reunión

**R27** *Entrevista a correctora de estilo*

**Fecha:** 25/01/2021

**Participantes:** Correctora de estilo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Entrevista semiestructurada - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Breve descripción de su perfil profesional
3. Su trabajo en el proyecto *#livingUruguay*
4. Consideraciones personales sobre el material
5. Sus contribuciones al material
6. Sobre momento crítico de género y sexualidad
7. Finalización de la reunión

**R28** *Entrevista a autora*

**Fecha:** 17/02/2021

**Participantes:** Autora e investigadora

**Método de recolección de datos:** Entrevista semiestructurada - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Su rol en el proyecto
3. Sobre el trabajo de cada subgrupo
4. Sobre las capacitaciones
5. El rol democratizador de la serie
6. Finalización de la reunión

*R29 Grupo focal 3 (Transcripción disponible en Anexo 4)*

**Fecha:** 22/2/2021

**Participantes:** Cinco integrantes del equipo e investigadora

**Método de recolección de datos:** Grupo focal - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. momento crítico de género y sexualidad 3
3. momento crítico de género y sexualidad 2
4. momento crítico de género y sexualidad 1
5. momento crítico de género y sexualidad 4
6. Finalización de la reunión

*R30 Entrevista a diseñadores*

**Fecha:** 02/03/2021

**Participantes:** Diseñadores e investigadora

**Método de recolección de datos:** Entrevista semiestructurada - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Breve descripción de su perfil profesional
3. Su trabajo en el proyecto *#livingUruguay*
4. Sus contribuciones al material
5. Sobre momento crítico de género y sexualidad 1
6. Finalización de la reunión

*R31 Entrevista a autora*

**Fecha:** 25/06/2021

**Participantes:** autora e investigadora

**Método de recolección de datos:** Entrevista semiestructurada - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Momentos en los que se connota la (homo)sexualidad de Freddie en la serie
3. Relato sobre la discusión de su posible salida del clóset
4. Perspectiva de cambios
5. El cuerpo de Nico en la versión final
6. Finalización de la reunión

*R32 Entrevista a autora*

**Fecha:** 12/07/2021

**Participantes:** autora e investigadora

**Método de recolección de datos:** Entrevista semiestructurada - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Momentos en los que se connota la (homo)sexualidad de Freddie en la serie
3. Relato sobre la discusión de su posible salida del clóset
4. Perspectiva de cambios
5. Finalización de la reunión

*R33 Entrevista a autora*

**Fecha:** 18/10/2021

**Participantes:** autora e investigadora

**Método de recolección de datos:** Entrevista semiestructurada - grabación de video y notas de campo

**Desarrollo temático:**

1. Inicio de la reunión
2. Momentos en los que se connota la (homo)sexualidad de Freddie en la serie
3. Relato sobre la discusión de su posible salida del clóset
4. Perspectiva de cambios
5. Finalización de la reunión

## **Anexo 2: Fichas de documentos externos**

*D1: “Docentes de ANEP participan durante una semana en el 14.º Foro de Lenguas”*

**Tipo de documento:** Noticia

**Fuente:** Sitio web Uruguay Presidencia

**Fecha:** 15/10/2021

**Desarrollo temático:**

1. Presentación del Foro de Lenguas: cantidad de participantes, fechas y objetivos
2. Acto de Apertura del evento
3. Programa del evento
4. Reporte del mensaje del Presidente General de la Administración Nacional de Educación Pública, Robert Silva
5. Reporte de palabras del Director de Políticas Lingüísticas de ANEP, Aldo Rodríguez
6. Videos de YouTube integrados a la nota:
  - a. “ANEP presentó el 14º Foro de Lenguas”
  - b. Declaraciones del presidente de la ANEP, Robert Silva
  - c. Declaraciones del Director General de UTU, Juan Pereyra
  - d. Declaraciones del Coordinador de Políticas Lingüísticas de ANEP, Aldo Rodríguez (ver D2)
  - e. Presentación del 14º Foro de Lenguas

*D2: “Declaraciones del Coordinador de Políticas Lingüísticas de ANEP, Aldo Rodríguez”*

**Tipo de documento:** Video

**Fuente:** Canal de YouTube de ANEP “ANEP Uruguay”

**Fecha:** 15/10/2021

**Desarrollo temático:**

1. Objetivos del Foro de Lenguas
2. Publicación anual del Foro de Lenguas
3. Implicancias del Foro de Lenguas para la actividad de aula
4. “Puntos álgidos en la enseñanza de lenguas”
  - a. Evaluación
  - b. Certificación de saberes
  - c. Materiales para la enseñanza de inglés

5. Paradigma comunicativo
6. Audiencia

**D3:** “Políticas Lingüísticas. #livingUruguay: lo que tenés que saber”

**Tipo de documento:** Video

**Fuente:** Canal de YouTube de ANEP “ANEP Uruguay”

**Fecha:** 03/05/2021

**Desarrollo temático:**

1. Presentación del video a cargo del director de Políticas Lingüísticas de ANEP
  - a. Características de la creación
    - i. hecho por profesores de Uruguay
    - ii. hecho para el contexto uruguayo
    - iii. perspectiva local
    - iv. colaboración de otros organismos e instituciones
  - b. Características del material
    - i. gratuito
    - ii. electrónico
    - iii. accesible
    - iv. basado en el diseño universal del aprendizaje
    - v. contextualizado
    - vi. perspectiva desde lo local hacia lo global
  - c. Institucionalidad del material
2. Mensaje de las inspectoras de inglés y lenguas extranjeras de la DGES
  - a. Importancia del anclaje institucional del material
  - b. Proceso de producción
  - c. Cualidades y características del material
3. Capacitación por parte del equipo contenidista
  - a. Guía de uso de íconos
  - b. Presentación de los personajes
    - i. características personales
    - ii. intereses
    - iii. familia
  - c. Aspectos generales sobre la creación de los materiales
    - i. Necesidad de reformulación de los programas de 2do y 3ro de EMB
    - ii. Necesidad de material para alumnos uruguayos
    - iii. Características de #livingUruguay
    - iv. Proceso de colaboración para la creación del material
    - v. Proceso de creación de tópicos: “seis Ts”



- vi. Unidades temáticas de los libros
- d. Incorporación de proyectos
- e. Uso de rúbricas
- f. Perspectiva desde lo local a lo global

*D4: “ANEP presenta manuales de inglés para Ciclo Básico inclusivos y adaptados a la cultura nacional”*

**Tipo de documento:** Nota escrita

**Fuente:** Sitio web de ANEP

**Fecha:** 07/04/2021

**Desarrollo temático:**

1. Aprobación de nuevos programas y manuales
2. Composición del equipo de trabajo
3. Colaboración de organizaciones e instituciones
4. Características de los manuales
5. Datos de acceso al material
6. Antecedentes del proyecto en la ANEP
7. Concepción del aprendizaje de lenguas extranjeras
8. Principios rectores del material

*D5: “Foro de Lenguas 2020 - Inglés”*

**Tipo de documento:** Webinar

**Fuente:** Canal de YouTube de ANEP “ANEP Uruguay”

**Fecha:** 13/10/2020

**Desarrollo temático:**

1. Presentación del bloque
2. *#livingUruguay* (ver D6)
3. Conversation class de Ceibal en inglés
4. Pilotaje del proyecto en el aula
5. Giving access to teachers and students: how to include everyone in our lessons (ver D7)

*D6: “#livingUruguay”*

**Tipo de documento:** Ponencia videograbada en el marco del 13° Foro de Lenguas

**Fuente:** Canal de YouTube de ANEP “ANEP Uruguay”

**Fecha:** 13/10/2020

**Desarrollo temático:**

1. Presentación del equipo contenidista

2. Presentación del equipo técnico asesor
3. Fases de producción
4. Enfoque metodológico del proyecto
5. Enfoque comunicativo aplicado a *#livingUruguay*
6. La centralidad del alumno
7. Ejemplos del enfoque interdisciplinario
8. Ejemplos del enfoque multidisciplinario
9. Ejemplos del enfoque por proyectos
10. Ejemplos de la contextualización
11. Promoción de la motivación intrínseca
12. Adecuación de *#livingUruguay* a *Inglés sin Límites* para la enseñanza de inglés en contextos rurales
13. Canales de comunicación y contacto con docentes en territorio
14. Unidades temáticas en cada manual
15. Planes de clase
16. Articulación normativa:
  - a) Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP 2018)
  - b) Progresiones de aprendizaje (ANEP 2019)
  - c) Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

*D7: Giving access to teachers and students: how to include everyone in our lessons*

**Tipo de documento:** Ponencia videgrabada en el marco del 13° Foro de Lenguas

**Fuente:** Canal de YouTube de ANEP “ANEP Uruguay”

**Fecha:** 13/10/2020

**Desarrollo temático:**

1. Los diferentes tipos de barreras que obstaculizan el acceso al aprendizaje de inglés en nuestro contexto
2. Estrategias implementadas en *#livingUruguay* para incluir a todas las docentes:
  - a. Planes de clase
  - b. Propuestas de andamiaje
  - c. El potencial de *#livingUruguay*
3. Estrategias implementadas en *#livingUruguay* para incluir la totalidad de estudiantes
  - a. Adaptaciones a Braille y texto diferido
  - b. Contenido cercano a la realidad de estudiantes: personajes y tópicos
  - c. PBL (Enseñanza basada en proyectos/problemas)

- d. Estrategias cognitivas y metacognitivas, compensatorias, sociales y afectivas
- e. Énfasis en la comunicación por sobre la corrección
- f. Oportunidades de aprendizaje autónomo

### **Anexo 3: Pautas de entrevista**

#### *1. Entrevista semiestructurada al responsable del proyecto (enero 2021)*

##### **Parte 1: Introducción**

Explicitar que se está grabando: fecha; quiénes están presentes; con qué propósito

##### **Parte 2: Temas**

1. Explorar la relación entre *#livingUruguay* y otros materiales locales
2. Recorrer los primeros pasos del proyecto:
3. *#Living Uruguay* como material democratizador (acceso e inclusión) en Foro de Lenguas de ANEP 2020
4. Proceso de selección del contenido

##### **Parte 3: Cierre**

- Brindar la oportunidad de hacer alguna reflexión/comentario final.
- Agradecer
- Cerrar

#### *2. Entrevista semiestructurada Grupos focales 1 y 2 (diciembre de 2020)*

##### **Parte 1: Introducción**

1. Mencionar al comienzo de la grabación que se está grabando
2. Presentarme
3. Describir brevemente la investigación
4. Comentar que los datos van a estar anonimizados
5. Avisar que mi producción va a estar disponible para ellos cuando termine
6. Explicitar el propósito y las características del encuentro
  - Acercarme a su experiencia, sobre todo de los meses que no participé
  - Interacción entre ellos, pueden comentar sobre lo que otra persona diga -que se desarrolle más como una conversación-.
  - Pueden usar todas las herramientas que el zoom permite como lo consideren necesario -chat, por ejemplo-
  - mi participación es más como de “Moderadora” -yo intervengo en la conversación pero no formo parte de la discusión-.

##### **Parte 2: Discusión**

1. ¿Cuáles son los desafíos más grandes al momento de hacer una serie de libros como esta?
2. ¿Cómo fue el proceso de selección del contenido que incluirá la serie?  
**Sub-pregunta:** ¿Hay algunos aspectos del contenido sobre los que han tenido que ser más cuidadosos?
3. En las observaciones que estoy realizando, hubo dos momentos donde al revisar los libros apareció alguna imagen donde los personajes masculinos tienen senos ¿Pueden contarme qué pasó y cómo lo transitaron?  
**Sub-pregunta:** En mis observaciones me ha dado la sensación que hay como una especie de consenso para sacar estas imágenes, ¿cómo alcanzaron esa decisión?

### **Parte 3: Cierre**

- Brindar la oportunidad de hacer alguna reflexión/comentario final
- Agradecer
- Cerrar

### *3. Entrevista semiestructurada Grupo focal 3 (febrero de 2021)*

#### **Parte 1: Introducción**

Explicitar que se está grabando: fecha; quiénes están presentes; con qué propósito

#### **Parte 2: Discusión**

1. Eje 1: El género gramatical neutro en español y en inglés
2. Eje 2: Los estereotipos de género y la creación del material
3. Eje 3: El cuerpo de Nico
4. Eje 4: La (homo)sexualidad de Freddie

#### **Parte 3: Cierre**

- Brindar la oportunidad de hacer alguna reflexión/comentario final
- Agradecer
- Cerrar

### *4. Entrevista semiestructurada con correctora de estilo (febrero de 2021)*

#### **Parte 1: Introducción**

1. Presentarme
2. Describir brevemente la investigación
3. Comentar que los datos van a estar anonimizados
4. Avisar que mi producción va a estar disponible para ellos cuando termine
5. Explicitar el propósito y las características del encuentro

#### **Parte 2: Discusión**

1. Su rol en el desarrollo de la serie
  - Información general sobre su trabajo
  - Cómo fue contactada
  - Cuándo empezó a trabajar
  - Por qué libro empezó
2. Sobre el proyecto
  - Evaluación general
  - En comparación con otras series que haya corregido
  - Su trabajo es más bien sobre usos lingüísticos: Más allá de este aspecto, ¿hay algo que le haya llamado la atención?  
**Sub-pregunta:** ¿qué opina sobre el contenido?

#### **Parte 3: Cierre**

- Brindar la oportunidad de hacer alguna reflexión/comentario final
- Agradecer
- Cerrar

### *5. Entrevista semiestructurada con diseñadores (marzo de 2021)*

#### **Parte 1: Introducción**

1. Presentarme
2. Describir brevemente la investigación
3. Comentar que los datos van a estar anonimizados
4. Avisar que mi producción va a estar disponible para ellos cuando termine
5. Explicitar el propósito y las características del encuentro

**Parte 2: Discusión**

1. Su rol en el desarrollo de la serie
  - El tipo de decisiones que hubo que tomar
  - Las libertades con las que se trabajó
  - La decisión final
2. Sobre las modificaciones que se realizaron:
  - qué tipo de modificaciones hubo del crudo a la versión final
  - Por qué se tomaron esas decisiones
  - ¿Qué elementos se negociaron con el equipo contenidista?
  - ¿Hubo elementos no negociables?
3. Los personajes:
  - ¿qué desafíos presentó el trabajo con los *Bitmojis*?
  - Sobre Nico, mencionar caso registrado (R6) ¿se conversó explícitamente sobre el cuerpo de Nico en otras instancias?
    - ¿en qué contexto?
    - ¿fue recurrente?
    - ¿se solucionó?
    - ¿cómo?

**Parte 3: Cierre**

- Brindar la oportunidad de hacer alguna reflexión/comentario final.
- Agradecer
- Cerrar

6. *Entrevista semiestructurada individual con autoras (junio de 2021)*

**Parte 1: Introducción**

Explicitar que se está grabando (si corresponde): fecha; quiénes están presentes; con qué propósito

**Parte 2: Discusión**

1. Referir al grupo focal de diciembre ("al final quedó implícito allí, con ciertos comportamientos del personaje en el libro y comentarios") ¿Se te ocurre algún momento/lección o intervención de Freddie en alguno de los libros donde se muestre o se insinúe su sexualidad?
2. ¿Cómo fueron las conversaciones sobre la posibilidad de que Freddie explicitara su homosexualidad?
3. En retrospectiva, ¿cambiarías algo de la manera en que el libro aborda este personaje?

**Parte 3: Cierre**

- Brindar la oportunidad de hacer alguna reflexión/comentario final.
- Agradecer
- Cerrar

## Anexo 4: Transcripciones

### R20: Grupo focal 1

- 1 I: Ahí está. Estamos grabando entonces, y les voy a contar un poquito para que conste en el registro de qué viene esto ¿sí? a pesar de que, en verdad, en términos generales ya lo saben. Ay, [nombre], me falta tu consentimiento informado que no hay problema, me lo podés mandar después, pero, pero si estás acá es porque estás de acuerdo con que-
- 2 Ne3: Sí
- 3 I: No hay problema. No, sobre todo para que quede también en el registro que ta, que, que sabes que estaré grabando, este, eso es importante
- 4 Ne3: Sí, sí
- 5 I: Bueno, les cuento. Soy Martina, ya me conocen algunas más otras menos porque hemos estado en el mayor contacto pero en realidad soy profesora de inglés también y estoy en este momento haciendo la investigación de tesis de maestría en la, eh, Universidad de la República en la Facultad de Humanidades y ese es el motivo que nos convoca hoy acá. Lo que estoy estudiando es concretamente las representaciones de género. El título de la maestría es el género enseñado las representaciones de libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, entonces, eh, lo que yo voy a estudiar en realidad es la serie, es decir, el producto, el libro final ¿sí? y cómo aparece el género allí, si es que aparece ¿sí? pero además también me interesa el, eh, cómo se fue generando ese contenido ¿no? es decir técnicamente se llama las negociaciones, que, que es una palabra poco feliz de repente porque da como, como a, a que alguien gana y alguien pierde, pero en r- pero no viene por ahí, sino por este proceso de, bueno, interact- de interactuar y ver a ver cuáles son los motivos que, que aparecen cuando, cuando se conversa sobre género. Yo vengo estudiando género desde el año 2017, tengo bastante trecho recorrido, como profe inglés con mis estudiantes, pero también con colegas, y, y bueno, y en otros aspectos de la vida académica también. Y, este, y la intención de

hoy es poder hacer un grupo focal en donde concretamente son ustedes las que van a contarme, son ustedes las que vienen trabajando en esto durante muchos meses. Buen día [Li7] ¿qué tal?

- 6 Li7: buen día, estoy intentando en la computadora
- 7 I: No, no hay problema. Eh, les estaba contando más o menos cuál era la intención de, de, del encuentro de hoy. Eh, yo les te- tengo 3 preguntas para hacerles, son preguntas bien abiertas y bien amplias para que ustedes puedan ir trayendo a colación lo que quieran, recuerdos, anécdotas, eh, cómo lo vivieron, cómo se sintieron, eh, lo que sea que vaya saliendo ¿ta? es como una conversación más bien informal, y después lo que va a suceder es que yo voy, me voy a quedar con, con el registro, como vieron estoy grabando, y voy a retomarlo para ver si surgen acá, a partir de estas preguntas que yo haga, cuestiones que me puedan servir para el análisis que me planteo. ¿ta? Esa es como la intención en términos generales. ¿Tienen alguna pregunta?
- 8 Al6 No, no. Todo claro
- 9 Li7 No, no
- 10 I: Eh, sobre todo a mí me interesa enfocarme en los meses en los que yo no estuve, bien al comienzo porque además allí también se dio como la gestación misma de lo que, lo que es el espíritu de la serie, ¿no? Yo ahora los veo trabajar y tienen como una fluidez, y, y, y una cuestiona allí de, de, de muchos meses que, que, que es notorio y está bueno, pero me interesa especialmente en aquellos momentos en los que yo no, no participé por diversos, por diversos motivos. Eh, si bien zoom en general no es como lo mejor para este tipo de cosas, sí sepan que está a disposición todo: compartir pantalla, el chat, eh, levantar la mano, aplaudir, lo que sea, cualquier cosa que nos traiga el zoom y que a ustedes les parece que lo quieren usar o que les sirve, está disponible. Y bueno, vamos comenzando entonces si nadie tiene ninguna pregunta para no perder tampoco mayor tiempo y poder terminar en hora (5)
- 11 I: Eh, en principio me interesa saber cuáles son los desafíos o, o, quizá no todos pero de repente resaltar los más grandes o los más, eh, notorios al momento al momento de hacer una serie de libros como esta. ¿Cuáles les parece que son los desafíos más grandes?



- 12 Mg4: Para mí personalmente uno de los desafíos más grandes fue tratar de, de crear algo distinto de lo que ya está creado ¿no? Eh, la parte de la innovación, de la creatividad, de- Pensar en el interés del alumno y tratar de abarcar el interés de cada uno de los alumnos. Y si bien no podemos siempre abarcar el interés de cada alumno, bueno tratar de, de crear actividades que, que los enganche, que los capturen, que los- que los hagan ir más allá y entusiasmarse al momento de, de aprender. Esto para mí personalmente fue una de las cosas que bueno- Tratar de, de salir un poquito de la caja, de lo que estamos acostumbrados y crear algo, algo más innovador, algo distinto
- 13 Al6: Si, coincido con- con [Mg4], este, y también, digo, creo que la idea de plantear un libro que fuera diferente en varios aspectos ¿no? Este, desde que va a ser un libro que va a estar accesible a todos, eh, o sea que no va a haber el problema de que si lo puedo comprar o no lo puedo comprar, no, lo van a tener ahí, porque al ser digital lo van a tener ahí, eh, y que sea un libro que, eh, incluya. Sobre todo eso, que sea, eh, porque la idea era esa que fuera un libro inclusivo, eh, desde, teniendo en cuenta los distintos tipos de alumnos que tenemos. Ya sea con sus estilos de aprendizaje, este, que pudiéramos incluir actividades, cosas que los- los- los incluyera a todos, sino también desde, este, alumnos con alguna- algunas dificultades como- como tenemos alumnos con dificultades visuales, con dificultades auditivas. Entonces que también pudieran tener ahí un material para sentirse igual a los otros usando el mismo el mismo material ¿verdad? Entonces por un lado el desafío de hacer un libro como dice [Mg4] bien diferente, innovador a lo que ya veníamos teniendo. Y obviamente que el gran desafío era ser parte de- Eh, poder poner mi granito mi arena para que eso estuviera allí, digo, creo que eso para mí fue, fue realmente- Porque viste como dicen en la vida que hay que plantar un árbol, escribir un libro, no sé qué. Bueno viste eso ya, con esto siento que estoy haciendo esa parte. Ya tuve los hijos, no sé si planté un árbol, creo que me falta, pero el libro ya te lo estoy haciendo también. Estoy siendo parte de este equipo en la creación del libro.

Entonces, digo, como que era todo un desafío bien a amplio

- 14 Ne3: Yo estoy, estoy de acuerdo con lo que dijeron las compañeras [Mg4] y [Al6] totalmente. Eh, y me parece que: que, que parte de esa innovación de la que hablan las compañeras tiene que ver también-bueno, no sé si es innovación pero tiene que ver con el uso de, de los materiales de inglés. Eh, que yo desde que estoy dando clase al menos, que hace unos cuantos años, 20, eh, siempre nos pasaba de que los libros de inglés o no estaban accesibles para todos los estudiantes, o sentíamos que no podíamos utilizar el libro como venía porque realmente había gran parte del libro que, que no se adaptaba a la realidad, no era interesante para los chiquilines, no tenía nada que ver con nuestros contextos, entonces simplemente no lo usábamos ¿no? Este, bueno, desde, todo, lo que se nos ocurra, desde, desde imágenes con, con, con comidas suculentas y hermosas que, que no era la realidad de muchos alumnos. A mí, me acuerdo cuando empecé a trabajar una vez que me dijeron uy profe todo esto me, me despertó el hambre, un alumno me, me dijo. Después terminamos haciendo una merienda compartida, pero cosas que- Aspectos que uno a veces, a veces uno piensa que es lo más natural porque bueno nosotros aprendimos así. Íbamos a inglés particular y teníamos el libro y no nos poníamos a analizar el detrás y: y todo eso, pero que a ellos sin lugar a dudas que, que los marca y que hace que sea difícil trabajar con materiales que no se adaptan a esa realidad ¿no? desde cómo están formadas las, las, las familias, este, que también es otro tema que tratamos de abordar en este el libro es la diversidad en cuanto a la formación de familias, con familias monoparentales, familias con, con padres en distintos lugares, este. En mi caso yo también, me crié con mi madre y me acuerdo que, que en aquella época era raro y todos me preguntaban pero por qué vos no tenés padre y demás, porque la típica enseñanza era papá, mamá, los abuelos, los hermanitos que tampoco tengo (risas) Entonces como que uno piensa wow son cosas sencillas pero que en realidad el alumno dice pero entonces yo no me identifico a este ejemplo el modelo típico familia, yo no soy parte ¿no? Este, o bueno, esta es la comida habitual porque el

libro me marca esto, pero en casa no es lo que comemos. O bueno, así todo. Los centros educativos diferentes, eh, que se enseñan muchísimos deportes en otras partes del mundo. No es la realidad acá. Como que todo ha cambiado, entonces era muy difícil de utilizar el libro de inglés y que realmente, este, los chicos se pudieran apropiarse de ese material, y que pudiéramos, este, sacar buenos productos. Fuimos, fue mejorando con el tiempo, este, yo por ejemplo en la colección *Uruguay in Focus* que creo que fue, este, un gran avance en ese sentido porque si bien no está basado en Uruguay tenía un acercamiento ya ves del tema, el título Uruguay en la tapa era como bueno estamos ahí nosotros, Uruguay, inglés, este, ayudó. Me parece que ayudó mucho. Yo tuve una linda experiencia con ese libro. Y bueno y me parece que, sin lugar a dudas este libro no tiene antecedentes de este tipo. Ya les digo, hubo un acercamiento en *Uruguay in Focus*, pero, pero bueno creo que acá nos fuimos bastante más hacia el lado de Uruguay. Y, y yo lo miro- ayer estaba revisándolo para este grupo que teníamos hoy y decía wow cuántas cosas que, al ir trabajando de a poco no nos damos cuenta de la dimensión, y cuando vemos la globalidad notamos, ¿no? De, de todos los aspectos que tratamos, la forma, Eh, no sé, yo estoy muy orgullosa obviamente [ríe] del producto pero- Con cosas para mejorar sin lugar a dudas. Es una experiencia nueva para todos nosotros, y lo hacemos con mucho cariño desde la experiencia docente, pero por supuesto que creo que, que nos debe faltar muchísimo más y que siempre que lo miremos vamos a encontrar cosas a mejorar. Y está bien porque es un producto justamente que se puede seguir trabajando y mejorando. Pero me parece que el desafío venía por ahí en que sea un libro que, que los chicos se pudieran apropiarse, que se pudieran identificar con los personajes, que pudieran decir en Uruguay también se puede aprender inglés y lo de Uruguay [carraspea] perdón, también vale, vale para que aparezca en un libro, este. Me parece que la cultura, el idioma, todo, entonces me parece que, que el desafío más importante, me parece que, que era por ahí, este, aportando algo que ya dijeron las compañeras que también ¿no? estoy de acuerdo totalmente

Bueno, sigo yo sí les parece. Este, buen día a todos. Yo creo que el libro tuvo, eh, diferentes, eh, cosas que nos dio y que nos pidió ¿verdad? una de ellas fue la oportunidad de contribuir con experiencia, con un plantel en el cual somos de diferentes lugares, de diferentes experiencias, de diferentes edades, que también hace que veamos las cosas de manera diferente. Lo que para uno es muy simple, el otro nunca le pasó algo, y, eh, o al revés ¿verdad? Este, e incluso el hecho de trabajar en diferentes niveles. Eso te da toda una experiencia general ¿verdad? Esa fue la palabra, oportunidad. También la oportunidad para los alumnos. Por primera vez el poder contar con esos libros que ojalá, este, ellos puedan, eh, sacarle realmente provecho a todo. Y lo otro es la oportunidad para los profesores, con y sin experiencia, porque ellos dentro del, de, del plan, de la organización pudieron contribuir con a veces materiales simples, materiales inconclusos, pero con ideas. Ideas nuevas, renovadoras, cosas que uno miraba y decía mirá nunca se me hubiera ocurrido trabajar eso de tal o cual manera porque cada uno de nosotros tiene una forma de encarar un tema, de verlo, de plantearlo, de hacer una actividad, de hacerla entretenida, de hacerla diferente, de hacerla aburrida, de las maneras que sea. Eso genera toda experiencia ¿verdad? Después la gran integración que hubo entre docentes y autoridades de todo tipo ¿verdad? desde las inspectoras hasta los, los que nos están mirando de ATD, ustedes mismos ¿no? Entonces hay una integración de una manera de pensar de diferentes ámbitos, no sólo yo solito en el aula creando la clase para mis alumnos, sino creando la clase y a su vez pensando que tengo que contribuir pero tengo que tener en cuenta varios factores para que eso quede lo mejor posible ¿verdad? Y lo otro que significa es el desafío, es un desafío al cambio, es un desafío a aportar, a trabajar a cualquier hora porque había que hacer algo para cierto día y hay que hacerlo, este, que genera compromiso, que genera estrés, que genera un montón de cosas, que a su vez cada uno de nosotros tiene nuestras propias situaciones personales, este, que, bueno, pero tengo que hacerlo ¿vieron? es como que- Entonces te ayuda a pensar en equipo, te ayuda a que si yo fallo es como un engranaje ¿verdad? Y lo otro, los demás tampoco pueden hacer

algo porque yo no hice mi parte ¿no? Es un desafío enorme eso ¿verdad? Este, y que incluso llega a pensar más en el otro que en uno mismo. Eso es lo que me generó la experiencia, este, trabajando acá. Con años que tengo de trabajo, eh, nunca me había sentido tan presionado, si esa es la palabra, en el sentido de que tenía que hacer mis cosas, mías personales, de trabajo, lo que sea, pero al mismo tiempo ese tiempo hay que respetarlo porque es el respeto a los demás.

- 16 Cl2: Bueno, yo. Eh, me quedé pensando en todo lo que estaban hablando todos y tengo acá en mi mano el cuaderno del primer día que fuimos a trabajar en febrero, y en realidad pienso- por ejemplo lo que decían las compañeras de los personajes, de incluir a todos, pero yo creo que el mayor desafío que yo enfrenté fue trabajar con gente que no conocía, que nunca había trabajado, que ni siquiera, que ni siquiera me había cruzado aparte de [nombre] al resto nunca en mi vida había visto. Y creo que ese fue el mayor desafío de, de buscar las estrategias para que se formara un grupo, y creo que sin quererlo y gracias a la pandemia en realidad se generó un grupo de trabajo espectacular, y todo fluye. Que- y miraba acá el cuaderno y decía bueno para abril íbamos a tener la unidad uno, para mayo la unidad tanto, y llegó diciembre y tenemos prácticamente los tres libros ahí, casi prontos. Pero ese fue para mí el mayor desafío y el otro desafío, al principio, que fue algo que yo comenté con mis compañeros también que cuando vos miras el libro de segundo, que fue por el que nosotros empezamos, claro, el comienzo del libro no se parece al resto de todo lo que hicimos porque me acuerdo que el desafío esos días era cómo hacíamos para que nos salieran 15 topics para una unidad temática. Me acuerdo que un día estuvimos horas trabajando, yo no sé si alguien se acuerda, para que nos salieran los topics y pensábamos y no sabíamos ni cómo escribirlos si los formulábamos con *ing*, si los formulábamos cómo. Y en ese momento, este, es, el desafío fue como comenzar, para mí, a trabajar. Después no sé cómo, s- creo que se generó como una magia y todo fluyó y todo sale. Y creo que cuando [nombre], me acuerdo, que nos dijo que tendríamos que generar algunos personajes para que estén, como que no sé, nacieron esos personajes y, ta, y todos tienen

vida propia. Y como que son- Ahora Simón es mi hijo por ejemplo, que yo no tengo, y yo lo pongo en todas las unidades. Pero como que: no sé, como que eso fluyó. Pero, personalmente, para mí el desafío fue trabajar con, xxx xxxx xxx xx xxxxxxxx Aparte, cuando- Me acuerdo cuando nos dividimos en los subgrupos que surgió de una manera aleatoria, porque fuimos a Montevideo, había reunión xx xxxx xx xxxxxxxx xxx xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx x xxxxxxxxxx xx xxxxxxx xxxx xx xxxx x xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx x xx xxxxxxxxxx x xxx xx xxxx xx xxxxxxx xxxxxx x y ta. Y ese día [nombre] tenía otra reunión también xx xxx xxx y que quieras o no todo como que se fue formando y salió todo bien, pero para mí bueno ese fue el desafío trabajar con gente que no conocía.

17 I: Gracias a todas por compartir su visión. [nombre] me dio la sensación que tenías algo para compartir porque como que desbloqueabas y volvías a bloquear el micrófono

18 Ne3: Estoy pensando- no, eh, cuando las compañeras hablan me surgen más ideas obviamente ¿no? Porque estoy totalmente de acuerdo, y, bueno, y acá se nota lo que dice Cl2 que estamos alineados porque realmente lo vemos así. Sí, tal cual. Este, no, algo muy importante de lo que dijo Li7, el desafío también de incluir a los profesores ¿no? Ese, ese fue otro gran desafío que en un principio habíamos pensado en ir a visitar las clases para ver cómo se estaba piloteando el material y demás. Y bueno por la pandemia no pudimos, pero sin lugar a dudas que tratamos de mantener un vínculo muy estrecho con ellos. De hecho, tuvimos reuniones Zoom, tuvimos una reunión Zoom, este, para ver cómo estaban trabajando, como se sentían, este, como veían el proceso y bueno y luego nos estuvimos mensajando todo el tiempo, haciéndoles consultas de los materiales, viendo cómo iba el pilotaje, leyendo lo que comentaban en CREA, eh, y me parece que cuando hablé de la apropiación de los alumnos que para mí era un desafío, [Li7] mencionó otra dimensión, que sin lugar a dudas es fundamental, que es la apropiación de los docentes. No es lo mismo que te llegue un libro, y que vos digas oh un equipo equis de 6, 7 ¿somos cuántos? 10, este, profesores que armaron esto, que a que vos digas no, ah, mengana que trabaja conmigo en tal liceo aportó materiales, ah, mengano de Artigas, de acá,

de allá, aportó materiales. Y lo digo y se me eriza la piel, porque me pasó eso. Este, me pasó de que, de que surgieran comentarios. En el IPA están hablando de que hay un material, una practicante dice que lo vio, que una compañera de ella está aportando y vos decís ¡wow! Este, no tenemos idea de lo que logramos. ¿Cuándo nos pasó a nosotros en Uruguay que generáramos libros y que creáramos libros acá? Y que nosotros aportáramos cuando siempre nos llegaba de afuera. Entonces esa dimensión es muy importante.

- 19 Li7: Y ahí es donde tú ves, por ejemplo, los diferentes tipos de profesores que tenemos y que somos ¿no? El con experiencia y el sin experiencia, y cualquiera de los dos tiene gran valor. Porque el con experiencia tiene como que ha visto no sé veinte libros en su carrera por decir algo de, este tipo de enseñar, ¿no? Y sabe que esto sí sirve, que esto no sirve y esto más, o menos. Y el nuevo que es el que va experimentando, y creando y que de repente tiene la última tecnología, que, que otro no lo tiene. Y todo eso, todo eso es experiencia ¿no? Es riqueza para, para todos, o sea el profesor con y sin experiencia, todos son valiosos en su misma medida
- 20 Ne3: Totalmente. Y todos aportaron, porque en el grupo teníamos practicantes de, este, estudiantes de IPA, tuvimos, había una profe acá. Es decir, gente como tú decís con muchísima experiencia y gente muy joven que estuvieron aportando.
- 21 Al6: Con respecto a lo que decís [Ne3], digo, cuando decías de, del *Uruguay in Focus*, digo, sí, es cierto. Teníamos un libro que había sido adaptado a nuestra realidad, pero el desafío era crearlo desde cero. Hacerlo creando lo que nos parecía que podía ser interesante, que podía aportar a su formación, a su, a su, la adquisición de la lengua de los alumnos, o sea, hacerlo desde cero, no esto y lo adapto. No, no, vamos a ver cómo, a nosotros como docentes, nos gustaría que fuera la clase, qué material, qué tipo de actividades, qué cosas tenemos que son interesantes. O sea, había que hacerlo, si bien teniendo esos antecedentes, había que hacerlo de cero. Había que crearlo, digo, y entonces eso fue, fue re lindo porque, digo, tuvimos la oportunidad de, de aportar lo que nosotros teníamos y salir del Mary, John con mother, father, brother, sister, allá en no sé

dónde de aquella ciudad que andá a saber si los chiquilines sabían de dónde miércoles era, y que hacían tal, y jugaban tal- No, no. Ahora tenemos a Freddie y a Emma y Lúa y que hacen cosas iguales que ellos, y que viven realidades iguales que ellos. Entonces, digo, eso también fue muy lindo, poder hacer ese, esa transición. No con esto que sí fue muy importante pero sino arrancar desde, desde otro escalón, desde otro lugar de partida

- 22 Ne3: Y otro, [Al6], pequeño desafío que a mí, bueno porque yo soy medio de [ríe] de que me gusta contemplar las cosas, pero ahora que decís de los personajes, que no es menor, y yo considero que yo lo viví al menos como un desafío, fue el tema de los personajes mismos ¿no? Porque cuando conocemos, cuando surgen ahí, bueno, la idea de los personajes y además empezamos a ver la procedencia de cada uno y el perfil y decíamos no, pero acá no contemplamos esta realidad, acá no- con este personaje no contemplamos- y bueno tuvimos que ir adaptando. Llegamos al acuerdo de que uno era de una ciudad para que los alumnos que vivían en ciudad estuvieran representados y uno vivía en una zona más alejada del interior, este, de distintos lugares cosa de que realmente un alumno dijera ay yo, este, mi situación es parecida a la de mengano que vivía lejos de una ciudad grande o yo me identifico con mengano que vive en una ciudad. Eh, todo eso también fue un tema que hasta el día de hoy ¿no? Cuando surge un personaje, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cómo se vincula con los otros?, ¿cómo lo presentamos al libro?, este, que parece que es algo aleatorio y no, para nada. Está totalmente, este, súper pensado, y bueno y justamente no mencionamos lugares específicos de Uruguay sino que mencionamos eso, es de una ciudad, es de tal lugar para que quedara abierto y no fuera tan difícil para ellos identificarse, es decir cada cosita, aunque sea menor tuvo su momento de discusión y su tiempo dedicado, este, lo que creo que demuestra el cariño con el cual se hizo porque no fue que dijimos bueno quedan así y ya está. No, nos cuestionamos. Mismo ahora, llegamos al libro 3 y me acuerdo que dijimos, que [nombres] decían ta, pero si estamos en tercero tienen que haber crecido estos alumnos, porque los alumnos de primero a tercero crecen, los adolescentes. No podemos dejarlos tan añiñados.



[Al6 infla y desinfla sus cachetes, en referencia a Lúa que adelgazó] Exacto [responde al gesto de Al6]. Entonces vamos a cambiarlos un poquito para que ellos vean que ellos también crecieron. A mí me parece re lindo eso, cómo se vivió y cómo se vive eso de los personajes.

- 23 Al6: Y que después, y que después, aunque no eran, no se nombrara de dónde era cada uno, visitaron las ciudades y aparecen, y ellos pueden ver ah mirá una foto de Colonia,
- 24 Ne3: de Young
- 25 Al6: una foto de mi departamento, mirá una foto es allí, en el parque tal, entonces como que lo, lo- También los tenga como que mi lugar donde yo vivo también aparece por ahí. Entonces como que es más significativo aun
- 26 Li7: Otra cosa que tiene el libro de interesante y, y súper diferente, es el hecho de poder elegir los temas ¿no? Porque tiene, eh, 15 temas de los cuales va, el docente puede elegir y tal vez eso que dicen ellas, verdad, está relacionado con la zona donde viven, donde, el lugar, la producción, ¿viste? todo lo que tiene esa zona que puede ser bien, eh, relacionado con su realidad. Entonces la oportunidad de elegir para el docente es también muy importante, elegir el material con el que trabajar.
- 27 Al6: Que haya opciones y que sea flexible
- 28 Ne3: Dependiendo de los intereses de los alumnos. Que también, capaz que con un grupo te gusta esto, pero este grupo tiene un perfil más deportivo y le gustan más estos temas...también eso. Sí, es verdad
- 29 I: Hay algunos, vieron que- Claro tres libros, 6 o 7 unidades cada libro, 15 temas cada unidad, es un montonazo ¿no? Y ahí pasan por pila de contenidos que, que varían, como decían ustedes, lugares geográficos, experiencias de vida, hay de todo allí. ¿Cómo fue el proceso de selección de ese contenido? Hace un rato [Cl2] decía lo difícil que era poder pensar en 15 temas. Bueno, lo hicieron ¿cómo, cómo fue es?
- 30 Li7: La idea es que alguien asignado tiraba temas ¿verdad? O sea, ponía posibles temas, compartía con todos, y después en el grupo se iba diciendo este sí y este no, y a este lo podemos cambiar de tal manera ¿verdad? O sea, eh, pero todos fuimos

diferentes ¿no? A uno le tocó la uno, al otro le toco la dos, al otro la tres. Entonces, cada uno armaba uno o dos puntos en su grupo de trabajo, tres las chicas y después se ponía a consideración. No sé [Ne3] qué más querías agregar

31 Ne3: Sí, no. Estaba pensando que fuimos cambiando porque, este, en un primer momento, en febrero cuando estábamos todos reunidos que empezamos con el libro 2, eh, como que nos llevó, lo que decía [Cl2], aquello de que estábamos todos y estuvimos un buen rato pensando y cómo lo redactamos y no sé qué y en un primer, primer primer momento fuimos con los materiales que ya estaban de segundo año, el programa viejo- era, es el vigente, ahora todavía no se cambió por el que se creó este año, pero bueno, con el programa vigente, con el libro, con el Uruguay in Focus e íbamos viendo ¿verdad? Este, qué nos parecía que podíamos tomar y qué nos parecía que teníamos, que, que, que se podía reciclar y qué teníamos que definitivamente cambiar o darle un giro porque no estaba siendo, por nuestra propia experiencia de trabajar en segundo año, veíamos que había temas que por ejemplo no, no s- vigentes tal vez eran, pero que había que darles un giro en cómo presentarlos y en cómo abordarlos. Me acuerdo por ejemplo de dos, el de sports y el de fashion ¿Por qué? Porque poner el tema fashion en una unidad como tal, eh, para los alumnos, este, era pensar en moda, desfile de moda, lo actual, lo que se usa, ¿no? y quedarse con eso, entonces, este, mismo tuvimos la oportunidad- [nombre], este, conversó con [nombre] que había estado en la creación de ese programa original y ella decía cuando pensamos el tema fashion no era lo que queríamos lo que después se logró, que era que se enfocaba a eso, que los profesores organizaban desfiles de modas, este, con los chiquilines. Entonces nosotros dijimos bueno el tema en sí capaz que esta bueno pero girar un poquitito eso y abordarlo desde otro lugar, desde mi estilo personal ¿Qué me gusta usar? No tanto desde lo que se debe o lo estándar o lo más popular para usar, pero si no es bueno cual es mi estilo propio. Me gusta tal tatuaje, me gusta usar un piercing, no, no me gusta nada de eso, soy más clásico. Soy más formal, más informal. Y así lo abordamos. También el tema del deporte. Eh, en las realidades que trabajamos

nosotros hay chicos que practican deportes, es verdad, varios. Sobre todo futbol es muy popular, pero también hay otros chicos que no, que no practican deportes. Hay chiquilinas que hacen danza, hay otros que a veces hacen natación o no practican actividades deportivas. Entonces si abordamos una unidad solo con deportes, ¿qué hacen esos chicos que en realidad su único vínculo es cuando ven jugar a la selección o porque juega el hermano al baby fútbol? Tenemos que incluirlos de alguna forma, entonces pensamos no, que sea más amplio. No sólo deportes. Actividades de tiempo libre y deportes. Entonces allí entra que yo voy a clase de música, que yo hago otra actividad que de repente no es un deporte como tal con todas las reglas y todo, pero es una disciplina deportiva. Bua, estuvimos pensando eso ¿no? Cómo tratar de incluir y así ampliamos de repente. Eso fue en un primer momento, este, luego, cuando ya estábamos más engranados en el trabajo, en un momento creo que fue [nombre], que propuso no recuerdo bien, este, algunos temas y después como decía [Li7] los fuimos discutiendo y luego pensamos que sería más rico, eh, el ir rotando y que cada uno de nosotros tomara el tiempo, unos días de pensar esta es la unidad, qué temas se me ocurren, haciendo previamente una pequeña investigación en libros, en internet ¿no? Este, y bueno, y a partir de ahí ver qué temas tratar, entonces hacíamos un bosquejo con 15 temas, teníamos la reunión de equipo y ahí, este, discutíamos. Yo por ejemplo decía bueno yo creo que en animals me gustaría trabajar tangram animals y todo lo que se hace con tangrams que se puede hacer, de esa me acuerdo porque fue la que, una de las que propusimos. Y después ellos decían a me encanta esto, pero capaz que subimos este tema, lo bajamos, por qué acá no lo ampliamos o no, porque esto no lo unimos y le agregamos- entonces después en equipo se iba discutiendo hasta llegara, a los temas finales.

32 I: (9)[nombre] vos, a, en primera instancia querías decir algo capaz que ya lo dijeron las compañeras o

33 Mg4: No, eso mismo recordar que la primera vez que decidimos los 15 temas fue todo un desafío. Estuvimos como dos horas, xxxxxxxxxxx xx xxxxxxx xxx xxx xxxx x xxx xxx xxxxxx xxxxxx xxx x xx xxx x xxxxxx xxxxxx x xxxxxx xxxxxx [risas] xxxxxx xxxxxx xx

xxxx xxx xxxx xxx xx xxxxxx xxx lo enfocáramos desde otro punto de vista, más que nada la redacción del tema en sí. Y fue como- en ese momento fue como un poco frustrante de bueno ta arrancamos de cero y empezamos de vuelta a idear los temas, y... ta y es como dice [C12], ¿no? Que después, a medida que nos fuimos conociendo, a medida que fuimos trabajando fue funcionando, pero costó- costó. Cxxxxx xxx xx xxx xx xxxxxxxx xx xxxxxxxx. Pero bueno

34 Al6: Cuando decíamos y esto sí, bueno ahora xxxxx xxxxxxxxxx x xxx xxxxxxxx xxxxx xxxx xxxxx xxxxx x xxxxxxxxxx x xxxxx xxx xxx [risas]. Xx xxxxxxxxxx xxx xxxxxxxxxx xxxxx x xxxxxxxxxx xxx xxxxxxx x xxxxxxxxxx xx xxxx xxxx xx xxxxxxxx xx xxxxxxx xxxxxxx xxxxxxx xxxxx xxxxxxxx x xx xxxxxxx no importa.

35 I: ¿hay algunos, algunos aspectos de, de, de los contenidos que- sobre los que han tenido que ser, eh, más cuidadosos de repente que en otros?

36 C12 Si, por ejemplo, eh, se generó polémica cuando- Me acuerdo que se armó un tema sobre, eh, cosas que habían surgido en Uruguay y había aparecido la legalización de la marihuana. Ese tema por ejemplo llevó a votación, no sé, *google form*, todo, para qu- eh, no sé, opiniones anónimas, lo que sea porque fue como un tema muy complejo de que se- si se incluía o no, y al final no se incluyó ese tema. Me acuerdo que eran 10 cosas que se habían descubierto en Uruguay desde- no sé, desde [inaudible] y todo lo que había pasado, y ese era el 10 y al final quedaron 9. Y después otra cosa que nos pasó me acuerdo que con el- Cuando empezamos con el de segundo, con el tema de los personajes, que eso siempre me quedo para preguntarte en realidad, Martina. Uno de los personajes que es Nico tiene dos familias, ¿no? Entonces, por ejemplo, él parte de su vida, de su tiempo, lo pasaba con su mamá y la otra parta lo pasaba con su papá *and his significant other*. Y nunca llegamos a un consenso si ese *significant other* iba a tener género, nombre, nunca existió en realidad. Apareció ese día y como que quedó la idea pero nunca lo llegamos a hablar, creo yo claramente, como para decir bueno aparece o no aparece. Esos son los dos que me acuerdo y que siempre- ese me quedó siempre haciendo ruido.

- 37 Al6: Ahí te acordás que también se dijo que podía dejar la puerta abierta a decir, bueno, su papa tiene una pareja. Puede ser mujer u hombre, y que quedaba abierta la puerta a decir bueno, desde el momento de decir *significant other* quedaba abierta la puerta, no se decía explícitamente porque me acuerdo que también se generó, junto con el tema de la marihuana que mencionaba C12, el tema de las edades de los alumnos. Si era una edad para incluir ese tipo de, de, de temas o de, o de, puntos de vista de las cosas. Yo por ejemplo en el tema de la marihuana fui de las que me parecía que sí que había que- porque en realidad en sí no era el tema en sí mismo de la marihuana, sino, como, el uso, eh, desmitificar el uso de la marihuana desde- verlo como, como culpa de la drogadicción sino también verlo como un aporte más a la ciencia en cuanto a, a, a medicina. Entonces, se, se generó ese tema también de si, que si la edad de los gurises que [inaudible]. Yo, que defendía del otro lado, me acuerdo decía pero ellos prenden la radio, miran la tele, hablan en cualquier lado y de esto se habla. Entonces qué mejor que estuviera en un libro donde le decía sí que la marihuana tiene que tener un control que pa-pa-pa pa-pa-pa, pero que también tiene su lado positivo y que el mal uso de ella- o no sé si mal uso o, porque todo el tema este, bueno, de la venta y todo eso ha generado ese prejuicio y ese cuco ¿no? Pero que también en otros países es lo más común y lo usan como medicina y no es este cuco. En esto otro también pasó si había que ser tan explícito en decir es homosexual o es lesbiana, si era- había que ser tan explícito en ponerlo en el libro. Entonces creo que por ahí fue que quedó el tema del *significant one*, que, me acuerdo que lo propuso, lo dijo [nombre], yo no tenía ni idea que existía esa forma de decirlo y quedo ahí, no sé, no se especificó más nada.
- 38 Ne3: Si. Yo creo escuchándolas un poco y si reviviendo todo el proceso, también nos pasó con Freddie ¿no? Con el personaje. Este, más directamente que con el *significant other*, nos pasó con Freddie que era un personaje que se pensó como homosexual justamente y que, que luego surgió la discusión que, de si había que explicitar que era homosexual, porque en realidad tampoco es que explicitamos de los otros ¿no?, este, que no lo

son. Eh, no decimos Lúa, heterosexual, mengana- entonces nos quedaba esa duda ¿pero tenemos que explicitarlo? Eh, dos cosas: Me parece súper rico que se planteen estas incógnitas porque quiere decir que nosotros mismos como profesionales tenemos un camino por andar, este, al menos yo siento eso, en cuanto a cómo tratar estos temas, ¿no? ¿Abordarlos? ¿sí?, ¿no?, ¿cómo? Porque si en un grupo que es bastante extenso de profesores como decía [Li7], de perfiles tan diferentes, nos surgen estas dudas, evidentemente es porque no lo tenemos tan claro de cómo encararlo, de cómo abordarlo. Eh lo que se decidió con ese personaje, con Freddie, fue no decir nada porque en realidad, ya, ya les decía, que no- tampoco lo decíamos de otros personajes entonces ¿por qué decir? ¿Qué va a decir? "hola <soy Freddie, soy ¡gay!"? No, no veíamos mucho el sentido. Este, ¿que se pudiera traslucir? porque él podría- Me acuerdo que lo hablamos en algún momento de que se podía traslucir, de decir él decir en algún momento que le gustaba un compañero. Creo que lo llegamos a discutir esto en algún momento, este, y lo hablamos de que a veces en las clases nos pasa y lo discutimos, pero al final lo dejamos abierto de que bueno, tampoco es necesario como señalarlo con el dedo: este es homosexual, me parece que venía por ahí. Sí, nos sucede en cuanto a los contenidos, eh, nos ha pasado, de tener que discutir bastante este tipo de situaciones de ¿sí? ¿no? ¿por qué? Estoy tratando de pensar en algún otro ejemplo, pero bueno, tal vez estos que presentaron ustedes son los que

- 39 Al6: ¿sabés cuándo? Cuando surgió lo de necro turismo, que al principio decíamos fua, pero ¿necro turismo?, pero es medio como- pah, ¿llevarlos de paseo al cementerio? Y sin embargo después que uno- que empezamos a aceptar el tema y a ver desde el punto de vista de la riqueza que hay en lo arquitectónico y todo, como que se- Pero como que- no me acuerdo si fue a nivel de grupo, pero yo me acuerdo que a mí, pero, pua, pero ¿necro turismo? hacer turismo en el cementerio, como que sonó medio [gestos de disgusto] justo ahí. Y sin embargo, bueno, después empezamos a investigar, a ver, a analizar, a ver el por qué, a ver qué es lo que hay ahí. Decís pucha sí, a ver, tenés razón

esto también se puede incluirlo. De eso también me acuerdo.

- 40 Ne3: Sí, es verdad
- 41 Li7: Bueno, a mí me pasó que en general a pesar de que soy una persona grande, eh, yo soy de mente muy abierta a un montón de cosas ¿no? Entonces cuando pienso en algo nunca estoy pensando en el doble sentido. Yo creo en la libertad y creo en la propia elección, y no, no tengo como ese, esa segunda manera de pensar. Cada uno, eh, puede hacer y decir lo que le parece, soy muy respetuosa en ese sentido, entonces de repente, en la creación de un material no estoy pensando con el doble sentido. Esa es mi sensación. Este, pero, sí me pasó con la marihuana ¿no? Me pareció, que yo difería con [Al6], de que exponerlo el tema en esta edad eran un poco chicos, tal vez sí, capaz que sería hasta lo ideal en esa edad, pero me daba la sensación que sería como abrirles la curiosidad, eso fue una de las de las cosas que por más que muchos de ellos convivan con eso ¿verdad?, en su medio, pero me parecía que- no, no sé si estaban preparados, eh, de madurez para verlo tan, este, el tema de manera tan, este, general, ¿no? Yo lo trabajaría un poco más adelante, es, esta es mi idea de que es como despertarles la curiosidad, de si, si les mostramos mucho, de lo que fuera, que en este caso era la marihuana. Esa fue mi postura, no es que yo le tenga miedo a, ni que considere que es tabú y que no se debe hablar. Si no que, en general soy una persona muy abierta y cada uno elige lo que le parece y, ta, y conocer lo bueno y lo malo al respecto también es muy sensato.
- 42 I: Cuando surgieron estos temas, cualquiera de los que hayan mencionado recién eh ¿los resolvían o, o -El acuerdo final, la decisión final, ¿la tomaban en el equipo a la interna o consultaron con las autoridades, con la ATD, allí? ¿hubo mediación por parte de otras personas, o se resolvió en el núcleo del grupo?
- 43 Ne3: Hubo de las dos cosas. Alguna ocasión lo resolvimos nosotros porque nos parecía que, bueno, por los tiempos y por una cuestión de que no era, no nos parecía que fueran tan, este, eh, al menos, no sé- El de la marihuana nos parecía que, bueno, que lo teníamos que resolver nosotros, que no daba

para llevarlo a plantear, eh, con respecto al otro me parece que hubo una consulta xxx xxxxx xx xxxx xxx xxx xxxx Diganmé, [otra participante asiente] veo que [nombre] me dice que sí [risas]. Hubo- me parece que hubo una consulta, sí, este, a las autoridades de cuál sería la opinión

44 Al6: Inclusive cuando el de la marihuana yo no me acuerdo si se concretó, pero [nombre] había dicho que lo iba-que lo- Al final lo iban a, a resolver las inspectoras, que no sé. Yo no me acuerdo si al final se dio o no

45 Ne3: Sí, es verdad, de hecho, hubo una reunión, [Al5], que bueno, que [nombre] aportó desde lo legal, este, desde la ley, que vos aportaste otros materiales. Eh, como que en realidad, eh, no quedó resuelto, ahora que me acuerdo si no que lo tenemos para resolver porque justamente como decís iba a haber una consulta, tenés razón, había quedado abierto, sí, se siguió trabajando el tema, seguimos investigando, así, algunos compañeros siguieron investigando, y quedamos- es verdad, me había olvidado

46 Al6: Y pensándolo, pensándolo, capaz que esta es una de las cosas, digo ahora, yo, capaz que esta reunión sirve también como para volver a tener cosas acá presentes [se toca la cabeza], digo que también capaz es una cosa que quedó ahí porque yo- retomando lo que decía [Li7], digo que- obviamente que el hecho de estar en la docencia y trabajar con adolescentes nos tiene que tener en esa apertura y en esa amplitud de tocar temas porque si un chiquilín, no estás trabajando en tu clase equis tema, pero te sale con una pregunta, como por ejemplo, también en el tema de, de, este, cuando tienen educación para la sexualidad, un día estás en clase y te surge una pregunta de un alumno y vos no le podés decir no, no, no, deje, eso lo habla después con la profesora, yo soy profesora de inglés, yo no le puedo decir. Lo que tenés que estar preparado una respuesta y dejar bien abierta la puerta a que, en lo posible, vaya por los mejores canales a investigar, a hablar, a consultar sobre ese tema, le podés hacer referencias a otros referentes con el cual pueda hablar más, o profundizar sobre el tema. Entonces yo- yo estoy, estoy totalmente de acuerdo de que los profes tenemos que ser muy abiertos, muy amplios en, en, en, en todo estos tipos de temas



que hay, y creo que tenemos que, que hacernos la idea de que los chiquilines, eh, no son parte de un salón de clase, son parte de una vida en sociedad, y que ellos están expuestos a todo lo que sucede en nuestra sociedad, a todo. Entonces por eso era la discusión, digo, el tema fue- después, en mi caso, digo, era que yo tenía que pensar no yo como docente si lo doy o no lo doy, sino en todos los que van a manejar este libro. ¿Qué hacemos con esto? Y me pongo en el lugar del grupo de docentes en general. ¿Bueno cómo lo tratamos, lo tratamos o no? No lo pensaba desde mí, porque capaz que si a mí me sucede en mi clase yo sé cómo resolverlo, si lo hago o no lo hago, qué hablo, qué digo qué no. Pero lo pensé como en un conjunto que estaría bueno que, como un conjunto de docentes, tuviéramos una visión sin obviamente sin faltar el respeto a la libertad que cada docente tiene de decidir qué hacer o no. Pero como estaba incluido dentro de 15 temas que después se podía elegir si trataba ese o no, porque de repente esto que aparece acá es medio escabroso y no sé cómo hacerlo entonces mejor no elijo este y hago este otro, tampoco me parecía muy muy descabellado digo de dejarlo sin incluir con ese punto de vista. Digo, justamente para aquellos, todos los que veían por fuera, vieran que también tenía, eh,- que no todo lo que se dice es malo y que no todo lo que se ve por ahí es lo que es [inaudible] y es lo que está bien. Tampoco era la idea.

- 47 C12: Estaba chequeando, porque me quedé con la duda cuando dije que si lo habíamos quitado y, sí, lo habíamos quitado. Quedaron 9 temas ahí y eran 10 temas.
- 48 Li7: Quiero aclarar que yo compré una crema que tiene cannabis y que es buenísima.
- 49 Al6: ;Yo tomo las gotas! Yo sufro de migraña y tomo las gotas por eso me sentía- Digo, esto tiene que saberse que hay cosas medicinales que se pueden-
- 50 [inaudible por superposición de turnos]
- 51 Li7: No la olfateo, me la pongo nomás la crema
- 52 Ne3: Pero me acuerdo [nombre], que es verdad, que habíamos dicho que eso se iba a resolver, así que deberíamos de retomarlo en realidad el tema,

- porque había sí quedado abierto porque después que ustedes aportaron eso, había quedado
- 53 C12: Bueno, es el momento ahora [nombre]
- 54 Ne3: Si.
- 55 Li7: Yo me acuerdo que en el drive o una cosa así que todos poníamos lo que pensábamos. Yo, yo dije que para mí, no era la edad adecuada. Esa era mi, mi forma de pensar.
- 56 I: ¿En qué libro sería? Esto de la marihuana, ¿en qué libro sería?
- 57 C12: En el de segundo, unidad 4 que era *history makers*.
- 58 [inaudible por superposición de turnos]
- 59 Al6: Digo, [Li7], que entre nosotros sí lo hablamos y creo que se votó para que no. Lo que se había dicho era que al final lo iban a consultar con las inspectoras a ver si les parecía que esto podría funcionar, y eso sí nunca se dio, pero entre nosotros sí.
- 60 Ne3: Sí, pero no.
- 61 Al6: Creo que hasta votamos.
- 62 I: (4) Bueno si les parece vamos con la última, eh, que tiene que ver con las imágenes. Vieron que, bueno, yo estoy- no sé si todos saben que estoy participando de todas las reuniones de [subgrupo] o casi todas, en principio, creo que no me perdí ninguna, y, bueno, y también las reuniones de equipo las de los viernes que justo hoy no, no hay. Y sobre todo en las de equipo, pero me parece que también surgió en algún momento en [subgrupo], al revisar la unidad o el libro, el otro día estaban viendo el libro entero y qué se yo, aparecen en algunos momentos imágenes de personajes masculinos que tenían senos. Si me pueden contar qué, qué, cómo se dio eso, ¿qué pasó?
- 63 C12: ¿Honestamente? Se dio por falta de atención de la persona que hizo los dibujitos. Porque viste que cuando vos haces el avatar si vos querés cambiarlo de mujer a varón tenés que borrar toda la configuración y crear uno nuevo y ahí, en el *Bitmoji*, te pregunta si es mujer o varón. Entonces en realidad fue por una falta de atención,

entonces ahora estamos: Pero no, no fue por nada intencional, fue accidental.

64 Ne3: De hecho, cuando nos llegaban las unidades para *feedback*, este, que viste que, bueno, el proceso que nosotros antes de, de cierta reunión, de la semanal, este, tenemos que analizar cambiados páginas para, para ver cómo vamos, este, nos monitoreamos entre todos, este, en esas dos instancias de, de *feedback* y demás, y cuando nos tocaban, este, alguna página que veíamos el *Bitmoji* así poníamos acá hay un-, este, un tema de que hay que corregir. Nos llamaba la atención y dijimos [cambia su voz expresando sorpresa] ay qué pasó acá con Nico que está así o con Fredy, ay tenemos que corregirlo. Y ahí nos fuimos dando cuenta. Como dice [Cl2], fue por error, por hacerlos rápido los *Bitmoji* porque es una aplicación que te acepta hacer un avatar a la vez entonces vos para armar uno nuevo tenés que empezar de cero. También pasó- lo que pasa es que es menos, este, es menos notorio, pero pasó con otras características físicas. Pasó con Lúa y el color de los ojos, que Lúa paso por ojos marrones, ojos grises, ojos marrones oscuros. Nosotros decíamos pero Lúa tenía ojos grises por qué ahora los tiene marro- Entonces, por ejemplo en el caso nuestro de [subgrupo] en un momento armamos, me acuerdo. Dijimos vamos a armarlo nosotros, y lo armamos el *Bitmoji* para usarlo, porque, ta, el tiempo apremiaba y no queríamos molestar a los compañeros que habían hecho el *Bitmoji*. Y ta, entonces por un, por ese tema ¿no?, de la propia aplicación que, como dice [Cl2], cada vez que armas uno, tenés que desarmar las características del otro, si no te queda, entonces tenés que cambiar todo, el físico, los ojos, la cara, el rostro, todo, todo, paso por paso. Entonces, este, al hacerlo rápido quedan características del anterior y, ta, si no te das cuenta, no so- no, no estás muy atenta, pasan esas cosas.

65 Al6: Y no pasó solo con eso, Martina, sabés que, como dice [Ne3], además del color de ojos, me acuerdo que Lúa de una lección a la otra era la que más se matab- se, hacía gimnasia para estar bien y de una lección a la otra pasó re gordita apareció, y nosotras, Uy pero se nos engordó mucho Lúa, de un, de una, de un tema al otro o de una unidad a la otra no me acuerdo. Pasó también, se generó el

- tema cuando apareció, este, eh, el abuelo de, ayúdenme, ¿de Lúa? Que lo veíamos-
- 66 C12: de Emma
- 67 Al6: ¿de Emma?, y lo veíamos, y lo veíamos más como abuela, por las características físicas que tenía. El tema de los lentes y el tema del, del, rostro, el tipo, viste, de forma, de las facciones que se le marcaban-
- 68 Ne3: Las caderas
- 69 Al6: Las caderas, entonces también surgió ahí una discusión. Claro, fueron varias cosas que apareció ese tema. No solamente con, con, con las *tits* [risas]
- 70 Ne3: Claro nosotros vimos a ese personaje y pensamos que era la abuela, y dice no, es el abuelo y dijimos Ah, pero parece una abuela [risas]
- 71 Li7: Bueno, yo realmente les admiro que ustedes hayan podido aprenderse porque yo no pude. No sé cuál es cual, si este es el abuelo del otro o el tío, no puedo yo con eso. Es la morochita o es la rubia, o es la- no sé. Si, no puedo, no puedo. No puedo aprenderme, este, los personajes y saber el hilo de toda la familia.
- 72 Al6: Tarea domiciliaria para las vacaciones.
- 73 Li7: Admiro esa habilidad que tienen, viste. Yo digo Lúa y cual era [risas]
- 74 C12: Así que si yo te pregunto quién es Walter Mario, no tenés idea, no
- 75 Li7: Menos todavía. Y si es un personaje nuevo, ni hablemos. Y tampoco me, me, tampoco tengo esa capacidad de observar, por ejemplo, que tú digas si, este, tiene senos o que tiene el pelo más largo, después me acuerdo que- de unas características, pero fulano tenía el pelo de tal manera y ahora lo tiene del otro. Yo admiro que tengan esa capacidad de darse cuenta de eso porque para mí no, no, no lo puedo, no lo logro ver.
- 76 Ne3: Yo soy muy visual lo que pasa
- 77 Li7: Yo también, pero en eso
- 78 Ne3: Ah bueno [expresa sorpresa]
- 79 Li7: No me importa mucho el- eso-

- 80 Ne3: ¿Sabés lo que pasa? este, a mí, que me encanta Ciclo Básico y, bueno, primero tomo casi siempre y algo más para complementar, pero, digo, también tengo cuarto, me gusta bachillerato, pero me encanta primer ciclo. Eh, son años de estar trabajando con chiquilines y ellos enseguida te dicen ¿no? Este, me pasaba, por eso hablaba hoy de libros, cuando no eran libros de acá, que decían profe, pero mirá este lo que tiene puesto eso no usamos acá, por ejemplo. Y los chiquilines son también visuales, y les llama la atención el dibujito mucho, de hecho, nosotros como enseñant- como profesores de idiomas sabemos que, que generalmente, este, ayuda el dibujo para *convey meaning* ¿no? y para ayudar a la comprensión. Entonces, este, ta. Me ha pasado muchas veces que los estudiantes hagan referencia a las imágenes. Y digan profe, pero este que tiene el pelo así o que tiene no sé qué o la ropa o- Entonces, yo pen- yo en seguida pensaba en la situación de clase, digo, ay vamos a estar dando clase y van a decir profe, pero este Nico acá tiene *tits* [risas]
- 81 Al6: Y antes no las tenía
- 82 Ne3: Y antes no las tenía. Porque si fuera que siempre las tiene bueno [risas] Claro. [risas]
- 83 Al6: Como que no hubo una consistencia.
- 84 Cl2: A los míos les, mis alumnos me acuerdo que criticaron hasta los ojos. ¿Vio, dice, que todos miran para arriba? Vieron que nos quedaron un montón que están todos [gesticula mirando hacia arriba]
- 85 Ne3: ¡Por eso! Ellos miran. O a veces nos pasó, ahora que decís eso [Cl2], que es verdad, de algunos que estaban diciendo algo lindo y la cara estaban así [gesticula seriedad] y decían algo como Ay, estoy re feliz, que no sé qué, y el *Bitmoji* estaba [entre risas] serio y decimos no, pero si está feliz, lo tenemos que cambiar porque la cara [gesticula entre risas]
- 86 Ne3: Por eso digo es un trabajo minucioso que, hasta- Y, bueno, y las imágenes hablan mucho, y más en esta época en la cual vivimos que la sociedad está rodeada de imágenes ¿no?, entonces si habrá que prestar atención a las imágenes. Se dice a veces mucho más con las imágenes que con el texto, capaz que el texto, queremos transmitir algo, pero si la

imagen no transmite lo que queremos transmitir con el texto, tenemos un 50% perdido. Este, y ellos son muy observadores. Entonces por eso prestamos tanta atención.

- 87 I: Ta, podríamos decir entonces- de repente, haciendo como una especie de, de, de asociación, que respecto de los contenidos por ejemplo que se discutieron y algunos que decidieron dejarse fuera o tratarse de otra manera, lo que se tuvo más en mente quizás fue, como, eh, el rol del docente, y cómo lo viviría el docente, mientras que, respecto de las imágenes y los personajes y las historias concretas, lo que se tuvo más en cuenta es cómo lo vivirían los estudiantes ¿Puede ser o capaz que yo estoy entendiendo cualquier cosa?
- 88 Ne3: No, en realidad ambos en ambos. Porque si bien, este, decían las compañeras en cuanto a la marihuana que ellas pensaban también en el docente y demás, este, en realidad la discusión siempre partió de los dos lugares, ¿no? ¿Corresponde que los alumnos, este, trabajemos este tema con ellos? ¿no? ¿sí? Para mi gusto sí, este, pero digo es una opinión personal, y todos tenemos distintas opiniones en el equipo, pero, pero como que siempre tratando de ver de los dos lugares. Por eso cuando yo decía si me imaginaba en el aula, también pasaba eso, el docente explicando por qué el personaje tiene tics y antes no tenía, o por qué dice que está feliz y está serio, este, tratando de ponernos en el lugar de los dos, ¿no? Cómo lo ve el estudiante y cómo lo abordaría el docente. Tratamos siempre de pensar desde ambos lugares.
- 89 I: Bueno chiquilinas muchas gracias por el tiempo. No sé si alguien tiene algo más que le gustaría compartir que le parezca que a mí se me pasó algo, o que-
- 90 Ne3: Yo lo que quería decir, este, para redondear, con el tema contenido, Martina, que me quedo pensando en ese título, contenidos, ¿no? Y pienso que, que, que es inevitable que en una selección para un libro, este, y acotado a 5 unidades que, si bien es amplio, pero igual es acotado, porque en realidad temas podés tratar muchísimos más, este, me parece que es difícil, eh, la selección y, bueno, se sabe que lo que uno selecciona y lo que deja de incluir también dice mucho, ¿no? Entonces

me acuerdo cuando tuvimos la reunión con las inspectoras, inspectores perdón, de secundaria y de UTU, que, que nos surgió que ellos felicísimos porque realmente estaban muy felices de que abriéramos nuestra reunión de equipo, a participar y a dar su opinión. Previamente se les había enviado el material, y a tod- a varias de las asignaturas que abordábamos temas de esas asignaturas, se los convocó. Idioma español, historia, no me acuerdo qué más, pero había varias, este y ellos nos decían eso, recuerdo que, creo que fue la de historia, o no sé, o literatura no sé. Una de las inspectoras dijo ¿y por qué se van a tratar esos temas, no? Este, y también, obviamente que nosotros no somos profesores de esas materias, y por eso nos importaba que ellos vieran para darnos otra visión y, y nos decían cosas como- Por ejemplo habíamos elegido algún autor uruguayo, y nos decían sí está bárbaro usar a Juana de Ibarburu, pero Juana de Ibarburu se trabaja muchísimo en primaria, este, y hay muchísimos más escritoras y poetas que podemos incluir por qué no mejor tratamos a otra, y bueno, y cuestiones que nosotros obviamente que no lo haces con- lo hacemos por ignorancia, porque en realidad, este, uno con la mejor intención de incluir un poeta, pero tiene razón, ¿por qué siempre Juana? Este, si tenemos brillantes, mucha- Entonces, ahí tratamos de incluir otras, fuimos adaptando un poquito a lo que planteaban ¿no? Pero ellos mismos nos planteaban, me acuerdo, ¿y por qué se incluyeron estos temas, en una determinada unidad? Y, bueno, y creo que eso es una cuestión que siempre está vigente, al menos cuando planteamos las unidades, y, y de tercero que lo armamos de cero porque creo que fue el que más cambios tuvo que primero y segundo, que me corrijan las compañeras, pero me parece que fue el que más cambios tuvo en cuanto a que el libro, las unidades están totalmente- son, hay muchas nuevas, que no están en el libro anterior, ni en el programa anterior, entonces bueno ¿qué en realidad precisan los estudiantes de tercero?, fue la discusión para saber qué contenidos, este, tomar en cuenta. Y ahí empezamos, bueno, ya es una edad que tienen que empezar a tomar más responsabilidades. Quince años. Empiezan a salir, empiezan a manejar su dinero generalmente, porque el padre le dice bueno para el celular o para

salir o para tus gastos entonces dijimos vamos a incluir esto del uso del dinero, las compañeras que lo armaron pensaron en eso, en la orientación vocacional porque ya, les queda cuarto y después tienen que empezar a elegir. Y como que se pensó bien en la edad, y ahí se resolvió los contenidos que queríamos incluir. En segundo nos parecía que había que dar alguna continuidad a algunos temas de primero. Por ejemplo, en primero se trabajaba el tema *animals*, siempre estuvo en la unidad del primer, este, en el programa de primero, pero en segundo como que- en el programa vigente quedaba un poco cortado el tema ese. No se seguía con el tema *animals* ni medioambiente, entonces nos parecía que era sumamente importante y lo volvimos a traer hablando más global del medio ambiente. Entonces en tercero dijimos, bueno ¿otra vez vamos a dar *eating habits* que ya lo vieron en primero y segundo? No, vamos a hacer un cambio y vamos a hablar de otros temas que, que también son de interés de los alumnos ¿no? Pensando en sus intereses y de allí la selección. Con el riesgo de que podíamos dejar temas fuera importantes, sí. Pero tratamos de, en la medida de lo posible, contemplar todo: reunión con inspecciones para que nos asesoraran, la experiencia nuestra propia como docentes, ver el programa anterior y ver si había que modificarlo en la línea de los nuevos programas. Como que tratamos de tomar todos los, este, los- como sería las dimensiones posibles. Y bueno, sin lugar a dudas que quedarán cuestiones que no se puedan abordar pero tratamos.

91 Al6: Y eso es- Eso, si, siempre decimos que, este, este trabajo va a ser motivo de muchos aplausos, pero también motivos de muchas críticas y motivos de decir qué suerte que hay esto y motivo de decir qué lástima que no pusieron esto. Digo, es una cuestión que nunca vamos a escapar, porque es imposible hacer algo, de poder elaborar un material que satisfaga todos los gustos y las necesidades de todos los docentes de todos los alumnos y de todo el país que ya de por si las regiones son diferentes, es decir, es muy difícil lo que tratamos que fuera bueno dentro de lo que a nosotros como equipo nos parecía fuera lo más amplio, lo más abarcativo posible, sabiendo que va a pasar eso también ¿no?



- 92 Ne3: Totalmente, y ¿sabés que me acordé [Al6] en eso que decís de tratar de incluir todo? Que lo que decíamos hoy que los personajes tienen una parte importante en esto de generar una cuestión de identificación de los alumnos y demás, que, que también tiene que ver con el tema de las regiones del país y de no tirarnos ni a la capital ni al interior. Que guarda, que eso yo siempre lo tengo en la mira, ¿por qué? Porque es verdad que históricamente Uruguay por el tema del puerto de Montevideo capital y demás siempre para estudiar a Montevideo, recién ahora se está descentralizando, es cierto, pero a veces podemos caer en eso de olvidarnos de Montevideo, y pasar solo a hablar de otros departamentos que nos ha pasado en alguna ocasión, este, que yo digo, ta, pero no nos olvidemos que tenemos que mostrar todo pero también estaría bueno poner algún ejemplo contando en que la mitad de la población, un millón y medio de personas viven xxx y por tanto la mayor cantidad de alumnos también. Entonces si bien tenemos obviamente que hacer que todos se identifiquen, justamente por eso tampoco podemos dejar de lado a los de Montevideo, para pasarnos al otro extremo. Si ahora nos abocamos al resto del país, este un poco de los dos, también en eso que no habíamos mencionado de los contenidos
- 93 Cl2: Con respecto a esto que dice [Ne3] de Montevideo creo que xxxx xxxxx xxxxx xx xxxxxxxxxxx xxxxxx xx xx xxxxx xx xxxxxxxxxxx x xxxxx xxx xxxxx xxxxx xxx xxxxxxxx Entonces, a veces, por ejemplo, como nosotros hacemos más temas porque estamos ahí como que nosotros nos reunimos más horas surgen muchos más temas xxx xxxxxxxx, este, que xx xxxxxxxxxxx. Y algo más del contenido que decía [Ne3] que yo también había notado de que personalmente para mí fue difícil esa reunión con los inspectores porque sentía en algunos momentos como que nos interpelaban respecto a ciertos contenidos y es la primera vez que una asignatura le consulta a otros mirá pusimos este tema vamos a poner este, eh, pusimos esto de educación ciudadana, ¿cuándo paso eso en Uruguay? Nunca. Y algo más que quería decir de los contenidos que cuando empezamos con el libro de segundo recibimos muchísimos aportes de los profes y de primeros. Y ya en el de tercero no nos pasó, porque tiene que ver más con la vorágine de querer terminar ahora, y lamentablemente

todavía ni siquiera tenemos hecho en CREA el lugar para que esté lo de tercero, que yo se lo vengo reclamando a [nombre] hace bastantes días de que nos hagan eso para que por lo menos algunos profes de tercero miren lo que va a haber.

- 94 Ne3: Si, sin lugar a dudas que por el momento del año nos pasó eso ¿no [Cl2]? Qué quedamos un poquito ahí, de, con desventaja de la participación de los profes porque claro, a lo, los otros libros al desarrollarse durante el año nos acercaban mucho contenido, pero ahora estaban terminand- estábamos terminado las clases y no contábamos con eso. Los profes con todo lo que, el trabajo que tienen no podían apoyarnos en este momento. Entonces ta, fue más difícil.
- 95 Al6: Pero no solo eso [Ne3], acordate también que- lo que vos dijiste recién, que para los libros de primero y segundo era similar a lo que ya se venía haciendo y los profes podían compartir algo que ya tenían o ideas que ya tuvieran, y ahora al incluir cosas que eran nuevas y abordarlas de otras maneras el profe dice ah pero yo me tengo que sentar a pensar cómo hacer eso y en este momento no tengo tiempo. Si fuera algo que yo ya lo toqué, lo trabajé, bueno, te puedo dar mirá una idea, bueno, hice esto pa-pa-pa, pero al ser cosas que tenían que crear mucho, digo, ta, están como nosotros, ya a estas alturas no queremos más nada, ya queremos bajar los brazos. Entonces no se iban a sentar a pensar en una clase para mandarnos, digo, eso...además del tiempo ¿no? Que estamos ya sin alu- prácticamente ahora ya sin alumnos y con los cursos terminando
- 96 Cl2: los libros de tercero no están en CREA para que alguien los vea. [inaudible por superposición de turnos] Nadie los ha visto, solo nosotros.
- 97 Ne3: Claro solo nosotros. No, y lo que dijiste [Cl2] de la reunión con inspección es verdad. También generamos un antecedente ahí ¿no? Porque en realidad no había sucedido, que eso nos lo agradecieron. Más allá de las interpelaciones o demás, como vos decís, y cuestionamientos, pero ellos nos, nos agradecieron la apertura, eso sí, nos dijeron que gracias por compartir que- porque realmente, es que abrimos esto para que ustedes que son de otras materias nos aporten. Y no sucede generalmente, entonces, me parece que, que, como

dice [Al6], vamos a recibir críticas y comentarios sí, pero también podemos decir, bueno, pero lo vieron estas inspecciones y nos hicieron sugerencias. No es que nosotros porque se nos ocurrió- no tenemos para nada esa soberbia ¿no? Sino todo lo contrario. Humildad de saber que, que no es lo nuestro, y que lo hacemos con cariño pero que recurrimos a otros profes, que investigamos. Porque también hemos recurrido en lo personal- Me acuerdo de ustedes que han recurrido a profes de historia para algunos de sus temas, que hemos tenido que recurrir a profesores de otras asignaturas, es decir tratamos de contemplar realmente todo. Lo que ha hecho que sea un trabajo que- de, de 10 horas que tenemos, al menos yo por semana, uh le dedicamos mucho más por semana. Porque no, no nos dan las horas. Y como queremos que salga bien, realmente, ese tratar de contemplar nos lleva, a que los tiempos son otros.

98 Li7: Bueno yo en mi caso, este, a mí me resultó una experiencia única, en general, en tres aspectos ¿no? Primero que fue la creación lo que necesitábamos que significaba imaginación y significaba realidad del entorno ¿No? De todo, tanto de los temas como de las edades y de todo ¿no? Después, el segundo punto es el de escuchar la crítica que significa abrir la mente, aceptar lo que el otro dice, y que te lleva a repensar porque uno generalmente cree que lo que uno creo es lo más lindo, lo mejor, lo más apropiado, cuando el otro te lo critica, y que no es tan fácil aceptar, es como que te obliga a decir sí, capaz tiene razón, entonces lo que yo creía que era lo mejor puede ser mejorado o tiene que ser cambiado. Y el tercer punto que sería el repensar, no sólo con mi opinión sino con la de todos. Porque de última es un libro para todos. No es para cada uno de nosotros, sino para todo el país. Entonces esas cosas, este- Por eso digo que es una experiencia única porque es hacer algo y volverlo a hacer después de haber tenido la contribución de todos, tanto de docentes como de autoridades, bueno, de todos los otros profesores, eso creo que es un volver a hacer algo que se hizo, y hacer los cambios que sean necesarios.

99 Bueno chiquilinas muchas gracias. Cumplimos la hora y nos pasamos diez minutos exactos. Gracias por el tiempo. Me falta el consentimiento también

de [nombre], que no me lo mandaste, [nombre] si tenés un tiempito, me podés mandar el documento firmado, o vemos cómo arreglamos. Les agradezco de vuelta el espacio. Y cualquier otra cosa que quieran conversar, charlar, no sé qué, este, tienen mi número de teléfono y mi mail, así que también quedo disponible. Este, y lo que sea que salga de acá también se los voy a mandar cuando esté pronto.

- 100 Li7 Tú sabes que hasta esto es una experiencia ¿no? El hecho de, de, de poder aportar en algo a que, que por lo menos tú le puedas dar un, un, no sé un enfoque diferente.
- 101 I: Sí, muchas gracias por eso
- 102 Ne3: Una pregunta. Te iba a preguntar algo que me quedé pensando. Esto, ¿vas a hacer un estudio de caso o en realidad estás investigando también a otros grupos que están elaborando materiales o vas a hacer un estudio de caso?
- 103 I: Este grupo es el único que hay a mi conocimiento en Uruguay. Pero aparte no hay investigaciones, así, en el mundo, no hay muchas que aborden el tema de la producción del libro de texto porque suelen darse en general en editoriales privadas que son círculos muy cerrados. Entonces, yo conozco una y hace tiempo que vengo buscando y no he encontrado otra. Posiblemente la haya, digo, porque en muchos países se da que el estado crea el libro, este, debe haber algo más, pero de muy difícil acceso y acá en Uruguay por ahora nada
- 104 Li7 Locos hay pocos, ese es el detalle [risas]
- 105 Al6: Martina, yo quería decir dos cosas nada más. Primero digo, también, bueno agradecerte este tiempo, este espacio que tuvimos porque de verdad, para mí fue productivo por dos lados, digo, contribuir a lo que tú necesitas, pero, para nosotros fue como par- fue, como para viajar en el tiempo, volver, pensar cosas que nos pasaron, que hicimos, que dijimos, que pe-pe, pe-pe-pe y hasta donde llegamos. Entonces como que fue muy lindo decir pará no sólo mires par- vamos a mirar para atrás todo lo que hemos recorrido verdad. Y lo otr- o sea, agradecerte por eso. Y lo otro que te quería pedir disculpas porque en un momento me sonó el celular y tuve que contestar porque, como PAD están en un tribunal de exámenes y me

consultaron algo y tuve que contestar y bueno, y sé que queda horrible pero no tenía otra que contestar así que me disculpo por la, por el momento que tuve que contestar. Nada más, gracias.

106 I: Por favor, por favor no hay problema. Bueno gracias a todas y nos estaremos en algún otro encuentro.

## R21: Grupo focal 2

- 1 I: Ahí está. Van a ver que estoy grabando en las dos computadoras, como una especie de backup ¿no? Si llega a fallar una, tengo la otra.
- Eh, bueno, eh, en realidad ya me conocen, por lo menos me han visto alguna que otra vez pero es de orden que me presente y que les cuente un poco porqué estamos acá al comienzo de la reunión y que quede registro en la grabación de que cumplimos con todas las partes como corresponde. Soy Martina, soy estudiante de maestría en la Facultad de Humanidades, en la Universidad de la República. Y este grupo focal forma parte de mi investigación para la tesis, este, que, eh, en realidad estudia las representaciones de género en la serie *#livingUruguay* que es del producto acabado, no? Del libro en sí mismo, pero además también tiene una parte de observación en donde la intención es poder ver si esas representaciones que aparecen en el libro son o no son, eh, parte, de, de, de la selección y creación del contenido, es decir si es explícito o no lo que allí sucede. Viene por ahí. El título de la tesis es el género enseñado, representaciones de género en los libros de, de: inglés como lengua extranjera. Y bueno, nada, estoy participando de todas las reuniones del subgrupo de [nombre] y, en general también de todas las reuniones norm- de, de equipo, las grandes, este, y bueno, y en algún otro momento que, que me convocan también voy justamente con el mismo objetivo. Eh, ustedes ya se conocen también, vienen trabajando hace mucho. Así que en este caso no hay necesidad de que se presenten ni mucho menos.
- Eh, la intención de hoy es en realidad poder conversar con usted- que ustedes me cuenten y que conversen entre ustedes, más que nada, para ir como reconstruyendo la, la memoria de aquellos meses en los que yo no participé mayormente, ¿no? Porque ta, yo, ahora en este último mes que yo sí estuve, ya tengo una idea de cómo vienen trabajando, pero me imagino que, eh, en marzo, en febrero cuando arrancaron y en marzo cuando recién estaban dando los primeros pasos, el trabajo era muy diferente y sobre eso es lo que, lo que nos- me gustaría que podamos charlar hoy. Eh, siéntanse libres de usar todas las herramientas que el zoom permite, chat, compartir pantalla, levantar la mano, aplaudir, lo que sea que quieran usar, pueden usar no hay ningún problema, eh, y bueno, nada, no, no, o sea no, no hay- No es que tienen que hablar ordenadamente, uno primero y el otro después, sino sencillamente una conversación como

si estuviéramos todos en el mismo, en el mismo salón o habitación. Les voy a hacer tres preguntas, por eso estimamos que no vamos a estar más de una hora. Pero nada, como les decía en el mail, depende mucho de, de qué es lo que vaya surgiendo ¿ta? Y si ustedes tienen en algún momento alguna pregunta como para hacerme o un comentario que de repente sea extra que no esté relacionado pero que les parece que vale la pena, también como en ese sentido muy abierta. ¿Dudas?

- 2 Be8: No
- 3 Si5: No, todo bien
- 4 I: Bien. Arrancamos entonces, vamos directo a la tarea. La primera pregunta que tengo para hacerles es respecto de los desafíos. ¿Cuáles son como los desafíos más grandes o más significativos al momento de proponerse hacer una serie de libros de texto como esta?
- 5 Si5: bueno, eh. Y yo diría que toda la parte de contextualización ¿no? Este, que mucho- En muchos casos es creación del material de cero porque: al- al- al querer contemplar, sobre todo lo estamos viviendo mucho en esta última unidad ¿no? de que querés contemplar toda la realidad y no tenés de dónde sacar el material. Este, nos ha pasado también con materiales, también fotográficos, con todo lo que es los derechos de autor que hemos tenido que que crear mucha cosa, desde cero, así que, este, creo que eso puede ser uno de los puntos. No sé los compañeros [carraspea]
- 6 Be8: Este ¿tú te referís Martina a desafíos desde qué punto de vista? ¿desafío desde la tarea en sí o desafíos globales, generales?
- 7 I: De los que te surjan, los que vos veas como desafíos. Que pueden ser a nivel personal, a nivel de trabajo como decía [Si5]
- 8 BE8: Bien, este, eh, xx xxxx xxx xxxxx x xxxx xxx xxxxx xxxxxxxx xx xxxx xxxx xxxxx ¿Ta? Eh, y bueno y, realmente para mí fue todo un desafío personal. Cuando en diciembre del año pasado xxxx xx xxxxxx xxx xxxx xxxxxxxx xx xx xxxxxxxx x xxxxxxxx x xxxx xxxx xx xxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxx x xxxxxxxxxxxx xx xxx xxxxxxxx xxxxxxxx xxx xxx xxxx xxxxxxxx ¿ta? Incluso, en aquel momento, me acuerdo que- Además xxxxx xx xxxxx xx xxx xxxxxxxxxxxx xxxxx xxx xxx xx xxxxxx xxxxxxxxxxxx xxxxx x xxxx xxx xxxxx xx xx xxxx x xxxxx Eh, y no dudé, y no dudé por venir la propuesta de [nombre], xxxxxxx xxxxx xxxx xxx xx xx xxxxx xxxxxxx xxx xxx xxxxxxxxxxxx, eh, no dude en decirle que sí. No le pregunté xx xxx xxx xxxxx xxxxxxxxxxx xxxxx xxxxx

xxxxxxxx xxxxx xxxxxx o sea, lo sentí como un desafío al instante ¿no? Porque en realidad yo xx xxxxxxxxx, luego de que me recibí, enseguida, al año siguiente, eh, eh, vos sos muy joven y estás en plena la condición universitaria, pero a mí- xx xxxxx xxxxxx xxxxxx xxxxxxxxxxx xxxxxxx xxxxxxxxx xx xxxxxx xxxxxxxxxxx x xxx xxx xxxxxxx x xx xx xxxxx x xxxxxxxxx xxx xx xxxxxxx xxxxxxx x xxxxxxxxxxx xx xxxxxxxxx xxxxx [risa] xxxxxxxxxxx xxxxxx xx xxxxxx x xxx x xxxxxxx xxxxxx xx xxxxxxxxx xxx x xxxxxxx xxxxxx xx xxxxx xx xxx xx xxx xxxxxxxxx xxx xxxxxx xxxxxx xxxxxx xxxxx xxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxx xxx xxxxxx xxx xx xxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxx xxxxxxx xxx xxxxxxx xxx xxx xxx xxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxx xx xxxxxxxxx xxxxx ... xxxxxxxxx xxxxx xx xxxxxxxxxxx xxx xx xx xxx xxxxxxxxx x xx xxxxxxxxxxx xxxxxxxxx x xxx xxxxxxxxxxx xxxxx xxx xxxxx xx xxxxx xxxxxxxxx xx xxxxxxx xxxxx xxxxxx Qué lindo ¿no? producir ¿no? Esa cosa de vamos a poner nuestras ideas en un papel que quede, eh, que ojalá sirva, eh, que ojalá muchos puedan usarlo para trabajar. Entonces el desafío fue como muy desde ese lugar ¿no? Qué bueno que vamos a poder producir, porque cómo cuesta a los docentes en Uruguay, y más en la educación pública, por el multiempleo, por las dificultades de tiempo, cómo nos cuesta producir. Y además no fuimos formados para eso. Y yo siento también si pongo al desafío, si pongo ese mismo desafío hoy. Hoy, 18 de diciembre, un año después de la propuesta de [nombre], este, siento como que el desafío fue como evolucionando a lo largo del año y se convirtió en una construcción colectiva, eh, fantástica porque, eh, apostábamos a hacer un manual y a revisar uno, un programa, y terminamos haciendo la de los tres. Con todas las dificultades, con la pandemia, o sea, todo una necesidad de reinventarnos ¿no? Yo utilizaba herramientas informáticas y demás, pero esto para mí fue todo muy nuevo, tener que, que trabajar, este, compartiendo documentos en drive, este. Para mí fue un desafío, sí, global, y, como te digo, arrancando por lo personal, por lo, por ese, no sé si a todo el mundo le pasa, pero yo tengo una eterna estudiante adentro. Soy una eterna estudiante que quiere hacer algo y, y, bueno, y creo que si bien de repente no sabemos si vamos a tener tarea o no para el próximo año en este, en este ámbito, yo sé que la idea xx xxxxx es seguir con los libros de 4to, 5to y 6to, pero no sabemos. Creo que ha sido un desaf- creo que es- Para mí, en lo personal, ha colmado por demás mis expectativas. Este, a veces escribimos en el grupo alguna cosa, algún comentario, ¿verdad? y, y también siento eso de los compañeros ¿no? que todos formemos parte. Qué orgullo formar parte de este equipo o qué lindo habernos conocido, porque algunos ni nos conocíamos, este. Y bueno, y creo



que todo es perfecto, ¿no? Este, en febrero cuando estuvimos trabajando en la oficina, eh, yo sentí como todos, con la- con todos los del equipo, sentí una, un vínculo como que nos hubiéramos conocido de años ¿no? o como que hubiéramos trabajado juntos desde siempre. Y creo que- por eso digo que todo es perfecto porque después vino esta pandemia que no nos dejó encontrarnos más en presencia, e igualmente nos enriquecimos a través de la pantalla y del teléfono, eh, y yo lo sentí en lo muy íntimo sentí el equipo en los primeros días, no sé cuál es la percepción que tienen ustedes [Si5] y [Na9], en los primeros días de la cuarentena. En aquella cosa de que no se podía salir, del encierro, de todo esto histórico y diferente para nosotros, eh

9 Si5: y fue una tab- un, como una tabla de sa-, una: sal- como una tabla de salvación. Este, eh, creo que nos agarramos del trabajo en ese momento a- para no caer en otro tipo de ansiedades y miedos y, y eso hizo también que metiéramos muchísimas horas de trabajo, porque realmente digo, en es, en esa etapa, eh, era como todo el día. [ríe]

10 Be8: y que no fue solo [Si5], eh, abrazarnos del trabajo. También fue la cuestión esta humana, porque yo recuerdo que una tarde estaba amasando bizcochitos con mis hijas y yo les compartía unas fotos y ahí cada uno empezó a compartir lo que estaba haciendo en sus cocinas, en sus casas en la intimidad de su hogar. Entonces, este, por eso digo que a mi manera de ver

11 Si5: Si, nos acompañamos

12 Be8: En mi sentir col, col, colmó, llenó mis expectativas desde, desde lo profesional. Y pasando por todas las facetas. Yo estoy feliz realmente, de lo que hemos venido haciendo, agotada, claramente

13 Si5: Si. Hubo como varias etapas ¿no? Este, en esa primera etapa en la que nos reuníamos en políticas en febrero, sin saber lo que se venía, este, la propuesta de trabajo era completamente diferente, totalmente diferente, xxxxx xxx xxxx xxx xxxxxxxx xxxxxxx x xx x xxxxxxxx xxxxxxx xxxxxxx x xxx xx xxxxx xx xxxxxxxx x xxx xxxxxxxxxxx xxx xxxx x xxxxxx xx xxxxxxxx xxxxxxx teníamos toda esa idea y ese plan incluso de viajar a otros departamentos, este, y ver cómo se implementaba determinada unidad en uno y en otro contexto. Este, a- recuerdo cuánto nos llevó a hacer el primer punteo de los primeros topics para la unidad primera de segundo. Estuvimos como dos días con eso, x xxxx xxxx x xxx xxxx xxxx xxxx xxx y hay que empezar de nuevo, este, nos llevó. Ahora nos reímos, porque

te acordás que nos llevó un día y medio por lo menos de trabajo, este, y que dábamos vueltas a la cosa y bueno. Este, después xxxx xxxxxxxx xxxxxxx xx aquel momento la división en subgrupos, a lo cual nos negamos en un principio que no nos parecía, este, porque ta, queríamos seguir, estábamos como agarrados de, de que no sabíamos cómo- Si íbamos a poder entonces como que entre todos queríamos seguir, xxxx ddd dd a ser mucho más productivo si nos dividimos. Este, otro de los desafíos, creo yo, también, ahora pensando en el trabajo y en aquel momento, el tema de la diferencia de horas que cada uno tiene ¿no? En mi caso, yo sólo tengo x horas para este proyecto, hay compañeros que tienen x horas para este proyecto, otros x

14 Be8: yo tengo x

15 Si5: Eh, vos x- Bueno mirá, este... claro. Nos-nosotros sí quisimos, pusimos todo nuestro, nuestro cuerpo, nuestra alma, nuestra cabeza, este, pero claro, en un momento empezamos a ver, sobre todo en la vuelta a la presencialidad que no nos daban los tiempos, los tiempos que habíamos dedicado en un principio

16 Be8: En realidad [Si5], en realidad [Si5], viste que yo tengo x, pero xxxxx xx xxxx xxxxxxx xxx xx xxxx xxx xxxxxxxxx xx xxxx xxxxxx xx xxxxxxxxx xx xxxx xxx xx xxx xxx xxxxxxxxx xx xxx xxxxxx xxxxxxxxx xxx xxx

17 Si5: Claro, y se nos empieza-

18 Be9: y entonces, claro, mezclo, porque viste que ellos [esos profesores] voluntariamente quisieron hacer el pilotaje y

19 Si5: Claro, es que en un principio, en un principio xx xxxxx xx xxxx xxxxxxx x xxxxxxx xxxxx xx xxxxx xx xxx xxx xxx xxxxxxxxx xxxx todo eso iba a entrar dentro del cargo de PAD, después claro, como el trabajo viró hacia otra dirección, requirió muchas horas de lo que es creación ¿no? que una de las cosas que quería plantear. Yo fui anotando acá mientras hablabas, este, que la tarea de creación no es que uno dice bueno ahora tengo una hora, dos horas, me siento y produzco. A veces, tenés esa hora, hora y media y no, no producís lo que vos querés producir porque tenés que crear, inventar, eh. Y más cuando tenés que inventar con otro, entonces de repente te rinde la hora porque ese día estabas así [gesto de rapidez golpeando el dedo índice sobre el mayor], y a veces no te rinde, este, y no es como un trabajo de oficina que decís bueno ahora lleno este formulario tiki tiki tiki tiki, sabés que te va a rendir para eso, sabés que vas a- Este, la creación es otra cosa.

- 20 Be8: Sí, a mí en lo particular me pasa que si voy a crear algo, a producir algo, demoro. Demoro porque empiezo a leer de uno, de otro, de otro, de otro,
- 21 Si5: y es pensar la idea, y es
- 22 Be8: Lo que hice en aquel grupo que tuve aquel año
- 23 Si5: Bajarlo a tierra
- 24 Be8: Claro
- 25 Si5: y además después eso consensuarlo con tus compañeros de equipo
- 26 Be8: y cuanto más buscas, peor es. Porque claro, como más te enriqueces, este
- 27 Si5: Sí. Sí, sin duda. Y a mí me pesa mucho lo que es la responsabilidad como estudiante de educación pública de toda la vida y docente y que querés dar lo mejor y querés, eh, crear ese sueño del pibe del docente ¿no? De tener el material contextualizado para tus alumnos. Por fin tengo la posibilidad de que esto ocurra en un país, por favor, tenemos que hacerlo bien. Entonces, eh, este, eso ¿no? Perseguida en el sentido ese de lo que es el peso de la responsabilidad de que va a ser un material usado a todo nivel en, en todo el país, que, que, que le va a solucionar la vida a muchos profesores, que nos va a dar grandes satisfacciones x xxx xxxx xxxxx xxxxxxxx xxx xxxxxx x xx xxxxxx xx xxxxxx. Pero que es, este, realmente algo inédito que como estudiante lo sentí, la falta de un material, como docente, bueno, mucho más. Y venimos peleando también porque, porque el derecho de la educación que tiene que ver con el acceso a los materiales realmente sea, eh, real ¿no? Porque veíamos la desigualdad tremenda.
- 28 Be8: Sí
- 29 Si5: Cuando se, se- cuando los materiales son tan caros. No hay igualdad de acceso en ese sentido. Entonces creo que es algo muy grande en lo que nos encaminamos, eh, y que, bueno, y que, eso, la responsabilidad que conlleva es un desafío ¿no? Encontrar los momentos para la creación, como decíamos, que no siempre es la hora la que tenés, a veces te estás bañando y te viene una idea y decís esta, y ahí mandar al grupo chiquilinas esto puede servir, ah, qué bueno y eso s- lleva otra, pero no es siempre cuando estás en frente a la máquina que te surge.
- 30 Be9: No, no, no. Totalmente
- 31 Si5: Este, o sea, que hemos- El trabajo contra reloj, ahora de este tiempo, este, con todo el cansancio del año es otro, otro desafío que, que, bueno, que

está siendo en mi caso muy difícil de sobrellevar porque me está pasando eso, que me siento en la computadora y, y no, no me rinde el tiempo, no me rinde el tiempo. Estoy ahí, estamos ahí las tres y por favor a alguna que le surja algo y nos agarramos de eso y bueno ta, con esto, vamos a esto, no le podemos dar mucha vuelta a las cosas. Este, eh, y es- ah, y otra cosa que quería mencionar, el tema de llegar a acuerdos ¿no? lo que es un trabajo en equipo, que uno tiene que ceder ciertas cosas, este, que quizás no esté 100% de acuerdo. Pero, bueno, no es un trabajo individual. Eh, sí o sí había que dividirnos la tarea, no todos podíamos estar en la creación de personajes, no todos podíamos estar en la elección de las tapas, no todos podíamos. Entonces a veces nos pasaba que decíamos ah, m-, nos hubiera gustado tal personaje, nos hubiera gustado tal característica, y aprender a ceder, este, y a buscar un punto medio entre lo que uno quiere y lo que el otro quiere y lo que sea lo mejor para los alumnos. Todo eso es un trabajo que, que lleva también en la adaptación del equipo, ¿no? Y de, y de irse uno moldeando al espacio y al rol. Este, pero bueno, nos ha llevado tiempo también, eso ¿no? de no, de no enojarnos cuando uno dice una cosa, y, bueno, y no es lo que uno dijo, ta, se llegó a este acuerdo y bueno hay que- Pero sí pelear por otras cosas que uno cree que son importantes que estén o que no estén, eh, por toda esa responsabilidad de la que hablábamos ¿no? Y otro desafío este que decía [Be8] de reinventarnos porque la propuesta de trabajo fue una, y después en marzo fue otra, completamente diferente, entonces contactamos a los profesores para el pilotaje que tenían que hacerlo en forma remota en una plataforma que no conocían, este, no- el, el, el material no se probó de la manera que hubiéramos querido en el sentido del aula, de ver la interacción entre los chiquilines. Todo eso que nosotros pensamos en nuestra cabeza que iba a ocurrir con los materiales que diseñábamos, del trabajo en equipo, de que se levanten vayan a la esquina del salón, se junten, todo eso no, no, no lo visu- No lo vimos. Con suerte lo veremos el año que viene. Este, bueno eso fue lo que se me fue ocurriendo mientras hablábamos.

- 32 I: [Na9], si está dispo- Vi que tenía alguna dificultad pero no sé si solucionó. Capaz que no.
- 33 Na9: Si, si, ya estoy solucionando, y ya comparto mi postura
- 34 I: No, yo por las dudas de si querías compartir algo de esto para no seguir avanzando sin darte la oportunidad de voz. Voz con z ¿no? Eh, pero bueno cualquier cosa igual después podés escribir ahí o

nos interrumpís no hay drama ninguno, este, también. Eh

35 Na9: Bueno estoy, estoy, creo que estoy. No sé qué le pasa a la- Como que no logro activar, lo- pude, pude. Salí, entré y pude con el micrófono ahora no puedo con la cámara. Bueno, ¿me escuchan bien?

36 Si5: Si, más o menos.

37 Na9: Más o menos. Bueno. Bueno, estoy plenamente de acuerdo con xxx xxxxxxxxxxxx con [Be8] y [Si5] en los desafíos. Eh, mi mayor desafío ha sido el tema de encontrar el equilibrio entre cantidad y calidad. Porque a veces, tal cual decían las compañeras, en el principio la idea del proyecto era trabajar con el programa y el libro, los planes de segundo año, luego lo extendimos a primero y a tercero, algo ISL de media, para séptimo, octavo y noveno. Y a veces, en esa cantidad de trabajo que estamos produciendo, con lo cual me siento súper conforme, es decir, como decían Be8 y Si5, todo lo que estamos produciendo, mi temor y mi gran desafío ha sido tratar de no perder calidad. Que no sea cuestión de que- Si estamos produciendo para 3ro, para 2do para 1ro, para 7mo, 8vo u 9no de las escuelas rurales, pero no desatender la calidad ese ha sido mi mayor desafío.

38 Si5: Concuerdo con [Na9]. También el tema de pegarle al nivel, ¿no? De no irnos demasiado para arriba ni demasiado para abajo. A su vez que sea un material con desafíos pero que no, que no, este, que no haga sentir a los estudiantes que no pueden llegar, este, entonces, buscarle entre lo que es desafío y- pero, pero posibi- posible. Este, subir el nivel, porque [nombre] nos pidió también eso, ¿no? Que tratáramos de acompañar un poco lo que viene siendo el trabajo en las escuelas que salen con un A1+, y que, y que bueno que no achatáramos el nivel que es un poco lo que venía pasando, ¿no? Volver a los colores, volver a los números, que, si bien eso hay que darlo en primero y todo eso, pero desde, desde un, un nivel más arriba ¿no? Apuntar a lo que es critical thinking pero con lenguaje que realmente sea alcanzable. Este

39 Be8: Y siempre, siempre apuntando, en esto que decía Si5, siempre apuntando a un- a desarrollar el lenguaje comunicativo y, y dejar de una vez por todas, que algunos lo hacemos hace pila, pero otros no, de una vez por todas dejar de lado aquella cosa de atarnos a la regla gramatical, al punto, ¿no? Que hay que hacerlo, hay que darlo, pero desde otro lugar.

- 40 Si5: Si, un cambio de paradigma ¿no? Lo que ofrecemos es un cambio de paradigma
- 41 Be8: Exacto. Es un cambio de paradigma que yo- Eh, yo lo que creo es que es un cambio de paradigma con el que se coquetea hace mucho ¿no? Eh, trabajar en, en, en, en, cooperative learning, el, la, la, todo lo que es la comunicación, y dejar de lado las estructuras, pero después en la realidad cuesta un montón. Cuesta un montón.
- 42 Si5: Lo que pasa es que si tu material no te acompaña en ese, si vos tenés un libro que-
- 43 Be8: A eso iba
- 44 Si5: que tenés que hacer más adaptaciones, o sea, el libro en realidad te insume más tiempo que debería ahorrar tiempo. Y lo que tenés que hacer es recontra adaptarlo para el contexto, y para, y para el tipo de enseñanza que querés impartir. Porque a mí me pasaba. Abría el libro del curso y decía bueno a ver, de esto ¿qué puedo usar? La foto, voy a usar el audio, pero voy a poner otro ejercicio que no es este, me voy a saltar la parte de gramática porque no tiene nada que ver y los ejercicios están todos descontextualizados de lo que veníamos hablando, y capaz que hago los writigns al final. Entonces decís al final-
- 45 Be8: Y eso, eso [Si5], ¿eso por qué lo hacías? Porque, porque, eh, vos, como yo, y me imagino que también [Na9] que no hace dos días que estamos enseñando, hace rato que venimos viendo del cambio de paradigma, ¿no?
- 46 Si5: Sí [enfático]
- 47 Be8: Pero ¿qué pasa? Después, mi experiencia de los últimos cuatro o cinco años es que recibo los practicantes xxx xxxx en el aula así [gesticula con sus palmas enfrentadas paralelamente] cuadraditos. ¿Cómo les hacer entender eso del cambio del paradigma? Y te pones a pensar que dentro de dos años van a estar en el aula recién recibidos:
- 48 Si5: Si, ahí sigue habiendo una falta de articulación entre lo que es la realidad de secundaria y la formación docente.
- 49 Be8: Entonces yo creo que el manual, el manual va a ser la gran clave para que el cambio de paradigma se de en la realidad. Por esto que vos decías, lo teníamos en la teoría, íbamos a las charlas, a los cursos, y nos apropiábamos del cambio de paradigma, pero después el libro de texto no te ayudaba para nada, y las exigencias del inspector de repente tampoco. Sin embargo, ahora nosotras estamos trabajando de forma mancomunada con las

inspecciones, tenemos el visto bueno y están al tanto del trabajo que se está haciendo y el manual va a ser clave para que el cambio de paradigma realmente sea una realidad.

- 50 Si5: Si, y que se empiece a usar desde formación docente también estaría bueno ¿no? Que, la, desde la práctica- No digo basar la practica en el manual, ni usar solamente ese manual en la práctica de cuarto, pero, pero, sí estaría bueno que se, que en lugar de pedirle a los practicantes que creen sus materiales, si, que usen, que adapten lo que está allí ¿no? Porque, bueno, está- eso ¿no?, está muy pensado para nuestro, para nuestro contexto y, ta, creo que eso es super valioso. Es un gran logro.
- 51 I: ¿Cómo fue en todo este tiempo- ¿cuánto van ya?, 10 meses, 9 meses trabajando, ¿no? ¿Cómo ha sido el proceso de selección del contenido? En los diferentes niveles, en los diferentes libros
- 52 Si5: Bueno, nos hemos basado en lo que son los topics, ¿no? Este, se ha hecho, primero en el theme, después en el, el, el, el, como un brainstorming de temas que pueden surgir de ese gran macrotema, subtemas, y, bueno, y allí subtemas que estén relacionados con nuestro contexto y los intereses de nuestros estudiantes, y las edades, y que nos permitieran una apertura como para algo de eso de, de lo que es favorecer la, el pensamiento crítico, eh, nos ha resultado en algunos casos difícil esto, ¿no? Que hemos tenido que crear materiales de cero. Hemos tenido mucha ayuda, ¿no? Sin duda que sí. Mucha gente ha participado. Pero ha habido mucho de creación que era un miedo mío, ¿no? ¿Yo? pero ¿cómo hacer esto nosotros? Era algo que lo tenía medio como que un NO, al no ser native speaker como que, no sé si me animo yo a crear un texto y ponerlo para usar a nivel nacional, era como algo totalmente impensado porque nos falta la, lo que es la naturalidad de- Pero después fuimos viendo que no estábamos tan mal, y que lo ha leído una native speaker y no estamos tan mal, este. [ríe] Pero ese miedo de lo que es la creación de un texto de cero, creo que es un no, o sea nos dicen como que no, yo por lo menos tenía eso en mi cabeza, cuando, cuando egresé y años después. Sí adaptar, acortar, otro tipo de materiales, pero, decir creamos un diálogo nosotros, tenía ese miedito. Que bueno que después en la vorágine-
- 53 Be8: Vos sabés qué- vos sabés qué- (...) xx xx xxxx xxxxxx xxxx xxxxxx xxx xx xxxx xxx xx xxxxxxxx xx xxxxxx xxxxxxxx xxx xxxxxxxx xxxx xx xx bachillerato de UTU, que viste que tiene las orientaciones bien concretas y muy específicas ¿no? Este, entonces,

por ejemplo, xxx xxxxx xxxx xxxxx xxx xxxxx xxx  
xxxxx xxxx administración, pero en algún momento  
por a- por, por aquello de poder aprender de otras  
áreas, este, xxxxxx carpintería, agrario,  
gastronomía, turismo, entonces, xx xx xxxxxxxx xxxxx  
xx armar los diálogos, eh, aparecía alguna  
revista, algún diario. Me acuerdo en algún momento  
el diario El País sacó unas, unas revistas en  
inglés sobre turismo y no sé qué, turismo y este

- 54 Si5: Y te agarrabas de eso porque además tampoco había tanto en internet
- 55 Be8: Xxxx xx xxx xxxxx xxxxxxx xx xxxxxxxxxxxx x xx xxx xx xxxxxxxxxxx x xxxxxx xxxx xxx animarse a hacer textos. Este, y diálogos porque vos, eh, a ver, una entrevista de trabajo a un estudiante de bachillerato de administración, ¿no? Para no quedarnos, porque además si no, nos pasaba también que era muchas veces la queja del profesor justamente del área tecnológica. Ah, el profesor de inglés da solo inglés, no enseña inglés para agrario, y no enseña inglés para administración.
- 56 Si5: Xx xxxxx xxxxxxxxxxx xx xxx xxxx xxxxx xxxx xxxx
- 57 Be8: XXXXXXXXXXX xx xxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxx x xxxx xxxxxxxxxxx xxx xxxxxxxx xx xxxxxxxx xx xxxx xxxxxxxx xxx xxxxxxxx xx xx xxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxx xxx xxxxxxxxxxx xxxxx xx xxxxx xxx xx xxxxx xxx xxx xxxxxxxxxxx xxxxx xx xxxxxxxxxxx
- 58 Si5: El tiempo eterno que te lleva decir bueno armo material para este curso.
- 59 Be8: Claro, entonces, armarlo en inglés. Para qué, con qué objetivo, con qué finalidad. Justamente con el objetivo que nosotros estamos intentando a través del libro, más que nada en el de tercero ¿no? Que el inglés sea una herramienta para conocer otras cosas, que además xx xxxx xxxxx xxxxxxxxxxx xx xx xxxx xxxxxxx xx xx x xx xxxxxxxxxxx xx xxxxxxx xx xxxx xx xxxxx x xxxxx xxxxx xxxxxxx xxxx xxxx xx xxx xx
- 60 Si5: no le interesaba
- 61 Be8: Xx xxxxx xx xx xxxx x xxxxxxx xxxxx xxx xxxxxxxxxxx xxxxx xx xxxxxxxxxxx x xxx xxxxxxxxxxx xxxx xxx xxxxxxx x xx xxxx xxx xxxxxxx xxx xxxx x xxx xx xxx el chiquilín se prendía al toque. Entonces, eh, en algún momento xx xx xxxx xxx ese desafío de tener que hacer textos.
- 62 Si5: X xxxxxxx xxx xx xx xxxxxxx xxxxxxx xxxxx xx xxxxx
- 63 Be8: Claro, pero viste que tenemos otras-
- 64 Si5: No. Adaptar, acortar, mezclar, xxxx xx xxxxxxxx xx xxxx xx.



- 65 Be8: viste que tenemos otra formación y como que esa cosa de que no, como no soy native speaker, bueno no lo hagas y no sé qué. Y, bueno, en algún momento hubo que animarse x xx xxxxx xxxxxxxx xx xxxxx x xxxxx xxxx xxx xxxxx xxxxx ¿no? Forma parte del desafío también, Martina, esto ¿no?
- 66 Si5: Si, y que se adap- se ajuste a los otros subsistemas también ¿no? Como decías vos, que sea un libro lo suficientemente amplio para que abarque UTU también y que abra puertas hacia proyectos interdisciplinarios, hacia intereses más allá de, de lo que es las, las, las unidades, las, eh, las asignaturas básicas. Este
- 67 I: (7) Eh, ¿hay algún- hay algunos aspectos del contenido sobre los que tuvieron que ser más cuidadosos de repente que con otros contenidos? ¿ha surgido alguna polémica respecto a eso?
- 68 Si5: Bueno, sí. Si te referís, al, al, específicamente al tema género, este, nosotros queríamos que fuera un libro inclusivo, este, en, en varios aspectos, [no sólo en el tema] género ¿no? Hablamos de, de que fueran personajes que tuvieran distintos intereses, que fueran de distintos lugares del país, que a su vez no fueran todos perfectitos, que, que tuvieran sus, sus, sus cuestiones personales a resolver, eh, y una de las cuestiones que saltó fue, este, si, si podíamos y cómo hacer para incluir un personaje gay en el libro. Si lo íbamos- si el personaje se iba, se iba a, a presentar como gay, en el, en, en algún momento en la unidad, o si iba a plantear situaciones de bullying, cómo lo presentábamos a ese personaje, este. Se habló con inspección también, nos recomendaron que quizá lo habláramos, este, a nivel, con un psicólogo, de cómo hacer ¿no? Porque en principio, bueno, podemos decir, eh, que el personaje dijera "soy Freddie, soy gay", pero, también, por otro lado, ningún otro personaje había dicho "soy Lúa y soy heterosexual", o "soy", este, entonces porqué, también, estigmatizarlo, de esa- era- eh- Nos llevó ahí una- un tema que en realidad después no lo resolvimos como, bueno, ahora hagamos esto, pero quedó implícito allí con ciertos, este, eh, comportamientos del personaje en el libro y comentarios, y dejar abierta un poco la puerta, me parece, a que los estudiantes hicieran su propia interpretación allí. Creo que fue eso lo que quedo, ¿no [Be8]?
- 69 Be8: Sí, sí. Este (6) Yo creo que eso, este, en algún momento se discutió sí, y lógicamente (4) Más allá de que todos somos pro inclusivos, creo, en este equipo, porque no necesariamente podría haberse dado así, podría haberse dado de otra manera, ¿ta? Eh, porque está muy bien ¿no? que está el discurso

muy instalado socialmente ¿no? De la tolerancia y del respeto y de la inclusión, pero cuesta muchísimo

70 Si5: muchísimo

71 Be8: muchísimo. Este, yo la verdad tengo la experiencia, eh- xxxxx xxx xxxxx xxxxxxxxxxxxxx y (4) y bueno, eh, cuando recién al comienzo de, de transitar esa etapa xx xxx xxxxxx xxx x xxxxxxxx xx xx x xxxxxxxx xxx xxxxxxxx ¿no? de los amigos que le quedaron de la escuela, los que vienen del [inaudible], los otros son del barrio, no sé qué, este, claro es un crisol, ¿no?

72 Si5: Claro, exacto

73 Be8: Este, eh, tenés el que vive con la familia tipo, ahí perfectita no sé qué, y de pronto, y después tenés chiquilines, eh, hablando, de quince o dieciséis años, que abiertamente se definen, eh, como, este, homosexuales, o bisexuales. Eh, entonces también puedo verlo- Claro, xx xxxx xxxx xxx xxxxx xxxx xxxxxxxx siempre estoy como muy atenta a esas cosas. Y también puedo ver cómo cuesta en la gente de nuestra edad ¿no? Porque, claro, digo, xxx xxxxx xx xxx xx xxxxxxxxxxxxxxx xxx xxxxx xx xx xxxxx xxx xx xxx xx xxx xxxxx xxx xx xxx xxxxxxx xxx xxxxx xxx xxxxxxxx xxxxxxxxxx xxxxx xxxxx xx xxxxxxxxxxxxxx xxxxxxx xxxxx. Entonces, yo no es que sea la ultra moderna, ni que no me escandalice, en algún momento cuando la primera vez que se planteó la conversación fue como [gesticula respiración honda] respiro ¿no? Intento ver por dónde pasa esa sensación, y cuido muy bien lo que digo. Después yo sola veo cómo lo analizo ¿no? Este, pero... cuesta muchísimo. Y, y yo realmente me, me congratulo, eh, y siento así como pah qué alegría que están así ¿no? Que lindo que

74 Si5: Y no queríamos, no queríamos herir susceptibilidades, no quería- En mi caso también no quería que el libro se, se fuera a, a desvirtuar, digamos, o que fuéramos a recibir críticas por eso específicamente, y que de repente se fuera a desvirtuar todo un trabajo enorme. Este, porque se iba a buscar, eh, la crítica hacia miren, eh, que quizás hasta lo prohibieran ¿no? Porque esto imaginense que ha ocurrido con otros manuales y otras guías que han sido oficiales para- tanto para primaria como para secundaria. Entonces, el miedo ese más que nada, de que se fuera a desvirtuar un trabajo tan rico y que nos fueran a, a poner el pulgar para abajo por un, por una cuestión que quizá la podemos cinturar por otro lado. Porque, digo, incluirla la queríamos incluir porque está, está en nuestros, en nuestras aulas esa realidad.

- 75 Be8: Un poco a eso iba ¿no [Si5]? Un poco a eso iba. Que seguramente desde un montón de lugares empezando por los estudiantes hasta pasando por los colegas más jóvenes. Es una temática y son unidades que a nosotros nos costó mucho pulirlas y que seguramente van a ser bien recibidas, pero, claro, esto que dice [Si5] que no es poca cosa, ¿no? Que la- los estratos de poder, y que en definitiva van a ser el filtro último de nuestro trabajo, este, bueno, no están precisamente repletos de cabezas jóvenes y abiertas digamos, por llamarlo de alguna forma ¿no? Entonces, bueno, eh, ta, pero tampoco podemos hacernos los tontos y mirar para el costado.
- 76 Si5: No, bueno saliendo de la temática de, de género nos pasó con, con el tema de la fiesta de Halloween, que también yo como docente tuve padres que me dijeron mis hijos no van a participar de una fiesta satánica, ese día no los mando. Y no íbamos a hacer una fiesta satánica, lo que íbamos a hacer era decorar el salón y hacer juegos para aprender el vocabulario. Yo le expliqué a la madre, pero igual. No lo mandó a su hijo. Eran testigos de Jehová. Digo, y se nos planteó también en la parte de celebraciones y festivales, y todo eso, y fiestas, si lo íbamos a incluir o no. También podía generar, digo, hay que ser muy, muy cuidadosos porque en el afán de querer, este, incluir, generar, y todo, nos vamos para el otro lado y nos dicen que no a todo el proyecto. Entonces, este, no ha sido sencillo, eh
- 77 Be8: no, no
- 78 Si5: Pero creo que después el, el, el reward ¿no? a todo esto de que, de que un estudiante que nunca se sintió incluido, se sienta incluido en un libro de texto, mirá me erizo toda [muestra su brazo] es fantástico.
- 79 Be8: Además, este, Martina, no es solamente lo de género ¿no? Yo sé que es el pilar de tu trabajo y de tu investigación, pero hay muchas cosas que se incluyen en el manual, este, que son parte de la realidad social en la que vivimos, este-
- 80 Si5: Que Lúa fuera más gordita, eh, que muchos personajes no tuvieran la familia tipo, o que tuvieran, este, padres divorciados, que vivieran con los abuelos. Se pensó también. Una de las críticas que recibimos es no hay ninguno con una familia normal. Eso nos lo dijo una profesora, no sé si se acuerdan. En un audio nos dijo todo muy bien, todo muy lindo, pero también tenemos que apuntalar lo que es la familia normal y la familia tipo. Este, no está eso. Nos fuimos como para el otro lado, ¿viste? [risas] pero bueno, son

comentarios que está bueno recibirlos sobre la marcha.

- 81 Be8: Si claro, claro.
- 82 Si5: Y que nos los hacíamos nosotros también, porque es como siempre decimos, preferible que las críticas vengan de adentro del equipo y que entre nosotros critiquemos al máximo y busquemos el detalle, y que no venga de afuera después, porque eso duele, porque hemos puesto muchas horas de trabajo, muchas- mucho pienso, muchas emociones y la crítica por más que uno es adulto y sabe que, que está bueno recibir críticas y que no todo es perfecto, genera cierta cosita de cómo no nos dimos cuenta o cómo, o por qué piensan esto.
- 83 Be8: Va a estar igual, ¿no?
- 84 Si5: Va a estar, yo sé que sí. Bueno, pero por eso, maximizar el tiempo de crítica entre nosotros y si es posible, digo, ha habido confrontaciones si, no, bueno, pero estamos entre nosotros. Es mejor así y no los de afuera.
- 85 I: Y al recibir ese audio de la colega que les preguntaba sobre la familia tradicional, eh, ¿lo, lo tomaron, digo, como para revisar lo que, lo que ya se había hecho, sino más bien mirando para adelante o, o, o se tomó nota, digamos, y se siguió tal cual como estaba todo?
- 86 Be8: Yo creo que se, yo creo recordar que se generó un foco de intercambio, todo una discusión y un poco en el inicio, un poco lo que decías hoy [Si5] al inicio, ¿no? Este, que si Lúa no decía, si Lúa no expresaba "soy heterosexual", por qué Freddie tenía que decir "soy homosexual" ¿no? Que creo que la discusión pasó por ahí ¿no?
- 87 Si5: Si, y lo de la familia no se cambió, no se cambió porque ya venía desde la, de la génesis de esos personajes como eran. Que uno vivía con el abuelo que el otro tenía a la madre en Estados Unidos.
- 88 Be8: Sí, creo también recordar que en algún momento, este, intercambiamos pila sobre- primero esto que decía [Si5\* hoy ¿no? para qué estigmatizar, para qué sobresalir una cosa que no hay necesidad. Después lo que creo que en algún momento discutimos también bueno, eh, la profesora creo que no, más que familia- no me acuerdo si el término que utilizó fue familia tradicional o familia normal
- 89 Si5: No, no me acuerdo bien. El audio ese debe estar, este, en el grupo. Pero me acuerdo que era una cosa la:rga, era como-
- 90 Be8: Claro, yo si me pongo a expresarte en este momento, Martina, qué es para mí lo normal,

- estamos hasta mañana y capaz que hacemos un capítulo de tu tesis. No sé
- 91 Na9: Exacto. Por ahí fue la discusión en el equipo, muy interesante, por cierto, de que, bueno, qué entendíamos por familia normal o familia tradicional. Entendíamos la postura de la docente, la tomamos en cuenta, sí la pusimos sobre la mesa en reunión de equipo de los viernes, pero ahí surgió el intercambio y la discusión en el equipo de qué es una familia normal. Si la habíamos incluido o no.
- 92 Si5: Ella quería, además, que se reforzara la idea de familia normal, o sea que se trabajara en pos de, eh, esto es lo que queremos. [sonríe] Esto sería lo que, lo ideal, lo demás es todo lo que no debe ser ¿No? O sea, por qué no estamos trabajando a favor de eso, en el libro, metiendo, metiendo, bajando línea sobre eso. Este, y bueno, capaz que para eso habría que haber puesto a los personajes que tenían padres divorciados como unos infelices ¿no? como terribles problemáticos [risas] este, claro, a la que vive con los abuelos también conflictuada-
- 93 Na9: [inaudible por superposición de turnos]
- 94 Be8: Incluso en el ámbito educativo, incluso en el ámbito educativo que deberíamos- no, no debería pasar, pero, bueno, pasa. Tenemos ese terrible conflicto entre lo, este, lo natural y lo normal ¿ta? Porque lo natural es otra cosa, no- Este, entonces vos escuchás a los docentes decir cuando tienen algún problema de actitud un chico en el aula ay bueno pobrecito porque tiene los padres divorciados. Yo muchas veces les digo hello.
- 95 Si5: Es mejor- Pobrecito el que tiene los padres juntos y se viven peleando y se tiran con todo.
- 96 Be8: Capaz que lo natural, lo natural es que se divorcien porque no estaban bien y entonces ahora lo natural es que puedan vivir en paz y cómodos y contentos. Y no todos los padres divorciados se tiran con piedras desde la vereda del frente ¿No?
- 97 Na9: Recuerdo que una de las, tal cual, recuerdo que una de las formas que encontramos de dilucidar el tema fue- que estaba pensando mucho el concepto de familia de cada uno de los integrantes, de nosotros, y de la docente que mandó el audio, y entonces tratamos de pararnos desde el concepto de familia desde los adolescentes que van a recibir, que van a trabajar con este material. Y ahí fue que planteamos, bueno para ellos, la gran mayoría, la realidad son padres separados, como decía [Be8] no necesariamente que se lleven mal. Eh, hablando de familia tradicional o normal, vivir con la

abuela, el padrino, la tía, con la madre y el padrastro, o, o viceversa. Entonces nos paramos desde la postura de los estudiantes y las estudiantes, eh, para ellos una familia normal hoy en día es lo- o tradicional, no recuerdo que término usó la profe, no coincide para nosotros los adultos a veces. Entonces por ahí fue que decidimos, bueno, mantener la familia de cada uno de ellos, de nuestros personajes, de Nico, Lúa, Emma, Freddie.

- 98 Si5: Claro, igual, más allá de retratar la realidad, nuestra postura podría haber sido, bueno queremos refor- Más allá de que esta es la realidad, nosotros queremos reforzar la idea de que la familia tradicional es a lo que uno debe apuntar. Este, no está eso en el libro. Nosotros lo presentamos como una realidad y como personajes que, que conviven con esa realidad de forma normal.
- 99 Be8: Lo que pasa que yo creo también un poco que, lo que, este, este tema como que fluyó más allá de que tuvimos, este, intercambio de opiniones y demás, también porque-
- 100 Si5: Si. No planteamos, ay no ahora cambiemos todo porque tiene razón o-
- 101 Be8: También por dos motivos creo yo, fluyó, creo, por la postura personal de cada uno de nosotros. Porque uno no- Yo siempre digo lo mismo, se puede estar de acuerdo o no, pero yo soy una convencida de que vos no podés permanentemente disociar lo personal de lo profesional, ¿no? entonces en el caso nuestro creo que personalmente, todos tenemos una determinada apertura, eh, de, de, de, de, de cabeza y de espíritu ¿no? Este, y también tenemos una determinada solvencia profesional, determinada cantidad de años de trabajo que, este, nos respaldan como para decir bueno, podrán venir las críticas, bueno, podrán, es verdad, pero tenemos el fundamento teórico metodológico en la elaboración, la manera en que se produjo esto, ta, no es que un día pintó esta idea y la pusimos en un papel. Fue un trabajo y un proceso de un montón de tiempo, energía, recursos, y demás ¿no? Entonces-
- 102 Si5: Sí. Y de ir encontrando lo que queríamos plasmar. Porque también es eso una filosofía de equipo que no estaba desde el principio. Xxxx xx xxxx xxxxxx xxxx x xxx xxxxxxxxxxxxxx xxx xxxxxxxxxxxxxx xxxxxx xx xxxxxx xxxxxx xxxx xxxxxxxx xxxx xxxxxxxx xxxxxx xxxxxx xxxxxx xxx xx xxxxxx xxxxxxxxxxxxxx xxxx gente que pudiera tener esa visión, después está lo que es crear esa filosofía de equipo y, y, bueno, y qué ideales tenemos nosotros y eso se consolidó a través de muchas reuniones, también, y los

webinars en los que participamos todos que, como que vamos generando esos ideales nuestros que vamos a defender y que, y que se ve en las lecciones el ideal. Yo pensaba, por ejemplo, cuando surgió lo de Freddie y, bueno, si se iba a presentar como gay, también decía, estaría bueno, yo en un momento pensé estaría bueno que viviera alguna situación de bullying en clase, y después también pensé, pero no, porque también es, es estigmatizar. No por, no por estar- no por ser homosexual es una persona que sí o sí lo van a discriminar o que sí o sí está sufriendo o siendo un desgraciado no ¿Por qué? Entonces qué imagen queríamos dar. Es, es, no es sencillo. No es sencillo. Y, bueno, y se lo ve ahí a Freddie como un ganador, este. A mí me parece que también está bueno eso. Y que después los chicos hagan su propia interpretación. Dejar un poco abierto a que el docente y los chicos puedan interpretar, no darles todo tampoco digerido

- 103 Be8: elaborado
- 104 Si5: elaborado, sí. Que- que sea un material base para otras cosas para el profesor.
- 105 I: Y cómo- de repente como para ir redondeando quisiera ahondar un poco más en el tema este que ha surgido. Surgió en la- creo que surgió, sé que surgió en reiteradas ocasiones, me parece que todas ellas en, en las reuniones de equipo cuando van revisando los libros que van quedando prontos, o que van llegando las nuevas versiones de diseño y qué se yo. Y aparece siempre o dos por tres ahí se escapa un Nico con senos o un Freddie con senos y está el "Nico con tits", hay que sacarlo no sé qué. ¿Cómo, cómo fue? Bueno sé que en realidad eso surgió a partir de la propia aplicación del *Bitmoji* que para poder crear un personaje tenés que borrar el anterior y eso fue lo que generó como algún error allí de mezclar características de uno y de otro, ¿no? Pero como equipo ¿Cómo lo vivieron ustedes eso?
- 106 Si5: Al principio no nos dimos cuenta [risas] pero después, estábamos nosotros un día mirando y pero tiene caderas, y tiene senos, y tiene, y el cuerpo no es de un hombre, y no es de un muchacho, y no es de un... Entre [subgrupo] lo que más surgió es el miedo a que eso generara en la clase una distorsión, que se nos fuera de tema, porque iban a empezar a marcarle cosas, o a hacer chistes o a, o a- El típico adolescente es lo primero que va a mirar ¿no? Este, porque está focalizado en ese tema y además en el tema del físico ¿no? Del, del, del- como más consciente de su cuerpo, entonces me parece que, más allá de que no nos dimos cuenta por un montón de tiempo, este:, ellos es lo

primero que van a notar, y van a reírse y van, y van a, a hacer- Que se nos fuera de foco la clase, esa era como la- y que se ridiculizaran los personajes, ese fue creo que el, el, el miedo más, más grande. Y no es lo que queríamos ¿no?

107 Be8: Sí. Ig- Yo coincido un poco con ahí, este, con [Si5]. Si bien fue lo que pasó a la interna en el subgrupo de ellas, este. A mí en la, en, en- recuerdo un par de reuniones donde se discutió esto, de reuniones de equipo. Este, me acuerdo que [Na9] hizo de nuevo los avatar porque tenían senos y demás. Yo la sensación que tuve, y creo que lo expresé en aquel momento, fue que es verdad que nosotros queremos dar apertura y que creemos que estamos generando un material inclusivo, y donde la mayoría, o, o todos si es posible, se puedan como sentir identificados o puedan sentir que esto es lo real que pasa entre los adolescentes ¿no? Esto es lo real que pasa entre mis amigos, y esto es lo real que veo ¿no? Eh, y que quedara esto como un poco a la interpretación, lo que decía [Si5] hoy, ¿no? Que, que, que hubiera finales abiertos por llamarlo de alguna forma, pero sí con claridad (2) Porque una cosa es dar un final abierto y otra cosa confuso. Yo creo que es bien diferente ¿ta? Entonces si a nosotros se nos pasaba esto del avatar, por ejemplo, lo que estábamos dando no era un, eh, claridad en cuanto al concepto de todos somos distintos ¿No? Estábamos confundiendo. Una cosa es la claridad y otra cosa es, o la apertura, mejor dicho, y otra cosa es la confusión y la falta de claridad. No sé si me siguen ahí, ¿no? Porque si Nico, por ejemplo, estaba caracterizado como un chico heterosexual, eh, bueno, que tuviera un cuerpo de un chico heterosexual, que no tuviera, este, determinadas características que las asociamos más con lo femenino o más con, este, la, la, la homosexualidad. Entonces, está bueno esto de la apertura, y de la inclusión, y de, y de que todos podamos sentirnos parte de, pero claro. Porque yo creo que a los adolescentes si hay algo que no podemos hacer es confundirlos ¿no?

108 Si5: Si, cuidar, cuidar ese producto que, que tanto nos ha llevado trabajo. Que no se vaya por otros carriles que no son los que queremos

109 Be8: Claro

110 Si5: y así como hemos pensado en la imagen por el tema del género, también con el tema de que Lúa fuera más gordita y que después, bueno, siguiera consistentemente con esa idea de que si, eh-

111 Be8: ¿te acordás [Si5]? ¿Se acuerdan?



- 112 Si5: Te acordás que de repente había adelgazado Lúa y decíamos pero no:: Y no- Y en un momento como que estaba preocupada por su cuerpo también, eh, digo, ¿qué mensajes estamos dando? Porque a la vez queremos ser inclusivos pero estamos poniendo el foco en que esta chica es gordita y le gusta el deporte y había como incongruencias
- 113 Be8: Claro
- 114 Si5: Este, que parecen cosas menores. Porque uno puede decir ta de última que tenga tetas o no. Yo qué sé [gesticula disconformidad]
- 115 Be8: [inaudible por superposición de turnos]
- 116 Na9: [inaudible por superposición de turnos] que en tercero la volvimos a Lúa a hacer gordita pensando en que son procesos naturales que a veces los adolescentes viven, eh, sobre, bueno, son gorditos o gorditas, adelgazan y vuelven a engordar. Está, por su genética. Y pensando en eso de acompañar ese proceso fue que para tercero Lúa volvió a ser gordita, de alguna manera (8)
- 117 Na9: y con respecto a lo de las bubbies, sí lo de los senos de Nico creo que fue, y Freddie que aparecieron. Si bien estrictamente responde a la aplicación de *Bitmoji* como dijiste Martina, de que para armar el personaje hay que desarmar otro y había quedado el cuerpo de Lúa o de Emma, pero fue una discusión muy interesante y que incluso se planteó sobre la mesa, bueno, hay muchachos varones que tienen, eh, senos más marcados. Porque para mí era como- Estuvo muy buena esa discusión. Eso es algo de lo que destaco del grupo que siempre se generan esas discusiones a nivel de grupo y avanzamos y tratamos de plasmarlo en el libro. Pero sí, llegamos a eso que decían Si5 y Be8, sí queremos mostrar la apertura pero tampoco, la apertura de pensamiento, pero tampoco pasarnos al otro extremo, de decir bueno ahora todo es liberal y ahora todos los padres van a ser separados, eh, va a haber muchas y muchos estudiantes homosexuales y con problemas de obesidad y ahora van a tener cuerpos que en realidad no coinciden, no condicen con su, eh, género, con su identidad de género. Tampoco era irnos para el otro lado, y tal cual como dijeron Si5 y Be8, lo que tratamos siempre fue de llegar a un balance. Bienvenida la discusión pero llegar a un balance.
- 118 Si5: Claro, y que en ese balance hubo muchos de nosotros que no estábamos de acuerdo. Pero también llegar al punto medio ese, que, que tener también la libertad para poder decirlo. Mirá, encontramos esto en el personaje, si bien xxxxx xxx xxxxx xx xxxxx xxxxxxxx xxxxxxxxxxx xxxxx xxx xxxxx xxxxxxxx

xxxxx estaría bueno que lo reviéramos y xxx xx  
tampoco se lo tomara a mal

- 119 Na9: no, sin duda
- 120 Si5: digo, también fuimos madurando como equipo ¿no?  
Para tener la confianza para decirle al otro que  
algo que creó, este, no nos convence, o que  
estaría bueno revisarlo
- 121 Be8: Yo creo que es muy importante la claridad del  
mensaje, ¿no?
- 122 Si5: Si, si. Si. Y ahora cuando volvamos a mirar  
también estaría bueno tener de vuelta ese foco,  
este, porque ahora vamos a ver más la globalidad,  
este, de un producto terminado. Qué es lo que van  
a recibir los docentes, qué es lo que van a  
recibir los alumnos ahora. Está bueno ahora en  
esta revisión que empecemos, que no he podido  
todavía pero hoy voy a encarar, este,
- 123 Be8: Hasta mañana al medio día
- 124 Si5: ya con la mirada del docente que ve ese material y  
enfrenta al grupo y el estudiante que abre ese  
libro y encuentra esos personajes y esas  
temáticas. Está bueno, está bueno.
- 125 I: Bueno la verdad ha sido un gustazo. Gracias por  
este rato, gracias por, por, por la honestidad y  
el diálogo tan sincero, realmente es fundamental  
para mi trabajo que yo sé que, como les decía en  
el mail son fechas re complicadas para todos  
nosotros y, bueno, pero también la solidaridad no  
con el otro que está- No dependiendo, pero en  
última instancia quien me mando a mí a meterme en  
el trabajo de ustedes, ¿no? Pero bueno también  
esto de, eso, la solidaridad con colegas
- 126 Si5: no, y un espacio de reflexión también está bueno  
para nosotros
- 127 Be8: Sí totalmente
- 128 Si5: De hacer como un repaso de todo el proceso, una  
mirada hacia atrás, si, está bueno. Está bueno  
para seguir adelante.
- 129 I: Bueno yo quedo a disposición por cualquier cosa.  
Que de repente ahora están, no sé se ponen a ver  
el libro y dicen ah esto capaz que le serviría,  
bueno, me escriben un mensaje o un mail, o un  
audio, lo que sea, yo estoy acá con esto, todo el  
día [ríe] Y, además de que se garantiza la  
confidencialidad, tal cual como está en el  
consentimiento informado, también poner a  
disposición mi trabajo, ¿no? Ya sea durante la  
producción, si a ustedes les surge algo, che  
Martina qué es bien lo que estás haciendo, y  
también una vez que el trabajo esté terminado que

falta bastante pero que va a estar en algún momento, también va a estar a disposición. Así que bueno, nada, por mi parte agradecerles, quedar, quedar a disposición y a las órdenes por cualquier cosa que ustedes quieran conversar, compartir.

- 130 Si5: Espero que te hayan servido los aportes. Ojalá te hayan servido.
- 131 I: Sin dudas, sin dudas.
- 132 Si5: Ta, ta, ta, que tengas de donde tener insumos.
- 133 I: Sí, sí Este, y bueno, y esto que recién arranca. Ustedes ya están terminando pero yo estoy recién arrancando.
- 134 Si5: No, y nosotros también. En realidad de alguna manera estamos arrancando en el sentido de que ahora vamos a ver los pingos en la cancha como dicen. Que vamos a ver el material en acción, este, si bien se probó ciertas cositas, queremos ver en el aula.
- 135 I: tal cual, tal cual. Bueno muchas gracias y eso nomás, nos estamos viendo en algún otro encuentro.

*R29: Grupo focal 3*

- 1 I: Bueno, ¿cómo marchan? ¿ya están prontos los libros o no al final? ¿estamos en eso?
- 2 Si5: Y bueno, si Ya están prontos, pero no están aprobados.
- 3 I: Bueno, ya los van a aprobar, eso es un pasito nomás.
- 4 Si5: Sabés que ahora [nombre] incluyó, capaz que te lo mostró, un video de un concurso xxx xxxxxxxx xxx xxx xxxxxxxxxxxx xxx xx un makeup tutorial. Lo incluyó en uno de los libros no sé en cual. Y el makeup tutorial es una chica maquillando a un muchacho. Y en el medio va contando, ¿no? qué le va poniendo y no sé qué, no sé cuánto. Pero está muy bueno, está- es, es medio, medio shock en ese sentido ¿no? De que rompe el estereotipo y que el muchacho se deja, este, totalmente maquillar, y ella tiene un muy buen inglés y bueno y [nombre] lo eligió para incluirlo, pero no sé en cuál de los libros.
- 5 I: Ay que genial ya me lo estoy anotando
- 6 Si5: Yo porque capaz que te puede servir como para el tema.
- 7 I: Sí, claro. Bueno yo como les contaba ya en realidad seleccioné los cuatro ejes sobre los que voy a trabajar. Como andás [Ne3] ¿todo bien?
- 8 Ne3: Hola, perdón la tardanza
- 9 I: Y los cuatro puntos como les decía en el mail va a haber un uno más lingüístico, uno más social, el tercero es la teoría social del cuerpo y el cuarto es respecto de la sexualidad. Entonces la idea es que yo les vaya contando, uno a uno, como de qué se trata concretamente cada uno de esos ejes para ver si ustedes tienen ahí algo como para aportar, algún *heads up*, o alguna cuestión ahí de ojo con esto, o, o, opinión, lo que sea ¿no? Sobre todo respecto del trabajo que ustedes han hecho con el contenido del libro ¿ta?
- Entonces, arrancamos de repente por el primero que es el que les decía de contenido lingüístico. Ahí lo, lo que, lo que, lo que voy a estar estudiando es si existe una relación o si hay una especie de impacto en el género gramatical del español, neutro, que coincide con el masculino, en las representaciones de los personajes, en, más, en,

en el libro concretamente. Entonces a lo que me refiero es, cuando ustedes estaban planificando las clases o lo que iban a trabajar decía bueno este de repente viene un compañero y tal cosa o aparece un vendedor y tal otra, o llega un amigo y tal otra esa "o" no hacía referencia a que fuera un amigo varón si no que estábamos hablando, ustedes estaban hablando con el género neutro del español, verdad, el gramatical. La intención es poder revisar si existe o si es posible establecer una relación entre eso, que, que la neg- la creación del contenido fue en español y la presencia masculina-femenina de los personajes. Ya sea los personajes que ustedes crearon o el contexto ¿no? De gente de afuera que no fuera necesariamente los personajes en sí mismos, eh, si hay allí una relación o no. ¿A ustedes les suena como que podría haber alguna influencia o que en realidad da igual?

10 Na9: Nosotros éramos cuidadosos, no sé si va por ahí la pregunta, con el uso del he y el she, pero. No me queda del todo claro cuál es la, de trasfondo cual es el planteamiento

11 I: Claro. Al momento de ir pensando la clase vos decís bueno, vi- eh, no sé, viene un amigo, un amigo de Lua y dice tal cosa. Si después esa persona extra que va a aparecer en el libro efectivamente termina siendo mayoritariamente varón, varones en términos generales por esa o gramatical en español que en realidad no significa más que equis, neutro. O si después a la larga termina siendo más o menos igual y aparecen la misma cantidad de mujeres que de varones en términos como generales

12 Ne3: Creo- Hablando desde el trabajo del subgrupo nuestro al menos ¿no? cuando teníamos que hacer lo- porque como, viste que nos manejamos en subgrupos en realidad, no es que hagamos todo todos juntos, no sé bien como se trabaja en los otros subgrupos, pero, que [nombre] por suerte ella me puede decir si estoy errada, pero me parece que nosotros como lo manejamos era por ejemplo pensábamos ah para este tema de repente podrían hablar dos personajes acerca de algo y de repente buscábamos afinidad ¿no? Eh, tal personaje vivía en tal ciudad, este, le gustaba, no sé, por ejemplo, eh, a Lúa que le gustaban los deportes, le gustaban los deportes, entonces acá podría ser Lúa que es a la que le gustan los deportes, ¿y con quién habla?, bueno, este, ahí capaz que era un poco al azar, con cualquiera de los chicos, con Emma, con, con, con Nico, no sé, con Freddie, como

que capaz que ahí no importaba. Como que, dependiendo de la temática- o las comidas, teníamos un- que siempre ten- después nos- [ríe] algunos- teníamos que hacer- Siempre algunos se acordaban qué otro, cuál era vegetariano, cuál era vegano, tratábamos de cubrir, este, distintas situaciones y pensábamos eso ah estamos hablando de que come esto a entonces tiene que ser mengano porque es vegetariano si le gusta la fruta. Como que capaz que la elección venía por ahí me parece del personaje. En cuanto relacionado a la temática y si se vinculaba. Si no se vinculaba con el tema comidas, con el tema, eh, este, actividades preferidas o gustos, si no tenía nada que ver, que nos pasó como por ejemplo en social media, este me acuerdo, buscamos la conexión. Estoy haciendo ejemplos de cuando elegimos, hicimos un dialogo por ejemplo y, y como la idea era tratar un poco el tema de *bullying* virtual y como se podían usar, este, las redes sociales para favorecer o para discriminar ahí pensamos en una de las chicas y fuimos con Lúa, este, también por el tema de que ella decía que le preocupaba su peso, que hacía ejercicio para mantenerse, entonces, este, como le importaba la apariencia y la pusimos a hablar con, con otra chica que en este caso era Emma. Pero como que me parece que iba por ahí. Sí tratábamos de variar, de no usar los mismos personajes también. Pero me parece que íbamos por ahí, no sé [nombre].

- 13 Si5: Si. A veces nos pasaba que nos dábamos cuenta que siempre estábamos poniendo al mismo o a la misma. Y decíamos este ya apareció mucho, vamos a poner a fulano. Cuando llegó Freddie fue un refrescar un poco porque ya era como Emma, Lúa, coso ¿no? Bueno ahora tenemos más opciones. Este como que se necesitaba incluir a alguien más. Este, y después en un momento, también notamos ¿no? No recuerdo [nombre] que se sumó otro personaje varón y que dijimos-
- 14 Ne3: Si, Duma. Si. Nosotros habíamos dicho
- 15 Si5: Necesitaríamos. Claro, se sumó Duma
- 16 Ne3: si, estaba Freddie y después se sumó Duma. Y después dijimos ah ahora hay muchos chicos, tendría que haber otra chica
- 17 Si5: Si, y quedó tres a dos.
- 18 Ne3: Exacto
- 19 Na9: Después apareció Simon, Camila.

- 20 Si5: más buscando el balance, que otra cosa. Que por lo menos nosotras teníamos eso en la cabeza ¿no?
- 21 Ne3: Si. Sí, me acuerdo que hablamos de eso en el equipo, en la reunión de equipo. Y que también que los personajes son bastante distintos porque la idea era también que los chicos se pudieran identificar ¿no?, con los personajes, que tuvieran distintos gustos, que- entonces capaz que por ahí también, que hubiera variedad y no siempre, como dice [Si5], no siempre usar los mismos a estamos usando demasiado, tenemos que cambiar. Este, venia por ahí.
- 22 I: Ahí va.
- 23 Cl2: Sí, yo me quede pensando por ejemplo cuando, Martina, vos dijiste la creación de contenido fue en español que nunca nos pasó, creo, de estar pensando, no sé, creo que [nombre] dijo también algo de eso, de decir, bueno, entra un docente, ya decíamos directamente o una docente o un, no sé, digo. También buscábamos el balance, pero, no sé si fue[inaudible]
- 24 Si5: Yo igual dentro de las correcciones, no recuerdo dónde, en qué momento que pedí un agregar *she* porque era *he, he*, ¿no? Dentro de las *instructions*.
- 25 Cl2: Si
- 26 Si5: Este, no, no creo que haya sido sólo una vez. Capaz que fueron, debe haber sido más de una vez. Dos o tres veces, sí.
- 27 Ne3: Si en los proyectos.
- 28 Si5: Si revisas mis anotaciones que capaz que están todavía ahí, vas a ver que por lo menos dos tres veces lo marqué eso. Tiene el número de página y todo. Que eso se debe haber corregido, ahora para esta versión.
- 29 I: Si claro, pero en el proceso de ir armándolo de repente
- 30 Si5: en el proceso [asiente] no era una cosa que estuviera por todos lados tampoco ¿no? Y no desde los personajes si no desde las *instructions*, ya sea referido al docente o referido a los estudiantes.
- 31 I: Claro
- 32 Si5: Cuando decían a *partner*, entonces *he* tal cosa
- 33 I: Claro, eso mismo, eso.
- 34 Ne3: Si, o *teacher*, yo lo vi en algo que decía *the teacher, he* y ahí me acuerdo que lo marque

- 35 Si5: Capaz que eso, Martina, puedes ir al *feedback*, a las hojas de *feedback*. Que yo escribía en azul me acuerdo que lo marqué varias veces.
- 36 C12: Por ejemplo, a nosotros que con ISL todo el tiempo era el/la, los/las, sé que lo teníamos re de que siempre usábamos *he* o *she* porque con lo de ISL siempre en español y en inglés teníamos que usar las y los. Lo teníamos como re claro.
- 37 Si5: Claro y lo que no tenemos, ahora que [C12] plantea eso, no tenemos nosotros adquirido el uso del *they* como, como, como el neutro para el inglés. No lo, no lo, no lo aprendimos y no lo usamos. O sea que eso no va a aparecer en el libro como
- 38 Ne3: tampoco sé si se usa en países de habla inglesa en lenguaje escrito. Yo sé que, en lenguaje hablado, pero no sé si, no lo he visto escrito tampoco todavía así que no sé.
- 39 Si5: Claro y bueno, pero eso de última podría haber aparecido en algún diálogo si lo hubiéramos. O sea, no nos surge porque no lo, no lo usamos,
- 40 Ne3: no sé, no estoy segura de que se use
- 41 Si5: conscientemente no lo tenés incorporado porque es parte de lo que es el lenguaje inclusivo que (2) es aprendizaje.
- 42 Ne3: Sí sé que poníamos eso ¿no? Tratábamos de que apareciera *he/she*. Y si no aparecía decíamos *he/she, porque ta*
- 43 Si5: *he/she* sí, *he/she* que es *annoying* ¿no? A mí me molesta cuando- empiezan como ta. Estaría bueno buscar otras alternativas.
- 44 I: Sin dudas, porque va en contra de la economía. Vieron que la lengua se supone que es un sistema económico que pretende, claro, pretende teóricamente facilitar la comunicación lo más que se pueda y si vos tenés que estar diciendo *he/she she/he* no sé qué todo el tiempo ahí es como medio engorroso. Pero ta buenazo. Me fijo entonces en las hojas del *feedback*. Eso es un muy buen dato porque, ahí a mí me permite rastrear esos cambios, que nada, la hipótesis es que en realidad como nuestra lengua materna que es el español tiene el neutro en la o que es masculino a la vez es como que comparte esa función, bueno al, al tra, traducirlo ¿ya se va con esa o masculina? Como que se, las fronteras se *blur*, ¿no? Nos queda ahí medio. Eh, [Li7] te cuento que en realidad estamos hablando sobre el primer punto que era esto justamente del género gramatical en español y como eso afecta muchas veces el cómo hablamos en el inglés. Me decían las compañeras de que lo tuvieron muy presente y sobre todo en el caso de



las instrucciones, este, ya sea para los docentes como para los estudiantes de poner *he/she* o de repente variar que en algunos casos fuera *he he he* y en otros casos fuera *she she she* e intentar buscar ahí como un balance.

45 Li7: Este, sí. Disculpen que llegué un poquito atrasada. Este, bueno un gusto verlas, primero. Bien, este, sí. Personalmente no es una cosa que a mí me, me afecte, el uso del *he* o el *she*. Creo que en español tenemos la tendencia de hablar- "el alumno" decimos muchas veces, en vez de decir la alumna decimos los alumnos y ahí englobamos a los dos y entonces eso nos lleva a que, a que a veces tenemos una tendencia del *he*, en este caso no. Pero, no, no es algo, a- de verdad no es algo a lo que le preste atención. Que incluso nos pasó en una lección de trabajar y nunca a mí se me había puesto la idea a pensar de que yo estaba haciendo una especie de discriminación o de énfasis en un sexo, porque no, no se me pasa por la cabeza, entonces como que no lo veo ¿no? Seguramente es algo para aprender de que hay susceptibilidades que pueden ser, este, tocadas con respecto a esas expresiones.

46 I: Muchas gracias por compartir tu opinión. Si les parece pasamos al segundo eje, al segundo punto, que tiene que ver con la socialización. En realidad esto surge de un momento concreto en las observaciones que hice, que estaban pensando cómo poder contextualizar una de las clases y alguien dijo, eh, bueno podemos hacer que, que vienen los varones todos traspirados de jugar al fútbol, como una cosa así, y, en seguida, en ese momento dice, bueno puede haber nenas también lo que pasa es que a mí siempre me paso con varones. Por ahí iba lo que pasó, ¿no? Entonces el segundo punto que a mí me interesa explorar ahí es cuál es la relación entre lo que sucede, lo que nos pasa, y lo que vemos como docentes todo el tiempo, y el estereotipo, porque en este caso por ejemplo nosotros podemos decir de que, bueno, es un estereotipo que los varones juegan al fútbol y las nenas no, pero también es una realidad de que numéricamente son más varones que nenas y sobre todo en el contexto del liceo, en el contexto del recreo de 5 minutos ¿no? Que de repente, ta, sí vemos alguna gurisa que se prenda a jugar al fútbol con la pelotita de papel, pero no son las más, entonces intentar explorar un poco esto ¿no? De hasta qué punto el estereotipo está arraigado en lo que vemos y como eso contribuye o no a la propia reproducción de ese estereotipo.

47 Li7: Yo creo que en este momento lo que hay es un gran cambio ¿no? Este, xxxxxxxx xxxxxxxx xxx xxxxxxxx xx xx xxxxx xxxxxxx x eh, las chiquilinas, este,

tienen su cancha, y se, se juega, y hay partidos, y va la familia, y mira, y es parte, como normal, ver pasar una chiquilina vestida de, de cuadro de futbol, ¿verdad? O sea, este, me parece que cada vez más está como siendo cada vez más natural que la práctica de un deporte no tiene por qué tener sexo. Este, está relacionado con, muchas veces, la parte física ¿no? De que, por ejemplo, sí no he visto mucho [interferencia]

- 48 Si5: [interferencia] inglés, después te lo paso.
- 49 Li7: Yo hablo de experiencias de [lugar], ¿verdad?
- 50 Si5: Si, no, no, no. Se me vino a la mente un caso de fisicoculturista.
- 51 Li7: Xx xxxxxxxx xx xxxxxx xxx xxx xxxxxxxx xxx  
xxxxxxxxxxx xxxxx xx xxxxx xxxxxx xxxxxxxx xxxxxx  
xxxxxxxxx No te rías [nombre], no te rías. Este, [ríe] No, digo hablo de la experiencia de lo que es nuestra
- 52 Si5: No, pero nosotros- Desde la génesis este libro pretendió ser inclusivo porque este, desde las primeras reuniones la idea era salir, tratar de salir del estereotipo. Obviamente que a veces cuesta porque estamos muy enraviolados, ¿no? Con estas ideas, pero desde que [nombre] contactó a su alumna que hacía fútbol,
- 53 Ne3: a Cris Namús, la boxeadora
- 54 Si5: Metimos a Cris Namús, o sea, hay como un esfuerzo puesto en, eh, en romper con eso. Y [nombre] había,
- 55 Na9: Claro, nosotros-
- 56 Si5: [nombre] contactó también al del ballet. Al director del, del-
- 57 Ne3: Si, a Igor Yebra, que al final no pudo darse
- 58 Si5: Y después no se pudo, pero, pero hubo como un trabajo fuerte en, en buscar experiencias que se salieran de justamente
- 59 Na9: Si. Un poco aportando a lo que decía Si5, creo que ya tenemos, viene ya en nuestra f- no sé, nuestra formación asociar ciertas actividades a ciertos géneros y tratamos de romper con eso, cuando hablábamos de algo más en la parte artística o en la parte sentimental o en lo que incluía afecto tratábamos de tener cuidado con eso, de por qué tenía que ser Lúa o Emma la que tenía un problema amoroso, por ejemplo, y le pedía consejos al resto. Entonces ahí incluíamos, por eso apareció Simon, aparecieron otros personajes. Podría ser Nico, podría ser Freddie que fue, eh, Freddie fue

- como nuestro balance ahí, y, pero creo que ya lo tenemos medio como sociedad.
- 60 Si5: Sí, pero requería un esfuerzo y un cuidado, de decir vamos a. O sea, un propósito claro de objetivo de vamos a, no era que salía natural. No sale natural. Todavía no. [Ne3 y Cl2 asienten y gesticulan acuerdo]
- 61 Na9: Claro, si era algo de un problema amoroso-
- 62 Si5: Lo racionalizábamos es a lo que voy
- 63 Na9: Ay bueno a ver Lúa capaz que se- un noviecito, y ahí lo razonábamos por qué si tiene problemas amorosos tiene que ser una de las nenas por qué no uno de los varones, tenemos que [inaudible] y tratamos-
- 64 Ne3: incluso ustedes tenían, ustedes, [Na9], habían hecho aquella *lesson* del rey, que era Nico.
- 65 Cl2: Sí
- 66 Na9: Sí ¿te acordás [nombre]? Sí, del rey que era Nico
- 67 Ne3: Que ponían las características de las reinas o princesas, no me acuerdo, y bueno y aparecía Nico, y hablando de eso para romper, parado en un castillo, para romper con el típico estereotipo de la princesa en frente a un castillo. Como que, pienso que-
- 68 Si5: Ta, pero ahí hay una intencionalidad atrás, ¿no? [Cl2 asiente y articula "claro" con los labios, con el micrófono desactivado] Un objetivo de justamente de salirnos de eso.
- 69 Li7: Y había algo de la abuela de alguien por ahí, que no recuerdo porque yo no aprendí nunca y no me voy a aprender los nombres de los personajes y tampoco los abuelos y los tíos los hermanos, no. Pero había algo que era también
- 70 Si5: No, había una abuela que era re canchera. Lo más bien ¿no? Que era como súper activa, pero, pero había, hubo intencionalidad. Y ahora un poco, Martina, a lo que te referías estuvimos ahora, este fin de semana en el congreso del British Council. Y una de las charlas fue sobre diversidad. Y el, el disertante digamos, este, mostró ejemplos actuales y cómo él, él decía ¿no?, él se definió como gay ahí en la charla y todo y decía cómo los libros, eh, de texto están- hizo análisis de imágenes y todos los libros de inglés todos de ahora, actuales, en las posturas en las que los personajes estaban, eh, siempre imperaba, eh, la, la, la visión desde, desde el centro, y el estereotipo, del hombre y la mujer, ¿no? Como con ciertas características. Nada salía, ninguna foto nada se salía de lo tradicional. Y mostró varios

ejemplos. Y eso es actual, o sea no están, no hay libros de texto así. Por eso digo me sentí muy orgullosa, cuando él hablaba, de que nosotros hicimos un foco importante.

- 71 Na9: Es que nosotros estamos [impregnados] de temas sociales de género. Y es lo que tratábamos de tener cuidado como nombraba [nombre] en [lugar] hay campeonatos de futbol de cuadros de mujeres que, eh, de la región, pero por otro lado en las escuelas, en algunas escuelas se sigue la clásica merienda compartida donde los varones llevan bebida y las nenas llevan comida. Eh, entonces, como sabemos que eso sigue sucediendo y a veces conocemos ejemplos es que teníamos especial cuidado con eso, con ese tipo de, de acciones y actitudes desde nuestros personajes.
- 72 Ne3: La otra también es la formación de las familias ¿no? Cuando trabajamos el tema de familias, de familias monoparentales, familias con padres con parejas, con, con, padres gay, con, bueno. Tratar distintos tipos de familia- no, no un estereotipo de familia de padre, madre, hermanito, perrito, sino ampliar ¿no? Desde, ya te digo, familia monoparental hasta familias constituidas en dos lados
- 73 Si5: Y te acordás [Ne2] que esa fue una crítica que recibimos, que no había familias normales.
- 74 Ne3: Ahhhh, ¿quién fue? ¿qué fue un profesor, no?
- 75 Si5: Si ¿no van a poner ninguna familia normal? Fue una, una de las profesoras
- 76 Ne3: ahí va, normal, como que los otros no fueran normales
- 77 Na9: Sí
- 78 Si5: Porque dice estaría bueno también que la idea de familia normal se, se reforzara, ¿no? Que hubiera alguna normal. Dijo, pongan algo normal [risa] Claro como que había demasiado esfuerzo, es verdad, había como demasiado esfuerzo en que nada fuera de lo típico entonces también por ese lado es como bueno se nos va la cadena un poco
- 79 Ne3: Es como, en todo, en todo en la familia, en el tema género, en el tema, bueno, lo que hablábamos en la otra reunión que tuvimos también, este, de, del, de la capital con respecto al interior, de, de no irnos para un extremo ni para el otro, de contemplar todas las realidades. Siempre en esta tendencia de que los alumnos se identificaran ¿no? con el libro. Para que pudieran apropiarse de él y decir ah, este personaje se parece, me identifico y no que se sintieran como, como solía suceder con el libro de inglés de un Mike, allá en Inglaterra

que nada tenía que ver conmigo ni su familia [risas] ni los deportes que realizaba, ni las comidas que comía ni nada, este, con la realidad de ellos.

80 I: Esta bueno esto me quedo con lo que decían que, de que fue intencional, ¿no? Que hubo en todo momento como un esfuerzo de tener ahí el, el, como el, el pin ese

81 C12: Claro, eso fue lo primero que dijo [Si5] que hicimos un esfuerzo y yo acá me quedaba pensando que sí, que en todo momento hicimos el esfuerzo, que todo llevo el pensamiento y la intención y que capaz que naturalmente no nos salía y estuve buscando y esa clase del futbol al final no la pusimos, de que venían todos transpirados.

82 Ne3: Ah cierto que hablamos de eso sí, sí. Y también yo creo que nos retroalimentamos, hablando esto de lo que vos decías Martina, de que el estereotipo está arraigado en la realidad. Creo que también nosotros nos retroalimentamos de nuestra experiencia docente y de comentarios de nuestros alumnos, ¿no? de estos años de trabajo. Este, entonces decimos, ¿pero por qué un chico jugando al futbol? Si, si, y ahí empezamos a hablar, si yo tengo mis alumnas que juegan en la selección o que juegan, o por dar un ejemplo. Es decir, como que siempre retroalimentándonos de nuestra experiencia ¿no? o de comentarios que antes hacían los alumnos de cuestiones que encontraban en los libros o en los materiales trabajados entonces decíamos nosotros, pero por qué. Por ejemplo, en la unidad *sports*. Se acuerdan que la unidad del libro de segundo era *sports* y nosotros la ampliamos, porque justamente decíamos ¿qué sucede con los chicos que no juegan al futbol o que no tienen, no hacen un deporte? ¿Qué no pueden participar de esta actividad? Entonces lo ampliamos a actividades de tiempo libre. Y ahí hicimos que ellos se identificaran con otras habilidades que tenían que vieran cuales eran y que pudieran participar de la unidad. Como que ampliar para que no fuera solo para los que hacen deporte. Ahí también, sí.

83 I: Bueno, el tercer punto que me imagino que ya saben por dónde viene esto de la teoría social del cuerpo que en realidad es por Nico y sus *tits*. Eh, que bueno, hay todo una literatura bastante extensa que habla de la normatividad de los cuerpos, ¿no? Es decir, cómo hay como ciertas casillas y todo cuerpo humano tiene que caer en una de esas casillas y no existen otras, y a- y es- y a su vez esas mismas casillas están como jerarquizadas ¿no? entonces el cuerpo 90-60-90 de mujer es, como, el, el, el ideal estético por excelencia que no es necesariamente natural sino

más bien social. Y bueno, y acá la intención es poder analizar justamente el cuerpo de Nico con sus senos como una, una construcción social de, eh, de- como que queda por fuera de esas categorías ¿no? Esas categorías que están dadas, que son fijas, ¿no? Y que bueno como nosotros creo que, con todos, bueno no me acuerdo en cuál de los dos grupos anteriores fue, pero ya habíamos comentado de que, bueno, nosotros tenemos alumnos que de repente tienen un poco de sobrepeso y siendo varones tienen como-se les ve sobre todo si están de remera, por ejemplo, se les ve que tienen, quizás no se llaman senos, pero tienen allí algo, entonces, bueno, pero ese cuerpo a su vez no es un cuerpo que entre dentro de esas categorías porque es un cuerpo que se invisibiliza, es un cuerpo que no se muestra a nivel social, ¿no? como en términos más generales. Y bueno, y la idea es poder trabajar con el cuerpo de Nico respecto de eso ¿Qué es lo que nos hace ruido sobre Nico? si es que él es delgado, si es que él tiene *tits*, si

- 84 Ne3: exacto, eso mismo, [risas]
- 85 I: Si es que su cuerpo no pegaba mucho con el resto de los cuerpos que allí aparecen, como poder estudiarlo un poco sobre, sobre, sobre ese, eh, contexto.
- 86 Ne3: es exactamente, yo creo, eso. A mí al menos cuando lo vi, este, a Nico con *tits* lo que me llamó la atención es eso, porque sí es verdad que cuando el joven es un poquito pasadito de peso tiene y sí, pero en este caso era sumamente delgado entonces era como que rompía la vista, porque era muy distinto a lo que uno esta- este, podría, este, ver. Y ta, y de nuevo volviendo a la realidad tampoco es algo que ves en clase, entonces como que llamaba la atención.
- 87 Li7: A mí me pasó ayer, por ejemplo, va, me ha pasado ya varias veces de que los jugadores de fútbol juegan con una especie de -no sé cómo se llama- *soutien*
- 88 Si5: Con top
- 89 Li7: Y eso es una cosa que, eh, en primer momento, eh, impacta porque parece que tuviera puesto un *soutien* ¿verdad? Y como de a poquito eso que esa parte deportiva se está como aceptando natural, ¿verdad? Me ha llamado la atención de que- y es debido al ejercicio que ellos hacen pienso yo ¿no? Este, eso es una cosa que parece una bobada, pero los chiquilines como que miran ese tipo de cosas también ¿no?

- 90 Si5: Y lo que es el adolescente, el foco en el cuerpo, justamente quizá en otra población si vos con el mismo libro vas con un adulto capaz que no presta atención en ese sentido, están mirando otras cosas. Pero ellos en seguida van a, buscar parecidos van a-
- 91 Na9: [inaudible]
- 92 Li7: No se te entendió [Na9].
- 93 Na9: Recuerdan que con Lúa nos pasó, que en primero nos pasaba con Lúa que en primero era gordita. ¿Ahí se escucha mejor?
- 94 Si5: si un poco mejor sí.
- 95 Na9: Ta, que Lúa en primero era gordita y en segundo aparece más flaca. Había adelgazado. Y lo justificamos como que había hecho ejercicio, eh, se había empezado a cuidar. Pero en tercero decidimos, eh, de vuelta que fuese un poco gordita representando de alguna forma a las estudiantes y los estudiantes que tenemos de que, bueno, están en ese proceso de crecimiento en el cual adelgazan vuelven a engordar y el tema de la frustración, el tema de, el, la tolerancia a las frustraciones, de que no siempre sale como uno quiere. Y también tratamos de tener cuidado con el cuerpo, ahora que está esta teoría, eh, en especial con el personaje de Lúa, recuerdo eso de que para tercero ya apareció más gordita de vuelta. Y lo discutimos si era posible o no, si era apropiado o no, y llegamos a esa conclusión. Muchas y muchos estudiantes nuestros les pasa.
- 96 I: (29) Buenazo, este es un tema que en realidad ya lo hemos agotado porque lo hemos charlado en cada instancia, pero a mi sin embargo me genera como mucha, como mucha admiración el hecho de que esas cosas pasen de que, en el sentido de que es real que los cuerpos son todos diferentes y sin embargo nuestras, nuestras sociedades siguen todavía categorizándolos en, bueno, este cuerpo sí este cuerpo no, cuando en realidad, nada, nosotros somos 5 personas y todos tenemos cuerpos muy distintos.
- 97 Si5: Nos pasó eso también con uno de los personajes, no sé si el abuelo o el padre de una
- 98 Ne3: Creo que es un poco lo que, lo que decía
- 99 Si5: que también tenía como una carita muy delicada y que también creo que con [nombre] lo hablamos y él trató de modificarlo [inaudible] algunos rasgos-
- 100 Ne3: Nos pasó que cuando lo vimos,-
- 101 Si5: El abuelo o el padre, no me acuerdo

- 102 Ne3: te acordás que cuando lo vimos pensamos que era una, no lo vimos y pensamos que era una abuela. Dijimos a la abuela
- 103 Si5: con pelo corto
- 104 Ne3: y nos dijeron del otro subgrupo -no pero- no por el pelo, sino por las facciones que era delicado tenía-
- 105 Cl2: Eran las cejas, ¿se acuerdan? Y las pestañas [gesticulando]
- 106 Ne3: Tenía como, viste que en *Bitmoji* puedes elegir maquillaje, estaba maquillada
- 107 Si5: Era algo, no sabíamos qué que lo hacía femenino.
- 108 Ne3: Claro dijimos la abuela de no sé qué personaje, y entonces después en ese subgrupo nos dijeron no era el abuelo y dijimos ah, pero pensamos que era una mujer todos. Este, me acuerdo que eso surgió. No me quedé pensando en lo que había dicho [Si5] que también lo tratamos así justamente pensando en los estudiantes, ¿no? De nuevo lo mismo, es como que, obviamente que, al tratar con, con chiquilines de edades, este, de distintas edades desde 12 hasta, bueno, en este caso 16 años digamos, eh, como que tiene que ser un tema trabajado con seriedad el de las imágenes como el texto escrito. Y por eso le dedicamos tanto tiempo y tanta importancia porque sabemos que lo visual, este, es muy importante y las imágenes tienen un rol, mas hoy en día en esta sociedad, que a veces dicen, como dice el dicho, más que mil palabras. Entonces una imagen puede tirar abajo todo lo que dice un texto. A mí también me pasó viendo *feedback*, que veíamos una imagen, un *Bitmoji* que estaba fr- con cara de frustrado y el texto decía miren que feliz que está mengano que logró, este, decidirse por la carrera que iba a hacer me acuerdo. Y yo puse en el *feedback* que en realidad me, me generó una contradicción entre el *Bitmoji* que expresa frustración porque está enojado así. Y, bueno, y evidentemente la persona que lo eligió para ese texto no lo vio así, por algo lo puso, pero yo lo miraba y digo, pero me parece como que está frustrado, no feliz. Entonces como que el tema de las imágenes dice mucho y transmite mucho. Entonces es delicado, y por eso creo que lo cuidamos tanto, porque, ta. Porque el público son justamente estudiantes y ellos miran muchísimo las imágenes. Eh, en mi caso que me encanta primer año y siempre tengo algún primero porque es como un cable a tierra para mí, ellos están en todo y te dicen, pero profe, pero ¿por qué? Me pasó una vez con el libro, me acuerdo que decían, pero profesora estos muchachos no se visten como los chiquilines de ahora. Así me dijo una alumna.



Claro el libro era viejísimo [entre risas] entonces ellos decían, pero no me identifico, no nos vestimos así y yo lo miraba claro, tiene razón. Entonces hasta la vestimenta. Todo ¿no? Los colores. Eh, todo esto de la familia que generamos en torno y toda la vida que generamos en torno, en torno al personaje nos llevó muchísimo tiempo de ponernos de acuerdo, desde de donde eran, hasta como se vestían, hasta lo que le gustaba y por eso son tan distintos, este, siempre pensando en eso. En los chiquilines. Y en no confundir, me parece también en ¿qué queremos transmitir? ¿Esta imagen es para acompañar el texto o se maneja por sí sola? Si es para acompañar el texto, ta, si tiene un significado por sí misma es otra cosa. Como que, si está acompañando, porque nosotros sabemos que en la enseñanza de un idioma las imágenes sirven para *convey menaing*, ¿no? Entonces, este:, si están ayudando a la comprensión bueno tiene que estar de acuerdo al texto escrito con la imagen. Si no están ayudando a la comprensión y están ahí de forma decorativa como también usamos los *Bitmojis* a veces, como decorando, ¿no? una página pero que no, no habla el personaje ni nada, eso es otra cosa.

- 109 Si5: Es que si no los distrae para otro lado.
- 110 Ne3: ¿Cómo?
- 111 Si5: Que los distrae para otro lado. Me los imaginaba yo, viste, rayando el libro y haciéndole dibujitos al personaje.
- 112 Ne3: Exactamente. Claro, claro, totalmente.
- 113 Si5: O sea, se te va la- Claro
- 114 Ne3: Que tampoco es lo que queríamos. Cambiar el foco. ¿O ayuda a la comprensión o distrae? Eso, sí sí. ¿Qué mensaje está dando el, el, la imagen? Todo. Bueno y hablando de encasillar también nos pasó cuando estábamos hablando de los gustos de los personajes y si poner que, a qué le gustaba, si le gustaban chicos, si le gustaban chicas, ¿se acuerdan? Y después concluimos si le gustan chicos o chicas por qué ahora lo vamos a decir de este otro personaje, lo dejamos abierto y ninguno expresó qué le gusta, como que también lo hablamos.
- 115 I: Bueno esto que decía [Ne3] justamente se relaciona con el ultimo eje de análisis que yo voy a, voy a desarrollar que tiene que ver justamente con la sexualidad. Y dentro de la sexualidad de estos personajes particularmente me voy a detener en Freddie porque, bueno, en las diferentes reuniones y en los diferentes momentos y en las instancias que he tenido con ustedes me han dicho que en

primera instancia ustedes habían pensado a Freddie como un personaje gay y que si bien no lo dice en ningún momento, como que en algunos aspectos se deja entre ver y que habían decidido justamente dejar como abierto a que, bueno, según el contexto, cada uno, o cada clase, o, bueno, en función ahí de cómo lo maneje el docente si llegaran o no llegaran a cierta conclusión dependiendo de, de, de lo que vean ¿no? O del énfasis que se haga en lo que ven. Entonces allí voy a estudiar un poquito eso, bueno, cómo se construye ese Freddie, no sólo desde las imágenes sino desde su personalidad, de lo que le gusta, no sé qué, etc. Este, y bueno, y cómo eso podría eventualmente dejar como esa puerta abierta que ustedes me comentaban para, para explorar una sexualidad diferente de las que tienen los otros personajes o quizá no.

- 116 Si5: Sí ahí con Freddie de nuevo hubo una intencionalidad ¿no? bien clara de incluir un personaje con esas características. Eh, dio para mucha charla si, si él iba a decir abiertamente pero después tampoco lo queríamos clasificar en algo
- 117 Ne3: Exactamente
- 118 Si5: y por qué lo íbamos a encasillar en eso si no estábamos encasillando a ningún otro personaje,
- 119 Ne3: Exacto.
- 120 Si5: Este, definimos que no. Por lo menos no, no en este, capaz que.
- 121 Ne3: Como que no tenía sentido que dijera eso.
- 122 Si5: Claro, venía com-
- 123 Ne3: no tenía sentido que él dijera "yo soy gay" cuando los otros no dijeron "yo soy heterosexual" ¿entonces qué? es una discriminación eso. ¿Por qué tiene que decirlo Freddy? ¿porque nosotros entendemos que si alguien es gay lo tiene que decir? ¿por qué? si los otros no dijeron que les gustaba ninguno, como que... ¡no! sos uno más, es uno más de la *gang*, ya esta
- 124 Si5: Claro si, este, u otra idea allí- Dale, dale
- 125 C12: por ejemplo, cuando- me acuerdo de cuando en realidad porque era [nombre] el primero que generaba los *Bitmojis* y mandaba todas las situaciones que como que en- me acuerdo que cuando hizo a Freddie había, como que había sobrevolado esa idea. Pero en realidad como que siempre, lo que decían [Si5] y [Ne3], que nunca fuimos explícitos. Pero que en realidad al final del libro en tercero capaz que esas actividades que

relacionamos con el género que decimos capaz que alguien se da cuenta que Freddie es gay, suponete, en realidad no. Porque si nosotros pensamos en actividades que relacionamos como decimos que a veces estamos encasillados con el género, al final por ejemplo a Nico le gustaba la jardinería y a Freddie la pesca, entonces como que quedó como- No sé si va a quedar tan explícito como nosotros en un momento lo pensamos. No sé si en alguna situación se dio

- 126 Ne3: Yo creo que no. Yo creo que no.
- 127 Cl2: creo que no tampoco
- 128 Ne3: no, me parece que no, como tú decís, como que nosotros lo tenemos claro porque lo hablamos y lo discutimos, pero alguien que lee el libro y lo usa
- 129 Si5: sí hay una, una clase en particular que habla sí de cómo se sintió Freddie que se sintió distinto que se sintió, este, creo que en esa clase está él como personaje. Pero, tam- sí, volvemos a lo mismo, no. Y en un momento pensamos en ponerlo como víctima de *bullying*, pero también por ese lado de vuelta, volvés a estigmatizar que todos los gay son víctimas de *bullying*. Tampoco [es] la idea, entonces se lo se lo puso como como ganador, como fachero como, como, este... con su personalidad también, con su impronta de estilo y- si no también reforzás el estereotipo gay
- 130 Cl2: No, que capaz que la clase que vos decías de lo que él sentía era la que hicimos sobre Freddy Mercury que en realidad, por ejemplo, él tenía una remera puesta que decía algo de cómo se sentía pero- Tampoco fue, fue demasiado
- 131 Si5: Esa creo que es la que más, la que más llega sí. Y ¿un poema no hay también? ¿hacia alguien que, que él ama? Ah, por ahí, por ahí estaba la cosa
- 132 Ne3: también obviamente el nombre vincularlo con el cantante porque él mismo expresa que los padres le pusieron ese nombre porque les gustaba Freddie Mercury ¿no? Este, yo qué sé. Ahí también asociar.
- 133 Si5: aunque se escribe diferente
- 134 Ne3: Claro, viste
- 135 Cl2: Al final se escribe igual
- 136 Si5: Qué lío apareció Freddie de todas las maneras [risas]
- 137 Ne3: pero eso es otro tema. Cuando hablamos de, de que las cosas estén vinculadas, y que si, se siga una línea y que, que, que decíamos: él dice este, "soy Freddie porque a mis padres les gusta Freddie Mercury, es su cantante favorito, y me pusieron

así", pero el nombre de él se escribe distinto que Freddie Mercury, eso lo planteamos. No sé si, en qué quedó. Dijimos, pero si la idea es que se identifique y le pusieron ese nombre por el del cantante debería escribirse igual que el del cantante ¿no? y no de otra forma.

- 138 C12: No me hablés de esa parte
- 139 Si5: [Nombre] lo debe haber visto por todos lados porque aparecía de todas las maneras posibles
- 140 C12: Más de 300, 300 comentarios más o menos y cambiar unos 20 Canva donde estaba escrito Freddie, porque siempre se escribió con Y y nunca pasó nada
- 141 Ne3: Yo dije, yo lo había dicho eso. Yo había dicho a [nombre]. Le dije [nombre] mirá que si la idea- debería escribirse distinto, pero...
- 142 Si5: Claro, pero digo si se decidió Freddy con 2 D, e Y para el personaje, que por lo menos fuera, este
- 143 Ne3: Sabido que no era así como se escribía el nombre del cantante
- 144 Si5: No, porque aparecía como también en el personaje de, de, todo entreverado, entonces como
- 145 C12: Por suerte en en el libro de primero no estaba Freddie para la corrección
- 146 Ne3: ¿Saben qué? a veces pienso como me causa gracia porque cuando lo escuchaba pensaba que no, ¿no? cuando escuchas algún autor que me encanta escuchar autores hablar de sus creaciones y dicen, no porque los personajes cobraron vida. Yo decía pará ¿cómo que cobraron vida? (risas) Yo siento eso, les juro que los personajes nuestros cobraron vida. Porque es realmente así porque nosotros- Lo que te decíamos hoy, Martina, si teníamos que hacer un dialogo de tal cosa decíamos Ah mengana es la que le gusta, ya como que los asociabas que era mengana la que le gustaba o mengano el que es así que le gusta esto, le gusta al otro y por ejemplo, este, recuerdo que, que al principio cuando nos encontramos con Freddie en el subgrupo nuestro con [nombre] y [nombre], este, dijimos mirá este personaje Freddie mirá dice que es tímido y seguimos leyendo y aparecía con lentes de sol, con sus bucles o rastitas, no me acuerdo la primera instancia
- 147 Si5: eso fue lo que pasó
- 148 Ne3: Dijimos, pero no si es re extrovertido, es re simpático, porque la primera frase de él era "Hola soy yo", "soy Freddy" no sé qué y decía que era tímido y era como que dijimos, pero no es tímido porque se nota re extrovertido [risas] y como que, como que uno capaz que en la teoría se- pensaron

los compañeros el personaje como un personaje tímido o retraído y por otro lado en las palabras él manifestaba como que era un tanto extrovertido. Entonces como que a veces, también está esto ¿no? Este, y nosotros ¿qué somos? como, también nosotros no, no somos personas que podamos encasillarnos con esta teoría que vos decís Martina ¿no? del cuerpo. Yo soy tímida siempre, yo soy extrovertida siempre. Está bien, capaz que es tímido en algún am, en algún ambiente y también capaz que es extrovertido en otro sentido o en otro ámbito. Puede ser, tampoco hay que ser tan estructurado

- 149 Si5: si, Freddie no daba, no daba para víctima de *bullying* viéndolo así
- 150 Ne3: No. No daba. Era como el simpático o el cancherito que tenía amigos, así lo veíamos
- 151 Na9: Yo sé, Martina, que tu investigación va más por el tema de género, pero en el grupo se daban otro tipo de discusiones, así como esta de Freddie, se acuerdan, por ejemplo, con el tema de la legalización de la marihuana. Si incluir el texto o no. Tratar el tema o no explícitamente, eh, nos pasó con otro tema importante que ahora no recuerdo, digo, pero surgían este tipo de discusiones.
- 152 Si5: Sí, porque son temas tabú
- 153 Ne3: Sí, sí. Surgían sí.
- 154 Si5: y que te pueden hacer que el libro no salga porque alguien lo prohíbe porque encontró eso, cómo ha pasado con otros textos
- 155 Na9: el tema de de- nos pasó con el tema de la div-
- 156 Ne3: Y aparte que el tema es que en nosotros, perdón [Na9] acotando a lo que tú decías, que, si somos un equipo de 9 personas y entre nosotros, todos profesores de hace años decíamos que el texto de la marihuana sí, que el texto de la marihuana no, qué parte sí, qué parte no, enfocado hacia dónde. Si entre nosotros surgía, también nosotros pensábamos, además del alumno obviamente, en el docente que recibe eso ¿no? y cómo lo trata. Entonces decíamos, bueno, pero hay que ver cómo queremos que se trate el tema, o cómo debería de tratarse. ¿hay que hablarlo? muchos decíamos sí hay que hablarlo porque los chiquilines tienen conocimiento, más en Uruguay con la legalización, bueno. ¿pero cómo? y ahí surgió la discusión se acuerdan nos llevó... creo que no sé si, si lo resolvimos nos pusimos [ríe]
- 157 Si5: lo que pasa es que indirectamente, indirectamente estamos bajando línea sobre ciertas cosas.

Entonces vos al bajar línea tenés que pensar que, quién la va a recibir

- 158 Ne3: lo que generás, claro, sí. Se acuerdan el ejemplo de [nombre] cuando en la unidad que nosotros cuando vimos en la unidad *Fashion* de segundo dijimos no, pero esto es *Fashion*, una unidad que sea *fashion* no. Hay que darle un giro a esto, y buscamos cambiarlo y demás y xxxx, que formó parte del equipo de ese programa, xxx xxxx xx xxxxx  
xxxxx x xxxxxxxxx x xxxxxxxx xxx xxxxx xxx xx  
xxxxxxx xxxxx ellos no habían buscado que se generara con ese tema que los chi- profesores armaran, este, pasarelas y los chiquilines desfilarán y hablar de- No habían buscado eso. Sino que justamente habían buscado otra cosa. Y sin embargo los profesores ¿qué hacían con esa unidad? Eso, trabajan moda o
- 159 Si5: Si, ahí no sé si no se viene, no viene también
- 160 Ne3: lo que querían ellos no se entendió lo que ellos querían en realidad entonces vos planteas un tema y
- 161 Si5: y no sé si tiene que ver con el, con el uso de la palabra en español que tiene el tema *Fashion*. Cuando decís fulano es *fashion*, viste que ahí capaz que también se- hay un traspaso de, del concepto de la palabra en español
- 162 Ne3: pero como también creo que aprendimos eso de que tenemos que explicitar lo que queremos. Cuando [nombre] a veces decía algo, o nosotros y decíamos ta pero eso se lo tenemos que explicar a los profesores ¿se acuerdan? que muchas veces dijimos, pero eso donde se les vamos a explicar para que sepan. Por ejemplo, cuando decidimos que íbamos a incluir distintas variedades de inglés, inglés británico, inglés, este, de, de Angola, de EEUU ¿se acuerdan? dijimos pero esto tienen que saberlo porque ¿qué hace un profesor que mira el libro? ¿pero esto qué inglés es?, ¿qué vamos a encontrar acá?, No, hay que aclarar que van a encontrar distintas variedades. Este, y así en todo. Que decíamos que teníamos que explicar lo que quería- no lo que queríamos, la intencionalidad: si el tema es este, es trabajar no solo deportes sino deporte y actividades de tiempo libre, que se entienda que esa es la idea. Que no se queden sólo con deporte, como qué, no sé
- 163 I: Bueno como para retomar un poco la cuestión está de la sexualidad de Freddie me quedo entonces con esta idea de que muchas veces se piensa el personaje de una manera con ciertas características pero después cuando toma vida, como decía [Ne3], este, claro, va como surgiendo por otros lados y capaz que andando otros caminos

y de repente cuando vemos el producto final como decía C12, de repente vos llegás al libro de tercero y Freddie capaz que sí, capaz que no. En esta lógica de no, de no encasillarlos como decían ustedes. Eh, ¿hay algo más que de repente se me haya pasado o algo que quieran comentar sobre alguno de los cuatro ejes? O alguna pregunta sobre lo que yo vaya a hacer.

- 164 Ne3: Creo que, que justamente eso, esos puntos temáticos que, que tú elegiste, eh, tiene mucho que ver con todo esto de los personajes y de cómo lo pensamos ¿no? Porque, porque realmente es así. ¿por qué encasillar si nuestros alumnos son todos distintos y no es, es blanco o negro, hay matices hay grises? Le puede gustar esto, también le puede gustar esto. Puede practicar este deporte, también le puede gustar a hacer esto otro. [interferencia]
- 165 C12: Yo igual hay algo que me quedo pensando
- 166 Ne3: Me parece que en ese sentido -sí
- 167 C12: No que como que hay como que-
- 168 Ne3: Dale ya te dejo [C12]
- 169 C12: No, hablá. Está re tarde mi internet, hablá
- 170 Ne3: No, no no no no. Dale porque te vas a olvidar, yo iba a decir otra cosa que nada que ver
- 171 C12: No que me quedo pensando si en realidad a veces, las decisiones que uno toma, por ejemplo, de intentar no caer en los estereotipos, vamos a tener alumnos normales entre comillas en el salón que no van a sentirse identificados capaz con nada de lo que nosotros ponemos ahí. Porque capaz que ninguno que tenga una familia tipo, ninguna nena que le guste maquillarse, no sé. Pero digo cómo a veces buscamos, fue tan intencional eso de no caer en el estereotipo que en realidad nosotros estamos
- 172 Si5: Si, senos fue la cadena, por eso decía, o sea no pusimos ninguna- no pusimos ninguna que tuviera los hermanitos por ejemplo que vivieran todos juntos. Y era tanto el esfuerzo, decir, no, no y también eso
- 173 Ne3: No, yo creo que también pusimos, porque, porque si vos ves los textos, este, pusimos una chiquilina que, que está Joana que estudió que se recibió de abogada de un barrio de- Tipo, pusimos distintos ejemplos me parece que sí. Eh, lo que sí obviamente el alumno se va a identificar con algo, ¿no? se va a identificar con que este personaje vive en el interior, se va a identificar con que le gusta pescar como este otro personaje. Obviamente no va a haber una identificación global con el personaje porque todos somos distintos, eso

- sí. Me parece que no, que no va a suceder. Me parece.
- 174 C12: Si, capaz que- Ves, en tercero Simon y Camila, que nacieron en la necesidad de que en ISL precisábamos como que algún otro personaje para que vean la escuela rural, porque aparte trabajábamos con todo eso, capaz que esos fueron los más normales. Porque, por ejemplo, yo me acuerdo que en una clase la mamá de Simon es la que se re preocupa por él, por ejemplo, porque él se fue a dedo, y se preocupa porque si le puede pasar algo, que puedan decir los padres, eh, bueno, ahora pienso. Igual nuestros compañeros, por ejemplo, bueno acá están [nombre] y [nombre], nunca vieron lo de, de ISL que nosotros hicimos
- 175 Ne3: Bueno, pero yo, ahora que vos decís son más normales y yo te diría ¿qué es lo normal?
- 176 C12: no yo decía- Pero vos me entendés que digo que
- 177 Ne3: No, no, te entiendo
- 178 Si5: Tradicional
- 179 Ne3: Sí, ya sé. Pero por eso, por eso le estoy tomando el pelo y le digo qué es lo normal. Porque en realidad cuando yo era estudiante, lo normal era que yo estaba en la escuela y todos mis compañeros tenían padre y madre y yo era la rara que tenía un padre solo, y ahora es al revés ahora el, el alumno que tiene padre y madre y vive con su padre y madre dice ay vos vivís con tus padres, no yo vivo con mi madre y su pareja, con mi padre- Entonces ¿qué es lo tradicional?
- 180 C12: No, no. No, yo sé
- 181 Ne3: No, no. Pero estoy poniéndolo acá para qué- tipo, diciendo que nosotros hablamos así, obviamente. Pero justamente, claro, así es como lo ve un alumno. Un alumno dice- el alumno trata de identificarse, en la edad de nuestros alumnos se tratan de identificar con algo y tratan de seguir ese camino. Ellos buscan esto de, de, esto es lo que decías tú de la teoría social del cuerpo ¿no? Ellos tratan de encasillarse porque, a esa edad, necesitan pertenecer a algo, a un grupo de amigos, a, referenciarse con algo, tener un grupo con el cual se identifican, o, o un aspecto, un gusto que tengan, entonces ellos buscan esto de, ellos mismos. Entonces, este, es así un poco.
- 182 I: Muy bien, bueno, yo por acá estoy más que satisfecha. Anoté como siete páginas de apuntes, imaginense.
- 183 C12: Martina, te arrobé en los comentarios de [Si5] donde estaba el *he* o *she*



184 I: Ah genial. Sos tan cra [C12] Gracias. Ella siempre un paso adelante ¿no? es así, es una máquina

185 Si5: ella fue el motor. Miles de horas metiste, ¿no [C12?

186 C12: pah, fue intenso.

187 Si5: Queremos un festejo presencial.

188 Na9: Con distanciamiento, con tapabocas, pero digo, encontrarnos, vernos.

189 I: Bueno, chiquilines, muchas gracias por este rato. Les prometo que de ahora en más hasta que no tenga algo para compartir no les molesto más.

190 C12: No hay problema, Martina, a las órdenes.

## Anexo 5: Figuras complementarias en el análisis del momento crítico 1



Fig. 27: Creación de personajes en Bitmoji: Avatares binarios

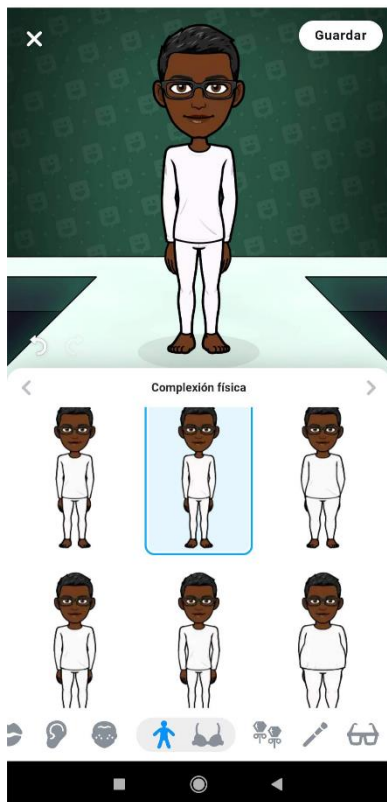


Fig. 28: Compleción física de Nico en Bitmoji

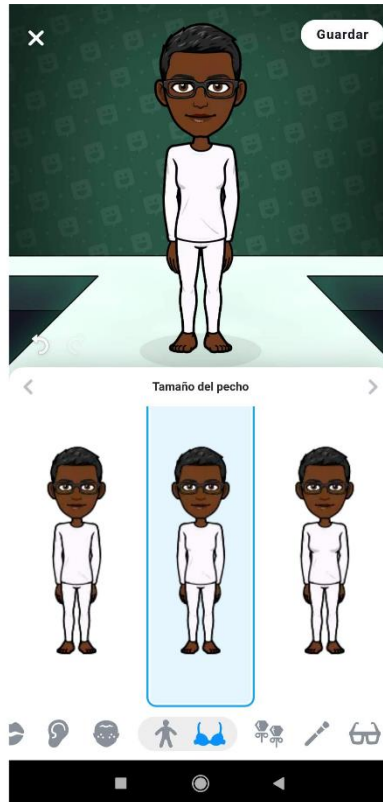


Fig. 29: Tamaño del pecho de Nico en Bitmoji

Fig. 30a: Sustitución 1  
 (#livingUruguay 1 crudo,  
 unidad 2, lección 4 “My  
 bedroom, my world”)




## Find the differences

Look at the picture of Nico’s bedroom (picture 1). Nico tidies (puts everything into its right place) his bedroom. There are 6 things he changed (picture 2). Find them.


Fig. 30b: Sustitución 1  
 (#livingUruguay 1  
 publicado, unidad 2, lección  
 4 “My bedroom, my  
 world”)

## Find the differences




\* Look at the picture of Nico’s bedroom (Picture 1). Nico tidies (puts everything into its right place) his bedroom. There are 6 things he changed (Picture 2). Find them.

Picture 1



Picture 2



member and his/her occupation.

4. The student mimics the occupation and his/her group has to discover the occupation.
5. When the group discovers the student reads the strip of paper.
6. Groups switch turns until all the strips of paper are used.






Fig. 31a: Sustitución 2  
 (#livingUruguay1 crudo, unidad 3,  
 lección 8 “Mimicry and labor day”)

## Occupations

### Instructions

1. Students get in groups.
2. Students send a member of the group to the front.
3. The student chooses a strip of paper containing a family member and his/her occupation.
4. The student mimics the occupation and his/her group has to guess the occupation.
5. When the group guesses the student reads the strip of paper.
6. Groups switch turns until all the strips of paper are used.






Fig. 31b: Sustitución 2  
 (#livingUruguay1 publicado,  
 unidad 3, lección 8 “Mimicry and  
 labor day”)

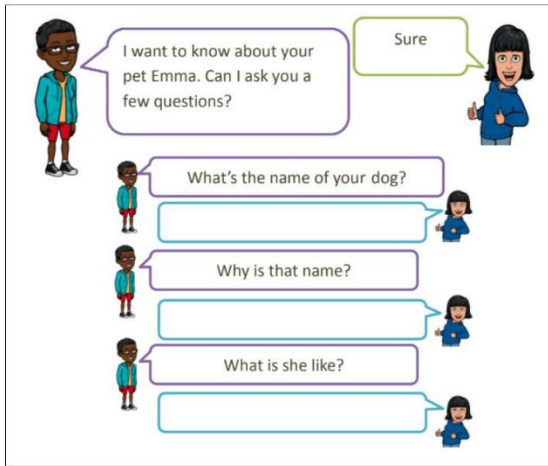


Fig. 32a: Sustitución 3 (#livingUruguay1 crudo, unidad 3, lección 14 “My family pet”)

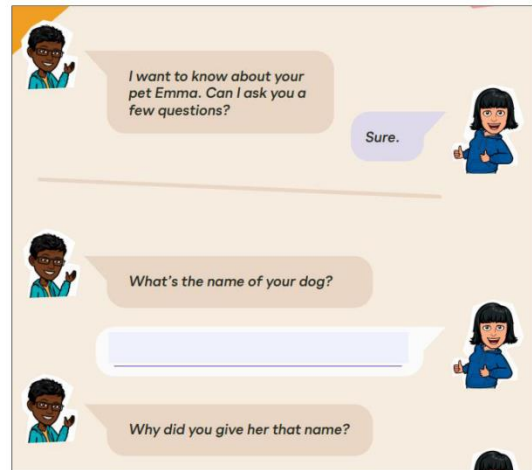


Fig. 32b: Sustitución 3 (#livingUruguay1 publicado, unidad 3, lección 14 “My family pet”)

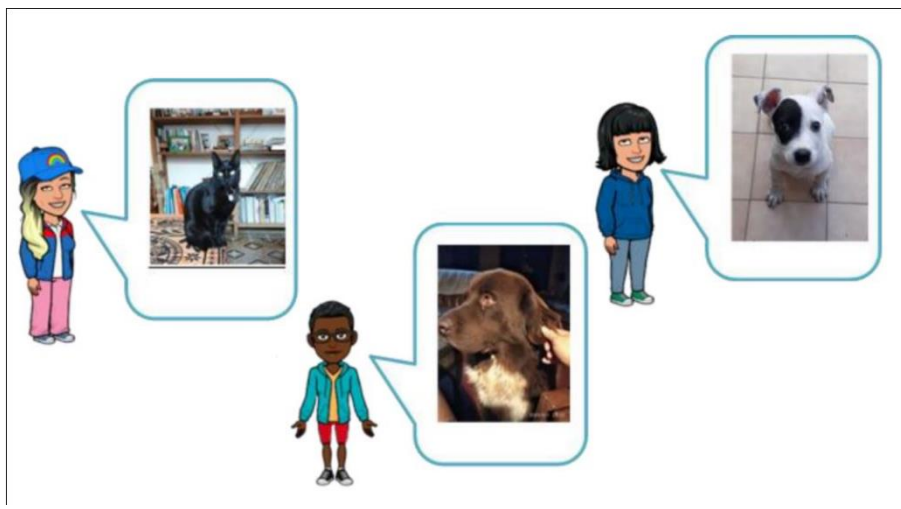


Fig. 33a: Sustitución 4 (#livingUruguay1 crudo, unidad 4, lección 1 “My pet”)

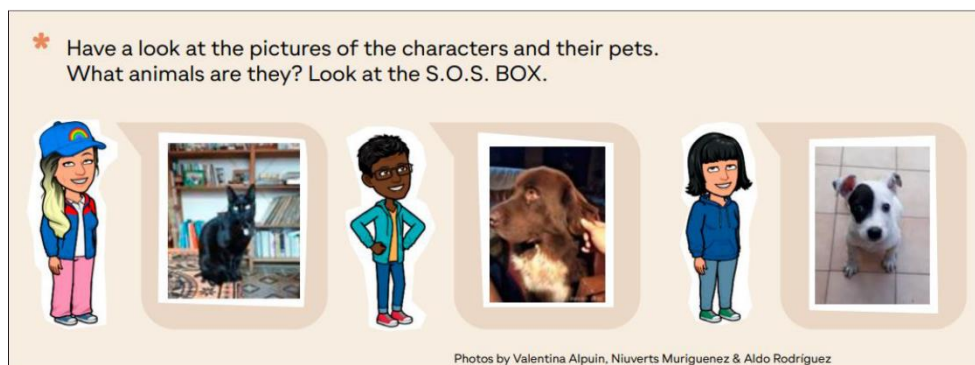


Fig. 33b: Sustitución 4 (#livingUruguay1 publicado, unidad 4, lección 1 “My pet”)

Fig. 34a: Sustitución 5  
 (#livingUruguay2 crudo, unidad 2, lección 2 “Sports”)

Emma and Nico are learning how to play handball. Do you know about this sport? Here's a text with some words to fill in the blanks.

mustn't - catch - ball - hands - into - players - goals

Handball is an exciting sport. There are two **teams** in handball and there are seven \_\_\_\_\_ in each team. To play handball you must have a \_\_\_\_\_ and two \_\_\_\_\_. You can \_\_\_\_\_ and throw the ball with your \_\_\_\_\_, actually its name comes from this fact. But you \_\_\_\_\_ run far with the ball. To get points, players must throw the ball \_\_\_\_\_ the goal.




Fig. 34b: Sustitución 5  
 (#livingUruguay2 publicado, unidad 2, lección 2 “Sports”)

\* Emma and Nico are learning how to play handball. Do you know about this sport? Here's a text with some words to fill in the blanks.

shouldn't - catch - ball - hands - into - players - goals

Handball is an exciting sport. There are two teams in handball and there are seven \_\_\_\_\_ in each team. To play handball you must have a \_\_\_\_\_ and two \_\_\_\_\_. You can \_\_\_\_\_ and throw the ball with your \_\_\_\_\_, actually its name comes from this fact. But you \_\_\_\_\_ run far with the ball. To get points, players must throw the ball \_\_\_\_\_ the goal.



Hey buddy, I can see that you like sports. Who's your favorite sportsperson?

I admire many sportspeople. I think Forlán is a great player and a better coach. I admire Deborah Rodriguez a lot. She was my neighbor some years ago. Do you want to know who she is? Here you have some info that will be useful for you.

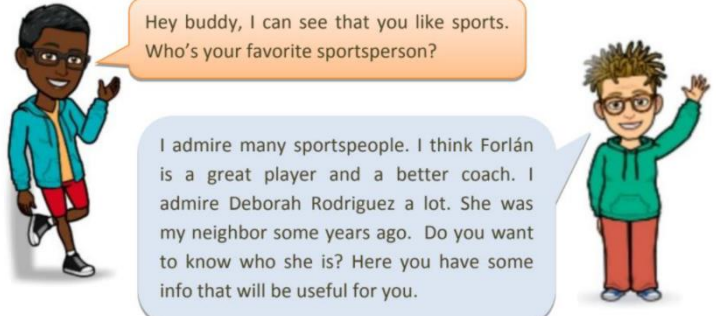


Fig. 35a: Sustitución 6  
 (#livingUruguay 2 crudo, unidad 2, lección 5 “My favorite sportsperson”)

#livingUruguay2

Hey buddy, I can see that you like sports. Who's your favorite athlete?

I admire many athletes. I think Forlán is a great player and a better coach. I admire Deborah Rodriguez a lot. She was my neighbor years ago. Do you want to know who she is? Here is some information that will be useful for you.

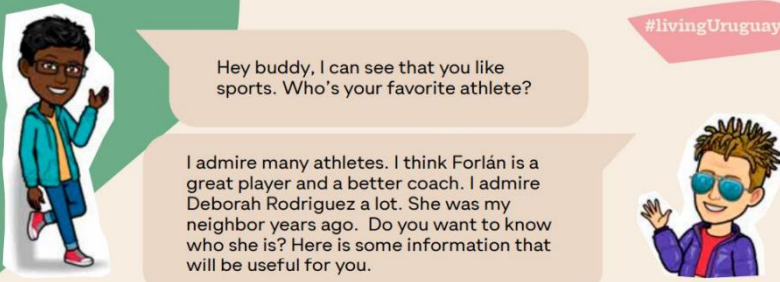


Fig. 35b: Sustitución 6  
 (#livingUruguay 2 publicado, unidad 2, lección 5 “My favorite sportsperson”)

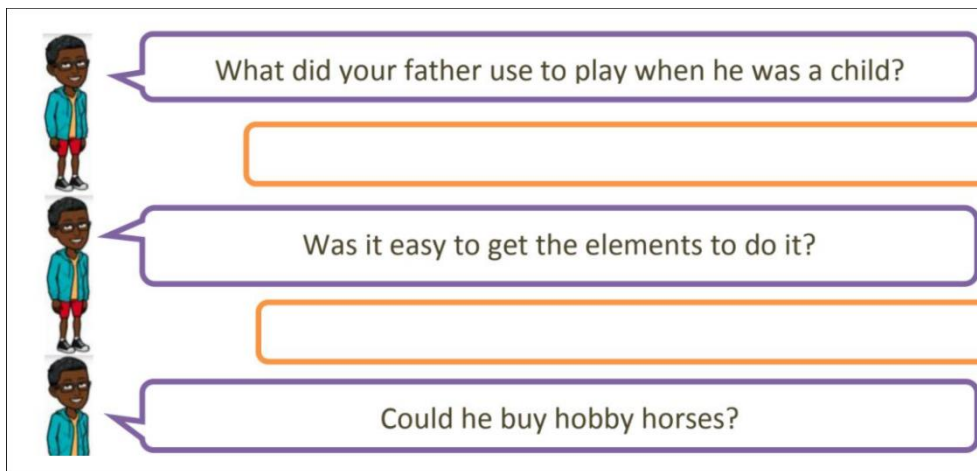


Fig. 36a: Sustitución 7 (#livingUruguay 2 crudo, unidad 2, lección 7 “Unusual sports”)

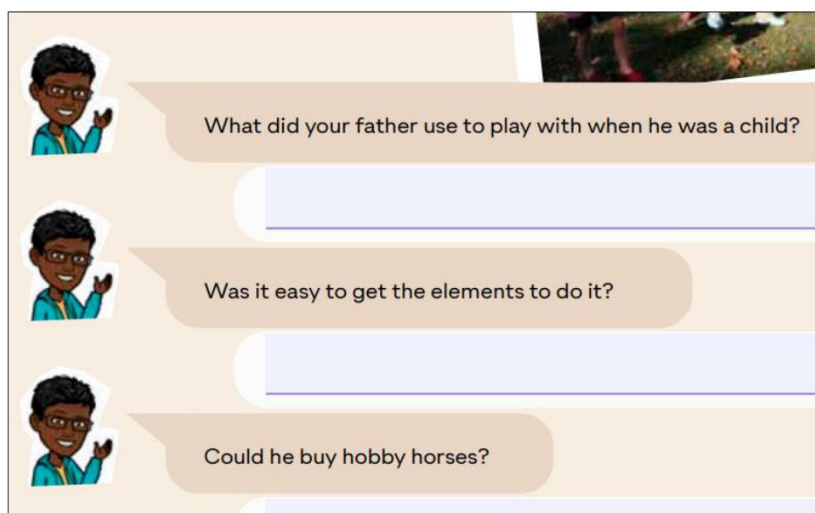


Fig. 36b: Sustitución 7 (#livingUruguay 2 publicado, unidad 2, lección 7 “Unusual sports”)

### Anexo 6: Momento crítico 3. Transcripción de fragmento R9

- He1: Bueno, a mí me gusta ese de personal care. De bañarse, usar desodorante
- Cl2: Ay, sí. Ahí podemos volver a la propaganda de jabón que habíamos
- He1: A la propaganda del jabón y de, al Canva aquel que había de. Sí del jabón y de todo eso.
- He1: Bien.
- Cl2: Así que esa es la?
- He1: La doce
- Mg4: Perá que ya lo abro
- He1: La doce es  
[...]
- He1: Creo que esta unidad, este tema digo, es bien desafiante porque hay una línea muy delgada entre, eh..., entre
- Mg4: Y la forma en que lo presentamos
- He1: Claro. Entre ser grosero y decirlo de una manera adecuada, ¿no? Educada.
- Mg4: Sí, sí. Totalmente.  
[...]
- Cl2: Estaba pensando que cómo vamos a empezar o con qué recurso o con qué situación que me imagino que [a lo mejor] va a ser algo de los personajes. O que estén en la clase de biología hablando de- pobres siempre los de biología los mandan a hablar de que se tienen que bañar
- He1: Sí, yo estaba pensando de mi propia situación. Claro eso es como dos siglos atrás pero, cuando uno empieza por ejemplo te regalan el- que feo reírse así de esa manera ¿no? [risas] [nombre] se ríe porque dije que hace dos siglos atrás que yo empecé a usar desodorante. Pero me parece ahí, me parece ahí. A ver, a ustedes ¿cómo hicieron? ¿se lo impusieron? ¿ustedes lo empezaron a hacer? Por ejemplo, vos [nombre] que tenes un[x] hij[x] preadolescente, ¿ya le estás diciendo que use desodorante, por ejemplo? o, o que use, o que use, yo que sé. Porque eso son cosas que llega un momento de tu vida que pasa algo ya sea que empezás a tener olor o lo que sea y lo empezas a usar o te lo dicen. te dicen que lo empieces a hacer.
- Na9: Sí. En este caso me parece que se da naturalmente porque los gurises, ya que lo trajiste a mi realidad [nombre] ve a [nombre] y me ve a mí poniéndose desodorante entonces ya lo ve como algo natural que en cierto momento se va a poner desodorante. Ha mencionado puntualmente porque le gusta el color del desodorante y dice cambiaste el color pero, no sé, todavía hablarlo no me ha tocado.
- Mg4: Sí, yo me acuerdo que cuando era niña fue como algo que también se dio así de forma natural. Después la vivencia con [nombre] que es medio así con el tema de la limpieza y el orden y todo, y la higiene personal es como más directa así ¿no? en decirle las cosas a las chiquilinas y más en la edad que están ahora ¿no? con doce años que están en plena adolescencia, lo importante es que la higiene personal. La he escuchado pila de veces decirles. Eh, pero. Pero también es como que nunca presté atención así de cómo lo fui adquiriendo. Fue como que super natural.

C12: Por ejemplo, yo tampoco me acuerdo. Mamá me habrá mandado, no sé. Yo no me acuerdo. Pero por ejemplo me pasa con la nieta de [nombre] que claro, la madre también la manda a bañarse la manda y como ella va a patín, va a gimnasia, no se cuanto-

Mg4: Claro

C12: como que está re presente ese tema de la higiene personal y bueno es media yegua y le dice eh andá a bañarte que tenés olor o cosas así. O dice no puede ser que vengas de gimnasia y no te bañes. Yo qué sé.

Na9: Ahí va, pensando en lo que dice [nombre], [nombre] va a patín también que va a gimnasia, que va a telas. Ella llega y naturalmente como que lo tiene internalizado que llega y tiene que bañarse. Eh, tendríamos que pensar en una situación en la que tengamos que hablarlo. Que tengan, que haya que hablarlo. [inaudible por superposición de turnos]

Na9: Perdón, como decíamos recién. Que llegó alguien de gimnasia, de Educación Física, un compañero. Tiene Educación Física de mañana y cuando volvió a clase se dieron cuenta que volvió sin bañarse.

He1: Sí.

Na9: Y que esa persona lo plantea como natural y ahí empiezan a charlarlo porque no es lo natural no bañarse.

He1: Creo que eso podría ser una situación interesante. Incluso podría asociarse con la lección de bullying. Porque a uno le pueden hacer bullying justamente por eso también por tener mal olor en los pies por ejemplo. O...

C12: Sí.

He1: ¿no? Entonces podría venir desde ahí inclusive la-

C12: El año pasado teníamos ese problema con una chiquilina

He1: Nosotros lo tenemos ese tema, por eso lo podemos plantear inclusive como viniendo desde ahí. Lo otro que se me ocurrió ahora, ta, me estaba acordando de que allá [lugar] había un profesor que decía chiquilines les gieden las patas y sacaba un Poet de adentro del bolso y tshhhhhh [gesticula aerosol][risas]

C12: Acá hay un profe de literatura que decía hay un olor a humanidad [risas]

He1: Me acordaba de ese profesor y ta. Este, pero me parece. Sí. También yo me acuerdo que en la práctica docente, en la práctica docente yo tuve primero, que creo fue la primera y la única vez- no tuve también primero antes, este. Tuve primero, y me acuerdo que había un chico que era doce. Era súper aplicado, trabajador, re bien el gurí. Y entonces, había faltado ponele que faltó como una semana y media entonces yo llamé a la madre para ver qué era lo que le pasaba porque, porque justamente había faltado no sé si a una prueba o algo así. Y la madre me dijo que tenía un solo par de champions el gurí y este, y que como se le habían mojado los champions, se le habían- Fue una semana de mucha lluvia y entonces que, que no los podía llevar limpio y entonces que él, él sufría de olor en los pies, y entonces que, que bueno que justamente que por esa razón no estaba yendo porque le daba vergüenza.

C12: Y bueno, podemos hacer alguien que le pase eso. Un compañero que no vaya para que no sea alguien de los de. Que pregunten por qué falta fulanito ¿o no?

He1: Puede ser, puede ser



Cl2: Porque en realidad por ejemplo acá en el liceo cuando a alguien le pasa algo, tenemos plata para comprarles championes y esas cosas, por suerte.  
[...]

He1: ta, eh... Nada, me parece, me parece que podríamos empezar con una situación así. No sé si que los compañeros estén todos juntos. Eh, podría ser que los compañeros estén todos juntos sí. Y que hablen de alguno de los compañeros de que no va o que no está yendo. ¿Qué les pa?

Cl2: Sí me gusta sí esa idea.

Mg4: Sí.

Na9: Sí. Me parece lo más parecido a la realidad que los gurises empiecen a preguntarse por qué alguien está faltando. Sí, sí.

He1: O inclusive pueden estar chusmeando los compañeros y decir viste que- Alguien que no haya aparecido y que no exista- Viste que fulanito, este, a veces tiene, tiene olor. Este. O vieron que en el salón a veces hay olor. Este, hay olor.

Mg4: Y no puede ser [inaudible por superposición de turnos]

Na9: Tan directo me parecería que no

Mg4: pasa un montón. ¿Saben lo que haría yo? Yo haría esto: Haría que los varones de la clase entran de jugar al fútbol y que las nenas les dicen, por ejemplo, o que las nenas entran de jugar al fútbol ¿no? y que- yo porque me ha pasado a mí en clase que los gurises vienen del recreo todos transpirados y les digo chiquilines por lo menos vayan, se lavan la cara, se refrescan para volver al salón. Capaz que algo más natural así. Que entren todos de Educación Física de última y que estén transpirados y, y bueno y [dar] eso de que alguien lo [inaudible por superposición de turnos]

He1: Eso podría ser que entren todos de Educación Física puede ser

Na9: Ahí va  
[silencio de 5.13 segundos]

Mg4: Sí o del recreo

Na9: Y la explicación que pueden dar es que, que ya podemos dejarlo como eh, un pienso para el liceo. Muchas veces los gurises no les da el tiempo cuando terminan Educación Física para ir a la casa y volver. Tienen que quedarse y comer algo en la cantina porque ponen Educación Física hasta once y media, doce y entran a la una. Entonces se quedan, comen algo en la cantina y están todo el día con a- después de haber estado en Educación Física. Eso se da en la vida real. Ya tenerlo ahí como un pienso para el liceo

He1: Bien, bueno, entonces. Eh. Vamos entonces al plan.